

Vers l'autochtonisation: pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation: pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique: les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues: exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit

Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada

133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation

Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne

Émilie DESCHÈNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires

Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones

Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?

Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Liminaire

Vers l'autochtonisation: pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN

Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON

Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la
Commission canadienne pour l'UNESCO

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Ripleya LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Vers l'autochtonisation: pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN

Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON

Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

PRÉSENTATION

Aujourd'hui, les Autochtones re-mettent en place leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être dans l'espace éducatif. La période historique actuelle est remplie d'espoirs et d'initiatives éducatives permettant de préserver, revitaliser et transmettre les cultures, les visions du monde et les savoirs autochtones en éducation. Ce numéro thématique *Vers l'autochtonisation: pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation* vise à mettre en lumière de telles avancées éducatives souvent méconnues afin de favoriser le chemin à parcourir pour la réconciliation.

À titre de mise en contexte de ce numéro, plusieurs repères historiques marquants ont contribué à l'émancipation de l'éducation autochtone au Canada. Tout d'abord, le rapport *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, rédigé par la Fraternité des Indiens du Canada en 1972, qui prône une prise en charge de l'éducation par et pour les Autochtones. Il constitue un document fondateur à cet égard : il présente, entre autres, la « philosophie indienne de l'éducation » (Fraternité des Indiens du Canada [FIC], 1972, p. 1) mettant de l'avant les valeurs de fierté de soi, de partage, de compréhension des autres et d'harmonie entre le bien-être de l'être humain et de la nature. Dans ce numéro, les lecteurs pourront réfléchir à cette question : 50 ans plus tard, où en sommes-nous dans la prise en charge de l'éducation par et pour les Autochtones ? Par la suite, le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA), paru en 1996, a aussi apporté une contribution significative, en reconnaissant la présence d'inégalités scolaires et en soulignant le besoin d'une prise en compte des spécificités déterminant la réussite scolaire autochtone.

L'émancipation de l'éducation autochtone au Canada s'est également appuyée sur les avancées historiques d'autres peuples autochtones à l'échelle internationale. Ainsi, la *Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones* (2007) reconnaît comme un droit l'exercice de la souveraineté en ce qui a trait à l'éducation en précisant : « Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est donné dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. » (ONU, 2007, art. 14.1.) Le Canada a attendu jusqu'en 2011 pour signer cette déclaration.

Plus récemment, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) (2015) a grandement contribué à faire reconnaître le caractère assimilationniste des politiques éducatives à l'égard des Autochtones, qualifiant la période des pensionnats de « génocide culturel », la scolarisation occidentale ayant causé, notamment, l'éloignement forcé des territoires ancestraux et une disqualification des savoirs autochtones. Or l'éducation peut également être un outil d'autodétermination permettant la réconciliation, à savoir un processus de longue haleine pour établir et maintenir des relations respectueuses (CVR, 2015, p. 124). Le rapport CVR formule des appels à l'action, dont plusieurs concernent les curriculums scolaires, la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, ainsi que le financement. À cet effet, les appels à l'action de la CVR identifient l'importance de former les enseignantes et enseignants à l'intégration des méthodes d'enseignement et des connaissances autochtones dans les salles de classe. La CVR appelle aussi à aborder l'histoire des pensionnats et des traités, de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones dans les programmes scolaires. Or les enseignantes et enseignants travaillant tant dans les milieux autochtones qu'allochtones se trouvent peu outillés et mal informés pour soutenir l'apprentissage des Autochtones et tenir compte de leurs réalités éducatives. L'actualisation progressive des référentiels de compétences à l'enseignement dans les différentes provinces canadiennes inclut

désormais les perspectives autochtones (Côté, 2019a). Dans les universités, la formation initiale et continue en éducation aborde graduellement les enjeux et les perspectives autochtones (Hare, 2015; Kerr et Parent, 2015; Stairs, 1995). Bien que certaines pratiques d'autochtonisation se mettent graduellement en place dans la formation à l'enseignement (BCI, 2019; OCDE, 2018), plusieurs enseignants vivent un inconfort face à l'enseignement des contenus autochtones (Deer, 2013; Dion, 2016; Kanu, 2005). Dans le numéro *Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation*, le lecteur trouvera des pratiques prometteuses mises en place dans les écoles visant l'« autochtonisation » de l'éducation.

Les appels à l'action ne se limitent pas à la formation des enseignantes et enseignants, ils concernent aussi la formation des juristes, des avocats, des travailleurs sociaux, des éducateurs de la petite enfance, des infirmiers, des médecins, des bibliothécaires, etc. Tous ces domaines interpellent les établissements d'enseignement postsecondaire à revoir leurs contenus et leurs pratiques d'enseignement. Le présent numéro de la revue *Éducation et francophonie* présentera quelques avancées dans la mise en place des appels à l'action dans des universités et des collèges canadiens.

Une terminologie en évolution

Les pratiques éducatives évoluent, tout comme les termes employés pour les décrire. La littérature scientifique au sujet des pratiques éducatives décoloniales est surtout produite en anglais, reflétant aussi une plus grande présence autochtone au sein des universités de langue anglaise. Depuis, un foisonnement récent de la littérature sur le sujet ne permet pas de fournir des définitions stables des concepts d'autochtonisation, de réconciliation, de sécurisation culturelle ou de décolonisation. Ainsi, ces concepts méritent d'être abordés en tenant compte de la variabilité des interprétations existantes, selon le milieu dont elles sont issues.

La déclinaison du concept d'autochtonisation en trois niveaux par Gaudry et Lorenz (2018) est utile pour caractériser les pratiques existantes dans les milieux éducatifs. Gaudry et Lorenz (2018) proposent de conceptualiser l'autochtonisation dans un continuum à trois niveaux : l'inclusion, la réconciliation et la décolonisation. Dans ce continuum, l'inclusion consiste en cette première étape qui se limite à inclure des perspectives autochtones en ajoutant du personnel, des contenus autochtones, des services et des mesures d'accueil et d'accompagnement destinés aux Autochtones au sein de structures éducatives qui demeurent toutefois eurocentriques. Gaudry et Lorenz (2018) jugent ces différents moyens d'inclure les perspectives autochtones en éducation comme insuffisants et minimaux. À un niveau supérieur du processus d'autochtonisation se situe la réconciliation. La réconciliation aborde l'apport de différentes modalités de connaissances et le type de relation à préconiser entre l'institution académique/scolaire et les communautés Autochtones. Cette démarche reflète le discours et la réflexion contemporains, rappelant que la réconciliation

implique un dialogue et une remise en question de part et d'autre, et une volonté conjointe de coconstruction des savoirs. Finalement, au niveau de l'autochtonisation décoloniale, une pluralité de chercheurs (Battiste, 2013; Binda et Caillou, 2001; Côté, 2009b; Dion, 2009; Donald, 2009; Kerr, 2014; Regan, 2010; Ma Rhea, 2015; Styres, 2017) précise à différents niveaux que la décolonisation implique une remise en question fondamentale du système éducatif colonial pour transformer l'institution et mettre en place une institution qui repose sur une nouvelle dynamique de pouvoirs entre Autochtones et Allochtones, et dont l'une des finalités vise explicitement l'autodétermination des Autochtones (Smith *et al.*, 2019). La décolonisation de l'éducation implique d'établir des relations en éducation entre Autochtones et Allochtones fondées sur de nouvelles bases. Il s'agit de repenser l'éducation pour, par, envers et avec les Autochtones. Elle est fondée sur « la prise en compte et la revitalisation des manières autochtones d'être et de comprendre le monde permettant ainsi d'orienter les actions à mettre en œuvre d'après les intentions, perspectives et objectifs propres aux Autochtones eux-mêmes » (Blanchet *et al.*, 2019, p. 4). Il s'agit de coconstruction de stratégies engageant les divers paliers et acteurs des milieux scolaire, communautaire, familial et les élèves autochtones eux-mêmes.

Sans approfondir ces différentes interprétations, cette déclinaison montre que l'autochtonisation constitue une démarche conjointe. Dans un document stratégique d'un collège en Colombie-Britannique, l'autochtonisation est définie comme « le processus par lequel les façons autochtones de connaître, d'être, de faire et d'établir des relations sont incorporées dans les structures éducatives, organisationnelles, culturelles et sociales » (Camosun College, 2013, p. 3, traduction libre). Pour la chercheuse Mi'gmaq Pidgeon (2016), l'autochtonisation implique « l'inclusion significative de connaissances autochtones dans la trame de la vie quotidienne institutionnelle, depuis des politiques jusqu'aux pratiques, et ce, à tous les niveaux, et non seulement dans les programmes » (2016, p. 79, traduction libre). La démarche d'autochtonisation de l'éducation présente un grand intérêt pour interroger les lacunes et identifier des stratégies pour y remédier (Battiste, 2013; Kanu, 2011; ; Smith, Tuck et Yang, 2019; Whitinui, Rodriguez et McIvor, 2017).

Un autre terme relié à l'autochtonisation et qui apparaît de plus en plus fréquemment dans les recherches en éducation au Québec est celui de la sécurisation culturelle (Maheux *et al.*, 2020). Cette démarche vise la création de liens de confiance avec les peuples autochtones en rendant les environnements éducatifs institutionnels plus accueillants et plus sécurisants, dans une visée qui place la reconnaissance et le respect des spécificités culturelles et historiques au cœur de l'action éducative (Blanchet-Cohen et Richardson, 2017). Pour Lévesque (2017), la sécurisation culturelle est un outil de justice sociale, un vecteur de réconciliation, un moteur de changement social, une occasion d'innovation sociale. Encore aujourd'hui, les écoles, les collèges et les universités demeurent trop souvent des lieux marqués par la rupture, où les apprenants autochtones ne se reconnaissent pas. Dans ce contexte, plusieurs contestent les mesures en place en transformant leurs expériences scolaires, ou

encore modulent leurs parcours en fonction de leurs réalités spécifiques (Bellier et Hays, 2016; Blanchet-Cohen *et al.*, 2018; Cherubini, 2014). La mise en œuvre du principe de sécurisation culturelle dans le domaine de l'éducation appelle donc à des changements profonds à plusieurs niveaux.

Ces processus d'autochtonisation et de sécurisation culturelle demeurent en cours de déploiement et d'appropriation par les milieux éducatifs allant de la maternelle à l'université. Le numéro thématique *Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation* se veut un point de rencontre pour s'informer sur les projets de recherche menés dans les milieux éducatifs avec/par/pour les communautés autochtones. À la lecture des textes, vous constaterez que les auteurs utilisent les termes présentés de façons différentes, reflétant un niveau d'appropriation variable au Québec et ailleurs au Canada.

APERÇU DES ARTICLES DE CE NUMÉRO

Ce numéro se compose de 11 articles. Ils sont divisés en fonction du lectorat à qui ils s'adressent. Dans la première partie du numéro, les textes de Côté, de Lemaire et de ses collaboratrices, ainsi que celui de Campeau présentent des pratiques d'autochtonisation mises en place par des enseignants en exercice au primaire et au secondaire. Ces textes offrent des idées prometteuses pour transformer la pratique d'enseignement afin de tendre vers une pédagogie de la réconciliation à l'école.

L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignantes et d'enseignants allochtones

Isabelle Côté présente des exemples d'inclusion des perspectives autochtones de six enseignants allochtones travaillant en immersion française au primaire et au secondaire en Colombie-Britannique. Le texte place le contexte provincial tout en présentant ce qui caractérise l'inclusion des perspectives autochtones dans les pratiques éducatives. De plus, ce texte soutient les enseignants dans leur travail d'inclusion des perspectives autochtones en offrant des exemples de pratiques d'apprentissage expérientiel et de collaboration avec des personnes autochtones.

Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Cet article met en lumière un projet collaboratif mené par Eva Lemaire, chercheuse, et auquel ont contribué les Aînées Métisses Shirley Dion, Judy Hilbert et Cécile

Howse, ainsi que Riplea Lothian et Athena McKenzie, éducatrices Métisses. Ce projet a été réalisé dans des écoles francophones et des programmes d'immersion française de l'Alberta, autour de ressources linguistiques vidéo et textuelles créées par et avec des Aînées Métisses, dans leurs langues ancestrales. Le positionnement des autrices témoigne de l'importance accordée à la démarche collaborative. Elles présentent comment le dispositif d'éveil aux langues a été développé et expérimenté dans des classes francophones au niveau d'écoles primaires. Elles constatent que ce dispositif d'éveil aux langues a permis de donner une voix et un espace inédits aux langues, aux cultures et aux vécus des Métis de l'Alberta, et de renouveler les pratiques enseignantes tout en contribuant à créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs pour les élèves autochtones fréquentant les écoles participantes.

Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane Campeau présente un modèle pour l'intégration des dimensions culturelles autochtones lors d'activités d'enseignement-apprentissage développées avec une pédagogie dite «hybride», inspirée à la fois de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu. Ce modèle émerge d'une recherche-action. Dans le modèle proposé qui s'inscrivait dans une volonté d'autochtoniser l'enseignement, il convient de retenir le rôle des Aînées et l'importance de la langue autochtone. Les résultats ont toutefois mis en lumière le manque de connaissance du personnel enseignant au regard des dimensions culturelles autochtones et l'absence de certaines de ces dimensions dans le curriculum québécois.

Dans la deuxième partie du numéro, l'approche écosystémique est mise de l'avant dans les textes d'Aurousseau, de Mansour, de Blanchet-Cohen et de leurs collaborateurs respectifs. Ces trois textes portent sur l'approche systémique comme un modèle favorisant la réussite éducative des élèves autochtones. Ces articles soulignent l'importance de renforcer les partenariats école-famille-communauté, et ceci autant en milieu urbain qu'en communauté.

Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan

Aurousseau et ses collaborateurs présentent le projet Petapan, un modèle innovateur mis en place dans une école primaire de quartier en milieu urbain au Québec pour répondre aux besoins des élèves autochtones. D'une part, le projet regroupe les élèves autochtones au préscolaire et au 1^{er} cycle qui, ensuite, se joignent aux autres groupes aux 2^e et 3^e cycle, en bénéficiant toujours d'ateliers de langues et de cultures spécifiques. D'autre part, l'ensemble de la communauté scolaire est mobilisé dans ce projet éducatif rassembleur qui propose une série d'activités collectives. Les auteurs

identifient des pratiques culturelles, d'enseignement, de soutien et de gestion en mesure d'accorder une place aux références innues et atikamekw des élèves participants. L'étude montre que ce modèle écosystémique, déployé dans un contexte d'éducation interculturelle et inclusive, permet non seulement de sécuriser l'élève autochtone et sa famille ainsi que de soutenir sa réussite éducative, mais également de contribuer à la réconciliation.

Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et des étudiants autochtones de la communauté d'Essipit

Pour leur part, Mansour et ses collaborateurs présentent une étude ayant pour objectif de mieux comprendre les facteurs qui favorisent le taux élevé de persévérance scolaire des étudiants de la communauté innue d'Essipit qui ont étudié dans des écoles québécoises. L'étude qualitative, menée auprès de neuf étudiants dans le cadre de la maîtrise de Mansour, identifie des facteurs personnels comme le soutien familial, l'engagement des parents et leurs expériences largement positives à l'école. Les autres sources de motivation nommées par les étudiants sont les perspectives d'emploi, l'acquisition de nouvelles connaissances et la diplomation, la pratique d'activités sportives ainsi que le soutien et l'engagement de personnes significatives dans leur cheminement. La recherche fait ressortir l'importance de la prise en charge collective par la communauté qui valorise la persévérance scolaire de ces jeunes à travers, entre autres, plusieurs services et programmes spécifiques qui leur sont destinés.

Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes autochtones en milieu urbain

Blanchet-Cohen et ses collaboratrices présentent une étude sur les parcours scolaires des jeunes autochtones dans cinq villes au Québec. L'étude relève qu'une conception plus globale pourrait répondre plus équitablement à la complexité des transitions scolaires dans un contexte d'hypermobilité des jeunes et des familles. Afin de repenser le soutien aux transitions scolaires plus harmonieuses, les autrices identifient des pratiques à valoriser au niveau des milieux urbains, scolaires, familiaux et communautaires.

La troisième partie du numéro porte sur des pratiques d'autochtonisation expérimentées dans divers domaines de la formation postsecondaire. Sims et ses collaborateurs présentent des expériences vécues lors d'un cours universitaire en formation à l'enseignement; Deschênes décrit les efforts d'autochtonisation d'un programme universitaire en gestion de l'éducation; les textes de Rocheleau, Pouliot et Lacroix rapportent des récits de pratique vécus lors de formations universitaires en relation d'aide et en travail social; et Vaudrin-Charrette réfléchit sur la place des langues au

niveau collégial. Ces expériences éducatives offrent des pistes sur les moyens d'autochtoniser différents programmes en enseignement postsecondaire.

T'es Métis toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants Franco-Manitobains Métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation

Sims et ses étudiants métis portent une réflexion sur la complexité des enjeux vécus par les personnes métisses francophones à l'université en formation à l'enseignement. Les étudiants partagent les multiples questionnements suscités lors d'un cours sur leur propre identité, construction souvent floue, marquée par leurs différents degrés de connexion et de mixité au sein de leur communauté d'appartenance, ainsi que par l'historique propre à la Nation Métis. Les auteurs soulignent les bénéfices d'un cours programmé par la Faculté d'éducation qui inclurait des invités autochtones, des activités dans la communauté ainsi que l'inclusion de pratiques et de stratégies pédagogiques autochtones et métisses. Les auteurs recommandent de créer des occasions d'échange et de rencontre pour que leurs futurs élèves soient accompagnés dans l'exploration de leur identité, en reconnaissant que les questions d'identité culturelle sont floues et complexes particulièrement lors de l'appartenance à une triple minorité.

Réflexions portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne

Émilie Deschênes décrit les défis et les réussites de la mise en place sur l'expérience d'adaptation du programme de formation en gestion de l'éducation pour l'offrir dans un contexte autochtone et en ligne. Elle partage les apprentissages réalisés quant à la nécessité d'inclure les personnes autochtones et d'établir et de maintenir un partenariat continu avec des personnes et des organismes autochtones réputés experts pour le développement des visées du programme. Elle partage des pratiques prometteuses de la mise en place de ce programme universitaire de formation comme l'intégration de contenus autochtones. Ce texte informe les formateurs universitaires sur les considérations à envisager lors de l'élaboration et la mise en place de programmes d'études destinés aux Autochtones.

Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires

Rocheleau et Pouliot présentent un récit de pratique qui utilise l'infopédagogie dans le contexte d'un programme universitaire de formation à distance en relation d'aide. Le concept d'infopédagogie, qui consiste à mettre en scène et à animer des contenus

didactiques au moyen d'interventions d'acteurs virtuels, permettrait de susciter et de maintenir la motivation des étudiantes autochtones. Un espace est conçu pour aborder les contenus et compétences avec un regard critique sur l'aspect colonial des interventions sociales, de façon à amener les étudiantes à s'engager dans une pratique anti-oppressive, à la lumière de leurs connaissances et expériences. Ainsi, selon les autrices, cette approche pédagogique collaborative, engageante et ludique s'arrime aux dimensions du modèle holistique de l'apprentissage des Autochtones et serait à documenter davantage.

L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones

Émilie Lacroix présente une analyse scientifique sur un outil de sensibilisation/conscientisation utilisé dans le cadre d'un cursus scolaire en travail social dans une université québécoise. Ce texte amène un regard intéressant sur l'expérience vécue d'un outil d'autochtonisation. L'exercice des couvertures est une expérience pédagogique permettant de revisiter l'histoire telle qu'elle a été vécue par les Premières Nations et transmise oralement à travers les époques. Le cercle de partage qui conclut l'expérience, offre une ouverture sur la compréhension des injustices sociales liées aux enjeux politiques ainsi que le développement d'une attitude de collaboration. Elle documente ses expériences, à savoir comment l'exercice des couvertures a servi d'outil pédagogique pour sensibiliser les futures intervenantes sociales et intervenants sociaux aux blessures historiques vécues par les Autochtones depuis l'arrivée des Européens en Amérique.

Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?

Julie Vaudrin-Charette offre une réflexion sur la place des langues autochtones dans la pédagogie au collégial. Elle propose et explique les termes de pédagogie de la réconciliation tout en réfléchissant à la place des langues autochtones en enseignement supérieur en contexte francophone. Elle suggère que la pédagogie de la réconciliation se déroule par, avec, pour et envers les langues autochtones. Ce texte offre des réflexions et des questionnements aux formateurs au collégial quant à leur rôle et à leur engagement envers les langues autochtones dans ce processus de réconciliation.

En somme, les pratiques d'autochtonisation présentées dans ce numéro sont loin d'être les seules en cours dans les espaces éducatifs francophones canadiens. Ils constituent une porte d'entrée pour inviter les gens à s'informer sur les initiatives qui font rayonner les cultures, les langues, les savoirs et les pratiques autochtones dans les différents milieux éducatifs.

Ce numéro est une invitation pour réfléchir aux questions suivantes :

- Quel chemin avons-nous parcouru depuis la parution du rapport de la maîtrise indienne de l'éducation indienne, il y a 50 ans, quant à la prise en charge de l'éducation, et quant à la préservation des langues et des cultures en éducation?
- Pourquoi certaines provinces connaissent-elles des avancées à géométrie variable?
- Pourquoi le processus d'autochtonisation est-il plus lent à s'installer dans les espaces éducatifs francophones qu'anglophones?
- Comment poursuivre ce processus d'émancipation de l'éducation autochtone?
- Comment pouvons-nous dépasser l'inclusion pour atteindre une éducation pour la réconciliation?
- Comment soutenir la relève des personnes autochtones dans la recherche et en éducation?
- Comment pouvons-nous dépasser l'inclusion pour atteindre une éducation pour la réconciliation?

Nous sommes rares
Nous sommes riches
Comme la terre
Nous rêvons
Ninan apu mitshetiat
Nuenutishinan
Miam assi
nipuamunan

(Joséphine Bacon, 2009, p. 94-95)

Références bibliographiques

BACON, J. (2009). *Bâtons à message. Tshissinuatshitakana*. Mémoire d'encrier.

BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education: nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.

Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). (2019). *L'action des universités québécoises pour, par et avec les Premiers Peuples: portrait 2019*.

BELLIER, I. et J. HAYS. (2016). *Quelle éducation pour les peuples autochtones?* L'Harmattan.

- BINDA, K. P. et CALLIOU, S. (dir.). (2001). *Aboriginal education in Canada: A study in decolonization*. Canadian Educator's Press.
- BLANCHET, E., LAROCHE, S. et WAWANOLOATH, M. (2019). *Table locale d'accessibilité aux services en milieu urbain pour les Autochtones – Secteur de la MRC Vallée-de-l'Or* (Plan d'action 2019-2024). Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- BLANCHET-COHEN, N. et RICHARDSON/KINEWESQUAO, C. (2017). Foreword: fostering cultural safety across contexts. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 13(3), 138-141. <https://doi.org/10.1177/1177180117714139>
- BLANCHET-COHEN, N., DI MAMBRO, G., SIOUI, G. et ROBERT-CAREAU, F. (2018). Le point de vue de jeunes autochtones en milieu urbain sur leur parcours scolaire. *Revue Jeunes et Société*, 3(2), 95-115.
- CHERUBINI, L. (2014). *Aboriginal student engagement and achievement. Educational practices and cultural sustainability*. UBC.
- Camosun College (2013). *Inspiring Relationships indigenization plan*. <https://legacy.camosun.ca/learn/school/indigenous-education-community-connections/about/publications/indigenization-plan13.pdf>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) (2015). *Ce que nous avons retenu : les principes de la vérité et de la réconciliation*. McGill/Queen's University Press.
- Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) (1996). *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtone*. <http://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-01.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*, 3(1), 23-45.
- CÔTÉ, I. (2019b). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers Franco-canadiens de l'Ouest*. 31(1), 25-42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>
- DEER, F. (2013). Integrating aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 175-211.
- DION, S. (2016). Mediating the space between: Voices of Indigenous youth and voices of educators in reconciliation. *Canadian review of sociology*, 53(4), 468-473. <https://doi.org/10.1111/cars.12128>

- DONALD, D. (2009). Forts, curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization of aboriginal-Canadian relations in educational contexts, *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24.
- Fraternité des Indiens du Canada (FIC) (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principe*. http://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf
- GAUDRY, A. et LORENZ, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>
- 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. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.
- 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.
- KERR, J. et PARENT, A. (2015). Being taught by Raven: a story of knowledges in teacher education, *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 62-79.
- 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), 83-10.
- LÉVESQUE, C. (2017). *La sécurisation culturelle: moteur de changement social. Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de vie* [communication orale]. Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or, QC, Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P038.pdf
- MA RHEA, Z. (2015). *Leading and managing indigenous education in the postcolonial world*. Routledge.
- Organisation des Nations unies (ONU) (2007). *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. 61/295. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf

- PIDGEON, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social Inclusion*, 4(1), 77-91. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v4i1.436>
- REGAN, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- SMITH, L. T., TUCK, E. et YANG, W.K. (2019). *Indigenous and decolonizing studies in education*. Routledge.
- STAIRS, A. (1995). Learning processes and teaching roles in native education: Cultural base and cultural brokerage. Dans M. Battiste et J. Barman (dir.). *First Nations education in Canada: The circle unfolds* (p. 139-153). University of British Columbia.
- STYRES, S. (2017). *Pathways for remembering and recognizing Indigenous thought in education: Philosophies of Iethi'nihténha Ohwentsia'kékha (Land)*. University of Toronto Press.
- WHITINUI, P., RODRIGUEZ, M. et McIVOR, O. (2018). *Promising practices in Indigenous teacher Education*. Springer.

L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique: les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique: les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

RÉSUMÉ

Note de l'auteur:

Nous reconnaissons que nous avons le privilège d'habiter et de travailler sur les territoires traditionnels et non cédés des nations *xʷməθkwəy̓əm* (Musqueam), *Skwxwú7mesh* (Squamish) et *Səlilwətaʔ* (Tsleil-Waututh).

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire menée dans le cadre de notre recherche doctorale auprès d'enseignants et d'enseignantes allochtones du programme d'immersion française qui doivent inclure les perspectives autochtones dans leur pratique depuis le renouvellement du programme scolaire en 2016, en Colombie-Britannique. Lors d'entrevues semi-dirigées, les enseignants et les enseignantes ont discuté des défis et des succès de l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Cet article se concentre plus spécifiquement sur les succès partagés lors de la collecte de données. Quatre catégories de succès ont émergé de l'analyse, c'est-à-dire l'intégration des perspectives autochtones par le biais: 1) des compétences essentielles du curriculum renouvelé; 2) de la littérature; 3) de l'apprentissage expérientiel; 4) des rencontres avec des personnes

autochtones. Dans cet article, nous présentons l'analyse des données de deux des quatre catégories, à savoir celles liées à l'apprentissage expérientiel et aux rencontres avec des personnes autochtones.

ABSTRACT

Author's Note:

We recognize that we have the privilege of living and working on the traditional and unceded territories of the *xʷməθkwəy̓əm* (Musqueam), *Skwxwú7mesh* (Squamish) and *Səlilwətaʔ* (Tsleil-Waututh).

Inclusion of Indigenous perspectives in British Columbia's French immersion program: successes of non-Indigenous teachers

Isabelle CÔTÉ, Simon Fraser University, British Columbia, Canada

In this article, we present the results of an exploratory study carried out as part of our doctoral research with non-Indigenous French immersion teachers who have been required to include Indigenous perspectives in their practice since British Columbia renewed its educational program in 2016. Through semi-structured interviews, teachers discussed the challenges and successes of including Indigenous perspectives in their practice. This article focuses more specifically on successes that were shared when the data were collected. Four success categories emerged from the analysis, namely, the integration of Indigenous perspectives through: 1) essential skills in the new curriculum; 2) literature; 3) experiential learning; 4) encounters with Indigenous people. In this article, we present the analysis of data from two of the four categories, specifically those related to experiential learning and encounters with Indigenous people.

RESUMEN

Nota de la autora

Reconocemos el privilegio de habitar y trabajar en los territorios tradicionales y no cedidos de las naciones *xʷməθkwəy̓əm* (Musqueam), *Skwxwú7mesh* (Squamish) et *Səlilwətaʔ* (Tsleil-Waututh).

La incorporación de perspectivas autóctonas en el programa de inmersión en francés en Colombia Británica: los éxitos de maestros y maestras autóctonos

Isabelle CÔTÉ, Universidad Simon Fraser, Colombia Británica, Canadá

En este artículo presentamos los resultados de una investigación exploratoria realizada en el marco de nuestra investigación de doctorado entre los maestros y maestras alóctonos del programa de inmersión en francés que deben incluir las perspectivas autóctonas en su ejecución, después de la renovación del programa escolar en 2016 en Colombia Británica. Durante las entrevistas semi-dirigidas, los maestros y las maestras abordaron los retos y los logros de la integración de las perspectivas autóctonas en su trabajo. Este artículo se concentra más específicamente en los logros intercambiados durante la compilación de datos. Del análisis surgieron cuatro categorías de logro; es decir, la integración de las perspectivas autóctonas a través de : 1) las competencias esenciales del currículo renovado ; 2) la literatura ; 3) el aprendizaje

basado en la experiencia ; 4) reuniones con personas autóctonas. En este artículo presentamos el análisis de los datos de dos de esas cuatro categorías, es decir: las ligadas al aprendizaje basado en la experiencia y las reuniones con personas autóctonas.

INTRODUCTION

En Colombie-Britannique, l'intégration des perspectives autochtones en éducation pour les étudiants-maîtres¹ et les élèves allochtones s'est effectuée en deux temps. Premièrement, en 2012, le Teacher Regulation Branch and Certification de la Colombie-Britannique a introduit des changements à la formation des maîtres en exigeant pour tous, indépendamment de leur spécialité, une formation sur les perspectives autochtones. Deuxièmement, en 2016, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a commencé la mise en œuvre du curriculum renouvelé (maternelle jusqu'à la 9^e année)² dans lequel les perspectives autochtones sont intégrées à toutes les matières. Comme nous l'avons écrit (Côté, 2019), ces changements quant à la formation des maîtres et du curriculum renouvelé vont dans le sens du mandat de réconciliation (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015) et de la décolonisation par l'éducation (Battiste, 2013; Dion, 2009; Styres, 2019).

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire menée auprès d'enseignants et d'enseignantes allochtones du programme d'immersion française qui doivent inclure les perspectives autochtones dans leur pratique. Dans un premier temps, nous décrivons le contexte et la problématique de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous présentons le cadre conceptuel et poursuivons avec la méthodologie. Dans un troisième temps, dans la section de l'analyse des résultats, nous discutons spécifiquement de deux catégories de réussites³ partagées par les enseignants et les enseignantes. Afin de faciliter le fil de la lecture, nous avons décidé d'intégrer la discussion à l'analyse des résultats. Pour conclure, nous présentons nos constats préliminaires et proposons certaines pistes de recherche.

-
1. En Colombie-Britannique, le terme « étudiant-maître » est utilisé pour désigner l'étudiant dans le programme de formation des maîtres. Le terme « stagiaires » est aussi utilisé lorsque les « étudiants-maîtres » sont en de formation dans les écoles.
 2. La mise en œuvre s'est échelonnée sur plus de trois ans pour les années subséquentes (de la 10^e à la 12^e année).
 3. Pour les résultats de notre recherche, l'analyse des défis des enseignants et des enseignantes fait l'objet d'une autre publication (Côté, soumis).

CONTEXTE

Depuis l'automne 2012, en Colombie-Britannique, l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres comporte différents éléments, dont un corpus de lectures, des réflexions sur l'histoire coloniale du Canada et l'incidence multigénérationnelle des écoles résidentielles⁴ sur les communautés autochtones, des rencontres avec des personnes autochtones des communautés locales ainsi que des présentations par des chercheurs autochtones⁵. Au ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, une équipe a travaillé avec des éducatrices et des éducateurs autochtones ainsi qu'avec des Aînés de différentes communautés de la province pour expliciter des caractéristiques communes des différentes nations sur les visions du monde et les perspectives autochtones dans le domaine de l'éducation. 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* (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b). Dans ce document de référence pour le personnel enseignant se trouvent 10 caractéristiques générales qui forment les perspectives autochtones des différentes nations de la province. Dans le tableau 1, nous résumons ces 10 caractéristiques.

Tableau 1. **Dix caractéristiques générales formant les perspectives autochtones des différentes nations de la Colombie-Britannique**

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, leur histoire, 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 les protocoles, s'engager à créer des relations avec les Autochtones des nations locales dans un effort de réconciliation, entre autres 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 de 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 dans lesquelles les élèves interagissent.

4. À noter que l'expression « écoles résidentielles » est synonyme de « pensionnats indiens/pensionnats autochtones »?

5. Pour plus de détails sur l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres en Colombie-Britannique, voir les recherches de Hare (2015), de Kerr et Parent (2015) et de Schneider (2015).

En plus du document du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015b) disponible pour tout le personnel enseignant de la province, les commissions scolaires offrent, depuis la mise en œuvre du curriculum renouvelé, différentes sessions de formation continue⁶ pour appuyer les membres du personnel enseignant dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Il est important de noter que les changements apportés au programme d'études ont deux visées : d'abord, répondre aux besoins des élèves autochtones de se reconnaître dans l'éducation publique en incluant leurs savoirs, puis permettre aux élèves allochtones d'apprendre des savoirs autochtones, et ce, dans une perspective de décolonisation de l'éducation (Dion, 2009; Donald, 2009).

Le programme d'immersion française

Le programme d'immersion française en est un dans lequel les élèves non francophones apprennent le français grâce à différentes matières scolaires. L'enseignement est centré sur « des situations scolaires de communication qui sont pertinentes, intéressantes et efficaces pour l'apprentissage de la langue » (Rebuffot, 1993, p. 58). Le curriculum renouvelé du programme d'immersion française de la Colombie-Britannique est centré sur les besoins et l'engagement de l'apprenante et de l'apprenant. Il favorise entre autres l'apprentissage par projets, qui offre des situations de communication authentiques, c'est-à-dire que l'élève apprend la langue en accomplissant des projets concrets et engageants⁷.

Les questions de recherche

Dans notre recherche, menée dans le cadre de notre doctorat, nous nous intéressons à la manière dont les enseignants et les enseignantes du programme d'immersion française intègrent les perspectives autochtones dans leur enseignement. Les trois principales questions qui ont guidé notre recherche sont les suivantes : 1) Que comprennent les enseignants et les enseignantes d'immersion française par l'intégration des perspectives autochtones dans leur enseignement? 2) De quelles manières la formation des maîtres les a-t-elle préparés à bien inclure 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? Dans le cadre de

6. Il faut souligner qu'en Colombie-Britannique, les commissions scolaires ont beaucoup d'autonomie en ce qui a trait à la formation continue du personnel enseignant. Celle-ci peut varier beaucoup d'une commission scolaire à l'autre, bien qu'elles aient toutes le même nombre de jours au cours de l'année scolaire. De plus, le personnel enseignant peut participer à des congrès de formation continue à l'échelle régionale, provinciale (British Columbia Language Coordination Association, Association provinciale des professeurs d'immersion et du programme francophone) et nationale (Association canadienne des professionnels de l'immersion) s'il le désire. Nous ne pouvons donc pas parler d'une formation continue uniformisée à l'échelle provinciale pour ce qui est de l'intégration des perspectives autochtones, un aspect qui fera l'objet d'une partie de l'analyse de notre thèse.

7. Voir le programme *Français langue seconde – immersion* du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique au <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/fral>.

cet article, nous présentons l'analyse des données de la troisième question en nous concentrant spécifiquement sur l'aspect des réussites des enseignants et des enseignantes concernant l'intégration des perspectives autochtones grâce à l'apprentissage expérientiel et à la création de liens avec des personnes autochtones⁸.

CADRE CONCEPTUEL

Notre cadre conceptuel est développé sur deux axes : d'abord, les études du curriculum dans un contexte de colonie de peuplement, puis des repères conceptuels sur les perspectives autochtones.

Les études du curriculum dans un contexte de colonie de peuplement

Dans son ouvrage *Ideology and curriculum*, Micheal W. Apple (2004) affirme que l'éducation n'est jamais neutre. Les écoles jouent un rôle fondamental dans la production d'un consensus dans lequel les formes de contrôle et de pouvoir sont réitérées. Dans le contexte des colonies de peuplement, dont le Canada, les colonisateurs mettent en place des stratégies politiques, juridiques, économiques, sociales et culturelles afin de prendre le contrôle du territoire habité depuis des temps immémoriaux par des nations autochtones (Battell Lowman et Barker, 2015; Tuck et Yang, 2012). Comme nous l'avons déjà présenté (Côté, sous presse), une des caractéristiques fondamentales des colonies de peuplement est l'enseignement d'un curriculum qui forge et renforce le récit national des pionniers arrivés en *terra nullis* tout en évacuant les nations autochtones (Battell Lowman et Barker, 2015; Regan, 2010). Les personnes autochtones sont rarement présentes dans le matériel didactique et, lorsqu'elles le sont, elles sont idéalisées ou présentées comme sauvages et, surtout, appartenant à un passé lointain de l'histoire canadienne (Dion, 2009). Selon Dion (2009), l'effacement des personnes autochtones du récit national a créé une situation dans laquelle les Canadiens et les Canadiennes allochtones ont une relation de « parfaits étrangers⁹ » vis-à-vis des personnes autochtones. D'ailleurs, des recherches menées dans différentes provinces démontrent que la grande majorité des étudiants-maîtres et du personnel enseignant reconnaissent ignorer l'histoire coloniale du Canada, ainsi que les cultures et les traditions des nations autochtones¹⁰. Dans le contexte de la réconciliation, un des mandats de l'éducation est de mettre au cœur des curricula l'histoire coloniale du Canada et les récits des peuples autochtones afin de « re-crée » un autre récit de l'histoire du Canada, ce que Tupper et Cappello (2008) appellent « le récit inhabituel¹¹ » dans lequel le récit national eurocentrique est remis en question.

8. L'analyse de la première question ainsi que des défis de la troisième question font l'objet d'une autre publication : Côté (soumis).

9. Traduction libre de *perfect stranger*.

10. Se référer entre autres aux recherches de Deer (2013), de Donald (2019), de Kerr et Parent (2015), de Restoule et Nardozi (2019), de Root (2010), de Sterzuk (2010) et de Tupper (2011).

11. Traduction libre de *the unusual narrative*.

Les perspectives autochtones

Les perspectives autochtones sont la manière d'appréhender la réalité basée sur les savoir-faire et les savoir-être des cultures autochtones. Comme nous l'avons présenté (Côté, soumis), 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; Simpson, 2017). Donald (2019) et Atleo (2004) rappellent que cette interconnexion entre les vivants, les non-vivants et le cosmos n'est pas hiérarchisée, c'est-à-dire que l'humain fait partie d'un tout, en interrelations égalitaires avec toutes les formes vivantes. Cela est une distinction importante entre les savoirs occidentaux et les savoirs autochtones. En effet, la pensée occidentale est anthropocentrique, c'est-à-dire que l'humain est la forme de vie la plus importante sur Terre. Cette conception vient du Siècle des lumières où il y a eu une séparation entre les humains et les autres formes de vie, ce qui a abouti à une hiérarchisation du vivant dans laquelle les humains se trouvent maîtres des autres formes vivantes (animales et végétales) et doivent les dominer, une hiérarchisation qui n'existe pas du côté des perspectives autochtones (Atleo, 2004; Donald, 2019).

Une autre manière de comprendre l'interconnexion dans les épistémologies autochtones est avec le concept d'holisme dans lequel les dimensions émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle sont au cœur de tout enseignement et de tout apprentissage (Archibald, 2008). Ces quatre dimensions sont ancrées dans le soi, la famille, la communauté et la nation. Archibald (2008) représente le concept d'holisme par le cercle, un symbole important dans les différentes cultures autochtones pour illustrer cette interconnexion du «tout» en lien avec le bien-être de chaque individu et des membres de la communauté.

Un autre aspect important des perspectives autochtones est l'apprentissage expérientiel, qui est défini dans le document du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015b) comme étant la création de situations d'apprentissage pratiques dans lesquelles les élèves interagissent (voir tableau 1). De leur côté, dans leur ouvrage sur les caractéristiques de principes d'apprentissage haïdas, Davidson et Davidson (2018) précisent que l'apprentissage expérientiel dans un cadre traditionnel autochtone n'est pas associé à une salle de classe en tant que telle. Toutefois, dans le cadre pédagogique actuel de l'enseignement, l'apprentissage expérientiel se définit par tout type d'apprentissage applicable dans la vie de l'élève, c'est-à-dire que l'apprentissage se doit d'avoir un objectif qui va au-delà d'une performance scolaire et se doit d'être ancré dans la réalité de l'élève à l'école et dans sa communauté.

MÉTHODOLOGIE

Dans cette recherche, nous adoptons une méthodologie qualitative de nature descriptive et exploratoire (De Ketele et Roegiers, 2015) en présentant les propos de six participants et participantes qui enseignent en Colombie-Britannique et qui s'expriment sur leur expérience d'intégration des perspectives autochtones depuis la mise en œuvre du curriculum renouvelé du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015a). Dans cette étude de cas instrumentale et collective (Stake, 1995), nous avons choisi les finissants et les finissantes 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'enseignement¹². Par conséquent, le choix de notre échantillon de participants et de participantes, recrutés par un échantillonnage boule de neige, a été ciblé et réalisé sur une base volontaire (Beaud, 2016). Nous avons contacté la première participante, Jennifer, qui nous aidait dans une initiative d'animation d'ateliers de formation continue pour les enseignants et les enseignantes de français. Ensuite, Jennifer a parlé à d'autres collègues avec lesquels elle était restée en contact depuis la fin du programme de formation. Les six participants et participantes¹³ retenus enseignent dans six écoles publiques différentes au sein de six commissions scolaires différentes dans la région du grand Vancouver¹⁴. L'échantillon comprend trois enseignants et enseignantes du niveau secondaire¹⁵ (Michelle, Jennifer et Simon)¹⁶ et trois du primaire¹⁷ (Sébastien, Samantha et Marion)¹⁸.

Pour notre collecte de données, nous avons réalisé une entrevue semi-dirigée¹⁹ individuelle (entre décembre 2018 et janvier 2019). Avant l'entrevue, les participants et les participantes ont reçu un guide d'entretien qui contenait des questions sur l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Afin d'étudier le discours des enseignants et des enseignantes par rapport à leur pratique, nous avons fait une analyse de contenu (Bardin, 1997) à partir de la retranscription des entrevues en respectant les étapes d'une lecture flottante, d'une analyse thématique et, finalement de la codification des données (Savoie-Zajc, 2016).

12. Il y a deux cohortes par année : la première a terminé en août, et la seconde, en décembre. Ce programme de 12 mois est divisé en 3 sessions qui comprennent des cours de didactique, un court stage et un long stage dans les écoles.

13. Les noms utilisés sont des pseudonymes que les participants et les participantes ont choisis eux-mêmes.

14. En Colombie-Britannique, en 2018-2019, les élèves autochtones représentaient 11,3 % de la population scolaire (maternelle-12^e année). Pour les six commissions scolaires du grand Vancouver où enseignent les six participants et participantes, les élèves autochtones représentaient entre 3 et 4 % de la population des élèves (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, s.d.).

15. En Colombie-Britannique, le niveau secondaire correspond aux élèves qui ont entre 13 et 18 ans.

16. 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 de la Colombie-Britannique, il y a trois cours distincts de français : 1) français langue seconde; 2) français langue seconde – immersion; 3) français langue première.

17. En Colombie-Britannique, le niveau primaire correspond aux élèves qui ont entre 5 et 12 ans.

18. Lors des entrevues, Marion enseignait en maternelle. Sébastien et Samantha avaient une classe de 1^{re} année. Mais ils ont tous enseigné à des niveaux différents au cours des cinq premières années de leur carrière, c'est-à-dire depuis 2013.

19. Une entrevue semi-dirigée comprend un guide d'entretien (Savoie-Zajc, 2016). Nous avons posé toutes les mêmes questions aux six participants et participantes. Toutefois, nous avons adapté l'ordre des questions au cours de l'entrevue afin de respecter le cours naturel de la discussion.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans notre analyse de données, nous observons quatre catégories différentes de succès, 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; 4) des rencontres avec des personnes autochtones. Dans cet article, nous analysons et présentons les données liées aux deux dernières catégories, c'est-à-dire l'apprentissage expérientiel et les rencontres avec des personnes autochtones. Ce choix a été motivé, d'une part, par la pertinence des données, c'est-à-dire que les liens avec les compétences essentielles du curriculum sont intéressants, mais s'adressent à un lectorat moins large ciblant plus particulièrement le personnel enseignant de la Colombie-Britannique. D'autre part, les données sur l'utilisation de la littérature ne sont pas aussi riches que celles des autres catégories. Les participants et les participantes n'ont pas explicité leur position sur son utilisation. Ce serait d'ailleurs une piste à creuser pour une autre recherche.

L'apprentissage expérientiel

Un des types d'apprentissage expérientiel qui revient dans l'analyse des données est lié au développement des liens avec la terre. Un exemple est celui de Sébastien, qui a chapeauté une initiative en créant un jardin avec des plantes locales à l'école. Dans le curriculum de sciences de 1^{re} année²⁰, les élèves doivent apprendre le nom des plantes et des animaux (les noms communs, autochtones et scientifiques) ainsi que les connaissances des peuples autochtones de la région sur le paysage, les plantes et les animaux. Sébastien trouve que l'apprentissage en jardinant permet une riche expérience pour ses élèves.

Extrait 1

[...] On a un grand programme²¹, pis eux, y'savent que j'tiens à c'qu'on parle de plantes locales, pis à quoi elles servaient, pis comment les Autochtones les utilisaient, fait qu'y'a toujours des enseignements explicites à l'extérieur aussi. [...] Fait qu'on fait de beaux liens dans le jardin, avec les plantes dehors, on fait des cadeaux aux parents, on fait des baumes pour les bobos en utilisant les plantes. Pis là, c'est les enfants qui vont les reconnaître, pis les nommer. [...] Pis les enfants adorent ça. Ils adorent ramasser la plante par terre, là, pis la montrer, pis dire «Tu vois, ça, ça servait à...»

En jardinant avec ses élèves, Sébastien travaille spécifiquement des caractéristiques des visions du monde et des perspectives autochtones, soit la spécificité locale,

20. Voir le programme Sciences 1 du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique au <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/science/1/core>.

21. Sébastien fait référence au programme Earth Bites (<https://www.earthbites.ca/>), qui appuie le personnel enseignant dans la création d'un potager sur le terrain des écoles.

l'apprentissage de la langue et la culture locale *x̣ᵐəθkwəy̓əm* (Musqueam), ainsi que l'apprentissage grâce à l'interaction avec la terre et les plantes (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b; Simpson, 2017). D'ailleurs, le succès de l'expérience de Sébastien fait écho aux résultats de différentes recherches qui montrent qu'une pédagogie ancrée dans le territoire est une porte d'entrée efficace pour l'intégration des perspectives autochtones chez les apprenants²² et aide à développer une vision moins anthropocentrique du monde (Atleo, 2004; Donald, 2019).

Un autre type d'apprentissage expérientiel qui représente un succès est l'activité appelée «L'exercice des couvertures²³». Chaque élève a une couverture qui représente un territoire autochtone avant l'arrivée des colonisateurs. Un narrateur ou une narratrice, qui peut être une personne de l'école ou de la communauté, raconte oralement l'histoire coloniale du Canada. Au fur et à mesure que l'histoire est racontée, les élèves se voient enlever leur couverture. L'expérience physique de perdre sa place symbolise l'expérience de dépossession des nations autochtones (par la maladie, la création des réserves, les enfants envoyés dans les écoles résidentielles). Les élèves du cours de Jennifer ont étudié l'histoire des écoles résidentielles, mais lorsqu'ils suivent le cours de sciences humaines 11²⁴, l'exercice des couvertures semble marquant, comme elle l'indique dans l'extrait suivant :

Extrait 2

J'ai aussi fait l'exercice des couvertures l'année passée avec ma classe d'histoire mondiale. Et, pour les élèves, c'était vraiment une expérience qui... Ils avaient appris le matériel, du livre, et... ils... ils connaissaient l'expérience, ils connaissaient l'histoire coloniale du Canada. [...] Physiquement, le faire et le vivre, ils ont vraiment apprécié cela. [...] De... j pense... dans l'activité des couvertures, on voit les... on voit les gens qui sont enlevés des communautés, et on le voit physiquement. [...]. De voir ça avec les classes et de voir les gens qui sortaient de la salle... [...] Visuellement, de le... de l'expérimenter visuellement, c'était ça qui a vraiment, qui les a vraiment impressionnés.

Jennifer observe que ce n'est pas tellement l'information qui est partagée qui semble marquer les élèves, mais davantage l'expérience physique d'être retiré du groupe au fur et à mesure que l'exercice se déroule : «On voit les gens qui sont enlevés des communautés, et on le voit physiquement.» En voyant sortir leurs camarades de la classe, les élèves comprennent mieux la violence de l'entreprise coloniale ainsi que ses effets physiques et psychologiques. Par conséquent, la nature expérientielle de cet exercice sensibilise les élèves de manière beaucoup plus marquante à l'histoire coloniale du Canada que la lecture de faits historiques dans les manuels. Dans une

22. Voir, entre autres, les recherches de Hare (2015), de Root (2010) et de Scully (2012, 2015).

23. Cette activité a été conçue par l'organisme KAIROS et adaptée par la Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique pour le personnel enseignant et les élèves (voir <https://bctf.ca/pd/FRworkshops.aspx>)

24. Les élèves de la 11^e année sont âgés de 16-17 ans.

recherche récente menée auprès d'étudiants-maîtres, Lemaire (2020) arrive à un constat semblable à celui de Jennifer, c'est-à-dire que l'apprentissage expérientiel de l'exercice des couvertures, qui sollicite l'intellect, les émotions et le physique, suscite une réponse à l'apprentissage beaucoup plus importante que la simple transmission de faits historiques. Selon Lemaire (2020), cet exercice particulier, élaboré avec des éducateurs autochtones, inclut les éléments d'une approche plus holistique de l'apprentissage dans laquelle les différentes dimensions de l'être sont interconnectées (Archibald, 2008).

La création de liens avec des élèves, des familles et des Aînés autochtones

Une autre manière d'inclure les perspectives autochtones dans l'enseignement consiste en la création de liens avec les familles et les Aînés des communautés autochtones sur les territoires où se trouve l'école, et aussi par la promotion de l'identité autochtone des élèves de l'école (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b). Pour trois des participants et des participantes, soit Jennifer, Simon et Michelle, la valorisation des élèves autochtones ainsi que la rencontre avec les familles et les Aînés constituent une des expériences les plus enrichissantes vécues dans leurs efforts d'inclure les perspectives autochtones dans leur pratique.

La Journée du chandail orange (30 septembre) constitue un exemple qui est revenu à diverses reprises dans la collecte de données pour l'inclusion des élèves, des familles et des Aînés autochtones dans les écoles. Par exemple, au secondaire, dans les écoles de Jennifer et de Simon, des élèves autochtones sont impliqués dans l'organisation de cette journée au cours de laquelle des Aînés viennent parler de leur histoire en suivant les protocoles culturels lors des présentations (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b). De plus, dans une école primaire, où plusieurs élèves viennent de la communauté autochtone *Skwxwú7mesh* (Squamish), la Journée du chandail orange est une occasion d'ouvrir les portes aux familles et, comme le souligne Jennifer, de « valoriser cette culture dans l'école ». Cette approche rappelle l'importance de lier le soi, la famille et la communauté dans tout apprentissage (Archibald, 2008).

Dans la salle de classe, un premier exemple que partage Simon est celui d'une élève de 10^e année qui a pris l'initiative d'enseigner à ses camarades de classe sa culture et ses traditions dans le cadre d'un cours de sciences humaines.

Extrait 3

Une autre expérience que j'avais trouvée exceptionnelle, beaucoup d'enfants avaient apprécié... on avait eu une cérémonie de... de... en anglais c'est *healing*, donc de guérison? [...] C'est du *smudge*, c'est ça le *smudge*. Tu sais, donc, euh... toute la classe qui était sortie. Elle avait amené les élèves, puis elle nous avait expliqué tout le processus, et puis *et cetera*... [...] Et

donc, euh, oui, et donc là, j'me souvenais plus du nom de la langue²⁵, mais elle est assez à l'aise, mmm. Donc ça, c'était vraiment bien. Les élèves, le reste des élèves dans la classe... ben, déjà ça a mis en valeur cette élève, ça a mis en valeur ses savoirs autochtones, ses connaissances à elle. Parce qu'après, elle a continué ça, à nous parler un peu de ce qu'elle faisait [...] elle était dans des potlatchs auxquels elle allait, *et cetera*, des danses traditionnelles auxquelles elle participait, et donc euh... Tu sais pour moi, pour les élèves, on était là: «Wow! Y'a tout ça qui se passe!» et c'est vraiment vivant culturellement.

La grande majorité des élèves allochtones ont déjà vu des cérémonies de purification (*smudge ceremony*) lors d'événements culturels et historiques des communautés autochtones dans les écoles. Mais, ce qui est intéressant pour ceux de la classe de Simon, c'est que ce soit une camarade de classe qui leur explique cet aspect de sa culture. De plus, l'élève partage des informations sur les danses traditionnelles, elle parle sa langue, alors tout devient beaucoup plus réel pour les jeunes: les nations autochtones ne sont pas qu'un élément du passé du Canada, comme le dit le récit national de notre colonie de peuplement (Battell Lowman et Barker, 2015; Donald, 2009; Regan, 2010), mais elles sont culturellement très vivantes. Avec le mouvement pour la réconciliation (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015) et l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études, des élèves autochtones commencent à sentir qu'ils ont une voix au sein des écoles publiques. Lors de la collecte de données, Simon a partagé le fait qu'il a appris à connaître l'élève et a établi un climat favorisant le respect et l'ouverture en classe.

Toujours dans la classe, dans le cadre du cours de sciences humaines 9²⁶, pour la thématique liée à «l'impérialisme et le colonialisme, et leurs effets durables sur les peuples autochtones du Canada et du monde²⁷», Simon et Michelle ont invité des Aînés à partager leur histoire avec les élèves. Simon a organisé la visite de trois Aînés différents avec l'appui du programme des survivants des pensionnats autochtones²⁸, et Michelle a reçu deux Aînés dans ses classes²⁹.

Extrait 4 (Michelle)

Donc ça, c'étaient des conversations... tu vois que c'est des gens qui sont... les deux fois, j'pense, c'étaient des personnes très actives, très engagées politiquement, là. Fait que y'a... j'trouve ça beau d'avoir euh... un contact avec la communauté, avec les élèves. J'trouve ça... c'était un bon succès aussi.

25. Élève qui vient de la nation Lil'wat (Lillooet), située au nord de Pemberton, en Colombie-Britannique, mais elle habite dans la région du grand Vancouver.

26. Les élèves de la 9^e année sont âgés de 14-15 ans.

27. Voir le programme *Sciences humaines et sociales 9* du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique au <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/social-studies/9/core>.

28. Indian Residential School Survivors Society (<http://www.irsss.ca/>).

29. Michelle n'a pas précisé si elle a eu l'appui de l'Indian Residential School Survivors Society pour organiser la venue des Aînés.

Extrait 5 (Simon)

Des survivants, oui, des pensionnats, pour qu'ils partagent leur expérience. Et euh... chaque année, quand on est capable de faire cette activité, j'aurais que c'est probablement le cours le plus pertinent en termes expérientiels pour les élèves... Chaque fois, leur réaction c'est « Oh! OK. » On a lu, on a vu, on a eu des vidéos, quoi que ce soit, mais le fait que cette personne vienne nous en parler, c'est... c'est bouleversant comme expérience.

Michelle parle de « succès » et aussi d'Aînés autochtones actifs et engagés. En soulignant les vies actives des Aînés autochtones, Michelle semble confronter les stéréotypes négatifs, véhiculés par plusieurs Canadiens allochtones, voulant que les personnes autochtones soient souvent représentées comme des victimes passives³⁰. Alors, pour elle ainsi que pour ses élèves, avoir la chance de rencontrer des personnes autochtones très engagées perturbe l'image construite qu'ils peuvent avoir de celles-ci (Dion, 2007). De son côté, Simon qualifie l'expérience de la rencontre avec les Aînés comme l'aspect « le plus pertinent en termes expérientiels pour les élèves ». Tout comme les élèves de Jennifer qui ont participé à l'exercice des couvertures, l'incidence positive des rencontres est incomparable avec ce qui peut être appris à l'aide du matériel didactique. Selon un éducateur autochtone de Williams Lake, « lorsqu'un Aîné vient rencontrer les enfants, leur attitude change » (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b, p. 43) et il semble bien que ce soit ce que Michelle et Simon remarquent dans leurs cours. Les rencontres entre les personnes autochtones et allochtones sont au cœur de la réconciliation pour, d'une part, défaire la dynamique du « parfait étranger » (Dion, 2009) et, d'autre part, créer le « récit inhabituel » de l'histoire canadienne (Tupper et Cappello, 2008). Rappelons que plusieurs études³¹ soulignent l'importance de la création de liens avec des Aînés et des communautés autochtones afin de changer la manière dont nous enseignons à l'école pour inclure les perspectives autochtones.

CONCLUSION

Notre analyse des données nous amène à deux principaux constats. Premièrement, il semble que l'apprentissage expérientiel est une porte d'entrée accessible à l'intégration des perspectives autochtones (Davidson et Davidson, 2018; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b). Que ce soit par des projets ancrés dans le territoire, telle la création d'un jardin, ou par une activité expérientielle d'apprentissage de l'histoire coloniale, avec l'exercice des couvertures, les enseignants et les enseignantes reconnaissent avoir eu un certain succès dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Deuxièmement, les rencontres de différents

30. Pour mieux comprendre la construction des stéréotypes sur les Autochtones au Canada, nous suggérons l'ouvrage de Francis (2012).

31. Pour plus de détails sur les différentes études, se référer à l'article de la recension des écrits de Côté (2019).

types avec les personnes autochtones (des familles, des élèves, des Aînés) semblent fondamentales pour aider à changer les perceptions qu'ont les élèves et le personnel enseignant allochtones des personnes autochtones. Nous avons remarqué que les événements à l'école, les témoignages de survivants des écoles résidentielles et le partage de la culture d'une élève autochtone forment différents types de rencontres. Celles-ci aident à mieux comprendre les perspectives autochtones et, surtout, à rendre *réelles* les expériences des personnes autochtones en allant au-delà du matériel didactique. Par l'apprentissage expérientiel et les rencontres avec les personnes autochtones, nous constatons que les enseignants et les enseignantes ont exploré les trois volets de la réconciliation, à savoir apprendre *sur* les personnes autochtones (les stratégies et les effets du colonialisme de peuplement) en recréant «un récit inhabituel» (Tupper et Cappello, 2008); apprendre *des* personnes autochtones (en intégrant des savoirs autochtones) (Dion, 2009); et apprendre *avec* les éducateurs et les éducatrices, les élèves et les communautés autochtones.

Les résultats de cette recherche exploratoire nous amènent à proposer de futures pistes de recherche. Tout d'abord, il serait important d'étudier les types d'appuis (les programmes autochtones dans les commissions scolaires, les associations autochtones, l'Indian Residential School Survivors Society, etc.) mis en place pour le personnel enseignant allochtone dans la création de liens avec les communautés autochtones locales en respectant les protocoles, et ce, sans surcharger les Aînés, qui ont déjà beaucoup de responsabilités vis-à-vis de leur propre communauté. Ensuite, il serait pertinent d'étudier les perceptions du personnel enseignant sur la manière dont ils gèrent les impératifs de l'apprentissage du français (l'objectif principal du programme d'immersion française) lorsque les rencontres avec les membres des communautés autochtones se font presque exclusivement en anglais en Colombie-Britannique. Finalement, avec les premières cohortes d'élèves allochtones scolarisés avec le curriculum renouvelé de la Colombie-Britannique, il serait pertinent d'étudier si leurs perceptions des personnes autochtones et leur compréhension des savoirs autochtones des nations locales changent (ou pas) au cours du programme scolaire. Pour conclure cet article, il est important de rappeler que nous avons présenté une partie des résultats de notre recherche, c'est-à-dire les réussites de l'intégration des perspectives autochtones dans la pratique d'enseignants et d'enseignantes du programme d'immersion française. Pour ce qui est des défis, un aspect important de notre recherche rencontré par les mêmes enseignants et enseignantes dans leur pratique, ils sont présentés dans une autre publication (Côté, soumis).

Références bibliographiques

- APPLE, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3^e éd.). Routledge Falmer.
- ARCHIBALD, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- ATLEO, E. R. (2004). *Tsawalk: A Nuu-chah-nulth worldview*. UBC Press.
- BARDIN, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- BATTELL LOWMAN, E. et BAKER, A. (2015). *Settler: Identity and colonialism in 21st century*. Fernwood Publishing.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press, 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^e éd., p. 251-286). Presses de l'Université du Québec.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Gouvernement du Canada. http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- CÔTÉ, I. (2019). 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. (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. (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.
- DAVIDSON, S. F. et DAVIDSON, R. (2018). *Potlach as pedagogy: Learning through ceremony*. Portage & Main Press.

- 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^e éd.). De Boeck Supérieur.
- DEER, F. (2013). Integrating Aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 175-211.
- DION, S. D. (2007). Disrupting molded images: Identities, responsibilities and relationships-teachers and indigenous subject material. *Teaching Education*, 18(4), 329-342.
- DION, S. D. (2009). *Braiding histories: Learning from Aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- DONALD, D. (2009). Forts, curriculum and Indigenous metissage: Imagining decolonization of Aboriginal-Canadians relations in educational contexts. *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24. https://www.mfnrc.org/wp-content/uploads/2012/11/004_Donald.pdf
- DONALD, D. (2019). Homo economicus and the forgetful curriculum: Remembering other ways to be a human being. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 103-125). University of Alberta Press.
- FRANCIS, D. (2012). *The imaginary Indian: The image of the Indian in Canadian culture*. Arsenal Pulp Press.
- 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.
- KERR, J. et PARENT, A. (2015). Being taught by Raven: A story of knowledges in teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 62-79.
- LEMAIRE, E. (2020). Engaging preservice students in decolonizing education through the blanket exercise. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 300-311.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (s.d.). 2015/16 – 2019/20 *School district Aboriginal reports. How are we doing?* <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/program-management/reporting-on-k-12/aboriginal-report>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2015a). *Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. <http://www.afef.org/blog/espace.php?board=58&document=1052>

- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2015b). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant*. Crown Publications. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf
- REBUFFOT, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. CEC.
- 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, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 311-337). University of Alberta 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.
- 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* (p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- 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.
- SIMPSON, L. B. (2017). *As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance*. University of Minnesota Press.
- STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- 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.

- STYRES, S. (2019). Pathways for remembering and (re)cognizing Indigenous thoughts in education. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 39-62). University of Alberta Press.
- TUCK, E. et YANG, W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 1-40.
- TUPPER, J. A. (2011). Disrupting ignorance and settler identities: The challenges of preparing beginning teachers for treaty education. *Indigenous Education in Education*, 17(3), 38-55.
- TUPPER, J. A. et CAPPELLO, M. (2008). Teaching treaties as (un) usual narratives: Disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.

Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues: exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION

Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT

Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE

Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE

Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN

Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena McKENZIE

Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Note des auteures :

Par respect pour les Aînées impliquées dans le projet, et sans qui cette recherche aurait été impossible, nous avons choisi de les nommer en premier, en tant que co-auteurs. Le texte a cependant été rédigé par Eva Lemaire, chercheuse en charge de la recherche à laquelle les Aînées et éducatrices Métisses ont collaboré.

Remerciements

Nous remercions Céline et Darrell Loyer, Marty Bepiste, et Gabrielle Lamontagne pour leurs visites dans les classes. Nos remerciements vont également au Conseil scolaire Centre-Nord, partenaire de notre recherche dans le cadre du projet RPP financé par Alberta Education (projet n° 2019-0028).

Shirley DION

Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT

Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE

Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE

Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN

Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena McKENZIE

Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous rendons compte d'un projet mené dans les écoles francophones et les programmes d'immersion française autour de ressources créées en collaboration avec des Aînés Métisses, dans leurs langues ancestrales. Après nous être situés, nous expliquons comment nous avons créé des ressources vidéo et textuelles qui ont ensuite donné lieu à un dispositif éducatif inspiré de l'éveil aux langues enrichi par l'implication de la communauté locale et par l'intégration des pédagogies autochtones. Nous discutons comment le dispositif, expérimenté dans des classes au niveau des écoles primaires, a permis 1) de donner une voix et un espace inédits aux langues, cultures et vécus des Métis de l'Alberta, 2) de renouveler les pratiques enseignantes et 3) de contribuer à créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs pour les élèves autochtones fréquentant les écoles francophones et les programmes d'immersion française, en contexte minoritaire.

ABSTRACT

Note from the authors

Out of respect for the Elders involved in the project, without whom this research would not have been possible, we chose to name them first as co-authors. However, the article was written by Eva Lemaire, researcher in charge of the study in which the Métis Elders and educators collaborated.

Acknowledgments

We would like to thank Céline and Darrell Loyer, Marty Bepiste and Gabrielle Lamontagne for their classroom visits. We would also like to thank the Centre-Nord School Board, a partner in our research as part of the RPP project funded by Alberta Education (project n° 2019-0028).

Building bridges between Francophone and Métis communities through language awareness: example of a pedagogical tool offered at the elementary level in Francophone schools and immersion programs

Shirley DION, Métis Elder, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Métis Elder, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Métis Elder, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, University of Alberta, Alberta, Canada

Ripley LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

This article reports on a project carried out in French-speaking schools and French immersion programs based on resources created in collaboration with Métis Elders in their ancestral languages. After introducing the project, we explain how we created video and textual resources which then gave rise to a pedagogical tool inspired by language awareness and enriched by the involvement of the local community and the incorporation of Indigenous pedagogies. We discuss how the tool, tested in elementary classrooms, led to: 1) giving a new voice and space to the languages, cultures and experiences of the Métis of Alberta, 2) the renewal of teaching practices and 3) fostering the creation of more inclusive learning environments for Indigenous students attending French-language schools and French immersion programs in a minority context.

RESUMEN

Nota de las autoras:

Por respeto a las Ancianas implicadas en el proyecto, y sin las cuales esta investigación no hubiera sido posible de llevar cabo, hemos escogido de nombrarlas primero, en tanto que coautoras. El texto fue sin embargo redactado por Eva Lemaire, investigadora responsable de la investigación en la cual colaboraron las Ancianas y educadoras mestizas.

Agradecimientos

Agradecemos a Celina y Darrel Loyer, Marty Bepiste y Grabielle Lamontagne por sus visitas a las clases. Agradecemos igualmente al Consejo escolar Centre-Nord, co-protagonista de esta investigación, en el marco del proyecto financiado por Alberta Education (proyecto núm 2019-0028).

Construir puentes entre las comunidades francófonas y mestizas para el aprendizaje de las lenguas: ejemplo de un dispositivo pedagógico para la primaria en las escuelas francófonas y los programas de inmersión

Shirley DION, Anciana mestiza, Alberta, Canadá

Judy HILBERT, Anciana mestiza, Alberta, Canadá

Cécile HOWSE, Anciana mestiza, Alberta, Canadá

Eva LEMAIRE, Universidad de Alberta, Alberta, Canadá

Riplea LOTHIAN, Consejo escolar de Edmonton, Alberta, Canadá

Athena MCKENZIE, Consejo escolar de Edmonton, Alberta, Canadá

En el presente artículo damos cuenta de un proyecto realizado en las escuelas francófonas y los programas de inmersión en francés sobre los recursos creados con la colaboración de las Ancianas mestizas, en sus lenguas ancestrales. Después de situarnos, explicamos cómo realizamos videos y textos que generaron un dispositivo educativo inspirado en el aprendizaje de lenguas mejorado para implicar a la comunidad local y la integración de pedagogías autóctonas. Discutimos cómo el dispositivo experimentado en las clases de las escuelas primarias, nos permitió: 1) dar voz y un espacio inédito a las lenguas, culturas y vivencias de los Mestizos de Alberta; 2) renovar las prácticas docentes y; 3) contribuir a la creación de entornos de aprendizaje más incluyentes para los alumnos autóctonos que asisten a las escuelas francófonas y los programas de inmersión en francés, en contexto minoritario.

«L'éducation est ce qui nous a mis dans cette situation et c'est l'éducation qui va nous permettre d'en sortir.¹» (Sinclair, 2012.) Ces paroles ont largement circulé dans le milieu éducatif, en lien avec les travaux de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015). La réconciliation est l'affaire de tous, et le milieu scolaire francophone est lui aussi enjoint à soutenir la réussite de ses élèves autochtones, à former le personnel éducatif à l'intégration des connaissances et perspectives autochtones, et à favoriser une meilleure intercompréhension entre les peuples. Or nombre de recherches soulignent que, en contexte minoritaire, les écoles francophones sont souvent pensées comme des institutions de reproduction de l'identité linguistique et culturelle de manière à assurer la vitalité de la communauté francophone (Johnson et Doucet, 2006; Landry et Allard, 1999; Pilote, 2007). De fait, la focalisation de l'institution scolaire sur l'identité francophone et l'appartenance communautaire, en milieu minoritaire, a été largement documentée (Dallaire et Denis, 2005; Gérin-Lajoie,

1. Notre traduction.

2003; Lamoureux, 2012). En immersion francophone, l'accent est davantage mis sur la construction de compétences et d'identités plurielles et interculturelles, tout en accordant une place centrale à la francophonie. Dans un cas comme dans l'autre, les écoles francophones et les programmes d'immersion française sont appelés à repenser leurs pratiques de manière à mettre en œuvre des politiques éducatives accordant une attention renouvelée à l'éducation autochtone et à l'autochtonisation de l'enseignement².

En Alberta, l'intégration des savoirs et des perspectives des Premières Nations, des Métis³ et des Inuits ainsi que l'inclusion des élèves autochtones sont désormais identifiées comme faisant partie des normes et pratiques essentielles (Alberta Education, 2018). On sait toutefois que le personnel enseignant est globalement peu formé pour relever ce défi (Accord des doyens de l'éducation au Canada, 2010; CVR, 2015). Certaines recherches soulignent aussi un certain manque de compréhension, voire d'adhésion au principe d'autochtonisation de l'éducation (Milne, 2017; Tupper et Cappelo, 2008; Scott et Gani, 2018), ainsi qu'un manque de ressources locales en français qui permettent d'intégrer ces contenus de manière pertinente (Côté, 2019).

Comment remédier à la situation? Dans cet article, nous expliquons comment les milieux communautaires métis, académiques et enseignants ont collaboré de manière mutuellement bénéfique autour de la revalorisation des langues ancestrales parlées par les Métis de l'Alberta. En analyse, nous développerons dans quelle mesure notre projet a permis 1) de donner une voix et une place inédite aux aînés Métis dans le cadre des écoles francophones et des programmes d'immersion, 2) de renouveler les pratiques enseignantes en matière d'intégration des savoirs et des perspectives autochtones, et 3) de contribuer à des environnements scolaires plus inclusifs pour les communautés autochtones.

PRÉSENTATION DU PROJET

Au cœur de notre projet se trouvent les langues ancestrales parlées par les Métis de l'Alberta, des langues qui ont été profondément altérées par la colonisation, au point de frôler la disparition (Canadian Geographic, 2018). Certaines de ces langues ont une proximité linguistique avec le français, ouvrant de possibles voies de communication entre communautés métisses et communautés scolaires de langue française. Après avoir fait un rapide tour d'horizon des langues parlées traditionnellement par les Métis en Alberta, nous expliquerons comment nous avons créé un ensemble de ressources linguistiques avec des aînées Métisses. Ces ressources ont été intégrées

-
2. Nous reprenons ici la différenciation proposée par Goulet et Goulet (2014), où l'éducation autochtone renvoie à l'éducation ciblant les élèves autochtones et l'autochtonisation renvoie à l'intégration des connaissances et perspectives autochtones dans l'éducation en général.
 3. Dans cet article, nous utilisons le m majuscule à Métis et Métisse, et ce, peu importe la nature et fonction du mot dans la phrase. Cette graphie sert à établir une distinction de sens entre une personne Métisse qui s'identifie au peuple Métis, et une personne métisse qui est issue d'un couple mixte, au sens large.

dans un dispositif pédagogique que nous avons développé puis expérimenté avec le milieu enseignant.

Les langues ancestrales des Métis de l'Alberta

Le peuple Métis, parfois surnommé « *the Forgotten People* » (Lischke et McNab, 2007), demeure relativement méconnu aux yeux des Canadiens, y compris en Alberta (Morin, 2020), où vivent pourtant près de 115 000 Métis, soit la deuxième plus grande population métisse du Canada (en nombre absolu) après l'Ontario (Statistiques Canada, 2019). Bien que le michif soit, d'après le Canadian Geographic (2018, p. 24), la « langue officielle de la nation métisse » et « la langue métisse la plus connue », plusieurs universitaires autochtones (Iseke, 2013) et non autochtones (Bakker, 2004; Papen, 2009) soulignent la complexité qui entoure le terme *michif*. Le michif⁴ a été largement décrit comme une langue mixte, unique, essentiellement composée de verbes et syntagmes verbaux issus du cri des plaines, et de noms et syntagmes nominaux tirés du français (Bakker, 1997; Canadian Geographic, 2018; Papen, 2005). Le « michif français, ou “français métis” » (Canadian Geographic, 2018, p. 25) est quant à lui un dialecte du français canadien présentant certains éléments algonquins (Papen, 2004). Les Métis de l'Alberta parlent aussi, et surtout, de manière traditionnelle, le dialecte « Y » (Anderson, 1997, p. i). Ce dialecte, associé à la région de Lac La Biche et aux établissements métis de la province (Canadian Geographic, 2018), est un dialecte de la langue crie qui fait des emprunts linguistiques au français, mais de manière très limitée. Certains de ses locuteurs désignent ce dialecte sous le nom de « cri », quand d'autres y font référence en parlant de « michif » (Iseke, 2013). Soulignons que ces catégorisations linguistiques, inscrites dans une logique occidentale, sont en effet des repères qui ne renvoient pas nécessairement à la manière dont les Métis se représentent leur(s) langue(s) et leur identité linguistique. De plus, les pratiques linguistiques des Métis varient selon les familles, les histoires de vie, les interactions entre groupes, les déplacements sur le territoire (subis ou choisis) et autres politiques d'assimilation.

Pour mieux connaître et faire connaître les langues ancestrales parlées par les Métis de l'Alberta, nous avons développé une approche méthodologique en trois étapes, que nous expliquons ci-après.

Première étape du projet : la création de ressources linguistiques avec les aînés

Pour ce projet, le point d'entrée a d'abord été le michif français. Ceci se justifie par deux idées à la base de notre collaboration : 1) que le michif français parlé en Alberta

4. Aussi appelé « *Southern Michif* » ou « michif héritage ».

est peu connu, et 2) que ce dialecte peut être un pont pour instaurer une meilleure intercompréhension entre certaines communautés métisses et le milieu scolaire francophone minoritaire ou immersif. Le projet a ainsi débuté par une collaboration entre Cécile Howse⁵, Aînée Métisse locutrice de michif français, Eva Lemaire, universitaire impliquée dans la formation des enseignants en contexte francophone minoritaire et immersif, d'origine française, et Riplea Lothian, assistante de recherche Métisse, finissante des programmes d'immersion française et étudiante en éducation⁶. Une première série de ressources linguistiques a ainsi vu le jour. Ces ressources reflètent la complexité à catégoriser les langues parlées par les Métis. En effet, Cécile Howse, quand elle était enfant, parlait à la maison un «michif» comportant «beaucoup de français et très peu de cri» (note de terrain, 2016). Mais, selon les interlocuteurs et les circonstances, et parce que sa façon de parler a également changé dans le temps, au contact d'autres Métis, le parler de Cécile peut également se composer de davantage de cri. On parlera donc de pratiques linguistiques complexes, qu'on peut entendre dans une vidéo publiée récemment (Howse et Lemaire, 2020).

La création de ressources linguistiques a ensuite pris davantage d'ampleur avec l'arrivée dans le projet du Gunn Métis Local 55⁷ et d'aînées de la région de Lac Sainte-Anne (*mânitow sâkahikanihk*), nommément Judy Hilbert et Shirley Dion⁸. Judy reconnaît le «cri michif⁹» comme sa langue maternelle, dans un dialecte clairement différent de celui de Cécile, puisque le français n'y est utilisé que marginalement (Hilbert et Lemaire, 2020a et 2020b). Bien qu'il s'agisse de sa langue maternelle, Judy a dû s'appliquer, le *Metis Cree Dictionary*¹⁰ (Anderson, 1997) à la main, pour partager ses savoirs dans une langue qu'elle n'a plus guère l'occasion de parler.

L'Aînée Shirley Dion¹¹ témoigne quant à elle, dans une vidéo en anglais et cri (michif), de cet effort de réapprentissage de la langue. Pour Shirley, le terme *michif* est un terme nouveau, qui est apparu récemment dans la communauté. Selon elle, ses parents et ancêtres parlaient le «cri».

-
5. Cécile Howse, née Boucher, est une Aînée métisse locutrice de michif français originaire demeurant dans l'établissement métis de Kikino (Alberta).
 6. Riplea Lothian enseigne désormais dans deux écoles d'Edmonton dans des quartiers urbains à forte population autochtone.
 7. Cette collaboration a eu lieu à l'initiative d'Athena McKenzie autour du programme Indigenous Languages Education (Alberta Education, projet AE 2019-0060). Athena est Métisse, originaire de Lac Sainte-Anne, et vice-présidente de Gunn Métis Local 55.
 8. Nous voulons aussi reconnaître la participation à ce projet de Ken Letendre, bien qu'il ne soit pas coauteur de cet article. Judy et Ken sont frères et sœurs, membres de la Métis Nation of Alberta. Ils vivent tous deux à Edmonton, mais sont nés et ont été élevés à Lac Sainte-Anne, où leurs ancêtres et proches ont vécu et vivent toujours. Ken Letendre, comme Judy, a participé à la création de ressources; seulement, celles mettant en scène Ken viennent d'être finalisées et n'ont pas encore été utilisées dans les classes.
 9. *Michif cree* en anglais, qu'on traduit ici «cri michif».
 10. Judy a choisi de travailler avec le dictionnaire de «Métis Cree» (en anglais), écrit par Dre Anne Anderson (Métisse élevée à Saint-Albert, AB). Ce dictionnaire contient le dialecte Y (Anderson, 1997, i), un terme auquel ni Judy ni Ken ne se réfèrent explicitement.
 11. Shirley Dion est également Métisse et originaire de Lac Sainte-Anne.

Le processus de création des ressources linguistiques a été documenté par des notes de terrain. Les aînées y témoignent de leur désir de revitaliser leur langue¹² et de mieux faire connaître les Métis dans les écoles.

Deuxième étape : l'élaboration d'un dispositif pédagogique

De plus en plus de ressources éducatives sur les Métis émergent. Cependant, les ressources locales adaptées au milieu scolaire francophone minoritaire ou immersif demeurent restreintes (Côté, 2019; Lothian, 2017). Nous avons donc décidé de développer un dispositif pédagogique, entendu comme «un travail d'ingénierie *a priori* [par lequel] l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques» (Weisser, 2010, p. 291). Notre approche pédagogique, hybride, se veut une mise en dialogue entre savoirs autochtones et non autochtones (Hatcher *et al.*, 2009; Tanaka, 2017). Notre approche se fonde ainsi sur le mouvement de l'éveil aux langues (Candelier *et al.*, 2012; Maraillet et Armand, 2006), revisité à l'aune de principes pédagogiques autochtones. On renverra le lecteur à d'autres articles (Lemaire, 2020; Lemaire, 2021) pour plus de détails, mais on retiendra que l'éveil aux langues se base sur la découverte de langues et de dialectes par les élèves, afin de valoriser les compétences plurilingues et d'éduquer à l'interculturalité. La démarche est analytique (réfléchir aux langues et renforcer ses stratégies d'apprentissage linguistique), mais elle puise aussi dans le relationnel et l'expérientiel puisque les locuteurs des langues mises de l'avant – élèves, parents, membres de la famille (Auger, 2005; Hélot, 2007) – sont invités à venir partager leurs connaissances, cultures et histoires dans leurs langues respectives. C'est notamment cette dimension relationnelle et l'importance de la langue qui nous permettent de faire le pont avec les visions du monde et les pédagogies autochtones. Notre approche s'est également nourrie de la pédagogie autochtone, en particulier de l'importance de la transmission orale par les aînés, de l'apprentissage expérientiel, de la connexion avec la nature et le territoire (Wildcat *et al.*, 2014), ainsi qu'une vision holistique de l'enseignement où les savoirs ne sont pas cloisonnés, mais sont enseignés de manière interdisciplinaire pour nourrir aussi bien l'intellect, le cœur et le corps que la spiritualité (Archibald, 2008). Dans notre approche hybride, la langue, plutôt qu'un objet linguistique à analyser, est une porte d'entrée pour explorer les études sociales, les arts, les sciences, l'éducation physique, et plus largement le rapport à soi, à l'autre et à la terre, en croisant les fondements de la pédagogie autochtones à l'éveil aux langues. Du matériel d'enseignement et une plateforme d'autoformation ont été développés¹³ et alignés sur le curriculum scolaire albertain de la 3^e à la 6^e année.

12. Camps d'immersion linguistique et culturelle organisés par Gunn Métis Local 55 et Riplea Lothian (financements Canadian Heritage).

13. Un site Web est en cours de construction afin de publier les ressources linguistiques et pédagogiques développées dans le cadre de ce projet.

Troisième étape : l'expérimentation dans les classes

Le dispositif pédagogique a ensuite été expérimenté auprès de quatre enseignants lors d'une première année pilote, en 2018-2019. Ceux-ci se sont formés au moyen de la plateforme mise à disposition et se sont prêtés à des entretiens réguliers. Nous avons ainsi mené des entretiens initiaux, en début d'année, avec chaque enseignant, puis des entretiens complémentaires pour discuter de la mise en œuvre du projet et des ressources. Des entretiens de débriefing ont eu lieu après les sessions en classe et des entretiens finaux ont conclu l'année. La chercheuse s'est aussi rendue dans la classe pour observer ou coenseigner, au choix (Lemaire *et al.*, 2020). Soulignons enfin que les enseignants avaient la possibilité d'adapter les ressources ou de n'en utiliser qu'une partie.

Lors d'une seconde année, dans un modèle de recherche-action-formation (Charlier, 2005) visant la formation des enseignants ainsi que l'amélioration du dispositif, nous avons poursuivi l'expérience en 2019-2020 avec deux des quatre enseignants. Le dispositif pédagogique, lors de cette deuxième année, intégrait les vidéos réalisées avec les aînés de Lac Sainte-Anne, alors que seules les ressources autour de Cécile Howse étaient disponibles lors de la première année. La première année était donc centrée sur une personne, alors que la seconde a permis de donner une place à des voix, dialectes et vécus différents, permettant d'entrer plus en profondeur avec les élèves sur la diversité au sein même de la population métisse. Soulignons que les activités de recherche ont été interrompues pendant quelques semaines en lien avec la pandémie de covid-19. Le dispositif a été allégé et adapté aux contraintes imposées par la situation pandémique à partir d'avril 2020¹⁴.

Collecte et analyse des données

Les écoles avec lesquelles nous avons mené ce projet revêtent toutes une réelle diversité socioculturelle et socioéconomique. Toutefois seuls trois élèves, dans les classes participantes, s'étaient auto-identifiés comme autochtones auprès de l'administration scolaire. Le tableau suivant synthétise les données collectées au cours des deux années de terrain, dans le milieu scolaire.

14. À noter que le dispositif, lors de la deuxième année, prévoyait que Judy Hilbert vienne cuisiner de la banique avec les élèves, une fois sa vidéo étudiée en classe. Une exposition dans un espace public francophone devait également permettre aux élèves et aînés participants d'engager la communauté francophone dans un processus de dialogue sur la réconciliation. Une sortie à Saint-Albert était également en cours d'organisation pour découvrir le patrimoine métis local quand la situation pandémique a entraîné l'annulation de toutes ces activités.

Tableau. **Synthèse des données collectées dans les écoles**

Partenaire enseignant	Type d'école	Année/ Niveau scolaire	Nombre d'élèves	Milieu scolaire
Année 1				
n° 1	Publique francophone	5 ^e	13	Urbain, région capitale
n° 2	Catholique francophone	4 ^e	10	Semi-urbain, sud de la province
n° 3	Publique francophone	5 ^e /6 ^e	21	Urbain, région capitale
n° 4	Publique anglophone, immersion française	6 ^e	27	Semi-urbain, nord de la province
Année 2				
n° 1	Publique francophone	5 ^e /6 ^e	23	Urbain, région capitale
n° 2	Catholique francophone	3 ^e /4 ^e	23	Semi-urbain, sud de la province

En ce qui concerne la méthodologie de la recherche, la collecte des données repose sur les notes de terrain issues des rencontres avec les aînés, ainsi que sur l'observation participante dans les classes¹⁵. Elle repose aussi sur les multiples entretiens menés avec le personnel enseignant, mentionnés précédemment, et sur la collecte des travaux et artefacts réalisés par les élèves et les enseignants. Deux des enseignants ont permis d'enrichir la collecte des données en fin d'année scolaire en intégrant dans leur enseignement la possibilité que les élèves donnent de la rétroaction sur le projet, soit lors d'entretiens individuels entre la chercheuse et chacun des élèves, soit lors d'une discussion avec le groupe-classe. Une analyse thématique de contenu, qualitative, a été menée autour de différents axes. Pour cet article, on retiendra en particulier l'évolution des représentations enseignantes quant à l'inclusion des savoirs et des perspectives autochtones, et les indices d'inclusion et de relation entre communautés scolaires et autochtones¹⁶.

15. Pendant la pandémie, l'observation (sans grille préalable) s'est faite de manière restreinte à travers la participation à quelques rencontres virtuelles.

16. À noter que nous utilisons le terme *intégration* pour renvoyer à un processus pédagogique permettant d'introduire un contenu spécifique dans différentes matières scolaires, dans une logique interdisciplinaire d'intégration de matières. Le terme *inclusion* réfère quant à lui à une logique de restructuration du milieu scolaire et des pratiques éducatives pour soutenir le développement de tous les élèves dans leur(s) diversité(s).

UNE VOIX ET UNE PLACE INÉDITES POUR LES AÎNÉS DANS LES ÉCOLES

L'Aînée Molly Chisaakay (2020) souligne l'importance d'inviter des aînés dans les classes pour permettre aux élèves de comprendre véritablement les savoirs et perspectives autochtones. Ses propos mettent toutefois en évidence l'importance de rétablir la confiance entre communautés autochtones et milieu scolaire, en lien avec l'impact des écoles résidentielles, en lien également avec un monde scolaire qui, depuis des générations, ne valorise guère les savoirs autochtones et dans lequel les élèves des communautés et leurs familles se sentent peu inclus.

Revaloriser le michif français

L'intégration, à plusieurs reprises, de ressources en michif français pendant l'année est pour nous un pas important dans le rétablissement des relations. Le michif parlé à l'école par les Métis était souvent ridiculisé, et ces railleries ont pu contribuer au développement d'une certaine honte identitaire (Canadian Geographic, 2018, p. 25). Cécile témoigne du fait qu'à «La Mission», où elle était scolarisée en français, les enfants étaient punis s'ils étaient pris à parler le «maudit sauvage» (notes de terrain, 2016). Dans son cas, le fait que son michif était plus français que cri était donc un avantage face aux religieuses qui lui enseignaient.

Dans notre expérience, la réception du michif de Cécile dans les classes a été positive. Tous les partenaires enseignants estiment que les ressources constituent une manière pertinente d'introduire la culture, les savoirs et les perspectives des Métis dans un dialecte que les élèves peuvent saisir. Le fait de deviner le sens des passages en cri ou des mots s'éloignant d'un français plus normatif (par exemple: *lii patak* pour «pommes de terre» [du terme vieilli *patate*] ou *lii rassad* [du terme vieilli *rassades*] pour les perles) vient au contraire ajouter du sel à l'expérience. Seul un partenaire enseignant a exprimé quelques réserves à l'idée d'insister en classe sur les spécificités du français michif, de peur de semer de la confusion auprès de ses élèves quant au français «correct» (note de terrain, 2018). Or l'intégration des différents michifs dans les classes est justement l'occasion de travailler autour des représentations qui entourent les langues, de parler des questions de normativité à l'oral et à l'écrit, et de faire réfléchir aux identités linguistiques associées aux langues.

Accueillir toutes les langues des Métis

L'éveil aux langues se fonde sur la diversité des langues pour développer les compétences plurilingues et métalinguistiques (Moore, 1990). Le fait que nos ressources présentent une variété de langues et dialectes est ainsi un atout. Comme équipe, nous nous demandions cependant comment les classes allaient accueillir des ressources dans une langue autochtone que les élèves ne comprennent pas. Y avait-il vraiment

un intérêt pour cela? Pour Judy, découvrir l'accueil favorable de ses vidéos dans les écoles francophones a ainsi été une bonne surprise. Dans un milieu scolaire axé sur le français, une telle posture d'ouverture s'inscrit dans une démarche qu'il s'agira possiblement d'explicitier. Le passage à l'enseignement à la maison (résultant de la pandémie), nous donnera ainsi l'occasion de justifier auprès des familles le travail fait sur les vidéos en dialecte Y, alors que le conseil scolaire avait donné pour consigne de recentrer l'enseignement sur un curriculum minimal en français et en mathématiques. Dans ce cas précis, la ressource en dialecte Y, portant sur la confection d'un plat traditionnel, la banique, est en lien avec le programme d'études en français (p. ex. : stratégies d'écoute pour les 3^e et 4^e années, faire des prédictions et identifier les implicites pour les élèves en 6^e année).

Intégrer dans le dispositif la vidéo de Shirley, principalement en anglais, avec quelques passages dans le dialecte Y, va également dans le sens d'une plus grande ouverture¹⁷. Shirley y explique pourquoi la langue de ses parents a presque disparu de la communauté. Dans la vidéo, on apprend que ne pas apprendre sa langue maternelle était en effet une forme de protection contre l'école, où les enfants étaient battus s'ils parlaient leur langue, et pas l'anglais. Faire une place à ce témoignage permet de mettre en perspective pourquoi la réticence à inviter les aînés et gardiens du savoir dans les écoles francophones sous prétexte qu'ils sont anglophones peut contribuer à perpétuer une violence coloniale, puisque cela revient à écarter les communautés de l'école pour une langue imposée par la colonisation.

Entendre les témoignages sur les écoles de missionnaires francophones

La Commission de vérité et réconciliation (2015) et les normes de qualité de l'enseignement albertaine (Alberta Education, 2018) insistent sur l'importance d'enseigner l'impact des pensionnats. L'expérience des Métis à cet égard est singulière et complexe (Alberta Teachers' Association, 2019; Logan, 2020). Dans le milieu francophone minoritaire, beaucoup de travail reste à faire pour comprendre l'histoire des écoles de missionnaires administrées par les ordres religieux francophones, tels que les Oblats de Marie Immaculée. Alors que ces écoles sont souvent présentées dans la francophonie minoritaire à travers leur rôle clé pour la survie du français contre l'assimilation anglophone (Mahé, 2002), les témoignages vidéo de Cécile viendront complexifier la compréhension des élèves quant à ce pan de l'histoire, en ouvrant la porte aux vécus des Autochtones passés par ces écoles.

17. Cette vidéo peut être utilisée en cours d'anglais, en faisant des liens avec les études sociales et avec les compétences d'écoute en français (en invitant les élèves à transférer leurs stratégies d'une langue à l'autre).

DES PRATIQUES ENSEIGNANTES RENOUVELÉES

L'utilisation de ressources contemporaines et locales, dans les langues des Métis, a été une expérience inédite et positive pour les enseignants, comme analysé ci-dessous.

Un sentiment de compétence accru

Au début du projet, tous les enseignants se disaient stimulés par l'arrivée des nouveaux standards imposant une meilleure prise en compte des perspectives autochtones (Alberta Education, 2018), mais ils se disaient aussi démunis. «C'est un peu stressant, je ne me sens pas si compétente», reconnaissait l'une des enseignantes, de manière représentative (entretien, septembre 2018).

Hormis une personne, tous reconnaissaient s'en tenir habituellement au manuel pour pallier un sentiment de compétence limité, une pratique jugée insatisfaisante. «J'avais certaines connaissances théoriques, mais pas plus que ça vraiment. Ce n'était pas très approfondi. J'étais en train de l'apprendre [du manuel] avant de l'enseigner» (entretien, juin 2019), indiquait un autre collaborateur.

Tous étaient à la recherche d'une manière de développer leurs savoirs et d'améliorer leurs pratiques pédagogiques pour mieux susciter l'intérêt des élèves. Avec le dispositif, nos partenaires reconnaissent avoir actualisé leurs connaissances sur les Métis et le michif, se rendant compte après une année d'implication dans le projet que ces dernières étaient très partielles, voire parfois erronées. Est aussi affirmée l'importance de continuer à se former, malgré un sentiment de compétence accru, comme on peut le voir par exemple à travers ce témoignage : «Je n'aurais jamais su [tout cela] si je n'avais pas travaillé avec toi. Mais je pense [que] c'est quelque chose sur lequel il faudrait que je continue de me former parce que je [...] pense que je suis quand même limitée dans ce que je sais.» (entretien, juin 2020).

De nouvelles pratiques

La plupart de nos partenaires reconnaissent également que leur enseignement était tourné vers une représentation des Métis ancrée dans le passé, du temps des voyageurs et de la traite de la fourrure, et vers quelques figures historiques comme Louis Riel.

En donnant la parole à des personnes de la communauté, un vécu authentique a pu être partagé, et les perspectives autochtones ont pris vie dans des relations de personne à personne, que ce soit par l'intermédiaire des ressources préparées par les aînés ou par la participation d'invités de la communauté locale, que nous expliciterons par après.

L'approche interdisciplinaire a permis de former les enseignants à l'intégration des savoirs dans différentes disciplines, quand tous reconnaissent que ces savoirs étaient avant cantonnés aux études sociales. « On peut dire que, oui, ça m'a donné l'ouverture à des ressources puis à une façon d'enseigner aussi », commentera par exemple l'un de nos partenaires en entretien final (mai 2019). Ce constat nous semble à souligner : d'une approche où les communautés et les savoirs autochtones sont des objets d'études circonscrits (apprendre au sujet de, sans implication des communautés, dans le cadre des études sociales), on passe vers une logique où les membres des communautés partagent leurs savoirs et perspectives pour établir une meilleure communication interculturelle, mais aussi pour enrichir la vision du monde des élèves (apprendre avec, avec les communautés, dans différents domaines disciplinaires interconnectés).

Enfin, les données laissent paraître l'émergence d'une attention nouvelle aux principes pédagogiques autochtones, notamment l'importance de l'expérientiel, du relationnel, et de la connexion à la terre (Lemaire *et al.*, 2020).

UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE PLUS INCLUSIF

Notre dispositif promeut l'inclusion envers les communautés autochtones locales. Il promeut aussi une plus grande valorisation des élèves autochtones en créant des espaces où se voir davantage représentés.

Inclusion des membres des communautés dans les écoles

Avant le projet, aucun partenaire enseignant n'avait encore fait une place (physique ou virtuelle, directe ou indirecte) dans sa classe à des personnes des communautés Métisses albertaines. Un de nos partenaires avait essayé d'inviter un collègue Métis, mais avait rencontré des résistances (entretien, septembre 2018). Un autre se disait peu outillé pour le faire : « J'ai eu l'idée d'inviter des gens pour parler aux élèves, mais je n'ai pas eu les fonds pour le faire [...] je me sens pas entièrement préparée à le faire. » (entretien juin 2019). Le dispositif, par l'intermédiaire des ressources partagées, a remédié à cette situation. Une connexion s'est faite entre les élèves et Cécile en particulier, lors de la première année pilote. Dans l'une des écoles, la volonté d'inviter Cécile à l'école pour la journée nationale des peuples autochtones a été exprimée, ce qui n'a malheureusement pu se faire pour des raisons logistiques. L'attachement à l'Aînée s'est aussi manifesté à travers une attention spontanée des élèves qui ont demandé qu'un cadeau prévu pour la classe, pour clore le projet, soit plutôt remis à Cécile, en guise de remerciement. Dans une autre classe, l'enseignant a proposé aux élèves d'écrire à Cécile, et plusieurs d'entre eux ont démontré une réelle appréciation quant à l'implication de l'Aînée (Lemaire *et al.*, 2020), comme l'indiquent les extraits de lettres ci-dessous :

«J'aime l'histoire que tu as racontée. Tu es brave de raconter cette histoire-là.» (E1)

«Cher Cécile, je suis désolée à toi. C'est injuste ce que tu as dû faire, et alors je m'en vais faire sûr de porter de l'orange pour toi¹⁸.» (E2)

Ayant pris connaissance de ces messages, Cécile a répondu à la classe dans une vidéo qui a été partagée avec la classe. En fin d'année, plusieurs élèves ont souligné à quel point cet échange avec Cécile a été apprécié, et celle-ci a pris le temps de répondre à leurs questions.

Dans une autre classe, les élèves ont écrit un texte argumentatif pour demander à la direction de l'école que les drapeaux du traité six et des Métis soient achetés pour une cérémonie de levée des drapeaux organisée en présence d'un gardien du savoir pour la journée nationale des peuples autochtones. Selon les élèves à l'origine de la demande, il importe que les Premières Nations et les Métis se sentent les bienvenus dans l'école, située sur les territoires traditionnels autochtones.

Enfin, un partenaire enseignant a réalisé, suite au projet, qu'il existe dans sa ville un local métis avec qui nouer contact pour, à plus long terme, nouer des relations permettant de continuer à faire entendre des voix et des perspectives métisses dans sa classe (Lemaire *et al.*, 2020).

Le dispositif, dès la première année, semble ainsi avoir répondu à son objectif d'instaurer des ponts entre la communauté scolaire et les communautés autochtones locales. Lors de la deuxième année du projet, nous avons voulu pousser plus loin cette dimension relationnelle en invitant régulièrement des invités autochtones. Les deux classes impliquées ont ainsi eu la visite d'aînés, mais aussi de la jeune artiste Métisse qui a illustré l'un des récits autobiographiques créés avec Cécile.

On voit poindre des pratiques davantage inclusives envers les communautés locales, concourant ainsi à créer des espaces où les élèves et le personnel éducatif autochtones pourront se voir davantage représentés.

Une plus grande inclusion envers les élèves et le personnel éducatif autochtones

La présence autochtone dans les écoles francophones et les programmes d'immersion de l'Alberta est peu documentée, et donc peu visible. Au cours de notre projet, une élève ainsi qu'une aide-élève se sont identifiées comme Métis pour la première fois, à la surprise du partenaire enseignant (Lemaire *et al.*, 2020). L'élève en question

¹⁸. Texte original de l'élève, non corrigé. L'élève fait ici référence à la journée du chandail orange, célébrée le 30 septembre, en l'honneur des survivants des pensionnats.

a témoigné spontanément de son plaisir à en avoir appris davantage sur sa culture traditionnelle. Sa lettre à Cécile revendique l'identité métisse et souligne son appréciation : « Moi, je suis Métis, mais je ne sais pas comment parler le michif. Je pense que c'est incroyable, tes histoires. Alors merci. » L'élève nous expliquera également avoir montré son artefact en perlage à sa grand-mère, instaurant un dialogue renouvelé sur sa culture avec sa famille.

Dans une autre école, deux élèves de père Ojibwé et de mère Franco-Canadienne sont venus enrichir les discussions de la classe en mettant en lumière leur héritage et identité mixte, à différencier de l'identité du peuple Métis. Si ces élèves ont toujours affirmé fièrement leur identité, on les a entendus, à plusieurs reprises, partager avec nous leur plaisir d'en apprendre plus sur l'histoire canadienne d'un point de vue autochtone, et sur des aspects culturels qui les renvoient à leur propre culture. Du point de vue enseignant, le « meilleur moment » des deux années de collaboration est d'ailleurs le jour où les élèves en question ont effectivement étalé leurs corps sur la carte monumentale des territoires et peuples autochtones déployée dans le gymnase¹⁹, « réclamant littéralement leur territoire²⁰ ».

CONCLUSION

Le projet dont nous rendons compte ouvre de nombreuses questions et perspectives. En quoi les impacts de l'expérience menée la première année, avec la centration sur une seule Aînée, au michif davantage français, sont-ils différents de l'expérience menée la seconde année, avec une plus grande ouverture aux communautés locales et aux variétés de langues ancestrales? Les contraintes imposées par la covid-19 ne nous ont pas permis d'entrer pleinement dans cette dimension, ce qui nous invite à poursuivre la recherche en ce sens.

Comment, également, transférer ce type d'approche à plus grande échelle? Comment rendre durables et institutionnalisées les relations entre communautés scolaires francophones et autochtones, en s'assurant que celles-ci restent mutuellement bénéfiques? Une recherche mobilisant plusieurs organismes autochtones et éducatifs est actuellement en développement autour de ces questionnements. Comment, enfin, le dispositif serait-il accueilli et mis en œuvre dans d'autres contextes, anglophones et francophones, avec une proportion plus importante d'élèves autochtones²¹? Sachant que notre approche repose non sur un modèle d'intervention de haut en bas, mais sur la relation et la réciprocité avec les communautés autochtones et scolaires, nous nous fions pleinement au processus pour approfondir, dans le futur, les pistes avancées ici.

19. Pour plus d'information sur la carte-tapis géante de Canadian Geographic: www.canadiangeographic.com/educational_products/canada_floor_map.asp?l=f

20. Extrait de l'entretien final (2^e année du projet).

21. On pense en particulier aux écoles francophones et aux programmes d'immersion situés près des réserves et des établissements métis, ainsi qu'aux écoles anglophones dans les quartiers à forte population autochtone qui proposent des cours de français langue seconde.

Références bibliographiques

- Alberta Education. (2018). *Norme de qualité pour l'enseignement*. <https://www.ualberta.ca/fr/campus-saint-jean/media-library/bureau-de-la-pratique/docs-importants/nqe-norme-enseignement.pdf>
- Alberta Teacher Association. (2019). Pensionnat, l'expérience des Métis. *Pierres d'Assise*, 14. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16nF%20Residential%20Schools-M%C3%A9tis%20Experience.pdf>
- ANDERSON, A. (1997). *Dr. Anne Anderson's Metis Cree Dictionary*. Duval House Publishing.
- ARCHIBALD, J. (2008). *Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. UBC Press.
- Association of Canadian Deans of Education (ACDE). (2018). *Accord on Indigenous Education*. Montréal. <http://csse-scee.ca/acde/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/Accord-sur-le%CC%81ducation-autochtone.pdf>
- AUGER, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le Français aujourd'hui*, 158, 76-83.
- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues : une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle français*. CRDP de Montpellier.
- BAKKER, P. (2004). What is Michif, and What is Called Michif? Dans L. Barkwell (dir.), *La lawng: Michif peekishkwewin: The heritage language of the Canadian Métis* (p. 5-7). Pemmican.
- BAKKER, P. (1997). *A Language of Our Own: The Genesis of Michif, the Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis*. Oxford University Press.
- Canadian Geographic. (2018). *Atlas des peuples autochtones du Canada. Les Métis*. Société géographique royale du Canada.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J-F., Lörincz, I, MEISSNER, F-J., NOGUEROL, A. et SCHRÖDER-SURA, A. (2012). *CARAPI FREPA. Un Cadre de référence pour les approches plurielles, Compétences et Ressources*. Centre européen pour l'enseignement des langues.
- CHARLIER, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.

- CHISAAKAY, M. (2020). Témoignages vidéo en cours d'édition (titre provisoire). Dans *Indigenous Perspectives in Mathematics and Science Education* (site Web en développement). University of Alberta.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2016). *Pensionnat du Canada. L'expérience métisse. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, 3. McGill Queen's University Press.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Commission de vérité et réconciliation du Canada: Appels à l'action*. http://www.trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf
- CORNTASSEL, J., CHAW-WIN-IS et T'LAKWADZI (2009). Indigenous Storytelling, Truth-telling, and Community Approaches to Reconciliation. *ESC, English Studies in Canada*, 35(1), 137-159.
- CÔTÉ, I. (2019). 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*, 3(1), 23-45.
- DALLAIRE, C. et DENIS, C. (2005). Asymmetrical Hybridities: Youths at Francophone Games in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 30(2), 143-167.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Prise de parole.
- GOULET, L. M. et GOULET, K. N. (2014). *Teaching each other. Nehinuw Concepts & Indigenous Pedagogies*. UBC Press.
- HATCHER, A., BARTLETT, C., MARSHALL, A. et MARSHALL, M. (2009). Two-eyed seeing in the classroom environment: Concepts, approaches, and challenges. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9(3), 141-153.
- HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'École*. L'Harmattan.
- HILBERT, J. et LEMAIRE, E. (2020). Masinatahikêw. *The Polyglot (Nitêh)*. <https://www.thepolyglotmagazine.com>
- HILBERT, J. et LEMAIRE, E. (2020). Michif Hot Dog. *The Polyglot (Nitêh)*. <https://www.thepolyglotmagazine.com>
- HOWSE, C. et LEMAIRE, E. (2020). Lii rassad. *The Polyglot (Nitêh)*. <https://www.thepolyglotmagazine.com>

- ISEKE, J. (2013). Negotiating Métis culture in Michif: Disrupting Indigenous language shift. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(2), 92-116.
- JOHNSON, M. L. et DOUCET P. (2006). *Une vue plus claire: évaluer la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire*. Commissariat aux langues officielles.
- LAMOUREUX, S. (2012). 'My parents may not be French sir, but I am': exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 151-164. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644557>
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada* (p. 403-433). Éditions d'Acadie.
- LEMAIRE, E. (2021). Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogies autochtones: quelle dialectique? *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Prépublication. <https://journals.openedition.org/rdlc/index.html>
- LEMAIRE, E. (2020). Au-delà du perlage: engager les élèves dans une réflexion sur les langues et cultures des Métis. *Le journal de l'immersion*, 42(3), 21-26.
- LEMAIRE, E., BEAUPARLANT, R., 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.7272>
- LISCHKE, U. et McNAB D. (2007). *The Long Journey of a Forgotten People Métis Identities and Family Histories*. Wilfrid Laurier Press.
- LOGAN, T. (2020). *Pensionnat indien, les expériences des Métis* [vidéo]. Historica Canada, Hope. https://www.youtube.com/watch?v=6wh3Xjf6_ko
- LOTHIAN, R. (2017). Recherche documentaire sur les Métis en Alberta. *Journée du Savoir ACFAS – 7^e colloque des études supérieures*. Edmonton, Université de l'Alberta.
- MAHÉ, Y. (2002). French Teacher Shortages and Cultural Continuity in Alberta Districts, 1892-1940. *Revue d'histoire de l'éducation*, 14(2), 219-246. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v14i2.1698>

- MARAILLET, E. et ARMAND, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6(2), 5-73. <https://doi.org/10.7202/014445ar>
- MILNE, E. (2017). Implementing Indigenous education policy directives in Ontario public schools: Experiences, challenges and successful practices. *The International Indigenous Policy Journal*, 8(3), 1-20. <https://doi.org/10.18584/iipj.2017.8.3.2>.
- MOORE, D. (1990). L'éveil aux langages : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. *Lidil*, 2, 128-141.
- MORIN, J. (2020). *Lii Michif Niyannan*. Présentation virtuelle donnée le 16 avril 2020. Indigenous Engagement Events de la ville de Devon. <https://devon.recdesk.com/Community/Home>.
- PAPEN, R. A. (2009). La question des langues des Mitchifs : un dédale sans issue? Dans D. Gagnon, D. Combet et L. Gaboury-Diallo (dir.), *Histoires et identités métisses : hommage à Gabriel Dumont* (p. 253-276). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- PAPEN, R. (2005). Le mitchif : langue franco-crie des Plaines. Dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le Français en Amérique du Nord, État présent* (p. 327-347). Presses de l'Université Laval.
- PAPEN, R. (2004). Sur quelques aspects structuraux du français des Métis de l'Ouest canadien. Dans A. Coveney, M. A. Hintze et C. Sanders (dir.), *Variation et francophonie* (p. 105-129). L'Harmattan.
- PILOTE, A. (2007). Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *Revue internationale d'études canadiennes*, 36, 121-143. <https://doi.org/10.7202/040779ar>
- SCOTT, D. et GANI, R. (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: the case of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(4), 167-181. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1497969>.
- SINCLAIR, J. M. (2012). *What is reconciliation?* [vidéo]. Commission de vérité et réconciliation. <http://vimeo.com/25389165>
- Statistiques Canada (2019). *Graphique 3 : Population de Métis selon les provinces et les territoires, Canada, 2016*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/cg-a003-fra.htm>

- TANAKA, M. T. D. (2017). *Learning and Teaching Together: Weaving Indigenous Ways of Knowing into Education*. UBC Press.
- TUPPER, J. et CAPPELLO, M. (2008). Teaching Treaties as (un)usual narratives: disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.
- WEISSER, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions vives*, 13(4), 291-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>
- WILDCAT, M., SIMPSON, M., IRLBACHER-FOX, S. et COULTHARD, G. (2014), Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), I-XV. <https://pdfs.semanticscholar.org/85c0/644541a4510da0d0dd081b342dfa02174cfd.pdf>

Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU

Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU

Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'une recherche-action un modèle pour l'intégration des dimensions culturelles autochtones dans des activités d'enseignement-apprentissage a été développé en ayant recours à une pédagogie dite «hybride», inspirée à la fois de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu. La recherche a été effectuée dans deux écoles publiques de niveau primaire, au Québec, et dont la proportion d'élèves autochtones dépasse les 50 %. Le personnel enseignant composé de 10 membres ainsi que 2 Aînées autochtones ont participé à la création de 26 activités d'enseignement-apprentissage dans une démarche collaborative. Dans le modèle proposé qui s'inscrivait dans une volonté d'autochtoniser l'enseignement, il convient de retenir le rôle des Aînées et l'importance de la langue autochtone. Il faut retenir également l'appropriation par le personnel enseignant des fondements pédagogiques autochtones au moyen d'un concept simplifié de la pédagogie hybride. Les résultats ont toutefois mis en lumière le manque de connaissance du personnel enseignant quant aux dimensions culturelles autochtones et l'absence de certaines de ces dimensions dans le curriculum québécois.

ABSTRACT

Indigenous pedagogy and pedagogy of place: proposal for an Indigenous teaching model

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, University of Alberta, Alberta, Canada

As part of an action research, a model for incorporating Indigenous cultural dimensions into teaching-learning activities was developed using “hybrid” pedagogy, inspired both by Indigenous pedagogy and pedagogy of place. The study was carried out in two public elementary schools in Quebec where the proportion of Indigenous students exceeds 50%. The 10-member teaching and 2 Indigenous Elders participated in the creation of 26 teaching-learning activities through a collaborative process. In the proposed model, which grew out of a desire to Indigenize teaching, it is essential to remember the role of the Elders and the importance of the Indigenous language. The teaching staff must also appropriate Indigenous pedagogical foundations through a simplified concept of hybrid pedagogy. The results, however, highlighted the teaching staff's lack of knowledge about Indigenous culture and the absence of some of these cultural dimensions in the Quebec curriculum.

RESUMEN

Pedagogía autóctona y pedagogía de la localidad: proposición de un modelo de educación autoctonizado

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Universidad de Alberta, Alberta, Canadá

En el cuadro de una investigación-acción, se desarrolló un modelo para la integración de las dimensiones culturales autóctonas en las actividades de educación-aprendizaje, en el cual se recurrió a una pedagogía llamada «híbrida», inspirada tanto en la pedagogía autóctona como en la pedagogía de la localidad. La investigación se realizó en dos escuelas primarias públicas en Quebec, cuya porcentaje de alumnos autóctonos era superior al 50%. El personal docente, compuesto de 10 miembros y 2 Ancianas autóctonas, participaron en la creación de 26 actividades de enseñanza-aprendizaje en el que se utilizó un enfoque colaborativo. En el modelo propuesto, que se inscribe en la voluntad de autoctonizar la educación, es fundamental conservar el rol de los Ancianos y la importancia de la lengua autóctona. También es necesario sostener la apropiación, por parte del personal docente, de los fundamentos pedagógicos autóctonos a través del concepto simplificado de pedagogía híbrida. Los resultados muestran la falta de conocimientos entre el personal docente de todo lo relacionado con las dimensiones culturales autóctonas, así como la ausencia de estas dimensiones en el currículo quebequense.

INTRODUCTION

Les obstacles à la réussite des élèves autochtones dans les systèmes scolaires occidentaux dépendent de divers facteurs et de la prise en compte, par le système scolaire lui-même, d'une dimension qui relève de la culture, des valeurs et des modes de pensée des Autochtones. Kanu (2007), de même que Lipka (2002), Vogt, Jordan et Tharp (1987), et Zurawsky (2005) ont démontré que les résultats scolaires s'amélioreraient lorsque le curriculum et les processus d'enseignement-apprentissage étaient compatibles avec la culture et les concepts de socialisation propres aux élèves. La pédagogie qui soutient l'enseignement doit donc elle-même être respectueuse des valeurs éducatives autochtones (Aikenhead, 1997).

Récemment et en réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015), des provinces canadiennes ont amorcé des changements importants au sein de leur curriculum scolaire. On peut citer, notamment à cet égard, la Colombie-Britannique qui a intégré les connaissances et les perspectives autochtones, mais également les principes d'apprentissage des Premiers Peuples, au sein de son curriculum (Gouvernement de la Colombie-Britannique, s.d). Nous présentons dans le cadre de cet article les éléments d'un modèle d'enseignement autochtonisé. Ce modèle a émergé d'une recherche-action non-subventionnée réalisée durant l'année scolaire 2015-2016 auprès de deux écoles primaires du secteur public anglophone du Québec. Les deux écoles situées dans deux régions administratives différentes accueillent plus de 50 % d'élèves provenant de quatre communautés de la nation Anishinabe-Algonquine.

La recherche entreprise visait à évaluer la démarche nécessaire afin d'amener le personnel enseignant de niveau primaire à recourir à des approches basées sur une pédagogie culturellement signifiante leur permettant d'intégrer des dimensions culturelles autochtones dans le cadre régulier de la classe tout en respectant le curriculum alors en vigueur au Québec.

Dans une perspective éducative qui s'adresse à des groupes d'élèves majoritairement autochtones, plusieurs études relèvent l'importance de placer la culture au centre des activités qui leur sont proposées, et ce, au bénéfice de l'ensemble des élèves (Kanu, 2006; Feng, Feng et Moore, 2007; Manuelito, 2005; Pewewardy, 2002). À cet égard, Lévesque et Polèse (2015, p. 206) soulignent que l'éducation «doit aussi leur permettre de préserver leur intégrité identitaire, leurs héritages, leurs savoirs et leurs modes d'appréhension de la réalité».

Vingt-six (26) activités d'enseignement-apprentissage ont été développées dans un processus de modélisation, de pratique collaborative et de pratique autonome. Les activités ont été réalisées en collaboration avec 10 membres du personnel enseignant, dont 9 allochtones et 1 autochtone, ainsi qu'avec 2 participantes autochtones de la nation Anishinabe-Algonquine, de deux régions distinctes, considérées comme

nos Aînées¹ et partenaires de recherche. La chercheuse identifiée comme allochtone, mais qui a été éduquée par un de ses grands-parents qui est d'origine abénaquise, a joué le rôle de médiatrice culturelle. Une posture de médiation qui « nécessite cette relation d'égalité et de respect entre les chercheurs et les experts locaux » (Poirier, 2014, p. 74).

Les données ont été recueillies de septembre à mai 2016 sur une période de 102 jours en alternance entre les deux milieux de recherche. Un journal de bord a été produit en tenant compte de quatre types de notes (Sauvé *et al.*, 2002). Cet outil transversal utilisé à toutes les étapes de la recherche était enrichi de fiches réflexives, de grilles d'entrevues semi-dirigées, de même que d'un outil d'analyse des activités d'enseignement-apprentissage développées. Un outil de comparaison et d'analyse a été utilisé afin de dégager les invariants et les spécificités entre les deux milieux de recherche. Les données ont été analysées selon la méthode d'analyse qualitative par thématisation continue (Paillé et Mucchielli, 2012).

La posture adoptée tout au long des travaux s'est inscrite dans un processus récent de décolonisation de la recherche au Québec. La méthodologie de recherche tribunaire de cette posture interpellait entre autres les travaux d'auteurs internationaux ayant contribué à développer les assises de la méthodologie autochtone de recherche (Battiste, 2002b; Grande, 2004; Hart, 2010; Kovach, 2009; Menzies, 2001; Smith, 1999; Weber-Pillwax, 2004). De même, l'éthique de la recherche s'appuyait sur les recommandations de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL, 2014). Cette posture et la méthodologie qui en découle demandent de redonner à la communauté, de même que de redonner à ceux et celles qui partagent leurs savoirs².

La démarche vers l'établissement d'un modèle s'est effectuée à travers trois phases, soit une phase I de modélisation, dont les activités d'enseignement-apprentissage ont été conçues au préalable par la chercheuse avec la collaboration des Aînées participantes ou avec des personnes-ressources de la communauté. Une phase II de pratique collaborative impliquait directement le personnel enseignant et faisait appel aux mêmes collaborations que celles de la phase I. Lors de la phase III de pratique autonome, le personnel enseignant concevait de manière autonome une activité qui intégrait les dimensions culturelles autochtones et les concepts pédagogiques proposés avec un accès aux mêmes personnes que celles identifiées précédemment. Des moments de réflexivité se sont ajoutés à chacune des phases contribuant à un processus itératif dans l'analyse des résultats de l'action.

-
1. L'éthique de recherche alors en vigueur à l'Université de Sherbrooke ne permet pas de nommer ces participantes.
 2. À titre d'exemple, la chercheuse a contribué à des levées de fonds au sein des communautés, à aider les étudiants autochtones à trouver des stages, à développer un projet sur l'alimentation qui permettait aux Aînées de recevoir des honoraires. De plus, c'est l'une des Aînées et non pas la chercheuse qui a présenté des éléments de la recherche lors d'événements internationaux, notamment en Hongrie et au Portugal.

Afin de présenter les éléments du modèle qui ont découlé de la recherche-action entreprise, les caractéristiques de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu, ainsi que le concept hybride qui en découle, seront abordées en premier. Ensuite, les dimensions culturelles qui ont été intégrées au sein des activités d'enseignement-apprentissage seront présentées. Troisièmement, une attention sera portée aux opportunités et aux défis qui ont émergé de la construction de ce modèle.

UN CONCEPT PÉDAGOGIQUE CULTURELLEMENT PERTINENT

Pour intégrer des dimensions culturelles autochtones en classe, il ne suffit pas de substituer un savoir à un autre en utilisant des pratiques pédagogiques conventionnelles et eurocentriques (Barnhardt et Kawagley, 2005). La recherche, qui s'attardait au comment, tentait d'établir un dialogue entre deux systèmes d'accès à la connaissance tout en reconnaissant l'existence d'ontologies distinctes. La pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu (place based) présentent des similitudes et permettent de créer une interface culturelle valable au regard du choix pédagogique dans le cadre de la recherche. Ce choix identifié en tant que pédagogie hybride se justifie par le fait que plusieurs auteurs considèrent que la pédagogie du lieu se situe à l'intersection des principes éducatifs et des savoirs autochtones et occidentaux (Gruenewald, 2003; Michell *et al.*, 2008; Barnhardt et Kawagley, 2005; Somerville, 2007; Somerville *et al.*, 2011; Johnson, 2012). Le lieu devient donc ici l'espace commun entre la pensée occidentale et la pensée autochtone (Johnson et Murton, 2007). Afin d'illustrer de quelle manière chacune des pédagogies sollicitées a pu contribuer à la construction d'un concept pédagogique hybride, les caractéristiques de la pédagogie autochtone sont d'abord présentées, suivies de celles de la pédagogie du lieu. Le concept pédagogique hybride qui en a découlé vient clore cette section.

La pédagogie autochtone

Plusieurs auteurs nord-américains, australiens et néo-zélandais, notamment Battiste (2002a), Battiste et Youngblood Henderson (2000), Cajete (1994), Kawagley (1995), Little Bear (2009), Biermann et Townsend-Cross (2008), Nakata (2007) et Smith (2000), ont permis de théoriser la pédagogie autochtone, contribuant largement à sa diffusion. La pédagogie autochtone peut se situer sur un continuum de différentes pensées éducatrices, comme biocentrique par opposition à une pensée occidentale davantage anthropocentrique (Knapp, 1996). Elle peut également être identifiée comme holistique plutôt que linéaire, et subjective plutôt qu'objective (Battiste, 2002a; Biermann et Townsend-Cross, 2008; Yunkaporta, 2009). Cette vision holistique du monde inclut (et est mutuellement influencée par) la famille immédiate et élargie, par la communauté et la nation autochtone à laquelle l'individu appartient, par le lien qui l'unit aux Aînés et au territoire sur lequel il vit (Archibald, 2008). Ce lien, qui relève d'un lien spirituel, s'inscrit dans une participation mystique avec le milieu de

vie (Cajete, 1994). La pédagogie autochtone se manifeste de plus par une lecture du monde qui se vit dans une structure non hiérarchisée, où il n'y a pas qu'un seul détenteur du savoir. Cette pédagogie est également basée sur l'établissement d'une forte relation afin de développer une communauté d'apprentissage qui inclut un rapport étroit avec la communauté et le territoire.

L'expérience immédiate constitue la source principale de tout apprentissage et l'enseignant agit dans ce contexte avec un minimum d'intervention et d'instruction auprès de l'élève (Battiste, 2002a). Comme la pédagogie autochtone s'insère fortement dans son cadre local, d'après LittleBear (2009), l'importance de ce lieu de vie devient alors un aspect essentiel de tout curriculum.

La pédagogie du lieu

La pédagogie du lieu (*place based pedagogy* ou *pedagogy of place*) tire ses fondements des travaux de Dewey (1915) au début du XX^e siècle. Les concepts de la pédagogie du lieu se sont formalisés plus tard, dans le contexte des écoles rurales aux États-Unis avec notamment Gruenewald (2001, 2003), et Woodhouse et Knapp (2000). Plus récemment, les travaux de chercheurs en Australie de même qu'au Canada contribuent à faire connaître cette pédagogie (Somerville, 2007, 2010; Zandvliet, 2014; Zandvliet et Brown, 2006). Bien qu'il existe divers modèles de pédagogie du lieu, d'après Smith (2002), et Woodhouse et Knapp (2000), on y retrouve des caractéristiques communes (Somerville, 2007). Trois principes déterminent essentiellement la pédagogie du lieu : le corps comme instrument de lecture, le narratif, qui relate l'expérience et qui en donne le sens, et la zone de contact (Somerville *et al.*, 2011). La zone de contact fait référence aux caractéristiques d'un lieu en tant qu'espace à la confluence des différentes interprétations culturelles et des autres significations qu'un lieu pourrait avoir pour un individu ou une société. Woodhouse et Knapp (2000) établissent les caractéristiques de la pédagogie du lieu comme le fait qu'elle 1) émerge des attributs particuliers d'un milieu, 2) est interdisciplinaire de nature, 3) est expérientielle, 4) reflète une philosophie de l'éducation plus large qu'apprendre pour performer, et 5) connecte le milieu, le soi et la communauté. Cette pédagogie conteste également le rôle de la classe comme lieu exclusif d'apprentissage.

Le concept pédagogique hybride : 3-4-5+

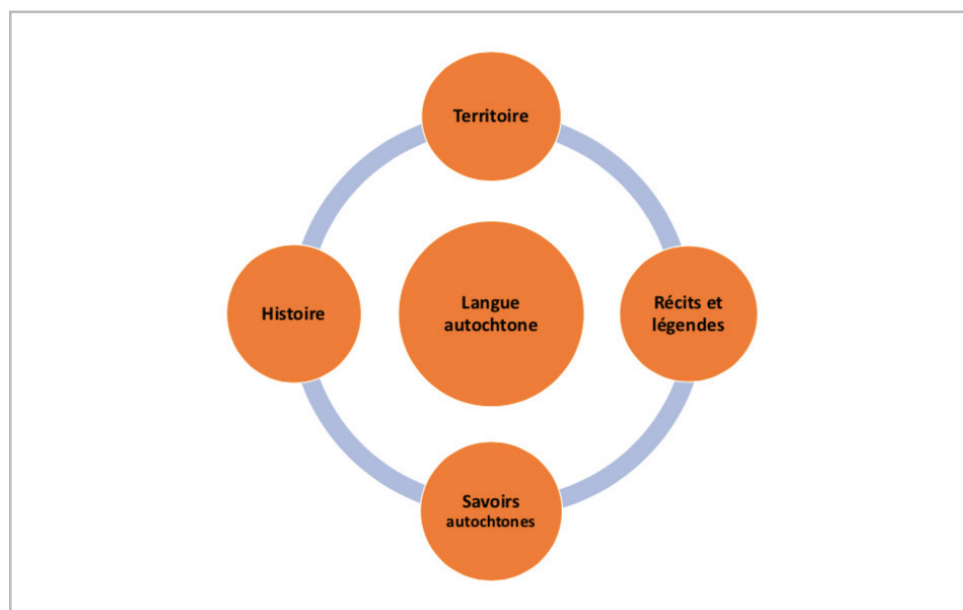
Le concept d'une pédagogie hybride a été choisi afin de respecter les épistémologies des participants autochtones et allochtones, et en offrant la possibilité d'une interface culturelle, laquelle se définit comme un espace créé entre deux schèmes de connaissances (Nakata, 2007). Se situant ainsi à l'intersection des principes éducatifs et des savoirs autochtones et occidentaux, le concept de pédagogie hybride a été simplifié par la formule «3-4-5+». Ce concept permettait d'insérer les éléments théoriques

d'une pédagogie hybride dans l'élaboration des activités d'enseignement-apprentissage. Il s'agit des trois dimensions physiques (à savoir un objet que l'on peut toucher) et des quatre éléments (dont l'eau, l'air, la terre et le feu), auxquels on ajoute l'Esprit, à l'instar de certaines cosmologies autochtones. Les cinq sens sont ceux reconnus par le monde occidental pour identifier les perceptions sensorielles. S'ajoute à ceux-ci un sens métaphysique (le «+»), compris en quelque sorte comme un sixième sens, établissant le lien avec le monde des esprits et la spiritualité, ou un sens pouvant être associé à l'intuition. Constituant un point d'ancrage entre la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu, ce concept a servi de cadre afin d'intégrer dans les 26 activités d'enseignement-apprentissage des dimensions culturelles autochtones, lesquelles sont présentées ci-après.

LES DIMENSIONS CULTURELLES AUTOCHTONES RETENUES

Les dimensions culturelles autochtones retenues (voir la figure) sont celles relatives aux communautés anishinabeg situées à proximité des écoles du cadre de la recherche, mais également à celles identifiées dans la littérature comme généralisables (Cajete, 2000; LittleBear, 2000). La langue autochtone, un important facteur culturel, est située au centre de la figure. Autour y gravitent le territoire, les légendes, les récits et l'aspect spirituel, de même que les éléments reliés à une histoire récente ou ancienne, et les savoirs autochtones. Ces dimensions qui peuvent être difficilement dissociées l'une de l'autre sont explicitées plus loin.

Figure. **Dimensions culturelles autochtones retenues**



Les langues autochtones comme véhicule de la culture

La langue autochtone est au cœur de la culture, comme illustré à la Figure 1. Cette langue décrit la relation d'une communauté autochtone avec son écosystème (Battiste et Youngblood Henderson, 2000). La préoccupation de la perte de la langue en lien avec la culture a été d'ailleurs exprimée par les Aînés collaboratrices de la recherche. «Pour moi c'est une connexion. C'est très important, la langue. C'est en train de disparaître, là.» (A1-A) Ou encore : «La culture, pour nous, dans la communauté, c'est en premier lieu de tenter de reprendre la langue³.» (A2-B) La langue anishinabe a été utilisée pour le tiers des activités d'enseignement-apprentissage de l'école A, notamment parce que l'Aînée collaboratrice était locutrice de la langue de la communauté. L'Aînée s'exprimait en classe en *anishinaabemowin*, puis la forme écrite était abordée selon l'âge et le niveau de littératie des enfants. L'*anishinaabemowin* a été utilisée pour relater les légendes et récits, de même que pour la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage reliées au milieu naturel, et ce, en fonction du riche lexique de cette langue pour exprimer des réalités du milieu. En effet, selon Cook et Flynn (2008), les langues autochtones ont une sémantique, unique au monde, qui ne peut être comparée à aucune autre langue connue. Lorsqu'il y avait une différence dialectale entre deux communautés pour exprimer une même réalité (par exemple pour l'original⁴), les deux termes étaient repris en classe.

Les éléments naturels et liés au territoire

La culture de chaque nation autochtone est fortement teintée du milieu où elle vit. Dans le rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones (1996), on signale d'ailleurs que ces liens et l'appartenance au territoire constituent les fondements de ces sociétés.

Afin de rendre signifiant les éléments de la culture autochtone, Yunkaporta (2009) suggère d'utiliser le territoire et le milieu comme sources de savoirs transculturels, non seulement en ce qui concerne les contenus à apprendre, mais aussi pour la pédagogie comme telle. La vision autochtone considère le territoire, l'espace physique et le milieu naturel en tant qu'éléments culturellement importants, lesquels font traditionnellement partie intégrante de la relation éducative. Ce lien avec le territoire constitue par ailleurs ce qui est le plus en adéquation avec la pédagogie du lieu, comme mentionné précédemment. Dans le cadre de la recherche, cinq activités d'enseignement-apprentissage ont été réalisées en lien avec le territoire.

Ce lien culturel avec le territoire a d'ailleurs été formulé de manière très explicite par les Aînés, soit par des exemples liés à la chasse ou au trappage, ou encore avec les

3. Traduit du verbatim.

4. À titre d'exemple, pour l'original on dit *mònz* dans trois des communautés, mais *kacabagonégabwec* dans la communauté de Barrière Lake.

activités saisonnières. Dans cet esprit, comme le mentionne l'une des Aînées, les activités à l'école devraient pouvoir s'arrimer à un autre calendrier, soit celui du milieu naturel qui est tributaire de la température et des saisons :

Comme je te le disais, il faut suivre les mois. Comme le mois d'octobre c'est la saison de la truite, là. C'est là qu'elle fraie *namegoskizis*⁵. Plutôt l'extérieur. Quand tu fais des affaires dehors, c'est avec la température, la température. (A1)

Le lien avec le territoire est un concept que le monde occidental a tendance à évacuer ou à folkloriser, illustrant les tensions ontologiques entre la position eurocentrique du colonisateur et celle du monde autochtone (Battell Lowman et Barker, 2015). Une connaissance fine, donc, en lien avec le territoire, qui s'illustre par les particularités de la langue, véhicule des savoirs.

Les savoirs autochtones

Les savoirs autochtones sont plutôt issus d'une communauté spécifique, dans un environnement donné. Ces savoirs incluent des catégories linguistiques et des savoirs dynamiques qui ne doivent pas être perçus comme des artefacts, car ils sont en interaction constante entre les individus, le territoire et la communauté (Battiste, 2002a). Dans un contexte où les savoirs des Aînées participantes à la recherche étaient valorisés, le recours à la pédagogie hybride créait ainsi une interface culturelle. Ce modèle de coexistence favorise un respect mutuel des connaissances de l'autre (Bartlett, Marshall, Marshall et Iwama, 2012). L'expérience vécue sur le territoire, entre autres lors de sorties en canot sur la rivière, permettait aux savoirs de s'actualiser et de s'ancrer dans le territoire. Les récits, métaphores et les anecdotes de terrain sont venus enrichir la perspective scientifique. À cet égard, la science, sollicitée pour 14 des 26 activités d'enseignement-apprentissage, a été abordée à plusieurs reprises au cours de la recherche par l'entremise de légendes ou de récits.

Les légendes et les récits

Plusieurs auteurs relèvent le fait que les récits et les légendes font partie intégrante de la construction des savoirs autochtones et même de la recherche (Archibald, 2008; Smith, 1999). Issus d'une longue tradition orale, les légendes et les récits ont été intégrés dans la conception et l'élaboration d'activités d'enseignement-apprentissage. Sollicités à sept reprises, ils ont servi de leviers pour aborder divers savoirs reliés notamment au domaine des sciences dans une démarche interdisciplinaire qui incluait la géographie et les langues premières et secondes. Pour Cajete (2000), les sciences dans un paradigme autochtone sont essentiellement une histoire où se

5. Saison de la truite dans la langue anishinabe.

rencontrent les mythes, la science et la perception humaine de la réalité. Les activités ont été basées sur les légendes et récits fondateurs avec des niveaux scolaires différents, reprenant ainsi la tradition où l'on répète aux enfants chaque année un récit semblable; une tradition qui permet à l'enfant de construire les savoirs issus des récits au fil de la maturité de son esprit. Ce fut le cas, entre autres, pour la légende anishinabe de la Création du monde, laquelle a été utilisée pour plusieurs activités d'enseignement-apprentissage.

L'histoire ancienne ou récente

Les activités élaborées pour aborder la discipline de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté visaient autant que possible des activités qui situent les Premières Nations en tant que groupe actif et dynamique (Grant et Sleeter, 2010). On assiste souvent, selon certains auteurs, à une vision folklorisée de la culture. Une culture qui demeure immuable (Erickson, 2010), reflétée par le propos d'un membre du personnel enseignant : « Leur culture n'a pas changé vraiment beaucoup si on la compare, tu sais, à la culture des canadiens-anglais ou des canadiens-français. »⁶ (E06-A) Une culture perçue comme à peine évolutive qui ne peut exister hors de la Nature, ou qui implique que l'urbanisation anéantit toute identité autochtone, comme le mentionnent Battell Lowman et Barker (2015). Cette présence souvent édulcorée des Autochtones est en adéquation avec les résultats issus des travaux de Bories Sawala (2014, 2016) au sujet de la représentation des Autochtones dans le curriculum québécois.

Les activités d'enseignement-apprentissage, au sein desquelles ont été intégrés des éléments liés à l'histoire ancienne ou récente, abordaient le système politique chez les Premiers Peuples avec un regard à la fois sur les structures politiques des nations algonquiennes dans le passé, mais également dans le présent, avec la présentation d'un membre de l'un des Conseils de bande. Les dimensions culturelles liées au territoire ont également été exploitées dans une vision reliant le passé à des enjeux très contemporains, en mettant entre autres en perspective le réseau hydrographique des régions où s'est déroulée la recherche.

LES ÉLÉMENTS DU MODÈLE : LES OPPORTUNITÉS

La démarche en trois phases proposée dans le cadre de la recherche-action a facilité le processus dans l'objectif d'amener le personnel enseignant à autochtoniser l'enseignement. Ce constat a été relevé à plusieurs reprises dans les outils de collectes de données. Qualifiée par certains de « non-intrusive » (E07-B et E09-B), dans un processus où l'on travaille ensemble, la démarche a toutefois constitué pour quelques autres

6. Traduit du verbatim.

un défi professionnel: «[...] ma zone d'inconfort, je dirais on a étiré cette zone.»⁷ (E01-A)

Le modèle qui s'est dégagé de cette démarche ne prétend pas à l'universalité, car manifestement teinté des contextes locaux. Par ailleurs, certains éléments pourraient constituer une proposition intéressante pour des initiatives similaires dans d'autres milieux. Les opportunités relevées dans le cadre des travaux de recherche sont : 1) le concept de la pédagogie hybride, facilement intégrable dans la pratique; 2) le rôle des Aînées dans le contexte formel de l'école et de la classe; ainsi que 3) le recours à la langue autochtone comme vecteur de la culture.

La pédagogie hybride: un concept facilement intégré dans la pratique

L'appropriation du concept 3-4-5+, lequel constitue une version simplifiée des éléments relatifs à la pédagogie hybride proposée, reste sans doute la proposition la mieux retenue et intégrée par l'ensemble du personnel enseignant ayant participé à la recherche. Ce concept simplifié avait l'avantage d'être facilement mémorisé en tant qu'incontournable dans l'élaboration d'une activité d'enseignement-apprentissage. Un concept d'ailleurs intégré par la majorité du personnel enseignant dans les 18 activités conçues lors des phases II et III.

La démarche collaborative pour l'élaboration des activités d'enseignement-apprentissage tenait compte des savoirs détenus par tous les partenaires dans un processus de médiation. Dans le cadre de cette recherche, les Aînées ont joué un rôle de premier plan dans cette médiation pour l'intégration de dimensions culturelles authentiques.

L'importance du rôle des Aînées

Presque tous les auteurs reconnaissent unanimement l'importance du rôle des Aînés en tant que passeurs des savoirs et de l'identité (Córdoba, 2005; LittleBear, 2000, 2009; Mitchell *et al.*, 2008). L'importance de ce rôle des Aînés a été relevée par des membres du personnel participant à la recherche, comme en témoignent ces extraits: « Parce qu'un Aîné sera vraiment représentatif de la communauté avec laquelle tu travailles⁸. » (E03-A) « Ils ne devraient pas avoir besoin d'une invitation pour venir à l'école, c'est quelque chose à incorporer, c'est sûr⁹. » (E07-B) Dans le cadre de la recherche, les deux Aînées, bien que n'ayant pas été en classe en tout temps, ont apporté un support constant soit pour la conception, soit pour la prestation des activités d'enseignement-apprentissage. Les éléments reliés aux savoirs ou aux protocoles traditionnels des communautés autochtones ont été en tout temps validés auprès des Aînées. Le

7. *Idem.*

8. Traduit du verbatim.

9. *Idem.*

discours des Aînées au sujet de la pédagogie hybride, telle qu'elle a été vécue au cours de la recherche, faisait fréquemment référence à l'aspect expérientiel avec un rôle important dévolu au narratif, confirmant ainsi des éléments issus de la théorie de la pédagogie autochtone : « Ce que j'ai appris, c'est ce que j'ai observé, touché et vu, pas entendu. Mais après, il y a toujours une histoire qui vient avec. » (A1-A) Dans le cadre de la recherche, les Aînées montraient au début de l'hésitation quant à leur place au sein de l'école, une place qui se voulait discrète, se rattachant principalement à faire la démonstration de certaines activités traditionnelles. Au fur et à mesure de leur implication et de leur expérience dans la planification et la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage en classe auxquelles elles ont collaboré, leur perception de leur rôle a évolué jusqu'à ce qu'elles puissent considérer être dans l'école et dans les classes de plein droit, et ce, à titre de partenaires égaux. Un résultat qui concorde avec celui des travaux de Tanaka (2016). Les deux Aînées participantes ont précisé qu'après leur expérience, et au fil de la recherche, elles interprétaient leur rôle au sein de l'école formelle comme actif et constant, et non plus seulement pour des activités sporadiques. L'une des Aînées mentionne même avoir attendu longtemps pour avoir cette opportunité : « J'ai attendu longtemps. Pis je vois ça comme un quelque chose que ça va faire un changement ici [...]. Parce qu'ici c'est la commission scolaire. » (A1-A)

Les Aînées ont également manifesté des attentes par rapport au rôle que les autochtones peuvent jouer quant à l'intégration des dimensions culturelles autochtones : « Leur fournir des ressources, tu sais, celles que les Premières Nations ont à offrir au sein même du curriculum¹⁰. » (A2-B) Des attentes, donc, au sujet de partenariats à établir, mais également au regard du curriculum scolaire.

La langue autochtone comme vecteur de la culture

La réintroduction d'une langue autochtone dans le contexte de la classe permettait aux Aînées participantes de se réconcilier¹¹ en quelque sorte avec le milieu scolaire. Les langues autochtones demeurent un véhicule privilégié pour la transmission des savoirs en lien avec un territoire donné (Battiste, 2002a; Battiste et Youngblood Henderson, 2000; McKinley, 2005; Sutherland et Henning, 2009). Dans le modèle proposé, le recours à la langue des communautés autochtones anishinabeg a contribué à contextualiser les savoirs, les rendant non plus génériques, mais intimement liés à un espace, à un territoire. Une langue autochtone qui devient donc le vecteur de l'intégration de dimensions culturelles propres à une communauté donnée.

10. Traduit du verbatim.

11. L'un des Aînées a vécu le triste épisode des pensionnats.

LES ÉLÉMENTS DU MODÈLE : LES DÉFIS

Les lacunes du curriculum du Québec

Dans le cadre des travaux de recherche, les liens avec les éléments du curriculum scolaire en vigueur au Québec ont été en tout temps établis. Toutefois, il faut relever au sein du curriculum scolaire québécois l'absence de certaines dimensions culturelles, de même que l'absence de référence à des principes éducatifs autochtones. Cette situation a quelquefois complexifié cette tâche d'intégration qui se voulait culturellement signifiante pour les partenaires et les élèves. Il convient de noter, entre autres, l'absence de la réalité autochtone pour l'histoire du primaire en ce qui concerne la période autour de 1820, de même que la représentation des nations algonquiennes abordées sous un angle déficitaire « Activité économique (pratique de l'agriculture ou absence de pratiques agricoles) » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 14). Il faut souligner également que les savoirs ou les perspectives autochtones sont totalement absents dans le programme de la science et de la technologie du Québec.

Méconnaissance des enseignants de la culture des communautés et du milieu de vie

Le faible niveau de connaissance de la part du personnel enseignant impliqué dans la recherche au regard du milieu et de ses ressources, de même que le faible niveau de familiarité avec la culture des communautés anishinabeg de proximité, ont été des éléments imprévus. Ce phénomène a été observé même chez le personnel enseignant ayant plusieurs années d'expérience dans ces mêmes milieux. Selon Kanu (2011), ce manque de connaissance avoué diminue sérieusement la capacité à assumer un rôle de médiateur culturel de même que la capacité à négocier avec des éléments du curriculum scolaire. Une méconnaissance qui selon cette auteure influence également les choix pédagogiques et l'impact de ces choix sur la réussite des élèves autochtones. À titre d'exemple, des faits très contemporains reliés au monde autochtone, comme le système politique actuel des Premières Nations ou même des caractéristiques du milieu naturel environnant ou des ressources de la communauté, étaient inconnus chez la majorité.

Par ailleurs, cette connaissance s'est approfondie au fil des activités collaboratives, mais a toutefois créé un sentiment d'insécurité et d'inconfort chez certains. Une culture anonyme tout à coup se révèle dans sa complexité et vient s'interroger sur sa propre culture, créant une zone d'insécurité, comme le relève Colomb (2012). Malgré cet inconfort avoué chez plusieurs, un besoin de connaissance est apparu et a grandi au fur et à mesure que l'on se rendait compte de l'importance de la culture de l'autre, permettant à celle-ci de devenir personnalisée et non plus générale.

CONCLUSION

La proposition d'un modèle pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans des activités pédagogiques, et ce, en respect des éléments du curriculum formel, a comporté certes des défis. Le recours à une pédagogie hybride établissant une interface culturelle a toutefois permis d'engager une conversation entre deux paradigmes pour intégrer des dimensions culturelles autochtones dans le quotidien de la classe dans cette volonté d'autochtoniser l'enseignement.

Il convient de retenir de cette expérience l'importance du rôle des Aînés dans le processus d'intégration des dimensions culturelles autochtones en classe, ainsi que de l'impact de la langue pour contribuer à cette intégration. Une loi fédérale (C91) concernant les langues autochtones qui « vise la réappropriation, la revitalisation, le maintien et le renforcement des langues autochtones au Canada » (Gouvernement du Canada, s.d) a d'ailleurs été promulguée en juin 2019, et la prochaine décennie des langues autochtones débutera en 2022 (UNESCO, 2020). Ces lois et initiatives pourraient permettre aux langues autochtones de s'exprimer en toute légitimité au sein de la classe formelle. À la lumière des résultats, il serait par ailleurs fort approprié de revoir le curriculum scolaire du Québec conçu, après tout, il y a près de vingt ans. Il y aurait lieu d'y intégrer les savoirs et perspectives autochtones notamment pour la science et la technologie. De même, la pédagogie autochtone, malheureusement peu connue au Québec, aurait avantage à faire partie d'une formation du personnel enseignant désireuse de s'inscrire dans ce nécessaire processus d'autochtonisation de l'éducation, en s'appuyant non seulement sur les dimensions culturelles, mais également sur les fondements éducatifs des Premiers Peuples.

Références bibliographiques

- AIKENHEAD, G. (1997). Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum. *Science Education*, 81, 217-238.
- ARCHIBALD, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body and spirit*. University of British Columbia Press.
- Assemblée des Premières Nations au Québec et au Labrador (APNQL). (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. <https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>

- BARNHARDT, R. et KAWAGLEY, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- BARTLETT, C., MARSHALL, M., MARSHALL, A. et IWAMA, M. (2012). *Integrative science and two-eyed seeing: Enriching the discussion framework for healthy communities*. [http://www.integrativescience.ca/uploads/articles/2012-Bartlett-Marshall-Iwama-Integrative-Science-Two-Eyed-Seeing-enriching-discussion-framework\(authors-draft\).pdf](http://www.integrativescience.ca/uploads/articles/2012-Bartlett-Marshall-Iwama-Integrative-Science-Two-Eyed-Seeing-enriching-discussion-framework(authors-draft).pdf)
- BATTELL LOWMAN, E. et BARKER, A. J. (2015). *Settler Identity and Colonialism in 21st Century Canada*. Fernwood Publishing.
- BATTISTE, M. (2002a). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education. A literature review*. Indian and Northern Affairs Canada. <http://tinyurl.com/llyafcm>
- BATTISTE, M. (2002b). The quest for ethical guidelines for research Involving indigenous populations. Dans G. Alfredsson et M. Stavropoulou (dir.), *Justice pending: Indigenous peoples and other good causes. Essays in honour of Erica-Irene A. Daes* (p. 33-44). Martinus Nijhoff.
- BATTISTE, M. et YOUNGBLOOD HENDERSON, J. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Purich Publishing Ltd.
- BIERMANN, S. et TOWNSEND-CROSS, M. (2008). Indigenous pedagogy as a force for change. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37, 146-154.
- BORIES-SAWALA, H. E. (2014). *L'histoire autochtone dans l'enseignement scolaire au Québec, combien, comment, pourquoi? Hypothèses pour un projet de recherche*. Université du Québec en Outaouais.
- BORIES-SAWALA, H. E. (2016, 15 septembre). *Place et représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale, suggestions pour une réforme de la réforme*. Conférence du Centre Crifpe. https://www.youtube.com/watch?v=Gu0_01K5LI0
- CAJETE, G. (1994). *Look to the mountain: an ecology of indigenous education*. Kivaki Press.
- CAJETE, G. (2000). *Native science: Natural laws of interdependence*. Clear Light Publishers.
- CAMPEAU, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>

- COLOMB, E. (2012). *Premières Nations: essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Presses de l'Université du Québec.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Exec_Summary_web_revised.pdf
- Commission royale sur les Peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*. Gouvernement du Canada. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>
- COOK, E. D. et FLYNN, D. (2008). Aboriginal languages in Canada. Dans W. O'Grady et J. Archibald (dir.), *Contemporary Linguistic Analysis* (6^e éd., p. 318-333). Pearson.
- CÓRDOBA, T. (2005). *Aboriginal literacy and education: A wholistic perspective that embraces intergenerational knowledge* [communication orale]. First Nations, First Thoughts conference, Université d'Édimbourg, Royaume-Uni. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.7801etrep=rep1ettype=pdf>
- DEWEY, J. (1915). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- ERICKSON, F. (2010). Culture in Society and in Educational Practices. Dans J. A. Banks and C. A. McGee Banks (dir.), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7^e éd., p. 33-53). Wiley.
- FENG, S., FENG, A. et MOORE, H. (2007). Examining American Indians recall of cultural inclusion in school. *Journal of American Indian Education*, 46(2), 42-61.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (s.d). *Présentation des programmes d'études*. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/overview>
- Gouvernement du Canada (s.d.). Loi concernant les langues autochtones. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/celebrons-langues-autochtones/loi.html>
- Gouvernement du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*.
- Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages: Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_univers-social_2009.pdf
- GRANDE, S. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Rowman et Littlefield Publishers.

- GRANT, C. A. et SLEETER, C. E. (2010). Race, Class, Gender and disability in the Classroom. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7^e éd., p. 59-82). Wiley.
- GRUENEWALD, D. A. (2001). *A critical pedagogy of place: A counter-discourse for sustainability* [thèse de doctorat, Université du Nouveau-Mexique].
- GRUENEWALD, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- HART, M. A. (2010). Indigenous worldviews, knowledge, and research: The development of an indigenous research paradigm. *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1(1), 1-16.
- JOHNSON, J. T. (2012). Place-based learning and knowing: Critical pedagogies grounded in Indigeneity. *GeoJournal*, 77(6), 829-836.
- JOHNSON, J. T. et MURTON, B. (2007). Re/placing native science: Indigenous voices in contemporary constructions of nature. *Geographical Research*, 45(2), 121-129.
- KANU, Y. (2006) *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations*. University of Toronto Press.
- KANU, Y. (2007). Increasing school success among aboriginal students: Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? Diaspora, *Indigenous, and Minority Education*, 1(1), 21-41.
- KANU, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.
- KAWAGLEY, A. O. (1995). *A Yupiak worldview: A pathway to ecology and spirit*. Prospect Heights. Waveland Press.
- KNAPP, C. E. (1996). *Just beyond the classroom*. ERIC Press.
- KOVACH, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press.
- LÉVESQUE, C., POLÈSE, G., de JURIEW, D., LABRANA, R., TURCOTTE, A-M. et CHIASSON, S. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes, *Cahiers DIALOG* (2015-0). <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>

- LITTLE BEAR, L. (2000). Jagged Worldviews Colliding. Dans M. Battiste (dir.), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (p. 77-85). University of British Columbia Press.
- LITTLE BEAR, L. (2009). *Naturalizing indigenous knowledge synthesis paper*. Canadian Council on Learning – Aboriginal Learning Knowledge Centre. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ablkcnaturalizeIndigenous_en.pdf
- MANUELITO, K. (2005). The role of education in American Indian self-determination: Lessons from the Ramah Navaho community school. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 73-87.
- McKINLEY, E. (2005). Locating the global: Culture, language and science education for Indigenous students. *International Journal of Science Education*, 27(2), 227-241. <http://dx.doi.org/10.1080/0950069042000325861>
- MENZIES, C. R. (2001). Reflections on research with *ing indigenous science from place: Research study examining indigenous-based science perspectives in Saskatchewan First Nations and Métis community contexts*. Aboriginal Education Research Centre. <http://aerc.usask.ca/downloads/Learning-Indigenous-Science-From-Place.pdf>
- NAKATA, M. (2007). *Disciplining the savages-savaging the disciplines*. Aboriginal Studies Press.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- PEWEWARDY, C. (2002). Learning styles of American Indian/Alaska native students: A review of the literature and implications for practice. *Journal of American Indian Education*, 41(3), 22-55.
- POIRIER, S. (2014). Atikamekw Kinokewin, «la mémoire vivante»: bilan d'une recherche participative en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 73-83.
- SAUVÉ, L., SAVOIE-ZAJC, L. et LANGEVIN, L. (2002). EDAMAZ, un projet de recherche- développement collaboratif: quelques observations sur les activités de recherche. Dans L. Sauvé, I. Orellana et M. Sato (dir.), *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre* (Tome 2, p. 127-133). Publications ERE-UQAM.
- SMITH, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- SMITH, G. H. (2000). Maori education: Revolution and transformative action. *Canadian Journal of Native Education*, 24(1), 57-72. <https://search.proquest.com/docview/230301010?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>

- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- SOMERVILLE, M. (2007, 25-27 novembre). Becoming-frog: a primary school place pedagogy. *AARE Annual Conference 2007*, Fremantle, Australie. The Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/som07443.pdf>
- SOMERVILLE, M. (2010). A place pedagogy for “global contemporaneity”. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326-344.
- SOMERVILLE, M., DAVIES, B., POWER, K., GANNON, S. et CARTERET, P. (2011). *Place pedagogy change*. Sense Publishers.
- SUTHERLAND, D. et HENNING, D. (2009). Ininiwi-Kiskānitamowin: A framework for long-term science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9(3), 173-190. <https://doi.org/10.1080/14926150903118359>
- TANAKA, M. T. D. (2016). *Learning and Teaching Together: Weaving Indigenous Ways of Knowing into Education*. University of British Columbia Press.
- UNESCO (2020). *La Décennie des langues autochtones 2022-2032 sera axée sur les droits fondamentaux de leurs utilisateurs*. <https://fr.unesco.org/news/decennie-langues-autochtones-2022-2032-sera-axee-droits-fondamentaux-leurs-utilisateurs>
- WEBER-PILLWAX, C. (2004). Indigenous researchers and Indigenous research methods: Cultural influences or cultural determinants of research methods. *Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 2(1), 78-90.
- WOODHOUSE, J. L. et KNAPP, C. E. (2000). *Place-based curriculum and instruction*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- YUNKAPORTA, T. (2009). *Aboriginal pedagogies at the cultural interface* [thèse de doctorat, James Cook University]. <http://researchonline.jcu.edu.au/10974/2/01thesis.pdf>
- ZANDVLIET, D. B. (2014). Places and spaces: Case studies in the evaluation of post-secondary, place-based learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 18-28.
- ZANDVLIET, D. B. et BROWN, D. R. (2006). Framing experience on Haida Gwaii: An ecological model for environmental education. *Canadian Journal for Environmental Education*, 11, 207-219.

Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain: Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Note des auteures et auteurs :

Cette recherche a été réalisée en collaboration avec le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (Isabelle Boivin, directrice des services éducatifs), le Centre d'amitié autochtone du Saguenay (Claudette Awashish, directrice) et le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi (Marco Bacon, coresponsable de la recherche), avec le soutien du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

RÉSUMÉ

Cet article présente le projet Petapan, conçu pour soutenir la réussite d'élèves autochtones scolarisés dans une école de quartier en milieu urbain. Des élèves issus de communautés innues et atikamekw y sont accueillis de l'éducation préscolaire à la sixième année du primaire. Une première section présente le projet Petapan et sa principale visée, celle de la réussite éducative des élèves autochtones, dans un contexte de sécurisation culturelle qui engage toutes les personnes du milieu dans un projet éducatif rassembleur. Une deuxième section explique la démarche de recherche collaborative menée de 2017 à 2019, en concordance avec certains principes de reconnaissance et de réciprocité de la recherche autochtone, afin de documenter les pratiques développées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. La troisième section présente un modèle du projet Petapan abordé selon une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1996) pour comprendre l'influence, sur le développement de l'enfant, de différents systèmes mettant en relation les personnes impliquées, leurs rôles, leurs relations, leurs pratiques ou encore leurs réalisations. Ce texte contribue ainsi à la réflexion concernant le développement de pratiques éducatives pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain, ce qui représente un pas vers la réconciliation.

ABSTRACT

Authors' note:

This study was carried out in collaboration with the Rives-du-Saguenay Educational Services Centre (Isabelle Boivin, Director of Educational Services), the Saguenay First Nations Friendship Centre (Claudette Awashish, Director) and the Nikanite First Nations Centre of University of Quebec in Chicoutimi (Marco Bacon, co-chair of the study), with the support of the Department of Education and Higher Education and the University of Quebec in Chicoutimi Foundation.

An inspiring model to support the success of Indigenous students in URBAN settings: The Petapan project

Emmanuelle AUROUSSEAU, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada
Christine COUTURE, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada
Loïc PULIDO, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada
Élisabeth JACOB, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada
Constance LAVOIE, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada
Catherine DUQUETTE, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada
Dominic BIZOT, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada
Pascaline PACMOGDA, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada
Lauriane BLOUIN, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

This article presents the Petapan project, designed to support the success of Indigenous students at an urban neighborhood school. Students from Innu and Atikamekw communities attend the school from preschool to grade six elementary. The first section presents the Petapan project and its main objective, which is the educational success of Indigenous students in a context of cultural safety, involving the whole community in a unifying educational project. The second section explains the collaborative research approach carried out from 2017 to 2019 based on certain principles of recognition and reciprocity from Indigenous research, the objective

being to document practices developed to support the success of Indigenous students in urban areas. The third section presents a model of the Petapan project using an ecosystem approach (Bronfenbrenner, 1996) to understand how child development is influenced by systems that connect the people involved, their roles, their relationships, their practices and their achievements. This article contributes to reflections on the development of educational practices to support the success of Indigenous students in urban areas, which represents a step towards reconciliation.

RESUMEN

Nota de los autores:

Esta investigación fue realizada en colaboración con el Centro de servicios escolares de la Rives-du-Saguenay (Isabel Boivin, directora de servicios educativos), el Centre de amitié autochtone de Saguenay (Claudete Awashish, directora), el Centro de las Primeras naciones Nikanite de la Universidad de Quebec en Chicoutimi (Marco Bacon, corresponsable de la investigación), el apoyo del Ministerio de la educación y la enseñanza superior y de la Fundación de la Universidad de Quebec en Chicoutimi.

Un modelo inspirador para apoyar el éxito de los alumnos autóctonos en medio urbano: el proyecto *Petapan*

Emmanuelle AUROUSSEAU, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Christine COUTURE, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Loïc PULIDO, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Élisabeth JACOB, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Constance LAVOIE, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Catherine DUQUETTE, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Dominic BIZOT, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Pascaline PACMOGDA, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Lauriane BLOUIN, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Este artículo presenta el proyecto *Petapan*, concebido para apoyar el éxito de los alumnos autóctonos escolarizados en una escuela de un barrio urbano. En ella se acogen a alumnos provenientes de comunidades innus y atikamekw desde la educación preescolar hasta sexto año de primaria. La primera parte presenta el proyecto *Petapan* y su objetivo principal: el éxito educativo de los alumnos autóctonos, en un contexto de protección cultural que insta a todas las personas del entorno a participar en un proyecto educativo unificador. En la segunda parte se explica el enfoque de la investigación colaborativa realizada de 2017 a 2019, de acuerdo con ciertos principios de reconocimiento y reciprocidad de la investigación autóctona, con el fin de documentar las prácticas desarrolladas para apoyar el éxito de los alumnos autóctonos en medio urbano. La tercera parte presenta un modelo del proyecto *Petapan* abordado de acuerdo con un enfoque eco-sistémico (Bronfenbrenner, 1996) para comprender la influencia, sobre el desarrollo del niño, de diferentes sistemas que relacionan a las personas implicadas, sus roles, sus relaciones, sus prácticas y sus realizaciones. Este texto es una contribución a la reflexión sobre el desarrollo de prácticas educativas que buscan apoyar el éxito de los alumnos autóctonos en medio urbano, lo que representa un paso hacia la reconciliación.

INTRODUCTION — HISTORIQUE DU PROJET

Mis en œuvre à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (maintenant le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay), le projet Petapan a été conçu à l'initiative de parents autochtones, appuyés par le Centre d'amitié autochtone du Saguenay, pour soutenir la réussite de leurs enfants qui fréquentent une école de quartier en milieu urbain. *Petapan*, nom choisi par les parents pour exprimer le caractère novateur du projet et l'espoir qu'il suscite, signifie «l'aube» en innu et en atikamekw. Le principal objectif de ce projet est de soutenir la réussite des élèves autochtones tout en offrant une occasion de rencontre et de partage culturel à toute la communauté scolaire : personnel de l'école, élèves et parents du quartier. Pour témoigner de cette initiative, cet article présente le contexte dans lequel il s'inscrit, les appuis théoriques qui permettent d'en faire l'étude, l'approche méthodologique choisie pour analyser les pratiques et le modèle qui s'en dégage. Cette présentation du système dans lequel des personnes travaillent ensemble pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain contribue à documenter des exemples de pratiques inspirantes à l'ère de la réconciliation. D'autres milieux pourront s'en inspirer pour développer des approches permettant de mieux accueillir et d'accompagner les élèves autochtones et leur famille dans les écoles en milieu urbain.

MISE EN CONTEXTE

Le principal objectif du projet Petapan est d'offrir aux élèves autochtones un milieu de vie sain, stimulant et sécurisant mettant en valeur les langues et les cultures autochtones afin de répondre aux besoins des familles autochtones en milieu urbain. Pour ce faire, plusieurs pratiques ont été repensées et développées sur les plans de la gestion, de l'enseignement, de l'aide apportée aux élèves et aux familles, et de la culture de l'école désignée pour accueillir ce projet. Le démarrage d'une telle initiative implique plusieurs décisions importantes, comme les collaborations à établir pour l'enseignement des langues et des cultures, le choix d'une école et celui du personnel enseignant, l'organisation des services éducatifs et du transport, l'aménagement des locaux et la mobilisation de toute une équipe-école. Dans le prolongement de ces décisions, un ensemble de pratiques d'enseignement et de soutien à l'élève et aux familles s'est développé. Le partage et l'analyse de ces pratiques permettent d'en dégager des connaissances utiles pour les milieux qui accueillent des élèves autochtones et pour la recherche qui documente ce qui se fait pour soutenir leur réussite.

Le projet Petapan permet d'accueillir, dans une école de quartier en milieu urbain, des élèves innus et atikamekw qui sont, dans un premier temps, regroupés dans des classes autochtones à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire pour mieux répondre à leurs besoins tout en intégrant leur langue et leur culture dans les apprentissages. Aux deuxième et troisième cycles, les élèves autochtones rejoignent les groupes de chaque niveau en bénéficiant toujours d'ateliers de langues et de

cultures. Dès le préscolaire, plusieurs collaborations avec les élèves de toute l'école permettent de travailler dans un esprit de rencontre et de partage, aussi bien dans la classe qu'en dehors du temps scolaire, lors d'activités collectives, de situations d'apprentissage plus formelles ou au service de garde. Des références culturelles autochtones (littérature jeunesse, arts, vocabulaire) sont intégrées à l'enseignement, plus particulièrement dans les classes destinées aux élèves autochtones. Pour respecter les modes d'apprentissage autochtones, et sans vouloir faire de généralisation, les situations et les contextes sont pensés pour engager ces élèves dans des actions concrètes durant lesquelles ils peuvent observer, expérimenter et manipuler des objets réels (Campeau, 2019). Des ateliers de langues et de cultures (innu et atikamekw) sont offerts plus spécifiquement aux élèves autochtones ainsi qu'aux élèves de toute l'école.

Par ailleurs, l'ensemble de la communauté scolaire est mobilisé autour du projet éducatif rassembleur S'unir pour mieux bâtir. Dans ce contexte, le projet Petapan constitue un lieu de rencontre et de partage culturel pour tous les élèves, les parents et le personnel de l'école. Plusieurs activités collectives ont été organisées pour vivre cette rencontre et ce partage culturel : l'aménagement de l'école, la réalisation de fresques collectives (École des Quatre-Vents et Mosaïque Sociale, 2018), le partage de chants, en innu et en atikamekw, de musiques et de danses traditionnelles, l'organisation de semaines culturelle et interculturelle, des ateliers de cuisine, la production d'un livre de recettes, une pièce de théâtre et des ateliers d'artisanat réalisés au service de garde.

Figure 1. **Fresque S'unir pour mieux bâtir**
(École des Quatre-Vents et Mosaïque Sociale, 2018)



Cette fresque (figure 1), par exemple, a été réalisée en 2018 par les élèves de toute l'école avec la collaboration de Mosaïque Sociale, un organisme à but non lucratif de Roberval ayant comme mission de rassembler la population par les arts en favorisant entre autres l'éducation, la solidarité, l'entraide ainsi que les échanges interculturels et intergénérationnels.

APPUIS THÉORIQUES

Le projet Petapan vise d'abord la réussite éducative (Potvin, 2010) dans ses dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale et morale de l'élève pour soutenir la réussite scolaire qui, dans une perspective d'éducation formelle, se centre plutôt sur les résultats scolaires représentés par une réalité mesurable (Laferrière *et al.*, 2011). Il est d'ailleurs réducteur de ramener la réussite uniquement à des facteurs scolaires,

car « ce qui se passe dans un aspect de la vie de l'élève influence les autres aspects » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2018, p. 27). Dans une approche holistique (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), des recherches sur la réussite des élèves autochtones présentent une conception plus ouverte en considérant l'image positive de soi, la fierté culturelle et la confiance comme des indicateurs de réussite (Organisation de coopération et de développement économiques, 2018). La prise en compte d'une telle vision constitue une valorisation des cultures et des valeurs autochtones qui favorisent de meilleurs apprentissages chez les élèves autochtones pour une pleine participation sociale. C'est dans cette perspective que se développent des pratiques pour soutenir la réussite des élèves.

Le maillage entre la culture et les pratiques éducatives serait l'un des enjeux déterminants pour favoriser la réussite des élèves autochtones (Brant Castellano, 2014; Lévesque et Polèse, 2015), mais il présente des défis importants concernant les langues, les cultures, les approches pédagogiques et les programmes. Il s'agit par ailleurs d'impliquer tous les acteurs pour construire des conditions structurelles bénéfiques à l'accueil des élèves autochtones en leur offrant un milieu de vie sain et culturellement sécuritaire. Cette nécessité d'apporter des changements structurels est mentionnée par plusieurs auteurs (Lévesque, 2015; Morin-Holland, 2019). Cela passe tout d'abord par un travail de conscientisation et de sensibilisation (Koptie, 2009) de l'ensemble de la communauté scolaire et « vise à créer des environnements sécuritaires et accueillants pour la population autochtone » (Lévesque, 2016, p. 12) tout en favorisant la mise en œuvre d'une variété de services, de pratiques ou d'initiatives en cohérence avec les cultures autochtones (Lévesque, 2016). Des activités de rencontre et de partage culturel permettent de sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire aux cultures autochtones pour développer une école qui profite de la diversité de tous ses élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). L'ensemble de la communauté scolaire s'est ainsi engagé dans un projet rassembleur au sein duquel chacun a l'occasion de s'ouvrir à l'autre et de partager sa culture, ce qui contribue à renforcer l'identité des élèves autochtones scolarisés en milieu urbain. Ces différentes actions ont engendré un contexte de sécurisation culturelle (Battiste, 2013; Blanchet Garneau et Pepin, 2012; Brascoupé et Waters, 2009; Campeau, 2015; Mashon, 2010) assurant aux élèves un milieu de vie sain, stimulant et sécurisant. Ainsi, la sécurité culturelle découle des actions et des ajustements structurels mis en place au bénéfice des élèves autochtones et de leurs parents.

Un regard écosystémique (Bronfenbrenner, 1996) permet de dégager le modèle du projet Petapan en passant par l'analyse des pratiques développées par les différents groupes d'acteurs. Cette orientation écologique considère que les changements qui se produisent dans la vie d'un individu sont essentiellement dus aux environnements socioculturel et sociopolitique de l'enfant. Ainsi, le développement d'un individu peut être appréhendé selon des structures imbriquées comme des poupées russes (Bronfenbrenner, 1996) qui mettent en avant les influences multiples résultant

d'interactions entre différentes cultures et différents contextes. Selon Bronfenbrenner (1996), quatre systèmes en interaction avec l'enfant influencent son développement :

- Le microsystème, système le plus proche de l'enfant, est constitué du noyau familial et de l'école.
- Le mésosystème concerne les liens qui s'établissent entre les éléments du microsystème, comme les liens entre la famille et l'école.
- L'exosystème renvoie aux différents contextes qui influencent les microsystèmes : la localisation de l'école, les activités des parents, les pratiques collaboratives et la qualité des conditions de travail du personnel éducatif.
- Le macrosystème, composé des croyances et des valeurs sociales et idéologiques, influence les systèmes sous-jacents et concerne les conditions structurelles. Il renvoie aux différents contextes institutionnels, socioculturels ou sociopolitiques.

Par ailleurs, en cohérence avec le principe de Jordan (Services aux Autochtones Canada, 2021) dans lequel l'enfant est au premier plan des priorités (Blackstock, 2008), l'ontosystème se centre sur l'enfant et ses diverses caractéristiques culturelles, biologiques et psychologiques (Belsky, 1980), ce qui permet de prendre en compte ses habiletés, ses compétences, mais aussi ses vulnérabilités (St-Louis, 2016). Selon cette perspective écosystémique, le développement de l'enfant est tributaire de choix ou de circonstances distantes du système proximal entourant l'enfant.

En cohérence avec la diversité des personnes impliquées dans le projet, différentes catégories de pratiques sont considérées : pratiques de gestion, pratiques culturelles, pratiques d'enseignement, pratiques de soutien des services complémentaires à l'enseignement et collaborations professionnelles. Dans les exemples de pratiques prometteuses pour soutenir la réussite d'élèves autochtones mis de l'avant dans un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2018, p. 12), on retrouve : « un directeur inspirant; de solides relations entre les élèves, les parents et les communautés locales; des enseignants compétents et dévoués; le recours à tous les leviers possibles pour faire participer les élèves et les aider à réussir; et un engagement durable pour progresser ». Le modèle du projet Petapan offre un regard écosystémique et holistique pour comprendre comment les liens qui se tissent entre les pratiques individuelles permettent de travailler collectivement pour soutenir la réussite des élèves.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le volet recherche se centre sur les collaborations et les pratiques développées pour soutenir la réussite des élèves autochtones dans le cadre du projet Petapan. Sans s'inscrire spécifiquement dans le protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014), il est en concordance avec les principes de respect, de reconnaissance et de

réciprocité de recherches réalisées avec des Autochtones (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014; Jacob, 2017; Wilson, 2008). Ainsi, une démarche de recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001) a été retenue pour analyser des exemples de pratiques développées dans cette initiative. Il s'agit de coconstruire des savoirs sur la pratique (Desgagné *et al.*, 2001) par une mise à contribution d'expertises différentes et complémentaires : celle des membres de l'équipe-école, des partenaires du Centre d'amitié autochtone et de l'équipe de recherche. Ce maillage d'expertises (Proulx, 2013) permet d'aborder la question dans toute sa complexité et de produire des connaissances répondant au critère de double vraisemblance (Bednarz, 2013a, 2013b; Dubet, 1994) assurant la pertinence de l'objet, et des résultats pour la recherche et la pratique.

Cette recherche s'inscrit aussi dans le courant de la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) pour appréhender le sens de l'expérience vécue par les acteurs du milieu. Elle s'inspire de l'ethnométhodologie (Coulon, 1993) en voulant saisir la rationalité pratique des acteurs, leurs façons de faire pour travailler ensemble afin de soutenir la réussite des élèves, selon différentes perspectives, en considérant cet effort collectif comme un phénomène social. L'analyse systémique réalisée se concentre davantage sur l'interaction des différentes pratiques (Morin, 2014) plutôt que sur l'analyse fine de pratiques individuelles. L'intention est de faire un portrait le plus fidèle possible de ce qu'un groupe de personnes a mis en place dans une école en milieu urbain pour soutenir la réussite d'élèves autochtones. Ce portrait permet de cibler des pratiques qui, selon le point de vue des individus, contribuent à la réussite des élèves de différentes façons. Pour dégager le modèle du projet Petapan, une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1996) est retenue : l'enfant et les différents milieux qui exercent une influence sur son développement sont considérés selon une relation dynamique. Cette vision holistique du développement de l'enfant, fortement présente dans la pédagogie autochtone (Jacob *et al.*, 2020; White et Peters, 2013; Peters et White, 2009), permet de prendre en considération les éléments de contexte et de saisir *a priori* la nature des relations d'influence s'exerçant entre les différents éléments constitutifs de l'environnement de l'enfant.

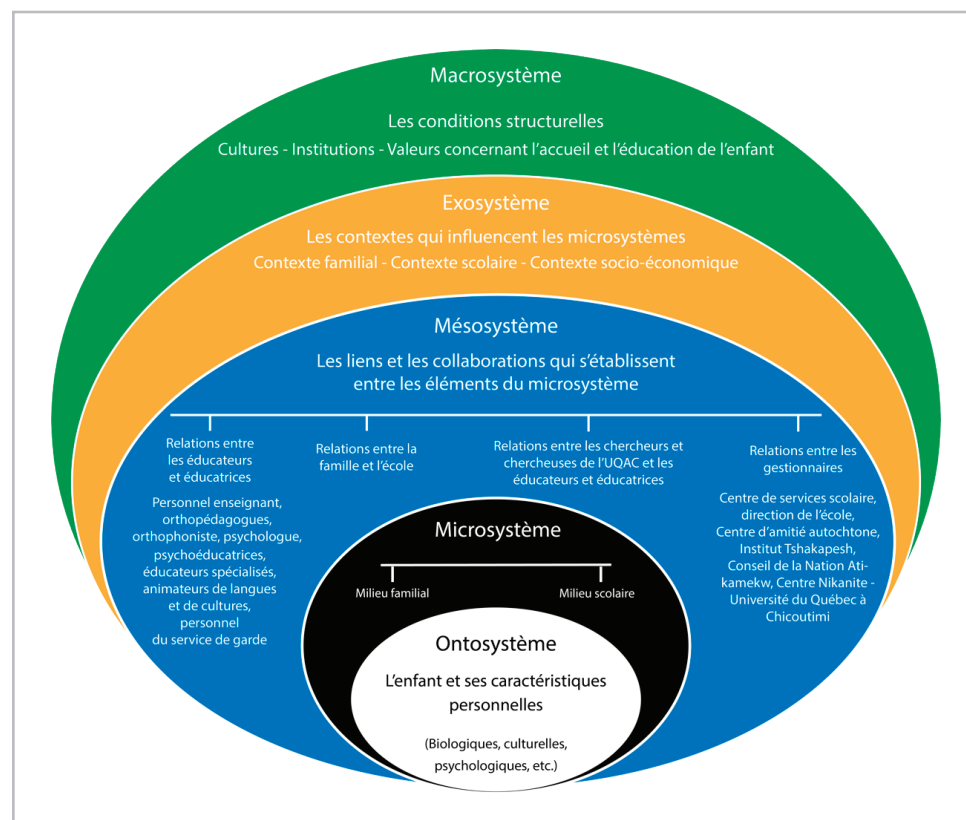
Pour saisir les éléments importants du projet Petapan, des entretiens semi-dirigés avec l'ensemble des personnes engagées dans le projet ont été réalisés. Des entretiens de groupe au printemps 2018, des entretiens individuels au printemps 2019 ainsi que des dessins-entretiens collectifs (Lavoie et Joncas, 2015) ont permis de recueillir les témoignages de six parents d'élèves autochtones, de quatre gestionnaires, de sept enseignantes travaillant directement avec les élèves autochtones, de quatre animateurs et animatrices de langues et de cultures, de six enseignantes n'ayant pas d'élèves autochtones dans leur classe au moment de la collecte de données, de huit membres des services professionnels complémentaires et de six membres du personnel scolaire, pour un total de 41 personnes. Les entretiens ont été transcrits en verbatim et codifiés selon les différentes catégories de pratiques (Paillé et Mucchielli, 2008). Un premier mouvement d'analyse des entretiens a permis de faire une présentation

par groupes d'acteurs des pratiques évoquées pour soutenir la réussite des élèves autochtones (Couture *et al.*, à paraître). Un deuxième mouvement d'analyse consistait à caractériser des éléments structurants de ces exemples de pratiques à partir des synthèses faites préalablement (Couture, 2021). Un troisième mouvement, présenté dans ce qui suit, est réalisé dans une perspective écosystémique à partir des éléments issus des deux premiers mouvements.

LE MODÈLE DU PROJET PETAPAN

En accord avec le premier objectif du volet recherche, soit celui de documenter les pratiques les plus structurantes, leurs limites et leurs retombées pour soutenir la réussite d'élèves autochtones et leur famille en milieu urbain, le modèle du projet Petapan propose une lecture écosystémique de l'intervention éducative prenant en compte les individus, leurs rôles, leurs relations, leurs pratiques et leurs réalisations. Les quatre systèmes en interaction directe ou indirecte avec l'élève sont présentés dans la figure 2.

Figure 2. **Modèle des systèmes emboîtés (Bronfenbrenner, 1996) inspiré de Caublot et al. (2014)**



L'ontosystème Petapan

L'ontosystème est centré sur l'enfant et ses caractéristiques personnelles. Son équilibre est soutenu par les quatre dimensions émotionnelle, spirituelle, cognitive et physique, ce que représente l'image de la roue médecine.

Le microsystème Petapan

Le microsystème proximal de l'enfant concerne les milieux de vie dans lesquels il évolue de manière prépondérante : la famille et l'école, ainsi que les personnes-ressources qui gravitent directement autour de l'enfant (parents, membres du personnel enseignant, etc.). Les rôles de chacun, les activités mises en place et les relations interpersonnelles qui se développent vont avoir une influence cruciale sur son développement (Bronfenbrenner, 1996). Dans ce système, les pratiques éducatives à analyser concernent celles mises en place lors des ateliers des animateurs et animatrices de langues et de cultures du Centre d'amitié autochtone, les pratiques d'enseignement déployées par les enseignantes, les pratiques d'aide et de soutien à l'enseignement du personnel des services éducatifs complémentaires (orthopédagogue, orthophoniste, travailleuse sociale, psychologue, psychoéducatrice, éducateurs spécialisés) et les pratiques du service de garde.

Quelques caractéristiques se dégagent d'un premier mouvement d'analyse. Les enseignantes qui travaillent quotidiennement avec les élèves autochtones témoignent de pratiques ou d'ajustements de pratique (Couture *et al.*, 2012) accordant plus de place aux références culturelles innues ou atikamekw : « On ne joue pas aux batailles de dinosaures, on va jouer aux chasseurs et aux cueilleurs » (enseignante, juin 2019). Elles démontrent une réelle sensibilité vis-à-vis des cultures autochtones en priorisant les activités en lien avec les modèles d'apprentissage autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007; Organisation de coopération et de développement économiques, 2018), comme des activités à l'extérieur ou des sorties en nature et en forêt, ou en choisissant des thématiques rejoignant les champs d'intérêt, les préoccupations et la culture des élèves autochtones. Une place importante est faite à la littérature jeunesse autochtone, et des mots innus et atikamekw sont utilisés pour interagir avec les élèves. Selon les personnes interrogées, cela augmente la participation et la motivation des élèves. Les ajustements de pratique concernent aussi le rythme et la simplification de la syntaxe afin de considérer le contexte plurilingue dans lequel les élèves évoluent : les consignes sont simplifiées, répétées et accompagnées d'éléments visuels ou de gestuelles qui appuient et concrétisent le discours. L'offre et la création d'activités intégrant des thématiques et des références culturelles autochtones dans l'enseignement montrent une posture d'ouverture face aux enfants autochtones et aux particularités de leurs cultures.

Les différentes pratiques font état de pratiques partagées par le personnel des services éducatifs complémentaires et le personnel enseignant, ainsi que de pratiques propres à chacune et chacun, comme le détaille la liste suivante :

- Pratiques partagées par le personnel enseignant et le personnel des services éducatifs complémentaires
 - Attention particulière portée à la compréhension de la langue d'enseignement et aux difficultés inhérentes au contexte plurilingue.
- Pratiques des enseignantes
 - Ajustement des thématiques pour intégrer des éléments des cultures autochtones à l'enseignement (p. ex. : référence à la faune sauvage de l'Amérique du Nord plutôt qu'aux animaux de la ferme);
 - Mise en place d'activités intégrant des savoirs culturels autochtones (p. ex. : présentation d'objets culturels – raquettes, canot – avec la participation des parents);
 - Utilisation de la littérature jeunesse autochtone (p. ex. : livres de l'Institut Tshakapesh);
 - Mise en place d'activités de manipulation et sorties en milieu naturel (p. ex. : sorties à l'extérieur sur le thème vivant/non vivant);
 - Choix d'instruments de musique, de chants et de jeux à partir de la culture des élèves (p. ex. : percussion, jeu de crosse, sorties en raquettes, etc.).
- Pratiques du personnel des services éducatifs complémentaires
 - Création de pictogrammes;
 - Utilisation d'un vocabulaire adapté.

Les pratiques mises en place par le personnel des services éducatifs complémentaires témoignent aussi d'une sensibilité aux réalités autochtones. Les adaptations concernent principalement la langue et le vocabulaire, comme les pictogrammes créés par l'éducatrice spécialisée pour faciliter la communication et surmonter la barrière de la langue.

Le mésosystème Petapan

L'élément prépondérant émergeant chez le personnel des services éducatifs complémentaires concerne les collaborations mises en place et l'importance du travail en équipe venu soutenir la réussite des élèves autochtones. Dans le modèle écosystémique, ces éléments relèvent du mésosystème, qui est centré sur les collaborations entre les différents acteurs intervenant directement auprès de l'enfant. Les modalités du travail en équipe et de collaboration vécues par le personnel des services éducatifs complémentaires se situent à plusieurs niveaux et impliquent différentes stratégies. En premier lieu, la confiance et la communication sont mentionnées : « Il y a une belle collaboration entre les membres de l'équipe-école. C'est gagnant, une équipe » (administrateur, juin 2019).

Les enseignantes des classes autochtones soulignent la collaboration avec les parents grâce notamment au Centre d'amitié autochtone et le rôle joué par la travailleuse sociale favorisant un lien étroit entre l'école et les parents : « Il y a la travailleuse sociale qui fait un travail remarquable, elle fait le lien avec les parents et l'école. Il y a les cours de langues avec les moniteurs de langues » (enseignante, juin 2019). Les ateliers de langues et de cultures offerts à l'heure du dîner au service de garde par les animatrices et les animateurs de langues et de cultures montrent aussi l'exemple d'une belle collaboration. Par ailleurs, le travail conjoint réalisé avec le personnel des services éducatifs complémentaires, notamment avec l'orthophoniste, est indiqué comme une stratégie d'équipe pertinente pour répondre aux difficultés liées à l'apprentissage de la langue en contexte plurilingue autochtone : « Elle [l'orthophoniste] m'a demandé de lui donner les différents phonèmes possibles en atikamekw. Elle comprend mieux les difficultés des élèves maintenant » (animateur de langue, juin 2019). Quelques caractéristiques des collaborations professionnelles développées entre les différentes personnes sont énumérées ci-après :

- Mobilisation concertée de plusieurs personnes pour soutenir les parents (travailleuse sociale, psychologue, intervenante du Centre d'amitié autochtone, enseignantes);
- Collaborations professionnelles et partage d'expertises entre plusieurs personnes pour soutenir la réussite des élèves (enseignantes, animateurs et animatrices de langues et de cultures, orthophoniste, orthopédagogues, travailleuse sociale, éducatrice spécialisée, responsable du service de garde);
- Importance accordée au lien de confiance et à la communication;
- Besoin de formation continue pour l'apprentissage de la langue de scolarisation en contexte plurilingue pour différents acteurs (enseignantes, orthopédagogues, orthophoniste).

Cependant, les besoins de formation continue pour l'apprentissage du français comme langue de scolarisation en contexte plurilingue ressortent des entretiens (enseignantes, orthopédagogues, orthophoniste).

L'exosystème Petapan

Élément fondamental pour soutenir la réussite des élèves autochtones, les collaborations professionnelles ont été favorisées par des gestionnaires conscients de la nécessité d'accorder des ressources consacrées au projet afin d'appuyer l'ensemble des actions éducatives et les collaborations relevant du mésosystème. La participation des différents partenaires (Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay, direction de l'école, Centre d'amitié autochtone, Institut Tshakapesh, Conseil de la Nation Atikamekw et Centre des Premières Nations Nikanite) constitue un élément structurant important et relève de l'exosystème dans lequel les événements qui se produisent et les décisions qui en découlent influencent grandement le développement de l'enfant.

Sous la responsabilité du Centre de services scolaire, les partenaires des différents services participent conjointement au développement de pratiques de gestion qui intègrent des dimensions administratives et pédagogiques (Bernatchez, 2011) liées à la gestion des services éducatifs, celle de l'environnement éducatif, ou encore celle des ressources humaines et matérielles. En plus de toutes les tâches liées à la vie scolaire au quotidien, il s'agit de gérer le choix d'une école pour assurer un milieu de vie sain, sécurisant et stimulant pour les élèves, l'aménagement des lieux et de l'horaire, l'organisation des transports, la concertation avec les partenaires et les parents, la mobilisation de toute l'équipe-école autour d'un projet qui se veut rassembleur, l'organisation des services éducatifs et le suivi à faire auprès des acteurs engagés dans le projet.

L'engagement des gestionnaires se traduit par un travail d'équipe dans lequel la concertation est essentielle : « Il faut l'adhésion de toute l'équipe. Il faut que ça soit ton projet éducatif, il faut que l'école respire le mélange de cultures » (gestionnaire, juin 2019). La volonté est de favoriser les collaborations professionnelles (Association des orthopédagogues du Québec, 2018) en accordant des ressources nécessaires pour soutenir les enseignantes qui accueillent des élèves autochtones dans leur classe, comme l'embauche d'une orthopédagogue et d'une travailleuse sociale à temps plein, afin de mieux répondre aux besoins des élèves et des familles. La collaboration avec les partenaires du Centre d'amitié autochtone contribue aussi à soutenir les enseignantes et l'ensemble des personnes intervenant dans le projet pour que l'approche d'enseignement et d'encadrement des élèves soit culturellement sécurisante. Les principales caractéristiques qui se dégagent des pratiques de gestion mises en place dans le projet Petapan sont énumérées ci-dessous :

- Collaboration avec des partenaires autochtones (Centre d'amitié autochtone) pour intégrer les langues et les cultures à l'école, et sécuriser les élèves et les familles (p. ex. : camp linguistique offert par le Centre d'amitié durant les journées pédagogiques);
- Mise en valeur des langues et des cultures autochtones dans l'environnement éducatif (p. ex. : école, classe, communauté scolaire) et les pratiques éducatives;
- Diverses possibilités d'implication offertes aux parents autochtones : comité de parents, conseil d'établissement, groupe d'implication parentale au Centre d'amitié autochtone, activités réalisées en classe, semaines culturelle et inter-culturelle, service de garde;
- Ressources pour développer des collaborations professionnelles, offres de soutien et de formation continue;
- Mobilisation des membres de l'équipe-école autour d'un projet éducatif commun intitulé S'unir pour mieux bâtir.

Ces pratiques de gestion variées ciblent à la fois les collaborations entre les partenaires, les moyens et les actions qui mettent en valeur les langues et les cultures autochtones, les ressources qui favorisent les collaborations professionnelles ainsi que les modalités qui facilitent les interactions entre les intervenants impliqués

dans le projet, dont les parents. Conscients que l'implication parentale (Deslandes et Cloutier, 2005; Duval, 2017; Larivée, 2011; Organisation de coopération et de développement économiques, 2018) favorise la réussite des élèves, particulièrement pour les Autochtones (Guay, 2015), les gestionnaires ont orchestré diverses procédures qui encouragent la présence de parents au conseil d'établissement et au comité de parents du projet. Le groupe d'implication parentale organisé par le Centre d'amitié autochtone est un autre point fort du projet en matière d'offre de service. Ce lieu de rencontre et de discussions permet aux parents d'évoquer leurs besoins, leurs attentes et leurs questionnements.

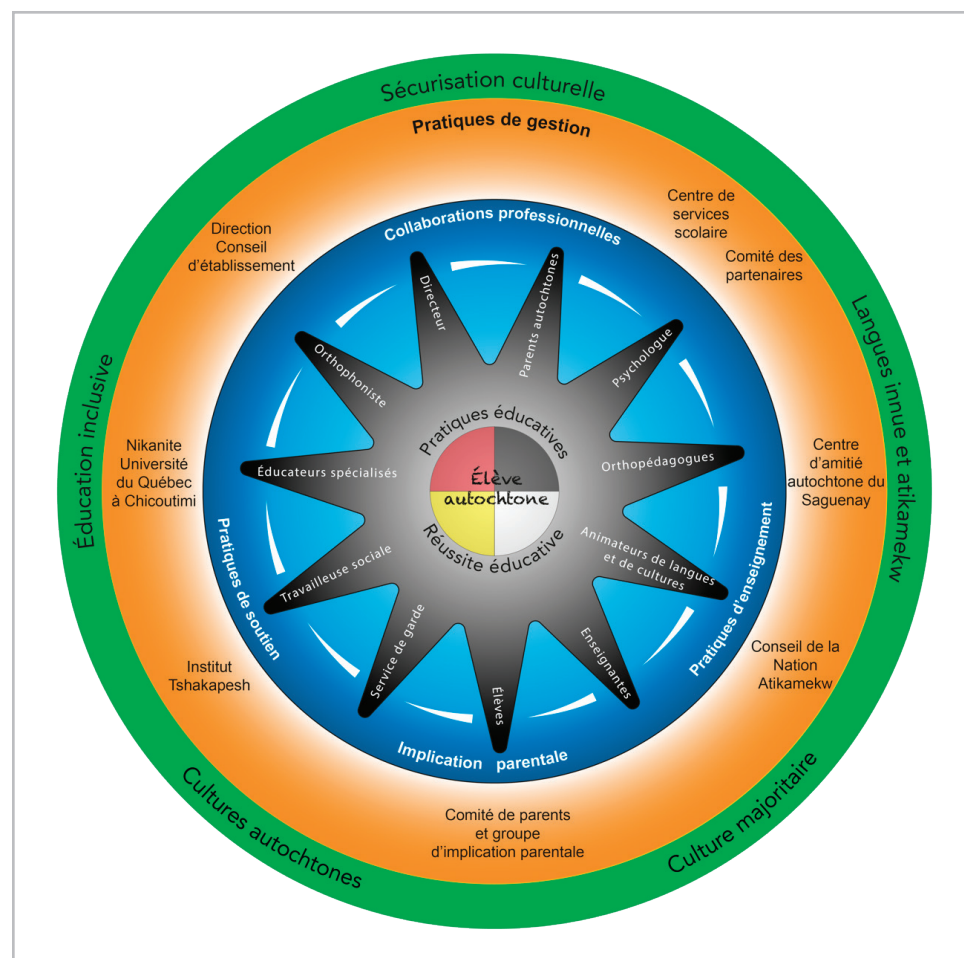
Le macrosystème Petapan

Par ailleurs, les pratiques et les collaborations professionnelles se situent dans le contexte de l'éducation interculturelle et inclusive, qui prend en compte les particularités culturelles autochtones en donnant une place importante aux langues innue et atikamekw, favorisant ainsi la sécurisation culturelle, sans oublier la culture allochtone (Pietrantonio, 2005; Vermette et Basque, 2018) avec laquelle l'élève autochtone est en interaction permanente. Ces éléments de contexte fondent le macrosystème, le système le plus distal de l'enfant, qui constitue le cadre situant et opérationnalisant les décisions et les interventions, et donc les pratiques des différents acteurs du projet (Larose *et al.*, 2004).

Ainsi, les pratiques de gestion constituent l'échafaudage du modèle. Ces pratiques difficilement observables ne le deviennent que lorsqu'elles sont opérationnalisées (Larose *et al.*, 2004) au sein de l'école, et donc au travers d'autres pratiques mises en place (pratiques éducatives et collaborations). Ce sont néanmoins les pratiques de gestion qui forment le contexte de travail (Bouchard, 2005).

Pour mieux comprendre comment les pratiques présentées s'insèrent à l'intérieur de ces différents systèmes, la figure 3 présente les éléments évoqués et les personnes engagées dans le projet, ainsi que leur place dans le système du modèle Petapan.

Figure 3. **Modèle écosystémique du projet Petapan**



La vision écosystémique permet de comprendre l'interdépendance des différents systèmes en action et de prendre conscience qu'une même pratique éducative n'aura pas la même incidence selon son contexte de mise en œuvre auprès d'un enfant autochtone ou d'un enfant allochtone qui évolue chacun dans des contextes culturels différents.

À l'intersection de toutes les pratiques évoquées dans ce qui précède se trouvent les pratiques culturelles qui sont déployées à l'école, en dehors des classes autochtones et à l'échelle du quartier. Ces pratiques regroupent Autochtones et allochtones dans un esprit de rencontre et de partage tout en s'arrimant au travail fait en classe. L'attention particulière portée aux cultures autochtones (Battiste, 2017) durant la première année du projet à l'école des Quatre-Vents (2017-2018) s'est davantage inscrite lors de la deuxième année (2018-2019) dans une perspective d'éducation

interculturelle (Akkari, 2016) qui prend en compte les différentes cultures qui s'entrecroisent au sein de l'école. Les caractéristiques de ces pratiques culturelles sont les suivantes :

- Offre d'activités culturelles à tous les membres de la communauté scolaire (membres du personnel enseignant, intervenantes et intervenants, parents, élèves autochtones et allochtones), avec la collaboration de partenaires autochtones;
- Mise en valeur et maintien des langues, des cultures et de l'identité culturelle; connaissances des modes de vie et des traditions;
- Valorisation et sécurisation des élèves et des parents autochtones;
- Conscientisation et sensibilisation des membres du personnel enseignant, des intervenantes et intervenants, et des parents allochtones aux réalités autochtones;
- Esprit de rencontre et de partage culturel.

Ces pratiques culturelles constituent un facteur de protection dans le développement des élèves autochtones (Larose *et al.*, 2004) en offrant un cadre culturellement sécurisant. Par la mise en valeur des langues et des cultures autochtones à l'école, elles contribuent non seulement à sécuriser les élèves autochtones et leur famille, mais aussi à conscientiser et à sensibiliser tous les membres de la communauté éducative (gestionnaires, personnel de l'école, élèves et parents du quartier). Les retombées de ce projet dépassent le soutien à la réussite des élèves autochtones : elles contribuent à éveiller les consciences et à faire tomber les préjugés, élément central de la réconciliation (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015).

CONCLUSION

Ce texte contribue à nourrir la réflexion concernant le développement de pratiques éducatives pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain, ce qui représente un pas important vers la réconciliation. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1996) permet de comprendre le développement des contextes dans lesquels le développement de l'enfant se produit (Larose *et al.*, 2004). En guise de développement, cette approche écologique occidentale pourrait s'enrichir de la théorie du souffle de vie (Blackstock, 2007) pour envisager l'enfant dans le contexte plus large de sa famille, de sa communauté et même du monde dans lequel il évolue. Cela implique de prendre en considération les quatre dimensions émotionnelle, spirituelle, cognitive et physique éclairées par la culture et les savoirs ancestraux se transmettant de génération en génération (Blackstock, 2011, 2019) : une invitation à explorer plus en profondeur les visions du monde et les croyances autochtones.

Le modèle du projet Petapan montre que l'intervention éducative est pensée en considérant la « complémentarité des acteurs et les finalités des systèmes qui composent l'environnement de l'enfant » (Larose *et al.*, 2004, p. 73). L'intervention

éducative est alors « conçue en tant que médiation de la part de l'intervenant entre l'enfant et l'ensemble des vecteurs de représentations qui composent son environnement » (Larose *et al.*, 2004, p. 59). Cette intervention éducative est une action complexe basée sur l'interaction et l'interdépendance entre différents systèmes constitués par l'enfant et son environnement (Bouchard, 2005). Toutes les pratiques déployées et les ajustements de pratique évoqués tendent vers cette prise en compte des caractéristiques de l'enfant autochtone, dont le développement est influencé par différents systèmes plus ou moins proches du sujet. En retour, les pratiques mises en place dans les différents systèmes considérés vont s'ajuster et se déployer de façon à favoriser sa réussite éducative.

Retenons du projet Petapan que le soutien à la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain est un projet collectif auquel toutes les personnes d'un milieu éducatif sont conviées, dans un mouvement d'enrichissement mutuel. À ce propos, les personnes engagées soulignent l'enrichissement résultant de cette ouverture à l'autre et les retombées pour tous les élèves. Les parents autochtones témoignent de la fierté que génère cette initiative pour eux et leurs enfants. La confiance semble être bien établie autour de ce projet commun qui contribue aussi à renforcer l'identité culturelle. Le modèle Petapan représente ainsi un pas important sur le chemin de la réconciliation par le travail d'acteurs engagés qui, ensemble, poursuivent leurs efforts pour soutenir les élèves autochtones et leur famille en milieu urbain.

Références bibliographiques

- AKKARI, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (3^e éd.). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. <https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>
- Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- BATTISTE, M. (2017). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.

- BEDNARZ, N. (2013a). À la rencontre entre deux préoccupations : vers la clarification d'un objet commun d'investigation. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 41-47). L'Harmattan.
- BEDNARZ, N. (2013b). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-30). L'Harmattan.
- BELSKY, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>
- BERNATCHEZ, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175. http://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_bernatchez.pdf
- BLACKSTOCK, C. (2007). The breath of life versus the embodiment of life: Indigenous knowledge and western research. *World Indigenous Nations Higher Education Consortium Journal*, 4(1), 67-79.
- BLACKSTOCK, C. (2008). Se réconcilier signifie ne pas avoir à s'excuser deux fois : leçons tirées de l'expérience de protection de l'enfance au Canada. Dans Fondation autochtone de guérison (dir.), *De la vérité à la réconciliation. Transformer l'héritage des pensionnats* (p. 191-210). <http://www.fadg.ca/downloads/francais-truth-reconciliation.pdf>
- BLACKSTOCK, C. (2011). The emergence of the breath of life theory. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 8(1), 1-16.
- BLACKSTOCK, C. (2019). Revisiting the breath of life theory. *The British Journal of Social Work*, 49(4), 854-859.
- BLANCHET GARNEAU, A. et PEPIN, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Recherche en soins infirmiers*, 111(4), 22-35. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0022>
- BOUCHARD, C. (2005). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454-477. <https://doi.org/10.7202/706373ar>
- BRANT CASTELLANO, M. (2014, 10 juin). *Indigenizing education*. Education Canada. <https://www.edcan.ca/articles/indigenizing-education/>

- BRASCOUPÉ, S. et WATERS, C. (2009). Cultural safety. Exploring the applicability of the concept of cultural safety to aboriginal health and community wellness. *Journal of Aboriginal Health*, 5(November), 6-41. http://vawforum-cwr.ca/sites/default/files/attachments/cultural_safety_-_simon_brascoupe.pdf
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CAMPEAU, D. M. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, 1, 72-74. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/Revue-PRSCPP-vol.-1.pdf>
- CAMPEAU, D. (2019). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : Démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec. Doctorat en éducation (Ph.D.). Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- CAUBLOT, M., POLI, G. et ARNOUIL DEU, É. (2014). Intérêts de l'approche écosystémique de la qualité de l'accueil... des structures de la petite enfance pour la recherche et les pratiques professionnelles. *Spirale*, 70(2), 137. <https://doi.org/10.3917/spi.070.0135>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Gouvernement du Canada. http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits*. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses universitaires de France. <http://www.cairn.info/ethnomethodologie-et-education--9782130452362.htm>
- COUTURE, C. (2021). Projet Petapan : à l'aube de pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 14-17.

- COUTURE, C., BACON, M., PULIDO, L., JACOB, É., LAVOIE, C., BIZOT, D. et DUQUETTE, C. (à paraître). *Analyse de pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain*.
- COUTURE, C., DIONNE, L., SAVOIE-ZAJC, L. et AUROUSSEAU, E. (2012). Ajustements de pratique d'enseignants de l'élémentaire en sciences et technologie. *Formation et profession*, 20(3), 1-13. http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_140.pdf
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. et COUTURE, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- DESLANDES, R. et CLOUTIER, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61-74. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3275>
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- DUVAL, J. (2017). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire: perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21214/Duval_Jo%C3%ABlle_2017_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- École des Quatre-Vents et Mosaïque Sociale. (2018). S'unir pour mieux bâtir [Fresque sur Mosaïque].
- GUAY, C. (2015). Les familles autochtones: des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières. *Intervention*, 141, 17-27. http://www.revueintervention.org/sites/default/files/intervention_141_2_familles_autochtones_des_realites_sociohistoriques_c_guay.pdf
- JACOB, É. (2017). *Les rôles des enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit: une recherche collaborative en milieu autochtone* [thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11399/1/D3373.pdf>
- JACOB, É., LEHRER, J. et LAJOIE-JEMPSON, C. (2020). La transmission culturelle des savoirs autochtones en contexte de jeu: des réflexions sur la décolonisation de la recherche. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Quintriqueo Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis* (p. 147-172). Presses de l'Université du Québec.

- KOPTIE, S. (2009). Irihapeti Ramsden: The public narrative on cultural safety. *First Peoples Child & Family Review*, 4(2), 30-43. https://fncaringsociety.com/sites/default/files/online-journal/vol4num2/Koptie_pp30.pdf
- LAFERRIÈRE, T., BADER, B., BARMA, S., BEAUMONT, C., DEBLOIS, L., GERVAIS, F., MAKDISSI, H., POULIOT, C., SAVARD, D., VIAU-GUAY, A., ALLAIRE, S., THERRIault, G., DESLANDES, R., RIVARD, M.-C., BOUDREAU, C., BOURDON, S., DEBEURME, G. et LESSARD, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>
- LARIVÉE, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- LAROSE, F., TERRISSE, B., LENOIR, Y. et BÉDARD, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80. http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1232568865235_1828444973_21973/approche%20%C3%A9cosyst%C3%A9mique.pdf
- LAVOIE, C. et JONCAS, J.-A. (2015). Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches qualitatives*, 34(1), 97-121.
- LÉVESQUE, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle. *Droits et libertés*, 34(2), 16-19. http://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/droits_libertes_automne_2015_autochtones.pdf
- LÉVESQUE, C. (2016). La présence autochtone dans les villes du Québec : actions tendances et enjeux. *Cahiers ODENA*, 1, 1-14. https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CahierODENA-2016-01_la-pr%C3%A9sence-autochtone-dans-les-villes-du-Qu%C3%A9bec.pdf
- LÉVESQUE, C. et POLÈSE, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>
- MASHON, D. N. (2010). *Realizing «quality» in Indigenous early childhood development* [mémoire de maîtrise, Université de la Colombie-Britannique, Canada]. <https://doi.library.ubc.ca/10.14288/1.0069216>
- MORIN, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.

- MORIN-HOLLAND, A. D. (2019). *La sécurisation culturelle, un concept à préconiser pour la profession du travail social auprès des personnes autochtones: de la théorie à la pratique* [mémoire de maîtrise en travail social, École de service social, Université d'Ottawa, Canada]. Recherche uO. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39757/1/Morin-Holland_Alexie_2019.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones. Pratiques prometteuses*. <https://doi.org/10.1787/9789264291676-fr>
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- PETERS, J. et WHITE, J. P. (2009). Aboriginal education: Current crisis and future alternatives. Dans J. P. White, J. Peters, D. Beaven et N. Spence (dir.), *Aboriginal education. Current crisis and future alternatives* (p. 109-116). Thompson Educational Publishing.
- PIETRANTONIO, L. (2005). Égalité et norme. Pour une analyse du majoritaire social. *Mots*, 78, 117-127. <https://doi.org/10.4000/mots.431>
- POTVIN, P. (2010). *La réussite éducative. Texte pour le cadre de référence du CTREQ*. <http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/Texte-reussite%20educative.doc>
- PROULX, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique: possibilités et excès. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 327-351). L'Harmattan.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd. rev. et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Services aux Autochtones Canada. (2021). *Principe de Jordan. Gouvernement du Canada*. <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1568396042341/1568396159824>
- ST-LOUIS, M. (2016). *Parentalité: présentation et analyse comparative de deux modèles théoriques* [thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7862/1/031261386.pdf>
- VERMETTE, M.-F. et BASQUE, J. (2018). L'identité narrative comme processus de négociation des frontières entre groupes minoritaires et majoritaires. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/4256>

WHITE, J. P., & PETERS, J. (2013). Editors' Commentary : The challenges in improving Indigenous educational attainment. *International Indigenous Policy Journal*, 4(4).

WILSON, S. (2008). *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.

Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit

Alexandra MANSOUR

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Danielle MALTAIS

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Mathieu COOK

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit

Alexandra MANSOUR

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Danielle MALTAIS

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Mathieu COOK

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches rapportent un écart important entre les étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones en ce qui a trait à la persévérance scolaire et à l'obtention d'un diplôme qualifiant. Chez les membres de la communauté innue d'Essipit (Québec, Canada) qui poursuivent des études secondaires, collégiales ou universitaires, la situation est toutefois moins problématique. Cet article est le résultat d'une étude qualitative réalisée auprès de neuf jeunes issues de cette communauté et qui persévèrent dans leurs études. Trois questions ont guidé la réalisation de l'étude : 1) Quels sont les facteurs de protection liés à la persévérance scolaire des jeunes de la communauté d'Essipit? 2) Quels sont les motifs qui encouragent les jeunes de cette

communauté à poursuivre leurs études? 3) Quelles interventions mises en place dans cette communauté favorisent la persévérance scolaire? Cet article démontre que différents motifs et facteurs de protection influencent positivement la persévérance des jeunes, dont les encouragements et le soutien que ceux-ci reçoivent de leur entourage et des membres de leur communauté, ainsi que les programmes qui leur sont offerts.

ABSTRACT

Favourable conditions for school perseverance among Indigenous students in the community of Essipit

Alexandra MANSOUR, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

Danielle MALTAIS, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

Mathieu COOK, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

Several studies report a significant gap between Indigenous and non-Indigenous students in terms of school completion and obtaining a qualifying diploma. However, among members of the Innu community of Essipit (Quebec, Canada) who are pursuing secondary, college or university studies, the situation is less problematic. This article is the result of a qualitative study conducted with nine students from this community who continue with their studies. Three questions guided the study: 1) What protective factors are connected to school perseverance in the community of Essipit? 2) What encourages the young people of this community to continue their studies? 3) What interventions implemented in this community promote school perseverance? This article shows that various reasons and protective factors positively influence student perseverance, including encouragement and support from their families and members of their community, as well as the programs offered to them.

RESUMEN

Las condiciones que favorecen la perseverancia escolar entre los estudiantes autóctonos de la comunidad de Essipit

Alexandra MANSOUR, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Danielle MALTAIS, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Mathieu COOK, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Varias investigaciones reportan un desfase importante entre los estudiantes autóctonos y no-autóctonos en lo referente a la perseverancia escolar y la obtención de un diploma profesional. Entre los miembros de la comunidad inunu de Essipit (Quebec, Canadá) que realizan estudios de secundaria, colegial o universitaria, la situación es sin embargo menos problemática. Este artículo es el resultado de un estudio

cualitativo realizado entre nueve (9) jóvenes de dicha comunidad y que perseveran en sus estudios. Tres preguntas guiaron la realización del estudio: 1) ¿Cuáles son los factores de protección relacionados con la perseverancia escolar de los jóvenes de la comunidad?; 2) ¿Cuáles son los motivos que estimulan a los jóvenes en la prosecución de sus estudios?; 3) ¿Qué intervenciones experimentadas en esta comunidad favorecen la perseverancia escolar? Este artículo muestra que deferentes motivos y factores de protección tienen una influencia positiva en la perseverancia de los jóvenes, entre ellos los incentivos y el apoyo que reciben de sus entornos, de los miembros de la comunidad, así como de los programas que se les ofrecen.

PROBLÉMATIQUE

Au Canada, la lutte à l'abandon scolaire est depuis plusieurs années une priorité sociale et économique. Le faible taux de diplomation au secondaire est, depuis les années 1990, considéré comme un problème central. Plusieurs écrits témoignent de préoccupations croissantes pour les conséquences de ce phénomène sur l'emploi, la criminalité, la productivité économique, les recettes fiscales ainsi que pour les capacités du gouvernement à financer des services et des programmes sociaux, l'éducation et les services de santé (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016).

À la base de ces mobilisations se trouve la conviction que le niveau de scolarité d'une société est lié à son plein développement social, économique et culturel (Action Réussite, 2016). Une vision multidimensionnelle de la situation constitue ainsi la toile de fond de plusieurs interventions collectives autour de l'abandon et de la persévérance scolaires. En tablant sur les recherches réalisées au fil du temps, on conçoit effectivement aujourd'hui qu'une diversité d'acteurs de divers milieux est concernée par l'abandon scolaire et sa prévention, puisque ce problème engendre diverses conséquences négatives pour les familles, le milieu scolaire, la société, le gouvernement et pour des communautés géographiques entières (Perron et Côté, 2015).

Le regard a également été porté sur les différences entre les allochtones et les Autochtones¹ en ce qui a trait à la diplomation. Celles-ci ont été expliquées par des problématiques structurelles (ex.: fort roulement du personnel scolaire, voire absence d'établissement scolaire dans la communauté), socioéconomiques (ex.:

1. Dans cet article, nous utiliserons à la fois le terme *Autochtones*, plus inclusif (il comprend les Premières Nations, les Métis et les Inuits) et le terme plus restreint de *Premières Nations*, catégorie à laquelle appartiennent les Innus d'Essipit. Au Québec, on compte des communautés appartenant à 11 nations autochtones, dont 10 Premières Nations et la nation inuite (Gouvernement du Québec, 2011).

faible scolarisation des parents, conditions économiques précaires) et psychosociales (ex. : consommation abusive de matières illicites) (Fulford, 2007).

Plus récemment, Lévesque et Polèse (2015) constataient qu'il existe dans les collectivités autochtones une volonté de promouvoir l'éducation pour leurs membres. Elles mettent donc en place des actions pour faciliter l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Saloin, 2013). Plusieurs nations autochtones gèrent aujourd'hui davantage leurs écoles primaires et secondaires et le contenu de leurs cours, ce qui leur permet d'y intégrer une partie de leur histoire, de leur langue et de leur culture (Maheux, Pellerin, Quintriego Millan et Bacon, 2020)². Les données de recensement les plus récentes démontrent que le niveau d'instruction a progressé au cours des dernières années chez les Autochtones : le pourcentage de cette population ayant un diplôme d'études secondaires ou un titre postsecondaire était de 70 %, ce qui représente une hausse de 8,2 % par rapport à 2006 (Statistique Canada, 2016). Par ailleurs, en 2016 au Québec, 7,8 % des membres des Premières Nations détenaient un diplôme universitaire, comparativement à 20,5 % pour l'ensemble de la population du Québec (Statistique Canada, 2018). Ainsi, bien que la situation s'améliore chez les Autochtones, il reste du chemin à parcourir dans les communautés des Premières Nations.

Cette recherche a permis de constater, à petite échelle, les retombées d'une prise en charge collective de la situation à l'intérieur d'une communauté Innue. Nous avons ainsi cherché à voir comment, à Essipit, la situation était vécue et comment étaient concrétisés les appels à la prise en charge collective. Au moment de réaliser notre étude, il existait peu de recherches portant sur les étudiantes et étudiants autochtones rattachés ou persévérants (Moldoveanu, 2015; Perron et Côté, 2015), et ce, même s'il était possible d'observer une hausse du taux de diplomation chez les Autochtones (Lévesque et Polèse, 2015). La première auteure de cet article, elle-même Innue et membre de cette communauté, souhaitait approfondir cette question et apporter une contribution positive aux connaissances sur les réalités scolaires des Autochtones.

Dans le but de recueillir la parole de jeunes sur ce qui fait (ou a fait) une différence dans leur parcours scolaire, une étude qualitative de nature descriptive a été réalisée dans le cadre d'une maîtrise en travail social (Mansour, 2017). Trois questions de recherche ont guidé la démarche : 1) Quels sont les facteurs de protection personnels, familiaux, sociaux et scolaires liés à la persévérance scolaire des jeunes de la communauté d'Essipit? 2) Quels sont les motifs qui encouragent les jeunes de cette communauté à poursuivre des études secondaires, collégiales ou universitaires? 3) Quelles interventions mises en place dans cette communauté favorisent la persévérance scolaire?

2. Au passage, notons que le gouvernement du Québec reconnaissait en 2017, dans sa politique de la réussite éducative, l'importance pour les nations autochtones d'exercer leur autonomie en matière d'éducation (Gouvernement du Québec, 2017).

L'ensemble de notre démarche résulte d'une problématisation inductive (Chevrier, 2009). Le terrain de recherche a été précédé par une consultation de la littérature, laquelle visait à définir l'objet d'étude et à construire un cadre conceptuel. Par la suite, le regard s'est porté sur le cas spécifique des étudiantes et étudiants d'Essipit, en nous intéressant à la façon dont ils abordaient la situation.

Dans cet article, nous exposerons le point de vue de neuf jeunes autochtones sur les facteurs de réussite et de motivation de leur persévérance scolaire, tout comme la vision qu'ils ont des interventions mises en place au sein de leur communauté afin de prévenir le décrochage scolaire.

LA COMMUNAUTÉ D'ESSIPIT

La communauté d'Essipit (qui signifie «la rivière aux coquillages») est localisée dans le village des Escoumins, sur les bords du fleuve Saint-Laurent (Nametau Innu, 2010). Elle comptait 297 membres en 2016 et 268 en 2011. L'âge moyen était d'environ 40 ans, 23,7 % avaient moins de 20 ans, 20,3 % avaient 65 ans et plus et 13,6 % étaient âgées de 10 à 29 ans, soit le groupe d'appartenance de notre échantillon. Le taux d'activité était de 63,8 %, le taux d'emploi à 51,1 % et le taux de chômage à 20 % (Statistique Canada, 2017). La communauté jouit d'une situation économique enviable, ce qui a pu causer des frictions avec les municipalités allochtones voisines (Cook, 2019). Le Conseil de la Première nation d'Essipit offre divers services et possède plusieurs entreprises dont les retombées économiques sont redistribuées dans la communauté.

Selon le Conseil de la Première Nation en 2015, 47 jeunes âgés de 12 à 29 ans sur 137 fréquentaient des écoles secondaires, des cégeps ou des universités. Les autorités en place soutiennent que les derniers cas d'abandon scolaire définitifs datent de plusieurs années. La communauté ne compte pas d'école primaire et secondaire, ce qui pousse ses jeunes à se scolariser dans des municipalités environnantes. Hormis les données recueillies à l'interne par le Conseil, les élèves et étudiantes et étudiants d'Essipit sont habituellement comptabilisés de manière indifférenciée (allochtones et Autochtones) avec ceux et celles de la MRC de la Haute-Côte-Nord dans les statistiques québécoises sur l'éducation (RAP Côte-Nord et ÉCOBES, 2019).

CADRE CONCEPTUEL

Certains termes doivent être définis afin de circonscrire l'objet d'étude. Ainsi on distingue généralement la réussite scolaire de la réussite éducative. La première reflète des objectifs de performance. Elle est mesurée par les résultats scolaires et, ultimement, par l'obtention d'une reconnaissance officielle des acquis. La réussite éducative est plus large et concerne trois missions : l'instruction, la socialisation et la qualification. Elle fait référence à la réalisation du potentiel des jeunes et à

leur préparation à contribuer à leur collectivité sur les plans social, économique et culturel. Le « décrochage » et l'« abandon scolaire » sont des synonymes; ils désignent l'interruption temporaire ou définitive des études avant l'obtention d'un diplôme. Le terme *décrochage scolaire* est employé pour évoquer l'abandon au secondaire, alors que le terme *abandon scolaire* est utilisé à la fois pour le secondaire, le collégial et l'universitaire. Enfin, la *persévérance scolaire* concerne la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (Cook, 2008).

Le décrochage, l'abandon et la persévérance scolaires sont des phénomènes sociaux multidimensionnels (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Pour cette raison, il est apparu pertinent d'élaborer un cadre d'analyse inspiré du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1996) qui tient compte de différents facteurs (personnels, familiaux, scolaires et sociaux) pouvant affecter les jeunes dans leur persévérance. Il permet ainsi de documenter le vécu dans ses dimensions tant environnementales qu'intrapsychiques (Massa, 2002). Nous nous sommes plus particulièrement inspirés de l'adaptation du modèle proposée par Manningham *et al.* (2011) pour appréhender la persévérance en milieu autochtone.

Notre cadre conceptuel a permis d'identifier les facteurs de protection associés à la persévérance scolaire selon six niveaux de systèmes s'influençant réciproquement : l'ontosystème (caractéristiques personnelles du jeune); le microsystème (milieu de vie immédiat du jeune : parents, fratrie, amis, école, quartier); le mésosystème (interactions entre les microsystèmes); l'exosystème (milieux qui affectent le vécu scolaire des jeunes : organismes publics, programmes gouvernementaux, niveau socioéconomique); le macrosystème (culture, valeurs sociétales); et le chronosystème (événements de vie marquants).

MÉTHODOLOGIE

Dans un premier temps, les modalités de cette étude ont été présentées au Conseil de bande à l'automne 2015. À partir d'une liste fournie par ce dernier, l'étudiante a contacté une quinzaine d'étudiantes et étudiants, dont 9 d'entre eux ont accepté de prendre part à notre étude. Les personnes répondantes devaient alors être inscrites dans une école secondaire, un centre d'éducation aux adultes, un cégep ou une université. Parmi les personnes répondantes (sexe féminin = 8, sexe masculin = 1), 4 poursuivaient des études secondaires, 2 fréquentaient un cégep et 3 autres étaient inscrites dans une université québécoise. Lors de la collecte des données, 4 avaient plus de 19 ans, 3 étaient âgés de 16 à 18 ans et deux avaient entre 13 et 15 ans. Le choix d'un échantillon hétérogène s'explique par les faibles effectifs à chacun des ordres d'enseignement. Les résultats seront néanmoins présentés de manière globale dans cet article, puisque les étudiantes et étudiants se sont souvent exprimés sur les éléments de leur parcours qui ont pris place à des ordres d'enseignement antérieurs.

La collecte de données s'est réalisée par l'entremise d'entrevues semi-dirigées. Les guides d'entrevue ont été produits en fonction du niveau de scolarité de chacune des personnes répondantes et ont permis de recueillir le point de vue de ces dernières sur leur vie personnelle, leurs caractéristiques familiales, leur milieu social, leur parcours scolaire, leur lien avec la communauté d'Essipit et leurs projets futurs. Les entrevues d'une durée maximale de 90 minutes ont été réalisées en français et ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012).

RÉSULTATS

Les données recueillies ont permis d'identifier certains facteurs de protection qui influent sur la persévérance scolaire, puis d'identifier les motifs qui encouragent les personnes répondantes à terminer leurs études. Il a également été possible d'analyser les retombées des initiatives scolaires et communautaires mises en place par la communauté d'Essipit sur la persévérance et la réussite scolaires, telles qu'elles sont perçues par les personnes rencontrées.

Les facteurs de protection qui favorisent la persévérance scolaire

Les facteurs de protection qu'il a été possible d'identifier permettent aux étudiantes et étudiants de persévérer dans leurs études. Différents facteurs de protection semblent avoir influencé leur parcours de vie et leur expérience scolaire.

Les étudiantes et étudiants estiment que certains traits de leur personnalité, valeurs personnelles et habitudes de vie facilitent leur désir de persévérer dans leurs études (ontosystème). Ainsi, le fait d'avoir de bonnes habiletés sociales (être sociable, avoir un bon sens de l'humour et se soucier des autres), une estime de soi élevée, une bonne capacité d'affirmation de soi (être déterminé à réussir ce que l'on entreprend et être capable de fixer ses limites) ainsi que l'absence de problème de santé physique ou psychologique les incite à persévérer dans leurs études. Ainsi, comme le dit Emma : « Je suis déterminée à faire quelque chose. Quand je me dis que je vais réussir mes études, je vais le faire pour de vrai. »

Le fait de ne pas occuper un emploi rémunéré pendant les études, avoir des valeurs en lien avec la réussite et la persévérance scolaires, de savoir que l'on aura accès à l'emploi que l'on désire, de ne consommer ni drogues ni alcool, ainsi que de se percevoir positivement comme un bon étudiant font aussi partie des facteurs de protection personnels. Cinq personnes répondantes ont aussi spécifié qu'elles n'auraient pu être aussi performantes si elles avaient dû travailler pendant leur scolarité. Le fait d'avoir

accès à un financement scolaire³ de la part du Conseil de bande et à des emplois rémunérés dans leur communauté d'appartenance (exosystème) pendant la saison estivale leur a donc permis de ne pas se soucier de leur sécurité alimentaire tout en poursuivant leurs efforts pour maintenir un bon rendement scolaire. C'est dans ces termes qu'Aurélie s'est exprimée :

Je ne travaille pas en même temps que mes études. Je ne serais très clairement pas capable de faire ça à longueur d'année. Sinon, j'ai l'impression que mes résultats scolaires s'en ressentiraient.

Pour ce qui est des facteurs de protection familiaux (microsystème), les neuf personnes répondantes considèrent qu'avoir une bonne cohésion familiale et une gestion adéquate des mésententes et conflits au sein de leur famille demeure un facteur qui a contribué à la poursuite de leur scolarisation. La majorité d'entre eux (n = 8) estime entretenir de bonnes relations avec les différents membres de leur famille. Ainsi, aux dires, de ces personnes, les conflits sont plutôt rares au sein de leur famille et, lorsqu'ils surviennent, sont rapidement gérés. En cas de conflits, certaines ont l'habitude de communiquer leurs sentiments (n = 4) tandis que les cinq autres préfèrent éviter les conflits et laisser passer du temps afin de les atténuer, dont entre autres Fanny :

Chez nous, quand on se pogne, on s'ignore une couple de temps. Puis, après ça, on se reparle. On va rarement dire : « Je m'excuse. » On laisse le temps passer... Il n'y a jamais de très grosses chicanes...

Selon toutes les personnes rencontrées, l'engagement des parents envers leur réussite scolaire est positif et se traduit par des gestes concrets comme l'aide aux devoirs, le soutien moral, les encouragements fréquents, une bonne communication, l'établissement d'une routine saine et le respect de règles disciplinaires. Elles ont d'ailleurs affirmé que l'implication de leurs parents dans leur parcours scolaire, le fait d'avoir un contexte familial positif, de bonnes conditions de vie et le sentiment de ne manquer de rien sont favorables pour leur cheminement scolaire. Elles estiment donc que la famille est un facteur de protection important dans leur persévérance et réussite scolaire. Ce qui est entre autres le cas pour Emma :

J'aime ça que mes parents m'encouragent. Quand j'ai de bonnes notes, ils me félicitent. Ils me disent tout le temps : « Bravo, continue. » Je sais qu'ils vont être là pour moi et qu'ils vont m'encourager jusqu'au bout.

Concernant les facteurs de protection scolaires (microsystème), l'ensemble des personnes rencontrées ont affirmé que leur rendement scolaire au primaire était bon et qu'elles n'ont pas vécu de difficultés d'ordre académique. Parmi les neuf personnes répondantes, huit estiment avoir fourni d'importants efforts scolaires durant leurs

3. Ce financement scolaire fourni par le Conseil de bande est un financement provenant du Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAENP) de Services aux Autochtones Canada (SAC). Ce financement est accordé aux Premières Nations et ce sont ces dernières qui déterminent les critères de sélection ainsi que les affectations de fonds (Services aux autochtones Canada, 2020).

études primaires. Les relations entre les élèves et le personnel enseignant étaient plutôt positives et les enseignants étaient dynamiques, sympathiques et intéressants. Une répondante (Doris) a d'ailleurs ajouté que ses relations avec ses divers enseignants et enseignants lui ont fait aimer l'école :

Les enseignants étaient le fun aussi. Ils étaient dynamiques. Au primaire, j'ai aimé tous mes enseignants, fait que c'est difficile à dire. Je me souviens de chacun d'entre eux. Ils étaient intéressants, puis ils étaient assez actifs, donc ça rendait le cours intéressant.

Six (n = 6) personnes répondantes estiment qu'avoir vécu une expérience positive lors de leur transition entre l'école primaire et secondaire a été un élément qui les a encouragés à persévérer. De plus, l'écoute et le soutien reçus de la part du personnel scolaire lors d'actes d'intimidation, soit au primaire ou au secondaire, a aussi eu une influence positive sur le parcours scolaire de quatre étudiantes (n = 4). Ce personnel a entre autres apporté du soutien moral à ces dernières en les écoutant et en rencontrant les élèves à l'origine des gestes d'intimidation. De plus, le fait de recevoir des explications supplémentaires pour l'accomplissement des travaux scolaires et lors de difficultés d'apprentissage est également l'un des facteurs de protection qui a été constaté. D'autre part, les personnes répondantes estiment aussi que les mécanismes de concertation (mésosystème) mis en place par les différents établissements scolaires et les professionnels de la communauté d'Essipit, comme les offres d'activités parascolaires organisées conjointement, sont ou ont été importants pour eux. Ainsi, lors de leurs études secondaires, les étudiantes et étudiants ont pu profiter de sorties sportives, de cours de Zumba ou de yoga. Au primaire, elles ont eu entre autres l'occasion de pouvoir marcher en groupe jusqu'à l'école du village une fois par semaine et assister à des activités sportives et culturelles offertes simultanément aux élèves allochtones et autochtones (ex. : apprentissage de la langue innue, activités culturelles et pêche traditionnelle). Doris raconte :

Le primaire organisait beaucoup d'activités, puis c'était de belles activités. On avait tout le temps des voyages de fin d'année. On allait au lac ou d'autres endroits. Comme, en 6^e année, on avait un voyage. On est allé à des activités l'été. Pour l'hiver, on avait surtout des activités sportives... J'aimais ça parce que ce n'était pas ennuyant d'aller à l'école, c'était le fun.

Pour ce qui est des facteurs de protection sociaux, les personnes répondantes ont mentionné qu'il est important de maintenir des relations de qualité avec les membres de leur entourage (microsystèmes), particulièrement avec des amis attentifs et disponibles lorsqu'ils ont besoin de se confier. La perception positive que les étudiantes et étudiants ont du soutien social reçu, ainsi que le fait de fréquenter des pairs souhaitant poursuivre leur scolarisation, sont aussi des éléments qui ont contribué à leur persévérance scolaire. Les étudiantes et étudiants perçoivent que la réussite scolaire et la persévérance sont grandement valorisées à Essipit, ce qui se manifeste, par exemple, par la possibilité de recevoir une aide financière de leur conseil de bande afin de poursuivre leurs études et de pouvoir occuper un emploi rémunéré pendant

la saison estivale au sein d'entreprises de leur communauté. Ces derniers éléments seraient, aux dires des personnes rencontrées, non négligeables et pourraient expliquer les taux de persévérance élevés qu'on retrouve dans la communauté d'Essipit.

Les sources de motivation à poursuivre des études collégiales ou universitaires

Il est possible de regrouper les motifs qui encouragent la poursuite des études en quatre catégories: 1) l'employabilité, 2) l'acquisition de nouvelles connaissances et la diplomation, 3) la pratique d'activités sportives et 4) l'influence de personnes significatives. Ces sources de motivation s'additionnent aux facteurs de protection précédemment mentionnés.

L'employabilité

Toutes les personnes ont mentionné que de bonnes perspectives professionnelles étaient leur principale source de motivation à poursuivre leurs études. Bien que cet aspect soit également en lien avec l'acquisition de nouvelles connaissances, elles ont toutes précisé que c'est également la perspective d'obtenir un emploi à la hauteur de leurs attentes professionnelles et personnelles qui les motivent à poursuivre des études. Cela inclut l'obtention de bonnes conditions de travail, un bon salaire ainsi qu'une stimulation intellectuelle suffisante. Elles désirent aussi performer sur le marché du travail. En effet, l'obtention d'un emploi à la hauteur de leurs aspirations les encourage à obtenir un diplôme qualifiant et à poursuivre des études de niveau collégial ou universitaire. Doris a d'ailleurs spécifié: «Je veux avoir un travail et je veux faire quelque chose que j'aime. Ce que je veux faire, j'ai besoin des études pour le faire.»

Acquisition de nouvelles connaissances

Cinq personnes répondantes aiment acquérir de nouvelles connaissances qui leur serviront sur le long terme, sur les plans scolaire, professionnel et personnel. Pour elles, obtenir un diplôme et accéder à des études supérieures afin de réaliser leurs aspirations scolaires est également un objectif en soi. De plus, celles-ci affirment que la perspective d'une future diplomation les motive à terminer leurs études en cours, dont Aurélie: «Je vais en sortir gagnante, dans le sens que je vais avoir de nouvelles connaissances. J'ai vraiment un grand désir d'apprendre... Je suis ouverte à apprendre et à expérimenter.»

La pratique d'activités sportives

Selon quatre personnes, la pratique d'activités sportives joue un rôle important dans leur persévérance scolaire, car le fait d'être en bonne forme physique les aide dans leurs devoirs et études. Pour l'une d'elles, le fait de pratiquer un sport d'équipe dans un programme sport-études ou lors d'activités parascolaires l'a motivé à poursuivre des études supérieures. En ce sens, les programmes sport-études permettent aux jeunes de persévérer dans leur cheminement scolaire, de créer un sentiment d'appartenance, d'augmenter leur motivation et de modifier positivement leur perception de l'école. Ainsi, selon Iris :

Surtout le sport, parce que ça me tentait d'aller jouer au collégial. Ça me tentait de continuer et la seule affaire qui m'a empêché de continuer au niveau universitaire, c'est l'anglais. Parce que sinon, j'aurais continué. C'est sûr.

L'influence de personnes significatives

Pour l'ensemble des étudiantes et étudiants, les relations entretenues avec des personnes significatives sont des sources d'encouragement et d'appui qui les incitent à persévérer dans leurs études. Cinq personnes répondantes ont nommé, par exemple, des enseignantes et enseignants qui, par leur attitude, leur disponibilité et leurs méthodes d'enseignement, ont joué un rôle significatif dans leur parcours scolaire. Pour trois autres, les personnes significatives sont des professionnelles et professionnels de la communauté d'Essipit qui, par leurs précieux conseils et leur soutien inconditionnel, ont favorisé leur persévérance. Les parents et amis, par leurs paroles et comportements, font également partie des personnes qui jouent un rôle dans la poursuite scolaire des étudiantes et étudiants, peu importe le cycle. Leur présence attentive et leurs encouragements continus les ont aidés dans leurs démarches. Ces personnes significatives ont adopté des rôles et des comportements tels que l'écoute, les encouragements, l'aide en cas de besoin et la contribution générale au développement des jeunes, ce qui fait d'eux des « tuteurs de résilience » (Anaut, 2006). Le témoignage suivant (Aurélie) en fait foi :

Moi, l'aide aux leçons, c'est vraiment ça qui m'a fait aimer l'école parce que Madame X, qui faisait l'aide aux devoirs, elle, c'était une vraie perle. [...] Je n'aurais pas autant performé dans mes études si je n'avais pas eu ces trucs-là, qui m'ont suivi aussi longtemps. Ça a vraiment été positif dans mon parcours.

Retombées des interventions mises en place au sein de la communauté d'Essipit

Au cours des dernières années, la communauté d'Essipit a mis en place plusieurs services psychosociaux destinés à la population en général afin de prévenir certaines problématiques sociales (comme la consommation d'alcool et de drogues, l'obésité, la violence conjugale ou la négligence parentale) et d'agir sur celles-ci. Afin d'encourager la persévérance scolaire et la diplomation, certains services et programmes spécifiques destinés aux jeunes ont également été mis en place, dont un projet qui permet d'offrir des emplois saisonniers aux étudiantes et étudiants performants. De plus, la directrice des services et programmes communautaires offre un service de soutien personnalisé qui permet aux personnes de tous les cycles de se sentir soutenues lors de difficultés scolaires ou lorsqu'elles doivent changer d'école pour poursuivre leur cursus scolaire. En effet, les partenariats qui existent entre cette professionnelle, les familles et les institutions scolaires apportent de nombreux avantages pour les étudiantes et étudiants, dont des transitions scolaires plus faciles. L'aide aux devoirs, les cours de soutien et le financement accordé aux élèves autochtones pendant leurs études supérieures sont également des services appréciés par cette communauté. La contribution de ces divers éléments a été soulignée abondamment dans les témoignages livrés par les étudiantes et étudiants, comme en témoigne Aurélie :

Ça motive [d'avoir un emploi sur la communauté]. Je sais que cette chance, ce n'est pas tout le monde qui l'a. Je n'ai même pas besoin de passer d'entrevue ou de faire un CV, ou peu importe. Je sais qu'il y a vraiment une ouverture. Je sais qu'ils me font confiance aussi.

Mais au-delà des services et programmes offerts, c'est aussi la valorisation par la communauté de la persévérance et de la réussite scolaires qui est importante à leurs yeux. Plusieurs personnes répondantes ressentent la fierté d'avoir obtenu une telle reconnaissance.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude démontre l'importance de porter un regard sur le phénomène en tenant compte des facteurs qui atténuent le désir de décrocher, plutôt que de se concentrer uniquement sur les obstacles à la persévérance scolaire. La poursuite des études et la persévérance scolaire chez les étudiantes et étudiants autochtones sont des phénomènes multifactoriels et découlent d'un apprentissage holistique se déroulant tout au long du parcours scolaire. L'utilisation d'un cadre d'analyse hérité du modèle bioécologique a donc été pertinente, puisque les jeunes identifient des conditions de la persévérance au niveau de différents systèmes.

Ainsi, certains traits de caractère jouent un rôle dans la persévérance et la réussite scolaires, entre autres, les habiletés sociales, l'affirmation de soi, la confiance en soi

et l'empathie ainsi qu'une bonne estime de soi. De plus, la participation à des activités pédagogiques variées favorise aussi leur poursuite et leur persévérance scolaires. Tous ces éléments concordent avec les résultats d'études antérieures (Manningham *et al.*, 2011; Perron, 2014).

La majorité des personnes répondantes estime aussi avoir de bonnes relations avec les différents membres de leur famille. Il est reconnu qu'une bonne cohésion familiale favorise la poursuite des études et évite le stress associé à une augmentation des difficultés (Gauthier, 2015; Léger, 2013). De plus, une symbolique positive entourant le monde scolaire, l'encadrement familial, le soutien scolaire et l'implication des parents sont tous des prédicteurs importants reliés de la réussite et de la persévérance scolaires des personnes répondantes (Côté, 2009). Ce contexte académique et familial positif se vérifie également dans le fait qu'elles estiment avoir de bonnes conditions de vie et ne manquer de rien, ce qui est favorable pour leur cheminement scolaire.

Le désir de performer sur le marché du travail est un facteur associé à la persévérance qui est rapporté depuis de nombreuses années. Ainsi, les aspirations professionnelles font partie des déterminants et facteurs de protection directement reliés à la réussite et à la persévérance scolaires (Rousseau *et al.*, 2010).

Certaines motivations à persévérer ont également été identifiées comme l'employabilité, la diplomation, l'acquisition de nouvelles connaissances, la pratique d'activités sportives et l'influence des tutrices et tuteurs de résilience. Mais c'est surtout l'addition de ces sources de motivation, de facteurs de protection des services et programmes offerts par la communauté d'Essipit qui permettent aux étudiantes et étudiants de persévérer et de réussir malgré l'absence d'institution scolaire autochtone dans la communauté. Les résultats montrent que les facteurs de protection liés à la persévérance scolaire ne sont pas tous individuels et qu'il importe que la communauté entière se mobilise pour la persévérance et la réussite scolaires de ses jeunes, car les interventions collectives sont cruciales afin de promouvoir l'adoption de valeurs propices à la persévérance. La collaboration entre les différents services qui existent au sein d'une communauté et des environs permet de mettre en place des interventions multiples auprès des jeunes, de leurs familles, des membres de leur réseau social ainsi qu'auprès du personnel scolaire. Il est donc primordial d'entretenir des relations positives entre les différents actrices et acteurs pouvant avoir des impacts positifs dans le parcours des étudiantes et étudiants.

Les résultats de cette recherche ne peuvent toutefois être généralisés à l'ensemble des communautés autochtones, car chacune d'elles a ses propres réalités économiques, culturelles et sociales. Il est reconnu que la communauté d'Essipit a une situation économique privilégiée par rapport à d'autres communautés autochtones en gérant plusieurs entreprises et commerces qui emploient de nombreuses personnes de cette communauté et des collectivités environnantes. De plus, les jeunes d'Essipit

fréquentent dès leur primaire des écoles gérées par le système d'éducation québécois, ce qui diminue le risque du choc culturel dont parle Côté (2009) et Lévesque et Polèse (2015). Il faut aussi mentionner que l'échantillon est relativement restreint.

Il semble pertinent de poursuivre les recherches sur l'identification des facteurs de protection, qu'ils soient personnels, familiaux, scolaires, culturels ou sociaux. Ceci permettrait une compréhension plus fine des différents systèmes qui influencent positivement la persévérance scolaire en milieu autochtone. Par ailleurs, il serait pertinent de réaliser des études comparatives des facteurs associés à la persévérance entre les communautés de la nation innue ou issues d'autres nations autochtones. Enfin, les pratiques développées dans la communauté d'Essipit pourraient inspirer des travaux (ex. : recherches-actions) à réaliser dans d'autres communautés autochtones au Québec, qu'il s'agisse de reproduire ces pratiques, d'identifier les conditions favorables à leur implantation, ou encore de les comparer avec des interventions instaurées dans ces autres communautés.

Références bibliographiques

- Action Réussite. (2016). *L'éducation, l'emploi et la persévérance scolaire au Témiscamingue : état de situation*. <http://www.temiscamingue.net/planstrategique/wp-content/uploads/2016/11/education-emploi-perseverance.pdf>
- ANAUT, M. (2006). L'école peut-elle être un facteur de résilience? *Empan*, 63, 30-39.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). Le modèle « processus-personne-contexte-temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications. Dans R. Tessier, et G. M. Tarabulsy (dir.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 9-58). Presses de l'Université du Québec.
- CHEVRIER, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 53-87). Presses de l'Université du Québec.
- COOK, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, 54(1) : 41-54.
- COOK, M. (2019). *Le droit à l'autodétermination des Innus : reconnaissance et contestation. Analyse des discours sur l'altérité déployés lors d'une controverse à propos de négociations territoriales*. GRIR-UQAC.

- CÔTÉ, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain : le point de vue des étudiantes et étudiants autochtones* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- FULFORD, G. (2007). *Sharing our success. More case studies in aboriginal schooling*. Society for the advancement of Excellence in Education.
- GAUTHIER, R. (2015). Ce que persévérer veut dire pour de jeunes autochtones inscrits aux études supérieures. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples : Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 96-99.
- Gouvernement du Québec. (2011). Amérindiens et Inuits : portrait des nations autochtones du Québec. *Secrétariat aux affaires autochtones*, 1, 1-63.
- Gouvernement du Québec (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- JANOSZ, M., FALLU, J. S. et DENIGER, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (p. 117-163). Presses de l'Université du Québec.
- LÉGER. (2013). *Sondage de la fondation Lucie et André Chagnon sur la valorisation de l'éducation et de la persévérance scolaire*. Firme de recherche marketing et de sondages Léger. https://fondationchagnon.org/media/1360/sondage_valorisation_education_2013.pdf
- LÉVESQUE, C. et POLÈSE, G. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces Canadiennes. *Cahiers DIALOG*, 1, 1-241.
- MAHEUX, G., PELLERIN, G., QUINTRIQUEO MILLÁN, S. E. et BACON, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuits et des Premières Nations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MANNINGHAM, S., LANTHIER, M., WAWANOLOATH, M. et CONNELLY, J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Laresco.
- MANSOUR, A. (2017). *La persévérance scolaire aux niveaux secondaire et postsecondaire chez les étudiantes et étudiants autochtones : des conditions plus favorables dans la communauté d'Essipit?* [mémoire de maîtrise inédit] Université du Québec à Chicoutimi. https://constellation.uqac.ca/4369/1/Mansour_uqac_0862N_10372.pdf

- MASSA, H. (2002). Fondements de la pratique de l'approche systémique en travail social. *Les Cahiers de l'actif*, 308/309, 9-27.
- MOLDOVEANU, M. (2015). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieu défavorisés*. Université du Québec à Montréal. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_MoldoveanuM_rapport_%25C3%25A9I%25C3%25A8ves-autochtones.pdf/7ad5014b-b3ce-4562-9500-e955721eccd5
- Nametau Innu. (2010). *Essipit*. Nametau Innu: Mémoire et connaissance du Nitassinan. <http://www.nametauinnu.ca/fr/culture/nation/detail/64>
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse thématique. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Éditions Armand Colin.
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches (Préca) (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Feuillet-de-sensibilisation_WEB.pdf
- PERRON, M. (2014). Mobiliser les communautés pour la persévérance scolaire: du diagnostic à l'action. *Persévérance et réussite scolaires chez les Premiers Peuples: Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 1-7.
- PERRON, M. et CÔTÉ, É. (2015). Mobiliser les communautés pour la persévérance scolaire: du diagnostic à l'action. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples: Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 12-16.
- RAP Côte-Nord et ÉCOBES (2019). *Portrait MRC de la Haute-Côte-Nord*. <https://rapcotenord.ca/fr/documentation/fiches-portrait-des-mrc-de-la-cote-nord-avril-2019>
- ROUSSEAU, N., THÉBERGE, N., BERGEVIN, S., TÉTREAU, K., SAMSON, G., DUMONT, M. et MYRE-BISAILLON, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et Francophonie*, 38(1), 154-177.
- SALOIN, G. (2013, 23 octobre). La lutte contre le décrochage scolaire: une priorité pour la population. *Academos cybermentorat*. <http://www.academos.qc.ca/blogue/dcrochage-scolaire>
- Services aux Autochtones Canada. (2020). *Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire*. <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1100100033682/1531933580211>
- Statistique Canada. (2016). *Thème du Recensement de 2016: Scolarité* (publication no 11-627-M). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/rt-td/edu-sco-fra.cfm>

Statistique Canada. (2017). *Essipit, IRI [Subdivision de recensement], Québec et Québec [Province] (tableau). Profil du recensement, Recensement de 2016* (publication no 98-316-X2016001). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>

Statistique Canada. (2018). *Les Premières Nations, les Métis et les Inuits au Canada : des populations diverses et en plein essor* (publication no 89-659-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-659-x/89-659-x2018001-fra.htm>

Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain

Natasha BLANCHET-COHEN

Université Concordia, Québec, Canada

Flavie ROBERT-CAREAU

Université Concordia, Québec, Canada

Audrey PINSONNEAULT

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Ripleya LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain

Natasha BLANCHET-COHEN

Université Concordia, Québec, Canada

Flavie ROBERT-CAREAU

Université Concordia, Québec, Canada

Audrey PINSONNEAULT

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative ayant comme objectif la compréhension des transitions scolaires des élèves autochtones au primaire et au secondaire en milieu urbain. Au total, 117 personnes, soit 29 jeunes d'âge primaire et secondaire, 52 parents, 21 membres du personnel de Centres d'amitié autochtones et 15 intervenantes et intervenants scolaires ont participé à des entrevues ou à des groupes de discussion dans cinq villes du Québec. Les 71 lignes du temps réalisées par les participantes et les participants autochtones illustrant leur parcours scolaire et personnel mettent en lumière l'hypermobilité des jeunes. La majorité de ces derniers, soit près de 80 %, vivent d'ailleurs de multiples allers-retours entre les écoles en ville et celles en communauté, ainsi qu'entre différentes villes. Il en découle des transitions particulièrement complexes qui impliquent des enjeux qui vont bien au-delà

des changements de cycles. Or, pour favoriser l'accueil des Autochtones au sein des écoles québécoises, il existe peu de services spécifiques. Cette étude fait valoir que soutenir les transitions «harmonieuses» nécessite une implication de la part des milieux urbain, scolaire et communautaire. Des pratiques prometteuses empreintes d'une sensibilisation, d'un rapprochement, d'un environnement pédagogique culturellement sensible et sécurisant, ainsi que d'un soutien du contexte familial et de la culture sont relevées pour faciliter ces transitions.

ABSTRACT

Rethinking support for school transitions for Indigenous youth in an urban environment

Natasha BLANCHET-COHEN, Concordia University, Quebec, Canada

Flavie ROBERT-CAREAU, Concordia University, Quebec, Canada

Audrey PINSONNEAULT, Association of First Nations Friendship Centres in Quebec, Canada

This article presents the results of a collaborative study aimed at understanding the educational transitions of Indigenous students attending elementary and secondary schools in urban areas. A total of 117 people, including 29 elementary and secondary school students, 52 parents, 21 First Nations Friendship Centre staff and 15 school staff participated in interviews or focus groups in five Quebec municipalities. The 71 timelines created by the participants illustrating their academic and personal paths highlight the hypermobility of young people. The majority of the students, nearly 80%, also make many trips between schools in the city and the community and also between different municipalities. This results in particularly complex transitions that involve issues going well beyond changes in cycles. However, there are few specific services in Quebec schools designed to serve Indigenous students. This study argues that supporting “smooth” transitions requires involvement from urban, school and community settings. Promising practices imbued with awareness, coming together, a culturally sensitive and safe educational environment and support from the family and the culture are brought out to facilitate these transitions.

RESUMEN

Replanter el apoyo a las transiciones escolares de los jóvenes autóctonos en medio urbano

Natasha BLANCHET-COHEN, Universidad Concordia, Quebec, Canadá

Flavie ROBERT-CAREAU, Universidad Concordia, Quebec, Canadá

Audrey PINSONNEAULT, Reagrupamiento de los centros de amistad autóctonos de Quebec, Quebec, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación colaborativa cuyo objetivo era la comprensión de las transiciones escolares de los alumnos autóctonos de primaria y secundaria en medio urbano. Participaron en las entrevistas y grupos de deliberación en 5 ciudades de Quebec un total de 117 personas: 29 jóvenes de primaria y secundaria, 52 padres de familia, 21 miembros del personal de los Centros de amistad autóctono y 15 docentes escolares. Los 71 cronogramas realizados por los (y las) participantes para ilustrar sus trayectorias escolares y personales, resaltan la hipermovilidad de los jóvenes. La mayoría de ellos, es decir 80 %, han vivido múltiples idas y venidas entre escuelas de comunidades y de diferentes ciudades. De ello se deducen transiciones particularmente complejas que implican retos que van más allá de las transiciones de ciclo. Sin embargo, existen muy pocos servicios específicos para facilitar el acogimiento de jóvenes autóctonos en las escuelas quebequenses. El presente estudio muestra que para apoyar las transiciones « armoniosas » se requiere la implicación por parte de los medios urbano, escolar y comunitario. Se señalan una serie de prácticas prometedoras impregnadas de sensibilización, de convergencia, de un entorno pedagógico culturalmente sensible y alentador, así como de apoyo a la familia y a la cultura.

INTRODUCTION

À ce jour, au Québec comme ailleurs, peu d'attention a été accordée à ce qui caractérise et facilite les transitions scolaires des élèves autochtones en milieu urbain. Dans un contexte de mobilité croissante des Autochtones du Québec, les transitions scolaires sont pourtant fréquentes dans le parcours des jeunes Autochtones. Elles se produisent souvent en marge des types de transitions pour lesquelles le système scolaire québécois prévoit des ressources et un encadrement. Considérant l'écart important entre le taux de diplomation des Autochtones et des allochtones (Statistique Canada, 2018; Turner et Thompson, 2015), il semble essentiel de mieux saisir ce qui teinte les parcours scolaires.

Cette étude exploratoire vise à comprendre ce qui caractérise les transitions scolaires des jeunes Autochtones et à réfléchir aux manières dont ils peuvent s'épanouir en milieu urbain malgré les multiples défis rencontrés lors de leurs changements scolaires. Il s'agit d'une recherche collaborative avec les Centres d'amitié autochtones, des organisations communautaires qui servent d'intermédiaires entre le milieu éducatif et les familles autochtones dans plusieurs villes du Québec. Avant de présenter la méthodologie ainsi que les résultats, nous décrivons ci-dessous le cadre conceptuel et la problématique de cette étude qui s'inscrit dans le contexte particulier de l'éducation autochtone en milieu urbain au Québec.

REPENSER LES TRANSITIONS SCOLAIRES

Comme prémisse à cette étude, nous définissons le besoin de revisiter les façons de concevoir et d'appliquer les concepts pour mieux représenter la réalité en contexte autochtone plutôt que d'adapter des conceptions de la société majoritaire au monde autochtone. Cela relève d'un processus interactionniste entre deux régimes de pensée sollicitant, de part et d'autre, une transformation (Widdowson et Howard, 2013). Ainsi, les politiques éducationnelles ont souvent fait de «l'égalité de traitement entre les élèves la pierre angulaire de l'égalité entre leurs citoyens» (Salaün et Baronnet, 2016, par. 15). Il s'agit plutôt ici de valoriser le principe d'équité en reconnaissant les particularités linguistiques et culturelles des jeunes Autochtones. C'est d'ailleurs un droit reconnu dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (Nations Unies, 2007) ainsi que dans la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989).

Plusieurs études démontrent que les élèves autochtones ont souvent des parcours scolaires complexes et moins linéaires (Battiste, 2013; Blanchet-Cohen et Lainé, 2015; Lévesque et Polèse, 2015). Par exemple, parmi les Autochtones qui obtiennent un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires, 75 % des élèves hors réserve ont effectué un parcours scolaire avec au moins une interruption (Statistique Canada, 2012). Ainsi, pour plusieurs, l'obtention d'un diplôme ne se fait pas dans les délais prescrits par les attentes du ministère de l'Éducation. Toutefois, un grand nombre d'entre eux feront un retour aux études. Cette réalité suggère que les notions de réussite éducative et de persévérance scolaire sont à revoir en contexte autochtone. On évoque, par exemple, une vision de l'apprentissage et de l'éducation qui considère la culture, la langue, les traditions et les enseignements informels et formels comme un parcours qui s'effectue tout au long de la vie et qui est en interaction avec le mieux-être global (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec, 2016). Dans ce sens, ce que l'école entend par «décrochage scolaire» serait également à redéfinir. Dans certaines situations familiales et culturelles, quitter l'école peut être signe d'agencéité, et non d'échec ou d'abandon (Blanchet-Cohen *et al.*, 2018; Huaman *et al.*, 2016).

Il faut également revoir la façon dont les transitions scolaires sont définies par les élèves autochtones et en quelle manière elles diffèrent de la conception standard. De façon générale, le système éducatif québécois reconnaît et encadre de manière formelle cinq transitions scolaires de l'enfance à l'âge adulte : 1) de la maison vers le préscolaire; 2) au primaire; 3) vers le secondaire; 4) au postsecondaire (ou à l'éducation des adultes); 5) vers le marché du travail (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). On accorde une attention particulière aux transitions scolaires qui correspondent au passage d'un cycle à un autre, lesquelles impliquent des défis d'ajustement à un nouvel environnement, à une plus grande école, à un nouveau réseau social et à de nouveaux intervenants ayant des styles d'enseignement différents (Larose *et al.*, 2005). Par un encadrement et un soutien structurés, on tente d'assurer une « transition de qualité » que l'on caractérise « par le maintien des relations entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue » (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018, p. 6). Or, pour de nombreux élèves qui vivent des transitions scolaires plus complexes ou en dehors des changements de cycles, cette visée ne peut être atteinte avec les mesures et les mécanismes de concertation qui sont actuellement en place (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Ainsi, aborder l'éducation autochtone implique que le milieu scolaire « revoi[e] ses façons de faire » (Paul *et al.*, 2020, p. 80) et entreprenne une démarche vers l'autochtonisation de la réconciliation (Gaudry et Lorenz, 2018). Cela implique d'établir de nouvelles assises entre Autochtones et allochtones, basées sur une participation active des Autochtones et permettant l'inclusion des référents culturels. Ce processus graduel passe notamment par le soutien de pédagogies autochtones qui valorisent les savoirs et les différents styles d'apprentissage (Campeau, 2019) ainsi que l'engagement dans une démarche de sécurisation culturelle. Cette autochtonisation appelle à des ajustements sur le plan individuel qui concernent notamment un enseignement à l'écoute des réalités et des besoins des Autochtones, ainsi que des changements systémiques dans l'ensemble du milieu scolaire (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2018; Lévesque, 2019).

Dans une reconceptualisation de la transition, il est nécessaire de « mettre de côté la rhétorique voulant qu'il soit nécessaire de "réduire l'écart" pour les jeunes Autochtones, pour adopter une posture de reconnaissance, de célébration et de promotion de leurs forces, notamment lors de la transition vers l'école¹ » (Dockett *et al.*, 2017, p. 280). Au lieu de percevoir l'apprenant de façon décontextualisée et sans agencéité, il s'agirait plutôt de voir les transitions comme étant en lien avec les capacités et les occasions dont chacun dispose pour naviguer et négocier (Dockett *et al.*, 2017). Ainsi, le mieux-être du jeune dans les transitions scolaires ne dépend pas uniquement de l'encadrement du milieu scolaire, mais aussi de son sentiment de confiance et d'appartenance étroitement lié à la reconnaissance de sa culture et de sa langue (Hohepa et McIntosh, 2017). La collaboration des acteurs entourant les

1. Traduction libre.

jeunes et la cohérence entre eux, notamment l'implication des parents, de la famille élargie et des organismes communautaires autochtones, favoriseraient une équité en éducation (Blanchet-Cohen, 2020; Ma Rhea, 2015). Cela a toutefois peu été étudié en lien avec les transitions (Ballam *et al.*, 2017; Lévesque et Polèse, 2015).

Pourtant, cette question est pertinente, considérant la croissance accélérée de la population autochtone urbaine à l'échelle provinciale et l'augmentation proportionnelle d'élèves autochtones dans plusieurs écoles et dans plusieurs villes canadiennes (Statistique Canada, 2015). Brosser un portrait précis des Autochtones en milieu scolaire québécois est toutefois difficile en raison du manque de statistiques fiables et complètes sur l'éducation des Autochtones en milieu urbain dans la province. Cela s'explique notamment par le fait qu'à ce jour, l'identification des élèves autochtones dépend de procédures non systématisées dans les établissements scolaires de niveaux primaire et secondaire. On estime toutefois que plus de 30 % des enfants des Premières Nations et Inuits sont scolarisés dans les écoles publiques du Québec (Lévesque, 2019).

Au Québec comme ailleurs au pays, la reconnaissance accordée au sein du système éducatif des savoirs et des modes d'apprentissage autochtones demeure faible malgré certains efforts en ce sens au cours des dernières années (Maheux *et al.*, 2020). Depuis la Commission de vérité et réconciliation de 2015, qui dénonçait le caractère assimilationniste de l'histoire des politiques éducatives à l'égard des Autochtones, les milieux scolaires ont été appelés à apporter des changements. Le cadre de la Politique de la réussite éducative reconnaît qu'il doit y avoir une mise en valeur des cultures et des langues autochtones à l'intérieur des milieux scolaires afin de permettre aux jeunes d'évoluer dans un « environnement inclusif, sécurisant et culturellement pertinent » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 27).

Le legs historique des politiques coloniales d'assimilation continue de marquer le rapport qu'entretiennent les parents et les grands-parents autochtones avec l'école et la société québécoise, en plus d'avoir provoqué des séquelles qui ont été transmises de manière intergénérationnelle (Grammond et Guay, 2016). De plus, les programmes d'enseignement, les pédagogies et les structures institutionnelles des écoles en milieu urbain tiennent bien peu compte des besoins et des réalités propres aux élèves autochtones (Blanchet-Cohen, 2020; Maheux *et al.*, 2020).

À la lumière de ces contextes complexes qui impliquent de repenser la notion des transitions scolaires, l'objet de cette étude concerne la compréhension de la situation des élèves autochtones en milieu urbain, et la détermination de ce qui faciliterait une transition scolaire harmonieuse pour les élèves autochtones et leur famille.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche a été menée en partenariat avec le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, qui rassemblait alors 11 Centres dans l'ensemble de la province. Ces organismes urbains offrent des services éducatifs aux familles et aux jeunes en ville, et ont une position qui favorise la création de liens privilégiés avec le milieu scolaire.

Dans un souci de cohérence avec les orientations de décolonisation et de coconstruction en milieu de recherche, cette étude a été articulée pour répondre à l'une des priorités de ces organisations autochtones (Archibald *et al.*, 2019), soit celle de documenter les points de vue des jeunes et des familles concernant les transitions scolaires et les pratiques prometteuses existantes sur le terrain pour favoriser la réussite des élèves. La recherche s'inscrit dans un historique de collaboration entre la chercheuse principale et le Regroupement, facilitant l'aspect relationnel de la recherche, reconnu comme essentiel en milieu autochtone (Gentelet *et al.*, 2018).

Les étapes clés de la recherche ont été menées conjointement avec le Regroupement, y compris le développement des outils de collecte, la validation de l'analyse et la rédaction (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2021). Un guide pour les entrevues et les groupes de discussion a été élaboré avec des questions ouvertes autour des expériences de transition, des sources de soutien accessibles aux jeunes et à leur famille, de la place de la fierté identitaire en milieu urbain et en contexte scolaire, et des bonnes pratiques afin de favoriser des transitions scolaires harmonieuses. L'élaboration d'une ligne du temps a servi de support d'expression pour les jeunes et les parents interviewés afin d'illustrer leur cheminement scolaire et personnel. Les parents ont été invités à raconter leurs histoires scolaires, ce qui leur a permis de mettre en relation leurs expériences avec celles de leurs enfants vivant actuellement des transitions. Avec les jeunes, nous avons discuté en groupe à l'aide de matériel visuel et tactile pour comprendre leur appréciation par rapport aux sources de soutien dans leurs transitions.

Des visites terrain ont eu lieu dans cinq villes du Québec où des Centres d'amitié offrent des services éducatifs. Des invitations à participer aux discussions ont été lancées par les Centres d'amitié aux familles et aux jeunes qui utilisaient leurs services. Le personnel des écoles a été contacté par l'équipe de recherche. Les entrevues individuelles et les groupes de discussion avec les jeunes et les familles, d'une durée de 45 à 60 minutes, ont eu lieu au Centre d'amitié autochtone, à l'école avec les intervenantes et intervenants scolaires ou par téléphone. Les répondants à cette recherche ont signé un formulaire de consentement, et les jeunes de moins de 18 ans ont eu l'autorisation signée des parents ou des tuteurs.

Nous avons réalisé des entrevues individuelles et de groupe auprès de 52 parents, 29 jeunes d'âge primaire et secondaire, 21 membres du personnel des Centres

d'amitié et 15 intervenantes et intervenants des milieux scolaires, pour un total de 117 participants. Les données transcrites ont été codées thématiquement avec l'aide du logiciel HyperRESEARCH. Une séance de validation des analyses a eu lieu avec des intervenantes et des intervenants des Centres d'amitié, amenant ainsi une appropriation du processus et des résultats de cette recherche sur le plan communautaire.

RÉSULTATS

Les riches données recueillies lors de cette recherche nous permettent, dans un premier temps, d'exposer ce qui caractérise les transitions scolaires chez les jeunes Autochtones en milieu urbain, puis, dans un second temps, de déterminer les dimensions d'intervention qui permettraient de soutenir une transition que les jeunes et leur famille qualifient « d'harmonieuse ».

Transitions scolaires fréquentes et complexes

L'un des constats généraux qui émergent de cette recherche est que les élèves autochtones vivent des transitions scolaires fréquentes et particulièrement complexes. Une analyse des données des 71 lignes du temps remplies par les participantes et les participants autochtones démontre que seulement 19,7 % (14/71) ont réalisé un cheminement sans transition (autre que celle du primaire au secondaire). Déjà, au primaire, 56 % des répondantes et des répondants au questionnaire ont effectué un changement d'école. Ces transitions peuvent avoir lieu en cours d'année, car elles sont souvent liées aux déménagements de la famille : « Les transitions et les changements de ville, c'est n'importe quand » (IS)².

Trois types de transitions se dégagent des données : la transition d'une communauté à une ville, celle entre différentes villes et celle à l'intérieur d'une même ville. La transition entre la communauté et une école du milieu scolaire urbain est l'expérience la plus courante. Parmi les participantes et les participants autochtones aux entrevues, ce pourcentage atteint 63,4 %. Parmi ceux-ci, plus de la moitié, soit 53,3 %, ont effectué une ou deux transitions, 31 % auraient réalisé trois ou quatre transitions scolaires alors que 15 % en auraient vécu cinq et plus.

Le déménagement vers la ville est parfois obligé quand il n'y a pas d'école secondaire dans la communauté. C'est le cas pour ce jeune anishinabeg de 15 ans qui raconte avoir effectué plusieurs transitions entre sa communauté et différentes écoles en ville : « J'ai échoué l'an dernier, et j'ai recommencé [mon année]. L'an dernier, j'avais l'habitude de déconner, beaucoup [...] Je pense que la transition de l'école primaire à secondaire, c'est là que ça a commencé à être compliqué. » (J)

2. Les sources des extraits d'entrevues sont identifiées par leur statut – jeune (J), membre de la famille (F), intervenant scolaire (IS) ou Intervenant d'un Centre d'amitié (IC). La ville de provenance des interlocutrices et des interlocuteurs a été retirée pour préserver leur anonymat.

La mobilité des familles autochtones a également lieu entre différentes villes. Plusieurs personnes (soit 9,9 %) ont vécu de telles transitions. Un garçon anishinabeg de 16 ans décrit les quatre transitions qu'il a vécues depuis son secondaire :

À l'âge de mes 13 ans, j'ai changé [de la communauté] à la ville. Nous sommes allés à [ville] où j'ai connu quand même du racisme. Il y en avait beaucoup! J'ai donc changé d'école [et de ville], j'avais 14 ans, je suis ensuite retourné [dans ma communauté]. (J)

Les participantes et les participants rencontrés ayant toujours habité dans la même ville sont peu nombreux (7 %) et font surtout partie des plus jeunes ayant été sondés (12 ans et moins). Or, cette stabilité géographique n'est pas synonyme d'une absence de transition. Des changements d'école au sein de la même ville sont fréquents et ont une influence sur le vécu des jeunes. Une adolescente atikamekw de 17 ans, ayant toujours grandi en ville, raconte son parcours :

[J'ai déménagé] dans une autre maison. Ils m'ont transférée d'école. Dans cette école, je n'étais pas bien bonne. Je n'étais pas motivée dans cette école-là. Je ne connaissais personne, puis je trouvais pas mal que le professeur s'était un peu acharné sur moi... J'ai redoublé et je suis allée dans une autre école. (J)

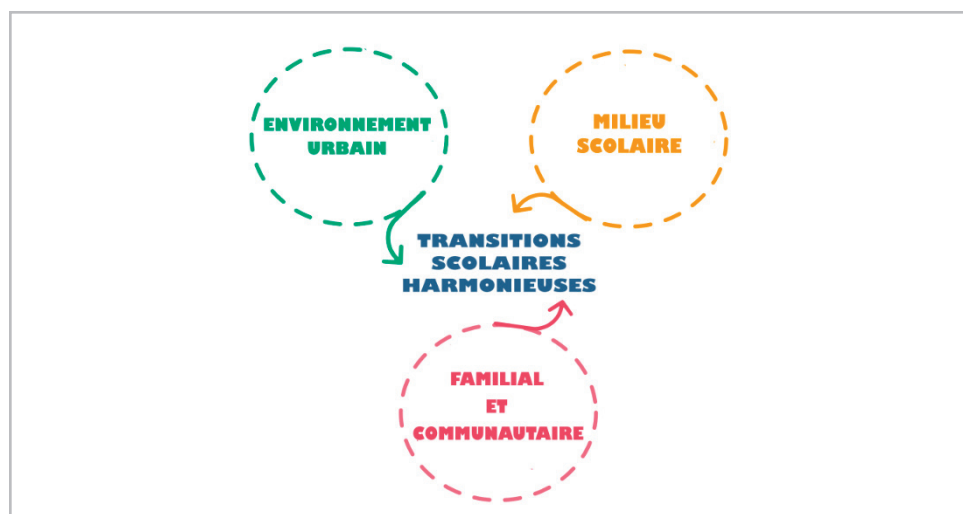
Ayant déjà vécu cinq transitions scolaires, elle a terminé sa deuxième année du secondaire et est en attente pour poursuivre sa formation secondaire aux adultes.

Il est donc impossible de parler d'une seule réalité de transition scolaire éducative lorsqu'on aborde la question de l'éducation des jeunes Autochtones en milieu urbain. Ces transitions impliquent des changements d'espaces géographiques, d'espaces de vie, de milieux scolaires et de milieux culturels qui contribuent à complexifier le quotidien et le parcours scolaire des jeunes. D'ailleurs, la majorité des adultes rencontrés au cours de cette recherche n'ont pas effectué un parcours scolaire continu.

Dimensions pour une transition harmonieuse

Face à la spécificité et à la complexité de ce qui caractérise les transitions scolaires des jeunes, le soutien aux transitions des Autochtones en milieu urbain ne se limite pas au milieu scolaire. Dans ce qui suit, nous présentons les souhaits et les réflexions des participantes et des participants à propos de ce qui faciliterait ces changements. Leurs points de vue ont permis de cibler trois dimensions : l'environnement urbain, le milieu scolaire ainsi que le réseau familial et communautaire (voir la figure). Chacune de ces dimensions révèle des enjeux propres à la réalité urbaine autochtone tout en permettant de dégager certaines pratiques de soutien aux transitions scolaires harmonieuses ayant été mises en valeur par les participantes et les participants.

Figure. **Dimensions des transitions scolaires harmonieuses**



Environnement urbain

En premier lieu, rendre plus accueillant et sécurisant l'environnement urbain constitue l'une des dimensions prioritaires pour soutenir les transitions scolaires. Parmi les participantes et les participants de l'étude, 70 % disent avoir été victimes (ou avoir vu leurs enfants être victimes) de racisme ou d'intimidation en ville du fait qu'ils étaient Autochtones : « Le racisme, la discrimination sont très présents encore aujourd'hui. » (IC) Pour les jeunes, ce racisme se manifeste par de l'intimidation rendant l'inclusion à un nouvel environnement socioculturel difficile : « Quand j'étais en secondaire 1, j'ai voulu lâcher l'école parce que j'étais tout le temps seule, puis je commençais à voir de l'intimidation et du racisme. » (J)

En ville, les jeunes se sentent souvent isolés : « Oui, c'est dur, tu es loin de ta mère, tu es loin de ton père, tu es loin de tout. [...] Tu [n']as pas beaucoup d'amis en ville. Tu te renfermes sur toi-même. » (J)

Les jeunes parlent de leur crainte de la perte identitaire du fait qu'ils ne se sentent pas soutenus à parler leur langue, même plutôt découragés à le faire : « Je ne veux pas perdre ma langue, puis en même temps, je veux bien parler français. Tu sais, il y a plusieurs jeunes qui perdent leur langue comme ça depuis qu'ils sont arrivés. » (J)

La vie en ville implique un changement de codes sociaux, un stress, une perte de repères et une adaptation à des exigences administratives différentes de celles de la vie en communauté : « Ce jeune, il se sentait comme isolé parce qu'il ne comprenait

pas les normes des gens autour de lui, ça fait qu'il *wouldn't fit in*.» (IC) Pour certains, la ville est aussi synonyme de perte de liberté: «[Dans la communauté], tu peux être toi-même, tu peux être fou, tu peux escalader les murs, grimper aux arbres. Mais quand tu arrives [en ville], il y a plus de règles.» (F)

Pour faciliter un cheminement scolaire sécuritaire en ville, les jeunes, les familles de même que les intervenantes et les intervenants des Centres d'amitié affirment le besoin de sensibiliser les acteurs allochtones aux réalités autochtones. Ainsi, une intervenante explique le travail collectif qui doit être fait dans sa ville:

Je rassemble tous les intervenants de première ligne ou les principales organisations de la ville et on élabore un plan d'action. Nous travaillons ensemble pour combattre les différentes barrières auxquelles les Premières Nations sont confrontées chaque jour, comme la langue, le racisme. (IC)

Des connaissances accrues quant aux richesses et à l'histoire des cultures autochtones auprès des différents acteurs allochtones permettent de créer des milieux d'accueil plus ouverts, compréhensifs et sensibles. Un changement d'attitude dans la société québécoise sur les plans individuel et collectif permettrait de soutenir les jeunes dans leurs transitions vers les milieux scolaires urbains.

Milieu scolaire

En deuxième lieu, le milieu scolaire est une dimension importante à considérer pour favoriser des transitions plus harmonieuses. La méconnaissance générale des réalités autochtones au sein des milieux scolaires et le peu de place accordée à la reconnaissance culturelle et linguistique des Autochtones ressortent dans cette étude, comme le commente un parent: «C'est comme si les professeurs devaient connaître d'où vient l'étudiant. [...] Il y a une grande lacune de compréhension et de construction de relation avec les étudiants.» (F)

Nous avons répertorié cinq écoles (parmi dix écoles dans l'étude) qui offraient des programmes ou des activités particulièrement orientés pour les élèves autochtones. Certains de ces programmes de soutien aux élèves autochtones, financés par des mesures gouvernementales, manquent de rigueur sur le terrain selon un intervenant: «Lorsqu'on a la *job*, il n'y a personne qui pousse. On n'a pas de comptes à rendre. J'aurais pu faire tout et n'importe quoi, et ça aurait été correct. Il n'y a pas de suivi.» (IS)

De plus, les jeunes ont dit avoir vécu de l'intimidation ou du racisme à l'école de la part des autres élèves, mais aussi de la part du personnel scolaire. Plusieurs membres du personnel enseignant ont une préconception des élèves autochtones: «Il y a quelque chose qui bloque naturellement l'Autochtone, c'est malheureux, mais c'est la gêne, la timidité. Il est fermé. Il n'ose pas.» (IS) Lorsque le personnel scolaire véhicule

de telles perceptions stéréotypées, les jeunes peuvent difficilement vivre pleinement leur potentiel scolaire, identitaire et social.

De plus, le classement disproportionnel de jeunes Autochtones en classes de cheminement particulier démontre une tendance à les stigmatiser dès leur arrivée en ville comme étant des élèves en difficulté d'apprentissage sur le plan scolaire. Un jeune commente : « Je pensais que j'allais en régulier, mais ils m'ont mis en [classe de cheminement particulier]. Je ne connais même pas les explications de ça encore. » (J) Ainsi, dans une école secondaire, près de 95 % des élèves autochtones sont classés en « adaptation scolaire ». À juste titre, plusieurs parents se questionnent : « Je trouve l'école pas adaptée pour eux, il y en a la moitié qui lâche chaque année [...] J'aimerais savoir pourquoi ils sont tous en adaptation scolaire. » (F)

Comme l'exprime un jeune, « le rôle de l'école, c'est de nous connaître » (J), et plusieurs initiatives vont dans ce sens, aidant ainsi à la transition scolaire. Comme l'explique une intervenante au primaire, cela peut prendre, par exemple, la forme d'activités ciblées particulièrement pour les élèves autochtones : « Ce qu'on veut, c'est vraiment qu'ils se sentent à leur place, qu'ils se sentent bien dans l'école, qu'ils se sentent à l'aise de venir à l'école parce que souvent, mettons, ils ne sentent pas nécessairement le sentiment d'appartenance. » (IS) Cela peut aussi passer par une intervenante attitrée aux élèves autochtones, qui crée des liens avec les élèves, les familles et le milieu scolaire.

Une école anglophone avec 70 % d'élèves autochtones intègre quant à elle la pédagogie autochtone dans l'école : « La façon qu'on aborde l'enseignement est basée sur une approche pédagogique autochtone [...], un apprentissage pratique où les étudiants ont l'opportunité d'observer d'abord. » (IS) Cette reconnaissance de la culture et de la langue a des répercussions visibles, car le taux de diplomation des élèves autochtones de cette école est de 83 %, soit le plus élevé de toutes les écoles visitées dans le cadre de cette recherche. Cela démontre que la réussite scolaire dans un milieu urbain est possible si le développement culturel et identitaire de l'apprenant autochtone est favorisé.

Familial et communautaire

En troisième lieu, le soutien des transitions scolaires requiert d'impliquer et de soutenir le réseau familial et communautaire. Les changements scolaires des jeunes Autochtones d'âge primaire et secondaire sont indissociables de leur réalité familiale (nucléaire et élargie). Lors d'un déménagement, c'est autant le jeune que sa famille qui doit s'adapter à la vie en ville. Les défis que vivent les familles en ville influencent le mieux-être, ce qui a forcément des répercussions sur la transition scolaire du jeune. Cet intervenant résume les enjeux auxquels les familles font face à leur arrivée en ville :

Le fait de s'installer nouvellement dans un milieu urbain, avec tout ce que ça comporte aussi, le coût des logements, l'argent que tu possèdes pour tout réussir à payer... Ça dépend où tu restes aussi. Parce que l'enfant là-dedans, il vit la difficulté de ses parents. C'est difficile pour l'enfant aussi. Toute la démarche à faire, c'est lourd. (IC)

Ainsi, le quotidien des familles peut être épuisant, et la ville est stressante et «trop compliquée» (F). Dans ce contexte, certains parents expliquent qu'ils ne participent pas aux rencontres à l'école : «C'est plus intimidant, on se sent moins à notre place, donc on ne vient pas.» (F)

Les répondantes et les répondants identifient les entres d'amitié comme étant des lieux privilégiés qui offrent une gamme de services qui facilitent leur quotidien urbain, en plus de leur permettre de se réunir entre personnes qui partagent une histoire et une culture communes. Un parent témoigne :

C'est un refuge culturel. Quand tu arrives d'une communauté, tu as besoin de continuer de voir du monde de ta place, tu as besoin de parler ta langue, tu as besoin de sentir que si tu as besoin d'aide, le Centre va être un endroit pour ça. Ça fait que c'est sécurisant. (F)

Les Centres sont décrits comme étant «une seconde maison» (F) et jouent également le rôle de ponts entre l'école et les familles en faisant de la sensibilisation et en accompagnant les enfants et les familles vers le système scolaire. Un parent précise :

Je pense que le Centre d'amitié facilite beaucoup leur transition. [...] C'est quelque part où aller, [...] ils ont un réel soutien. Et [les intervenants du Centre] travaillent avec l'école, donc selon la situation, il y a toujours quelqu'un qui est prêt à s'occuper de la situation. (F)

Ainsi, cette recherche met en valeur le rôle essentiel des organismes communautaires autochtones qui soutiennent et accompagnent les familles autochtones qui s'établissent de manière permanente ou temporaire en milieu urbain, en plus d'offrir un espace culturellement sécurisant pour tous.

DISCUSSION

Notre étude, qui avait comme objectif de comprendre et de mieux soutenir les transitions scolaires, suggère que l'expérience de changement d'école pour le jeune Autochtone en milieu urbain est multidimensionnelle. Elle soulève ainsi des enjeux complexes qui la distinguent du parcours typique de la majorité des élèves allochtones comme prévu et soutenu par le système scolaire québécois (ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, 2012). Ainsi, notre recherche démontre la nécessité de repenser le soutien aux transitions afin de réellement accompagner les jeunes Autochtones dans la diversité de parcours qu'ils vivent.

Plusieurs initiatives de soutien aux élèves autochtones indiquées dans cette étude font écho à celles répertoriées dans le *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones* (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Toutefois, notre étude suggère que la réussite et l'efficacité de celles-ci semblent souvent limitées étant donné qu'elles sont gérées à la pièce. Les mesures de soutien pour une transition harmonieuse devraient plutôt reposer sur des liens et la cohérence entre différents acteurs entourant l'apprenant : famille, intervenantes et intervenants scolaires, organismes communautaires et environnement urbain.

Notre étude reflète le besoin d'adopter une approche plus globale des transitions scolaires. Permettre aux élèves autochtones d'expérimenter des changements scolaires de manière appropriée implique que la famille (nucléaire et élargie) est soutenue dans sa propre transition en ville, notamment avec l'appui des organismes communautaires autochtones qui peuvent lui offrir un accès à des services adéquats dans un contexte culturellement sécurisant. De plus, il est nécessaire de faire une place aux savoirs et aux réalités autochtones dans les écoles. Cela suppose un travail de sensibilisation des élèves et du personnel, ainsi qu'un accueil approprié des Autochtones, peu importe le moment de leur transition. Finalement, cela nécessite un remodelage des relations dans l'environnement urbain pour la réconciliation entre citoyens. Le tableau suivant synthétise une série de pratiques concrètes relevées lors de cette étude qui représentent des pistes d'action à poursuivre.

Tableau. **Pratiques pour des transitions scolaires harmonieuses**

Environnement urbain	Tables locales d'accessibilité aux services publics en milieu urbain pour faciliter la complémentarité et la continuité des services pour les Autochtones (p. ex. éducation, justice, santé et services sociaux)		Activités d'échanges entre allochtones et Autochtones (p. ex. soirées sportives)	Programmes destinés spécifiquement aux familles autochtones (p. ex. préparation à l'emploi, ressourcement culturel, services de garde, services médicaux et psychologiques)	Activités culturelles pour renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté autochtone urbaine	
Milieu scolaire	Présence de personnes-ressources Autochtones ou personnes sensibles aux réalités et aux langues autochtones (p. ex. agentes ou agents de liaison, intervenantes ou intervenants pédagogiques, aînés)	Accueil spécifique pour les élèves et leur famille lors de leur arrivée à l'école	Activités parascolaires en collaboration avec un organisme autochtone (p. ex. aide aux devoirs, activités à l'heure du dîner, cours de langue)	Formations continues pour le personnel scolaire de sensibilisation aux réalités sociales, culturelles et familiales des élèves	Espaces permettant aux élèves autochtones de se retrouver (p. ex. dans un local leur étant destiné)	Comité regroupant le personnel enseignant et des élèves pour réfléchir aux réalités et informer la direction
Milieu familial et communautaire	Gamme de services et d'activités pour briser l'isolement des jeunes (p. ex. danse, rencontres de jeunes entrepreneurs, groupe de chant et tambour traditionnels)		Espace d'écoute et de soutien entre parents	Activités culturelles et intergénérationnelles (p. ex. camp d'été culturel, cercles de partage, activités d'artisanat, dîners collectifs, cours de langues autochtones)	Accessibilité des services pour permettre aux familles d'avoir un accompagnement et un sentiment de sécurité	

Ces visées concordent avec les propos tenus dans la littérature en éducation, qu'elle soit canadienne (Davidson, 2018; Parent, 2017) australienne (Dockett *et al.*, 2007) ou néo-zélandaise (Hohepa et Paki, 2017), qui font valoir le besoin d'agir autrement pour favoriser une équité et une justice sociale en milieu scolaire pour les Autochtones (Bellier et Hayes, 2016; Maheux *et al.*, 2020). Cela passe par une reconnaissance de la spécificité des réalités autochtones plutôt que par une simple intégration qui force les jeunes Autochtones à s'adapter à un cadre majoritaire qui ne correspond pas à leur expérience (Dockett *et al.*, 2017; Lachapelle, 2017). Cette étude exploratoire pose les prémisses d'une réflexion à partir de laquelle d'autres recherches pourraient émerger. Il serait pertinent d'affiner notre compréhension des conditions qui contribuent à ce que les transitions scolaires soient culturellement sécurisantes pour les élèves autochtones en milieu scolaire urbain.

CONCLUSION

Cette étude démontre que les jeunes, leur famille et les organismes communautaires sont conscients de la complexité des enjeux liés aux transitions scolaires, et qu'ils sont les mieux placés pour déterminer des pratiques qui concordent avec leur réalité globale. De façon implicite, cette étude exploratoire nous amène à voir qu'une transition scolaire ne devrait pas être décontextualisée ou considérée sous l'angle d'une rupture du cheminement scolaire, mais bien comme une occasion de continuité dans les expériences et dans les apprentissages des jeunes.

Cette manière de concevoir les jeunes dans leur agencéité et leur force (Dockett *et al.*, 2017) nous rappelle d'ailleurs que le changement et ses défis font partie intégrante d'un parcours de vie. Cela étant dit, l'ajustement à ceux-ci dépend des ressources mises à la disposition des jeunes par les milieux qui les entourent, comme l'expose cette intervenante :

Tous les sentiers sont importants. C'est comme quand tu fais un portage dans le bois: il y avait un chemin principal que les ancêtres utilisaient, mais il y avait aussi des sentiers qui permettaient d'aller trouver peut-être le gibier de chaque côté, qui nous permettent de revenir, faire des détours. Je pense que ça, c'est nécessaire [...] Parce que tout est question d'apprentissage. Puis ça dépend aussi qui est là autour de toi. (IC)

Ainsi, une autochtonisation de la réconciliation, qui conçoit de manière plus globale les transitions scolaires, permet de reconnaître que la finalité du parcours scolaire ne se résume pas qu'à l'obtention d'un diplôme, mais également au développement identitaire des apprenantes et des apprenants. Un ensemble d'acteurs ont un rôle distinct et complémentaire à jouer dans cette perspective pour que les jeunes se sentent à l'aise, valorisés et soutenus dans la diversité de leur apprentissage scolaire et de leur parcours de vie. Il s'agit de les reconnaître et de les soutenir adéquatement.

Références bibliographiques

- ARCHIBALD, J.-A., LEE-MORGAN, J. et De Santolo, J. (2019). *Decolonizing research: Indigenous storywork as methodology*. Zed Books.
- BALLAM, N., PERRY, B. et GARPELIN, A. (dir.). (2017). *Pedagogies of educational transitions*. Springer.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press, Purich Publishing.

- BELLIER, I. et HAYS, J. (2016). Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable? Dans I. Bellier, et J. Hays (dir.), *Quelle éducation pour les peuples autochtones?* (p. 7-22). L'Harmattan.
- BLANCHET-COHEN, N. (2020). L'apport de la mobilisation communautaire pour un rapprochement école-famille en contexte autochtone au Québec. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 195-212). Éditions des archives contemporaines.
- BLANCHET-COHEN, N., DI MAMBRO, G., SIOUI, G. et ROBERT-CAREAU, F. (2018). Le point de vue des jeunes Autochtones en milieu urbain sur leur parcours scolaire. *Revue Jeunes et société*, 3(2), 95-115.
- BLANCHET-COHEN, N. et LAINÉ, A. (2015). Documenter le programme d'aide aux devoirs: les élèves gagnants d'une recherche partenariale. Dans K. Gentelet, S. Basile et N. Gros-Louis Mchught (dir.), *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone. Éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration, culture*. CSSSPNQL, CRDP, UQAT et Réseau DIALOG. Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Bibliothèque nationale du Canada.
- CAMPEAU, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15042/Campeau_Diane_PhD_2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Projet Savoir. Quatrième dossier. Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir, Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Gouvernement du Canada. http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada: une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/>
- DAVIDSON, S. F. (2018). *Continuous success: Supporting Indigenous students in British Columbia along the learning continuum*. Dogwood 25 Society.
- DOCKETT, S., PERRY, B., GARPELIN, A., EINARSDÓTTIR, J., PETERS, S. et DUNLOP, A.-W. (2017). Pedagogies of educational transition: Current emphases and future directions. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. International perspectives on early childhood education and development* (p. 275-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_17
- DOCKETT, S., PERRY, B., MASON, T., SIMPSON, T., HOWARD, P., WHITTON, D., GILBERT, S., PEARCE, S., SANAGAVARAPU, P., SKATTEBOL, J. et WOODROW, C. (2007). *Successful transition programs form prior-to-school for Aboriginal and Torres Strait Islander children*. Final Report. Project Reference Group. http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/ATSI_Successful_Transition_programs_Report_Dec_2007.pdf
- GAUDRY, A. et LORENZ, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: Navigating the different visions for indigenizing the Canadian academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>
- GENTELET, K. et BASILE, S. et GROS-LOUIS MCHUGH, N. (2018). *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone. Éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration, culture* (2^e éd.). CSSSPNQL, CRDP, UQAT et Réseau DIALOG. Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Bibliothèque nationale du Canada.
- GRAMMOND, S. et GUAY, C. (2016). Les enjeux de la recherche concernant l'enfance et la famille autochtones. *Enfances, Familles, Générations*, (25). <https://doi.org/10.7202/1039496ar>
- HOHEPA, M. et McINTOSH L. (2017). Transition to school for Indigenous children. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. International perspectives on early childhood education and development* (p. 77-93). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_6
- HOHEPA, M. et PAKI, V. (2017). Māori medium education and transition to school. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. International perspectives on early childhood education and development* (p. 95-111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_7

- HUAMAN, E. S., MARTIN, N. et CHOSA, C. T. (2016). 'Stay with your words' : Indigenous youth local policy, and the work of language fortification. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 52. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2346>
- LACHAPELLE, M. (2017). La négociation d'un parcours d'intégration. Expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada] CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27650>
- LAROSE, F., BÉDARD, J., BOUTET, M., COUTURIER, Y., DEZUTTER, O., HASNI, A., KALUBI, J.-C., LEBRUN, J., LENOIR, Y. et MORIN, M.-P. (2005). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire* [Rapport final de la recherche subventionnée FQRSC n° 2003-PRS-8436]. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- LÉVESQUE, C. (2019). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuit* du Québec: refaire nos devoirs, construire la réconciliation. Dans Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (dir.), *Textes des chercheurs. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire* (p. 23-29). http://conference.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/05/Textes-chercheurs_mixite-ethnoculturelle.-pdf-fusionne.pdf
- LÉVESQUE, C. et POLÈSE, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>
- MA RHEA, Z. (2015). *Leading and managing Indigenous education in the postcolonial world*. Routledge.
- MAHEUX, G., PELLERIN, G., QUINTRIQUEO MILLAN, S. E. et BACON, L. (dir.). (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/guide_initiatives_reussitescolaire_FR_2015.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf
- PARENT, A. (2017). Visioning as an integral element to understanding Indigenous learners transition to university. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(1), 153-170. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i1.186168>
- PAUL, V., JUBINVILLE, M. et LÉVESQUE, F. (2020). Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire. Dans G. Maheux, G. Pellerin, E. Quitriquo Millan et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis* (p. 69-88). Presses de l'Université du Québec.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2021). *Cadre de référence en recherche par et pour les Autochtones en milieu urbain au Québec*.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2016). *L'apprentissage tout au long de la vie: soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain*. https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/Memoire_RCAAQ_2016_education_reussite_educative.pdf
- SALAÛN, M. et BARONNET, B. (2016). Introduction: Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 7-26. <https://journals.openedition.org/cres/2865>
- Statistique Canada. (2012). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011. Tableaux de données – Répertoire des tableaux*. <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Dir-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2015). *Projections de la population et des ménages autochtones au Canada, 2011 à 2036*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-552-x/91-552-x2015001-fra.htm>

- Statistique Canada. (2018). *Profil de la population autochtone, Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/abpopprof/index.cfm?Lang=F>
- TURNER, A. et THOMPSON, A. (2015). *School mobility and educational outcomes of off-reserve First Nations students*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-653-x/89-653-x2015006-eng.htm>
- WIDDOWSON, F. et HOWARD, A. (2013). *Approaches to Aboriginal education in Canada*. Brush Education.

T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation

Laura SIMS

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Roxane GAGNÉ

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Adrien CARRIÈRE

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Amy VANDAL

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Anna FOWLER

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Camille BRÉMAULT

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Stéphane GRÉGOIRE

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Ripleya LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation

Laura SIMS

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Roxane GAGNÉ

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Adrien CARRIÈRE

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Amy VANDAL

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Anna FOWLER

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Camille BRÉMAULT

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

Stéphane GRÉGOIRE

Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

RÉSUMÉ

L'idée centrale de cet article est d'explorer les complexités que vivent les étudiantes et les étudiants quant à leur cheminement identitaire, comme francophones et comme Métis, et éducatif, comme étudiantes et étudiants à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface. Les perspectives liées à leur identité culturelle sont présentées, soit comment mieux la comprendre et mieux saisir leurs rôles dans le processus de réconciliation. Cela est suivi par leur réflexion sur leur cheminement identitaire et éducatif à la suite du cours *Perspectives autochtones en contexte scolaire* et de leur passage à l'Université de Saint-Boniface. À la lumière des écrits pertinents, la discussion souligne le fait que ce questionnement autour de leur identité culturelle métisse francophone est commun. Elle explore comment ces étudiantes et ces étudiants cherchent à mieux comprendre leur identité métisse et à s'affirmer. En guise de conclusion, nous proposons des pistes d'action pour bonifier ce cours ainsi que pour mieux appuyer les étudiantes et les étudiants métis francophones de l'Université de Saint-Boniface, et ceux d'autres établissements universitaires.

ABSTRACT

Are you Métis?! Reflections from franco-manitobain Métis University students on their cultural identity, reconciliation and education

Laura SIMS, Université of Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, University of Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, University of Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, University of Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, University of Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, University of Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, University of Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada

The central idea of this article is to explore complexities that students experience along their identity journey as Francophones and as Métis, and on their educational journey as students of the Faculty of Education at University of Saint-Boniface. Perspectives related to their cultural identity are presented as how to better grasp it and better understand their roles in the process of reconciliation. This is followed by their reflection on their identity and educational journey following the *Indigenous Perspectives in a School Context* course and their time at the University of Saint-Boniface. In light of relevant writings, the discussion underscores the fact that this questioning around their Métis Francophone cultural identity is common. It explores how these students seek to better understand and assert their Métis identity. In conclusion, we suggest ways to improve this course and better support French-speaking Métis students at University of Saint-Boniface and other universities.

RESUMEN

¿Eres Mestizo?! Reflexiones de estudiantes universitarios franco-manitobenses mestizos sobre su propia identidad cultural, la reconciliación y la educación

Laura SIMS, Universidad de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canadá
Roxane GAGNÉ, Universidad de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canadá
Adrien CARRIÈRE, Universidad de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canadá
Amy VANDAL, Universidad de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canadá
Anna FOWLER, Universidad de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canadá
Camille BRÉMAULT, Universidad de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canadá
Stéphane GRÉGOIRE, Universidad de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canadá

La idea central de este artículo es explorar las complejidades que viven los estudiantes en lo que concierne a su trayectoria identitaria, como francófonos y como mestizos, y educativa, en tanto que estudiantes en la Facultad de educación de la Universidad de Saint-Boniface. Las perspectivas ligadas a su identidad cultural se presentan: es decir, cómo comprenderla más cabalmente y cómo captar más adecuadamente sus roles en el proceso de reconciliación. Se continúa con su reflexión sobre su trayectoria identitaria y educativa como consecuencia del curso Perspectivas autóctonas en contexto escolar y de su paso por la Universidad de Saint-Boniface. Bajo la luz de escritos pertinentes, la discusión subraya el hecho que dicho cuestionamiento en torno a su identidad mestiza francófona es común. Se explora cómo esos estudiantes tratan de comprender más cabalmente su identidad mestiza y afirmarse. Como observación final, proponemos algunas pistas para la acción, para mejorar dicho curso y apoyar adecuadamente a los estudiantes mestizos francófonos de la Universidad de Saint-Boniface y de otros establecimientos universitarios.

INTRODUCTION

Que signifie être Métis francophone dans un milieu minoritaire? Pourquoi est-ce complexe d'avoir un héritage mixte (Première Nation et Canadien français) et d'appartenir à une triple minorité¹? Comment les étudiantes et les étudiants métis francophones comprennent-ils leurs rôles et leurs responsabilités face à la réconciliation en tant que futurs enseignants et enseignantes, et modèles dans leurs futures salles

1. Gagnon (2010, p. 100) explique ceci: «[Les jeunes Métis francophones] sont minoritaires à trois égards: francophones en milieu minoritaire anglophone; Métis francophones en milieu métis anglophone majoritaire; et Métis en milieu francophone. Ils sont perçus comme Métis par les Franco-Manitobains, donc partiellement "Indiens", tandis que les Métis anglophones les identifient comme Franco-Manitobains.»

de classe? Les réflexions autour de ces enjeux ont émergé du cours *Perspectives autochtones en contexte scolaire* (Sims, 2019) offert à l'Université de Saint-Boniface, à Winnipeg. L'idée centrale de cet article est d'explorer la complexité des enjeux vécus par les étudiantes et les étudiants en lien avec leur cheminement identitaire comme personnes métisses et francophones, ainsi que leur cheminement éducatif comme étudiantes et étudiants à la Faculté d'éducation. Cet article aide aussi à comprendre le rôle du cours *Perspectives autochtones en contexte scolaire* et de l'Université de Saint-Boniface dans le cheminement identitaire et éducatif de ces étudiantes et étudiants.

ORIGINE DE L'ARTICLE, MÉTHODOLOGIE ET OBJECTIFS

Cet article est le résultat d'une heureuse synchronicité. Au moment où l'appel à communications pour ce numéro thématique est sorti, Sims (professeure) évaluait les travaux réflexifs des étudiantes et des étudiants du cours *Perspectives autochtones en contexte scolaire*. Dans leurs réflexions, certains ont exploré les questions relatives à la complexité d'être Métis, aux enjeux liés à l'identité et à l'agencéité, et à d'autres thèmes soulevés pendant le cours. Reconnaisant une occasion pour explorer deux des axes thématiques du journal (c.-à-d. les *parcours, identités et sources de soutien des apprenants autochtones et les pratiques éducatives à l'ère de la réconciliation*), Sims a partagé l'idée de corédiger un article avec les étudiantes et les étudiants métis francophones qui suivaient le cours. L'intention était d'offrir l'occasion à ces étudiantes et étudiants de partager leurs expériences et leurs réflexions avec un public plus large. Reconnaisant la relation de pouvoir professeur-étudiant et essayant de l'atténuer, une invitation plus formelle de corédaction a été lancée après la fin du cours pour éviter que les étudiantes et les étudiants ne ressentent de la pression à participer au processus de rédaction. Six étudiantes et étudiants, Roxane Gagné, Adrien Carrière, Amy Vandal, Camille Brémault, Stéphane Grégoire et Anna Fowler, ont accepté de participer. Tous les six ont un héritage mixte, Première Nation et Canadien français, et certains appartiennent à la Nation métisse ayant des racines dans la communauté de la rivière Rouge (Andersen, 2008; Gagnon, 2006, 2010, 2019). Quant à l'héritage de Sims, elle est une Canadienne allochtone d'ascendance anglaise et écossaise.

Cet article a été rédigé avec leur collaboration. Nous nous sommes rencontrés dès la fin du cours (mars 2020) pour discuter des nombreux enjeux et de la complexité d'afficher une identité métisse et francophone au Manitoba. Nous nous sommes questionnés pour savoir si le cours *Perspectives autochtones en contexte scolaire* et l'Université de Saint-Boniface appuient le cheminement éducatif et identitaire des étudiantes et des étudiants métis francophones. Un compte rendu de cette discussion est ici partagé; les thèmes présentés proviennent des réflexions, des questions et des curiosités des étudiantes coauteures et des étudiants coauteurs métis de cet article.

Le rôle de Sims au moment de la rédaction était parfois de faciliter le processus, sans toutefois se l'approprier. Plus précisément, avec la permission des étudiantes

coauteures et des étudiants coauteurs, elle a déterminé les enjeux sous-jacents dans leurs travaux réflexifs du cours liés à l'identité métisse et les leur a proposés comme point de départ pour la discussion. Elle a écouté et transcrit leur discussion. Finalement, elle a contextualisé leurs idées dans les écrits scientifiques et a guidé leur processus d'écriture. Ainsi, cette réflexion identitaire est issue de la participation des étudiantes et des étudiants durant le cours, et de cette discussion collective guidée par Sims ayant eu lieu après celui-ci. Inspiré d'une tradition d'enquête narrative qualitative (Cohen *et al.*, 2018; Ruest-Paquette, 2015), ce processus de réflexion est basé sur des expériences individuelles et des recherches (Beeman et Sims, 2019; Sims, 2019; Sims et Desmarais, 2020). Il s'appuie sur une variété de cadres méthodologiques, y compris sur la recherche critique et antiraciste (Potvin *et al.*, 2015) et la recherche communautaire et expérientielle (Sims, 2017). L'étude narrative est un devis méthodologique de choix pour témoigner du vécu des personnes marginalisées et mieux comprendre la perception qu'elles ont d'elles-mêmes (Ruest-Paquette, 2015).

Ce texte porte sur la construction identitaire métisse et l'apport d'un cours universitaire dans le parcours des étudiantes et des étudiants. Selon l'Association canadienne d'éducation de langue française (2006, p. 12) : « La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue. » Andersen (2008) et Gagnon (2019) expliquent, dans le cadre de leurs recherches sur l'identité métisse, que le terme *métis* est complexe et controversé. Dans ce texte, le terme *Métis* (lettre majuscule) est utilisé pour décrire des « personnes d'ascendance mixte – qui ont des ancêtres européens et issus d'une Première Nation » (Éducation et Formation Manitoba, 2017, p. 10).

Cet article a pour objectif : 1) d'explorer les enjeux qui entourent la complexité d'être étudiantes et étudiants métis francophones dans une faculté d'éducation en contexte minoritaire francophone; 2) de réfléchir collectivement à la façon dont les approches pédagogiques et le contenu expérimenté dans le cours *Perspectives autochtones en contexte scolaire* (Sims, 2019) appuient le cheminement éducatif et identitaire des étudiantes et des étudiants métis, et de quelle manière l'Université de Saint-Boniface contribue au cheminement identitaire et éducatif de ces mêmes étudiantes et étudiants.

L'article commence par un aperçu du contexte éducatif. Celui-ci est suivi d'une description de l'origine de l'article, de la méthodologie et des objectifs. Ensuite, nous partageons une synthèse de nos réflexions en lien avec l'identité culturelle, le questionnement personnel et notre compréhension de notre rôle dans le processus de la réconciliation. S'ensuit une réflexion des étudiantes coauteures et des étudiants coauteurs métis à propos de la contribution du cours et de l'Université de Saint-Boniface dans leur cheminement personnel. Une discussion et des commentaires de clôture bouclent l'article.

APERÇU DU CONTEXTE ÉDUCATIF

À la suite de l'Accord sur l'éducation autochtone (Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation, 2010), l'Université de Saint-Boniface donne le cours *Perspectives autochtones en contexte scolaire* au baccalauréat en éducation, offert en étroite collaboration avec les membres des communautés métisses et des Premières Nations (Sims, 2015, 2019). L'Université de Saint-Boniface, fondée en 1818, est la seule université francophone dans l'Ouest canadien. Selon Sinclair (2019), 11 % des étudiantes et des étudiants de l'Université de Saint-Boniface se déclarent Métis. Ce cours commence en insistant sur l'histoire et les répercussions de la colonisation sur la société actuelle [à noter que ce sont les étudiantes et les étudiants inscrits au cours qui choisissent les enjeux qu'ils veulent explorer (Sims, 2019)]. Quant à la participation des membres de la communauté dans le cours, cette année, Niigaan Sinclair a partagé sa perspective sur la relation des traités et la réconciliation (Sinclair, 2016), Janelle Delorme et l'Aînée Dolorès Gosselin ont animé l'exercice des couvertures de KAIROS (<https://www.kairosblanketexercise.org>), Mitch Bourbonnière² et Darcy Belanger³ ont abordé les questions des enfants à risque et des gangs de rue (Comack *et al.*, 2009, 2013), et Karlee Evans⁴ a offert un atelier sur le trafic des êtres humains. Sinclair, Delorme, Gosselin et Bourbonnière sont d'héritage mixte : Sinclair s'identifie comme Anishinabé, Delorme et Gosselin s'identifient comme Métisses de la rivière Rouge, et Bourbonnière comme Métis. De plus, dans le cadre d'une des évaluations du cours, les étudiantes et les étudiants inscrits à ce cours doivent visiter un organisme ou un site éducatif culturel autochtone, ou participer à un événement dans la communauté autochtone. Ils doivent ensuite partager leurs expériences lors d'un cercle de partage. La communauté autochtone dans sa richesse et sa diversité ainsi que ces organismes et ces événements deviennent des contextes d'apprentissage et de coenseignement (Seraphim, 2012; Sims et Desmarais, 2020). Le choix du site ou de l'événement est fait selon leurs champs d'intérêt. À Winnipeg, les communautés autochtones et non autochtones sont divisées; Winnipeg lutte contre le racisme (Comack *et al.*, 2013; Gagnon, 2010; Macdonald, 2015; Meis *et al.*, 2014). Entrer en relation avec les membres de la communauté autochtone, participer aux événements et se sensibiliser aux enjeux et à la richesse culturelle existante sont des actions essentielles à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants (Beeman et Sims, 2019; Sinclair, 2016; Steinbach, 2012; Vowel, 2016). Ces premières parties du cours (histoire/enjeux et engagement auprès de la communauté) ont pour but de conscientiser les étudiantes et les étudiants par rapport aux nombreuses raisons pour lesquelles il est important de valoriser et d'intégrer les perspectives autochtones en éducation (Kanu, 2016). La dernière partie du cours consiste à éduquer les étudiantes et les

2. Voir les sites Web suivants pour mieux comprendre le travail de Mitch Bourbonnière : www.mitchbourbonniere.com et www.opkmanitoba.com.
3. Voir ce reportage pour mieux comprendre l'histoire de Darcy Belanger : <https://www.cbc.ca/radio/who-is-your-chosen-family-1.5014296/finding-a-sense-of-family-after-years-in-foster-homes-a-street-gang-and-prison-1.5019988>.
4. Evans travaille pour le Manitoba Advocate. Pour mieux comprendre le travail de cet organisme, voir les liens suivants : <https://manitobaadvocate.ca/adult/who-we-are/> et <https://manitobaadvocate.ca/wp-content/uploads/2019/07/Tina-Fontaine.pdf>.

étudiants inscrits au cours à propos des éléments clés des perspectives autochtones en éducation en contexte pratique (Alberta Education, 2005; Éducation et Formation Manitoba, 2017; Kanu, 2011; Sims, 2015, 2019). L'approche visée et modelée est relationnelle, participative, expérimentale et démocratique (Beeman et Sims, 2019; Block *et al.*, 2016; Sims *et al.*, 2020b; Sims et Desmarais, 2020). Les buts sont de les sensibiliser aux enjeux; de les outiller à l'aide d'une pédagogie qui intègre, valorise et respecte les perspectives autochtones; de les motiver à entrer en relation avec les membres de la communauté autochtone; de les inciter à développer une pensée critique devant les enjeux et une empathie envers les peuples autochtones face aux injustices⁵.

MISE EN CONTEXTE HISTORIQUE

«Les jeunes Métis francophones doivent composer avec une identité complexe et quelquefois ambiguë issue d'une histoire tragique» (Gagnon, 2010, p. 100). Après la bataille de Batoche (du 9 au 12 mai 1885), la mort de Louis Riel (16 novembre 1885) et l'éparpillement des familles métisses, la nation a été déracinée par le gouvernement fédéral et est entrée dans la clandestinité pour éviter la persécution (Andersen, 2008; Gagnon, 2010). Ces temps sombres ont fait en sorte que certains Métis se sont agglomérés avec leurs familles chez les premiers peuples, et d'autres, chez les Franco-Manitobains (Michaux, 2012). «De 1885 jusqu'à la moitié des années 1900, la pauvreté, le racisme et la démoralisation, qui touchent habituellement ceux qui sont identifiés comme "Sang-Mêlés", en poussent plus d'un à renier, s'ils le peuvent, leur patrimoine métis» (Gaudry, 2009). «Les Métis francophones [...] dénigrèrent leur héritage métis pour s'assimiler à la population canadienne-anglaise, aux Canadiens français ou aux Indiens» (Michaux, 2012, p. 169). Dans plusieurs familles, l'identité culturelle franco-manitobaine métisse n'a pas nécessairement été transmise aux générations suivantes (Gagnon, 2006, 2010; Seraphim, 2012). Il y avait bien quelques organisations actives, telle l'Union nationale métisse Saint-Joseph du Manitoba (<http://www.unmsjm.ca/>), mais le peuple métis était généralement dissimulé. Ce n'est qu'autour des années 1960 et 1970 qu'un grand réveil s'est produit. Ainsi, à la fin des années 1960, l'activité politique des Métis s'est intensifiée avec la fondation de nombreux organismes métis qui ont réussi à élaborer des programmes qui offraient un soutien économique, social et éducatif aux peuples autochtones (Andersen, 2008; Gaudry, 2009). «[À la suite de] la reconnaissance officielle des Métis au Canada en 1982, c'est massivement et fièrement que des personnes ont commencé à affirmer leur double héritage culturel [...]» (Michaux, 2012, p. 172).

5. Voir Sims (2019) pour une description détaillée du cours.

LES RÉFLEXIONS SUR L'IDENTITÉ CULTURELLE, LA RÉCONCILIATION ET L'ÉDUCATION

Cette section est un récit d'expériences et d'idées des étudiantes coauteures et des étudiants coauteurs métis. Elle vise à partager leurs réflexions sur leur identité culturelle, la réconciliation et l'éducation. En écrivant cet article, l'une des intentions était de fournir un espace où ces étudiantes et ces étudiants pourraient partager leurs expériences et leurs réflexions directement avec les autres. (Il est à noter que cette première partie, qui porte sur l'identité culturelle et la réconciliation, a été écrite uniquement par les étudiantes coauteures et les étudiants coauteurs métis, et qu'elle est écrite en utilisant le « nous » pour souligner le fait qu'il s'agit de leurs propres perspectives.)

Dans nos propres mots : réflexions sur l'identité culturelle et la réconciliation

Notre identification métisse est complexe. Pour la majorité d'entre nous, il s'agit d'une première discussion sur la question. Que veut dire être Métis? Quels sont les enjeux qui s'y rattachent? La discussion avec Laura [Sims] était fructueuse et enrichissante. Les thèmes soulevés étaient non seulement nouveaux, mais ils étaient difficiles à discuter, en partie parce qu'il existe une certaine incertitude quant à notre identité métisse. Cependant, c'est aussi parce que, pour certains d'entre nous, nous n'avons jamais eu l'occasion d'en discuter « publiquement ». Aborder ces enjeux suscite un certain malaise, car, pour certains d'entre nous, une grande question existe : qui sommes-nous?

Nous n'avons pas à regarder loin pour comprendre que l'identité métisse, dans certaines familles, était un tabou. Roxane, Amy et Anna ont vécu avec une certaine honte quant à l'histoire de leur famille, plus spécifiquement quant à leurs racines métisses. Ce n'est que plus tard dans la vie que le fait d'être Métisses s'est éveillé chez elles. Mais pour Adrien, Camille et Stéphane, cela a toujours fait partie de leur vécu. Il n'y avait pas de honte entourant la question métisse; c'était surtout un élément de fierté dans la famille. D'une façon ou d'une autre, la prise de conscience de ce que cela veut dire est en constante évolution pour chacun d'entre nous.

Ce qui est cependant clair pour tous, c'est que nous avons une responsabilité de passer un message d'acceptation et d'amour aux jeunes avec qui nous allons travailler. Pour ce faire, il est nécessaire de bien comprendre la question métisse et d'arriver à mettre en contexte le rôle que cela va jouer dans nos carrières. La réalité sociale présente nous permet d'avoir cette discussion, qui vise à mieux cerner les approches que nous voulons adopter dans notre enseignement.

Sommes-nous Métis ou francophones?

Nous avons discuté du fait qu'être à la fois Métis et francophone est quelque chose de finement tissé l'un dans l'autre. Nous ne pouvons pas le séparer. Dans nos habitudes et dans nos traditions familiales, les liens sont évidents et inséparables. Ils sont interreliés et existent ensemble dans la réalité de chacun. Camille parle du fait qu'elle a été membre de l'Ensemble folklorique de la Rivière-Rouge. Elle a découvert plus tard qu'il y avait, à Folklorama⁶, un pavillon consacré à la Nation métisse. Puisqu'elle ne l'a jamais visité, elle se questionne pour savoir si la gigue, la musique et même les traditions culinaires ressemblent au pavillon canadien-français. Elle se demande si les contributions du peuple métis ont été assez reconnues dans le contexte historique de la culture canadienne-française, et vice versa. Même dans nos communautés respectives, la langue française est beaucoup influencée par la langue métisse, et celle-ci par la langue française. Certaines tournures de phrases et certaines expressions sont bien connues dans les deux communautés.

Amy parle du fait que le sentiment d'appartenance à une communauté ou l'autre est flou. Il n'y a pas de distinction claire par rapport à cela. Pour certains d'entre nous, le fait d'en apprendre davantage au sujet de notre métissage nous laisse avec plus de questions que de réponses. Il est clair que chacun d'entre nous veut essayer de s'identifier et de se réconcilier avec nous-mêmes.

À cela s'ajoute un autre enjeu : celui de vivre une triple minorité dans un climat social raciste. Comme Adrien a dit : «Être Métchif, c'est être pris entre deux mondes tout le temps.» Pour quelques-uns d'entre nous, nous avons vécu un certain racisme en raison de notre héritage. Amy se souvient d'avoir dévoilé son métissage en huitième année. Ce dévoilement a ouvert la porte à des insultes racistes de certains de ses pairs et à un sentiment de confusion par rapport à son héritage. Pour elle, la question métisse était honteuse, d'une part à cause de l'attitude de sa famille et, d'autre part, en raison de la réaction de sa communauté scolaire. Pour Roxane, le fait d'être Métisse existait dans l'arrière-plan de sa famille, mais la question métisse n'était pas souvent discutée. Elle se souvient que sa grand-mère était mise à l'écart de la famille, la source du métissage. C'était rare de voir la famille de sa grand-mère à des réunions de famille. Roxanne était ainsi exclue de la vie quotidienne de sa grand-mère.

De plus, à un point ou à un autre dans nos vies, nous avons vécu un sentiment de racisme provenant de la communauté «blanche». Nous avons aussi vécu ce même sentiment provenant de la communauté autochtone. Politiquement, la question a souvent été relevée : est-ce qu'être Métis veut dire être indigène? D'après Camille, il y a un manque de légitimation dans l'identité métisse. D'après elle : «Il y a une claire distinction dans la loi et dans la culture que [être Métis et être indigène] n'est pas la même chose.» D'après elle, la perspective métisse n'est pas explicitement considérée

6. Voir le site Web de Folklorama pour mieux comprendre l'événement : <https://www.folklorama.ca>.

dans les approches d'enseignement des perspectives autochtones. Certes, il manque un lien entre le fait d'être Métis et notre inclusion dans la communauté autochtone.

En partie, cette déconnexion peut être retrouvée dans l'histoire complexe de la fondation du Manitoba. Quand le gouvernement du Dominion du Canada a distribué les terres manitobaines aux membres de la communauté métisse, le système proposé par le gouvernement était complexe. Les « Indiens » ont reçu des terres pour leurs communautés dans des régions éloignées. La population métisse, cependant, a reçu des terres ici et là, dispersées partout dans la province. Étant donné qu'une grande majorité des personnes métisses n'étaient pas éduquées et ne savaient donc pas lire ou écrire, elles ont été victimes de manipulation de la part du gouvernement. Une grande majorité d'entre elles ont décidé de vendre leurs terres et de suivre le gibier, vers la Saskatchewan. Même à cette époque-là, les « sang-mêlés » souffraient d'une mauvaise réputation, n'ayant pas de sens d'appartenance avec les colonies françaises ni avec leurs cousins autochtones (Gagnon, 2006, 2010). Pour Adrien, qui a grandi à Saint-Laurent, une communauté historiquement métisse dans laquelle le métchif se parle encore (Michaux, 2012), la culture métisse a toujours fait partie de son héritage. Dans son village, la culture métisse est célébrée et appréciée. Pour lui, le sentiment d'appartenance à la communauté est fort – celui de vivre avec une connexion à la nature et de vivre de nos terres. Roxane, elle, a été élevée dans la culture franco-manitobaine. Venant de Saint-Pierre-Jolys⁷, un village francophone du Manitoba, son vécu était beaucoup plus canadien-français. Les traditions reflétaient l'Église catholique et les traditions québécoises. Pour les autres, c'était la même chose.

Plusieurs parmi nous se sont questionnés en faisant une demande pour une carte métisse. Est-ce qu'on la méritait? Vivions-nous notre vie selon les traditions métisses? Faisons-nous partie de la communauté métisse? Les réponses à ces questions demeurent toujours floues. Les messages de la communauté étant mixtes, il va sans dire que s'identifier comme personne métisse est plus que de faire une demande pour des bourses. Il faudrait un engagement à l'égard de la communauté.

La Manitoba Metis Federation n'offre pas de services en français. Selon nous, cela est une lacune. Les informations disponibles à la Société historique de Saint-Boniface et à la Manitoba Metis Federation ne sont pas les mêmes : elles se complètent. C'est évident que ces deux organismes devraient travailler davantage en collaboration. Pour que la cause métisse puisse évoluer, il est nécessaire que la communication devienne plus intentionnée. Nous avons un désir de mieux comprendre ce que cela veut dire et nous voulons participer à des événements métis (en français!), y compris en nous impliquant auprès des organismes métis, par exemple les Metis Locals et les événements culturels. La communication entre l'un et l'autre est nécessaire et impérative.

7. Saint-Pierre-Jolys se décrit comme un village francophone ayant des habitants d'origine métisse et canadienne-française du Québec. À ce sujet, voir <https://corridorcanada.ca/resource/saint-pierre-jolys-une-accueillante-communaute-rurale-francophone>.

Pour terminer, malgré cela, nous sommes prêts à prendre la relève dans nos vies personnelles. Nous sommes prêts à explorer le côté métis de notre héritage, puis à le mettre en contexte dans nos futures classes, dans nos familles et dans notre vécu. C'est un engagement qui démontre le désir intrinsèque de se lier aux racines familiales qui ont souvent été ignorées dans le passé, de trouver des moyens de faire vivre cette réalité pour la communauté métisse dans son entièreté et d'y trouver sa raison d'être. Cela fait partie de la réconciliation : se réconcilier avec soi-même, prendre la relève dans la guérison de notre famille et ouvrir les esprits des gens qui nous entourent. L'héritage métis requiert plus qu'une déclaration : cela nécessite aussi un engagement de soi, de la communauté et des institutions politiques qui sont créées pour le respecter.

Maintenant que la partie écrite uniquement par les étudiantes coauteures et les étudiants coauteurs métis est terminée, la prochaine section, rédigée par Sims, rapporte leurs réflexions sur le cours et l'Université de Saint-Boniface.

Réflexion sur le cours

En général, les étudiantes coauteures et les étudiants coauteurs métis étaient très heureux du déroulement du cours *Perspectives autochtones en contexte scolaire*. Les invités ont aidé à mieux comprendre les expériences vécues par les personnes autochtones. Tous les étudiants et les étudiantes ont dit que ce fut bénéfique d'entendre plusieurs points de vue sur les divers enjeux. Niigaan Sinclair et Mitch Bourbonnière, notamment, les ont aidés dans leur cheminement identitaire et éducatif. Ces hommes d'héritage mixte ont partagé leurs vécus et ils parlaient de la réalité que vivent plusieurs personnes autochtones à Winnipeg (Meis *et al.*, 2014). Leurs histoires traitaient des implications et des séquelles du processus de la colonisation; leurs anecdotes rendaient les concepts de la *Loi sur les Indiens* plus accessibles, et les étudiantes et les étudiants ont pu mieux comprendre les répercussions et les injustices de la situation. Pour Anna, la présentation de Sinclair l'a fait réfléchir à ses propres préjugés et ignorances. C'était important pour ces étudiantes et ces étudiants de voir plusieurs modèles autochtones. Amy était reconnaissante envers les invités métis parce que c'était une occasion pour elle de s'identifier à des personnes inspirantes. Bourbonnière, par exemple, a parlé des choix qu'il a faits pour briser le cycle de dysfonctionnement dans sa famille. Ses histoires ont amené Amy à réfléchir à ses propres choix et à ce qu'elle fait pour briser les cycles négatifs dans sa vie.

De réaliser des activités dans la communauté était bénéfique. Par exemple, comme classe, nous sommes allés au Manitoba Indigenous Cultural Education Centre. Camille a dit que le fait de voir le mot «Métis» écrit sur le mur comme une des sept nations autochtones au Manitoba était une affirmation et une légitimation de l'identité métisse et de la Nation métisse. Là, Roxane a pu discuter des enjeux identitaires avec les personnes-ressources. Leur participation à des activités dans la communauté

a aussi été un atout. Par exemple, Amy a trouvé touchant de marcher avec le Mama Bear Clan⁸. Cette expérience l'a fait réfléchir à sa propre ignorance face à la situation des Autochtones. Elle s'interroge sur ses pensées, ses réactions et les stéréotypes qui existent dans son esprit.

Ainsi, pour certaines étudiantes coauteures et certains étudiants coauteurs métis, les activités et les invités les ont aidés dans leur cheminement identitaire en les poussant à approfondir leurs réflexions. Pourtant, Stéphane et Adrien étaient et sont déjà plus conscients de ce que cela signifie d'avoir une identité métisse; alors, pour cette raison, ils pensent que le cours n'était pas tellement une prise de conscience quant à leur identité métisse. Pour tous les étudiants et les étudiantes, les activités du cours les ont aidés dans leur cheminement éducatif quant à la façon d'intégrer les perspectives et les contenus autochtones dans leur futur enseignement.

Dans le cadre du cours, plusieurs documents d'appui étaient disponibles en guise de modèles d'approches éducatives pouvant être utilisées dans l'intégration des stratégies pédagogiques autochtones, surtout celui du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba (2017). Ce dernier a été très apprécié, puisque les stratégies qu'on y retrouvait appuyaient et reflétaient tout ce qu'ils avaient appris dans leurs autres cours comme étant de bonnes pratiques pédagogiques. Ils ont apprécié la perspective «vous pouvez le faire, ce n'est pas compliqué» qu'avaient Sims et les invités. Stéphane a dit : «En tant qu'enseignants, c'est exactement ce dont nous avons besoin.» Adrien a continué : «Même si on n'est pas Autochtones, on se sent prêts et capables d'enseigner cela dans notre salle de classe. Même si c'est très stigmatisé, c'est présenté d'une manière qui permet à tout le monde d'être à l'aise ou, au moins, de connaître les défis qu'on aura dans la salle de classe. Tout ce qu'on a vu est important.»

Afin d'améliorer le cours, les étudiantes coauteures et les étudiants coauteurs métis ont proposé plusieurs idées. Pour presque tous, c'était la première fois qu'ils pouvaient discuter de leurs perspectives en lien avec leur identité métisse francophone. De cette façon, lorsque c'est approprié (c'est-à-dire lorsqu'ils se connaissent et ont confiance l'un en l'autre), il serait bénéfique d'organiser des occasions pour qu'ils puissent échanger, s'ils le veulent, par rapport à leur vécu, à leurs questionnements, à leurs expériences. De cette façon, peu importe où ils en sont dans leur cheminement, ils peuvent mieux se comprendre et s'entraider. Une deuxième idée est de visionner le documentaire *Mémère métisse* (Wookey, 2008), qui traite du cheminement d'une grand-mère franco-manitobaine pour apprendre à accepter son identité métisse et à en être fière. Cela permettrait que les étudiantes et les étudiants métis ainsi que les autres étudiantes et étudiants puissent mieux comprendre la honte qui entoure l'identité métisse dans certaines familles franco-manitobaines. Troisièmement, ces étudiantes et ces étudiants trouveraient bénéfique, lors des cours, que Sims leur fasse

8. Pour plus d'informations, voir <https://www.facebook.com/Mama-Bear-Clan-1699671170294271> et <https://www.cbc.ca/news/indigenous/mama-bear-clan-winnipeg-1.3872964>.

part des événements qui se déroulent dans la communauté métisse francophone et les possibilités d'engagement à l'Université de Saint-Boniface afin de les sensibiliser et de les encourager à y participer. Quatrièmement, ils auraient souhaité avoir un temps réservé au quotidien pour discuter des actualités, par exemple, cette année, pour aborder la situation de Wet'suwet'en⁹, afin d'être mieux informés.

Réflexion sur l'Université de Saint-Boniface

Les étudiantes coauteures et les étudiants coauteurs métis sont confiants et ont un désir de vivre tous les aspects de leur vie en français. Comme Camille le mentionne, elle veut utiliser sa francophonie comme un outil pour appréhender, pour vivre et pour agrandir l'espace francophone. Ils reconnaissent que, comme francophones en contexte minoritaire, ils ont hérité d'une certaine culture protectionniste. Ils veulent que l'Université de Saint-Boniface fasse preuve de leadership non seulement dans le domaine de la francophonie, mais aussi dans d'autres domaines, y compris dans le processus de réconciliation avec les peuples autochtones et en ce qui a trait aux enjeux environnementaux. Ils souhaitent que l'établissement s'affiche publiquement par rapport à ces enjeux. Ils reconnaissent – et certains viennent de l'apprendre lors de cette conversation – qu'il y a actuellement des possibilités d'engagement, mais elles sont sous-utilisées ou pas utilisées, comme les postes pour des étudiantes et des étudiants autochtones au sein de l'association des étudiants. Ils reconnaissent qu'ils ont une certaine responsabilité pour être acteurs dans ces domaines. Sur un plan plus pratique, soit le soutien offert aux étudiantes et aux étudiants métis de l'Université de Saint-Boniface, ils proposent que l'établissement facilite la communication, par exemple le partage d'informations à tout le monde par rapport aux activités métisses francophones et par rapport aux ressources disponibles (par exemple par le biais d'un site Web, par courriel, sur un babillard). Ils pensent que cela serait bénéfique si l'Université de Saint-Boniface organisait des occasions pour que les étudiantes et les étudiants métis francophones puissent partager leurs expériences entre eux et avec les autres. Ils considèrent que cela serait bénéfique notamment pour les gens qui éprouvent un manque de confiance, qui viennent de découvrir qu'ils sont Métis ou qui vivent une insécurité culturelle.

DISCUSSION

Ce questionnement en lien avec leur identité culturelle métisse francophone et sa légitimité est très commun (Andersen, 2008; Gagnon, 2010; Michaux, 2012) et il est partagé par d'autres personnes métisses au Canada (Tremblay, 2012). «Les discriminations sont facilitées par la difficulté de déterminer qui est Métis et qui ne l'est pas, et ce qu'est la culture métisse» (Seraphim, 2012, p. 252). Seraphim (2012, p. 252)

9. Pour plus d'informations, voir <https://www.theguardian.com/world/2020/feb/14/wetsuweten-coastal-gaslink-pipeline-allies>.

continue: «Dans le processus de construction de l'identité, l'individu décide soit de se différencier de l'Autre, soit de se rapprocher de lui.» Cette identification n'est pas sans conséquence. En ce qui a trait à leur histoire mixte et difficile (Gagnon, 2010; Michaux, 2012), les étudiantes métisses comme Anna, Roxane, Amy et Camille prennent l'initiative de s'affirmer et, ensuite, elles apprennent comment vivre cela sans tenir compte des opinions des autres. Comme dans l'étude menée par Seraphim (2012), les étudiantes et les étudiants métis francophones cherchent à mieux comprendre leur identité métisse en participant aux événements dans la communauté métisse, en lisant, en réfléchissant et en créant des liens avec d'autres personnes dans leurs communautés pour créer des systèmes de soutien. Il s'agit d'actes courageux, car, dans notre contexte, ils vivent une triple marginalisation (Gagnon, 2010). Michaux (2012) souligne que cette triple marginalisation peut mener à des processus créatifs comme des liens communautaires entre personnes métisses et la création d'associations. L'émergence du Regroupement étudiant métis à l'Université de Saint-Boniface¹⁰ entre 2004 et 2007 en est un exemple (Gagnon, 2010). Cette vie communautaire peut aider à développer un sentiment d'appartenance (Michaux, 2012).

Quant aux rôles et aux responsabilités du système éducatif, les perspectives des étudiantes coauteures et des étudiants coauteurs métis nous apprennent beaucoup. Ansloos (2017) nous dit que les écoles peuvent aider les étudiantes et les étudiants à trouver leur identité. En effet, «l'éducation a été désignée par les organisations métisses comme étant l'élément le plus important du processus culturel qui permettra de redonner la fierté aux Métis» (Gagnon, 2010, p. 106). Une formation initiale des enseignantes et des enseignants qui est fondée sur une pédagogie antiraciste, interculturelle et critique (Potvin *et al.*, 2015) et qui enseigne des compétences interculturelles (Deschênes, 2018) est essentielle. Comme cela a été mentionné par Ansloos (2017), ces étudiantes et ces étudiants ont souligné l'importance d'étudier la vérité historique de l'identité métisse et d'honorer la façon dont cela est lié à l'actualité et à leurs vies.

Selon les écrits scientifiques, les approches bénéfiques sont: 1) l'utilisation de pédagogies qui promeuvent la communauté ainsi que le développement de relations et d'empathie entre les communautés (Steinbach, 2012) par, entre autres, la mise en œuvre de projets ayant un volet culturel et communautaire visant le développement de l'identité culturelle (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Sims *et al.*, 2020a); 2) le souci de tisser des liens entre le vécu des étudiantes et des étudiants et la vraie vie (Sims, 2015, 2019); 3) l'intégration du contenu et des stratégies pédagogiques autochtones (Kanu, 2016); 4) le fait de fournir plusieurs modèles autochtones et métis (Kanu, 2016; Piquemal *et al.*, 2009) dans des contextes authentiques d'apprentissage (Sims, 2019). Il est à noter que, dans ces temps de crise climatique et environnementale (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2018), cette sorte de pédagogie en formation initiale des enseignantes et des enseignants est considérée comme efficace

10. À cette époque, l'établissement s'appelait Collège universitaire de St. Boniface.

pour éduquer aussi à la viabilité environnementale, à la justice sociale et au bien-être de tous les êtres vivants (Karrow *et al.*, 2016; Karrow et DiGiuseppe, 2019; Sims et Falkenberg, 2013; Sims *et al.*, 2020b).

L'importance de cette formation initiale est critique parce que, dans le futur, ces étudiantes coauteures et ces étudiants coauteurs métis deviendront des enseignants, soit des modèles pour leurs élèves métis et pour les autres. Leurs collègues et eux vont pouvoir œuvrer pour une société plus juste, plus équitable, qui vise la viabilité culturelle de la culture métisse francophone et qui désire la réconciliation entre l'histoire, l'actualité et les communautés autochtones et non autochtones (Kanu, 2016; Sinclair, 2016).

Quant à la responsabilité de l'Université de Saint-Boniface, elle peut faire beaucoup pour soutenir la communauté franco-métisse ainsi que le cheminement identitaire et éducatif des étudiantes et des étudiants métis. L'Université de Saint-Boniface est un lieu important de rencontre pour les personnes métisses et francophones (Gagnon, 2010). Comme cela a déjà été souligné par ces étudiantes et ces étudiants, elle peut jouer un rôle de leadership quant au processus de réconciliation, et ce, en étroite collaboration avec la population étudiante métisse (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015). Cela peut se traduire par un engagement à communiquer les événements de la communauté métisse en français et à les soutenir.

CONCLUSION

En guise de conclusion, la rédaction de cet article nous a amenés à faire certaines recommandations. En contexte éducatif, nous voulons faire valoir l'importance de créer des occasions durant lesquelles les étudiantes et les étudiants métis francophones peuvent échanger à propos de leurs expériences et de leurs questionnements. Nous soulignons l'importance d'aborder les enjeux complexes et difficiles, notamment les séquelles de la colonisation, de façon informée et empathique. Nous affirmons l'importance de fournir des occasions pour rencontrer et échanger avec des modèles métis et autochtones inspirants. Nous recommandons au corps professoral et à l'établissement de s'informer au sujet des activités qui se passent dans la communauté métisse francophone, puis de les communiquer aux étudiantes et aux étudiants. Nous recommandons également à l'établissement de s'afficher publiquement en montrant du leadership par rapport à la réconciliation avec les peuples autochtones. Et, finalement, nous encourageons les étudiantes et les étudiants métis francophones à s'engager et à s'impliquer dans les activités culturelles et politiques universitaires.

En terminant, notre intention est que cet article soit utile: 1) pour les membres du corps professoral qui donnent les cours visant l'intégration des perspectives autochtones afin qu'ils puissent mieux comprendre les perspectives des étudiantes et des

étudiants métis francophones en contexte minoritaire, et pour mieux répondre à leurs besoins éducatifs et identitaires; 2) pour les étudiantes et les étudiants ainsi que pour les autres membres des communautés métisses afin qu'ils puissent mieux comprendre le vécu des étudiantes et des étudiants métis francophones. Pour nous, écrire cet article fut une expérience d'apprentissage riche et stimulante. Écrire cet article fut un acte d'espoir, de courage et d'affirmation.

Références bibliographiques

- Alberta Education. (2005). *Nos mots, nos façons: enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Aboriginal Services Branch. https://education.alberta.ca/media/1626601/pnmi_mots_facons.pdf
- ANDERSEN, C. (2008). From nation to population: The racialisation of 'Métis' in the Canadian census. *Nations and Nationalism*, 14(2), 347-368.
- ANSLOOS, J.P. (2017). *The medicine of peace*. Fernwood Publishing.
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire. Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*. https://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf
- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation. (2010). *Accord sur l'éducation autochtone*. <https://www.afn.ca/uploads/files/education2/accordonindigenouseducation.pdf>
- BEEMAN, C. et SIMS, L. (2019). From relationship to something more: Environmental and sustainability education and a new ontological position. Dans D. Karrow et M. DiGiuseppe (dir.), *Environmental and sustainability education in teacher education. Canadian perspectives* (p. 193-208). Springer.
- BLOCK, L. A., SIMS, L. et BEEMAN, C. (2016). Contextualizing education for sustainability and teacher education in Manitoba faculties of education. Dans D. Karrow, M. DiGiuseppe, P. Elliott, Y. Gwekwerere et H. Inwood, (dir.), *Canadian perspectives on initial teacher environmental education praxis* (p. 128-152). Canadian Association for Teacher Education.
- COHEN, L., MANION, L. et MORRISON, K. (2018). *Research methods in education* (8^e éd.). Routledge.

- COMACK, E., DEANE, L., MORRISSETTE, L. et SILVER, J. (2009). *If you want to change violence in the hood, you have to change the hood: Violence and street gangs in Winnipeg's inner city*. Canadian Centre for Policy Alternatives. https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba_Pubs/2009/Violence_and_Street_Gangs_091009.pdf
- COMACK, E., DEANE, L., MORRISSETTE, L. et SILVER, J. (2013). *Indians wear red: Colonialism, resistance, and Aboriginal street gangs*. Fernwood Publishing.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to action*. http://trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_English2.pdf
- DESCHÊNES, É. (2018). Développer la compétence culturelle chez les enseignants : mission impossible? *Canada Education, automne*, 1-14.
- Éducation et Formation Manitoba. (2017). *L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française: une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones*. Gouvernement du Manitoba. http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/autochtones/perspectives/docs/doc_complet.pdf
- GAGNON, D. (2006). La Nation métisse, les autres Métis et le métissage : les paradoxes de la contingence identitaire. *Anthropologie et sociétés*, 30(1), 180-186. <https://doi.org/10.7202/013836ar>
- GAGNON, D. (2010). Le contexte social et historique des revendications identitaires des jeunes Métis francophones du Manitoba. Dans A. Pilote et S. Marcus de Souza (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire* (p. 99-118). Presses de l'Université Laval.
- GAGNON, D. (2019). *Le statut de Métis au Canada. Histoire, identité et enjeux sociaux*. Presses de l'Université Laval.
- GAUDRY, A. (2009). Métis. Dans *The Canadian encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/metis>
- GÉRIN-LAJOIE, D. et JACQUET, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>

- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2018). *Global warming of 1.5 °C. An IPCC special report on the impacts of global warming of 1.5 °C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*. World Meteorological Organization. <https://www.ipcc.ch/sr15/>
- KANU, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.
- KANU, Y. (2016). Integrating Aboriginal perspectives for educational wellbeing: Minimizing teacher candidate resistance. Dans F. Deer et T. Falkenberg (dir.), *Indigenous perspectives on education for well-being in Canada* (p. 139-156). ESWB Press. https://www.eswb-press.org/uploads/1/2/8/9/12899389/indigeneous_perspectives_2016.pdf
- KARROW, D. et DIGIUSEPPE, M. (dir.) (2019). *Environmental and sustainability education in teacher education*. Springer Publishing.
- KARROW, D., DIGIUSEPPE, M., ELLIOTT, P., GWEKWERERE, Y. et INWOOD, H. (dir.). (2016). Canadian perspectives on initial teacher environmental education praxis. Canadian Association for Teacher Education. <https://cate-acfe.ca/wp-content/uploads/2019/06/CATE-CPITEEP.pdf>
- MACDONALD, N. (2015, 22 janvier). Welcome to Winnipeg: Where Canada's racism problem is at its worst. *Macleans*. <https://www.macleans.ca/news/canada/welcome-to-winnipeg-where-canadas-racism-problem-is-at-its-worst/>
- MEIS, M., MORRISSETTE, L. et CARRIÈRE, F. (réalisateur). (2014). *We will be free: Aboriginal peoples in Canada* [documentaire]. Downsideupfilm. <https://nationtalk.ca/story/we-will-be-free-aboriginal-peoples-in-canada-full-movie>
- MICHAUX, E. (2012). Les Acadiens métis, les Métis magouas et les Métis de Saint-Laurent: contexte et construction des identités métisses. Dans D. Gagnon et H. Giguère (dir.), *L'identité métisse en question. Stratégies identitaires et dynamismes culturels* (p. 155-177). Presses de l'Université Laval.
- PIQUEMAL, N., BOLIVAR, B. et BAHI, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain: défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329-355. <https://doi.org/10.7202/045333ar>

- POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., CAMPBELL, M.-È., KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ, G. et CHASTENAY, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon les différents courants théoriques*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>
- RUEST-PAQUETTE, A. S. (2015). L'étude narrative: une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. *Aspects sociologiques*, 22(1), 95-140.
- SERAPHIM, J. (2012). Les groupes de femmes métisses à Winnipeg: transmission identitaire et discrimination. Dans D. Gagnon et H. Giguère (dir.), *L'identité métisse en question. Stratégies identitaires et dynamismes culturels* (p. 237-264). Presses de l'Université Laval.
- SIMS, L. (2015). Inspired to face the hurdles: A non-Indigenous educator's experience facilitating the integration of Aboriginal perspectives into education. *MERN Occasional Paper Series: Indigenous Education, Number 1*. <http://mbtrc.org/data/documents/occ-1.pdf>
- SIMS, L. (2017). Learning for sustainability through CIDA's "Community-based pest management in Central American agriculture" project: A deliberative, experiential and iterative process. *Journal of Environmental Planning and Management*, 60(3), 538-557. <https://doi.org/10.1080/09640568.2016.1165188>
- 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.
- SIMS, L. et DESMARAIS, M.-É. (2020). Planning to overcome perceived barriers: Environmental and sustainability education, inclusion, and accessibility. *International Journal of Education and Sustainability*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1504/IJHES.2020.108611>
- SIMS, L. et FALKENBERG, T. (2013). Developing competencies for education for sustainable development: A case study of Canadian faculties of education. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 1-14. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p1>

- SIMS, L., ASSELIN, M. et FALKENBERG, T. (2020a). Environmental and sustainability education in pre-service teacher education in/≈9 Canada: A case study. *Canadian Journal of Environmental Education*, 23(1), 14-31. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/download/1604/950>
- SIMS, L., ROCQUE, R., et DESMARAIS, M.-É. (2020b). Enabling students to face the environmental crisis and climate change with resilience: Inclusive environmental and sustainability education approaches and strategies for coping with eco-anxiety. *International Journal of Higher Education and Sustainability*, 3(2), 112-131.
- SINCLAIR, N. (2016). Reconciliation lives here: The 2016 State of the Inner City Report. Dans Canadian Centre for Policy Alternatives Manitoba (dir.), *State of the Inner City: Reconciliation lives here* (p. 1-4).
- SINCLAIR, N. (2019, 1^{er} novembre). St. Boniface University wrestles with appalling Indigenous history. *Winnipeg Free Press*. <https://www.winnipegfreepress.com/local/st-boniface-university-wrestles-with-appalling-indigenous-history-564249162.html>
- STEINBACH, M. (2012) Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, 47(2), 153-170. <https://doi.org/10.7202/1013121ar>
- TREMBLAY, F. (2012). Politique de la mémoire chez les Métis de la Gaspésie. Dans D. Gagnon et H. Giguère (dir.), *L'identité métisse en question. Stratégies identitaires et dynamismes culturels* (p. 129-153). Presses de l'Université Laval.
- VOWEL, C. (2016). *Indigenous writes: A guide to First Nations, Métis and Inuit issues in Canada*. Highwater Press.
- WOOKEY, J. (réalisateur). (2008). *Mémère métisse* [documentaire]. Winnipeg Film group.

Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne

Émilie DESCHÊNES

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne

Émilie DESCHÊNES

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Ce texte est issu d'une recherche qualitative et interprétative menée au sein d'une université québécoise et porte sur l'expérience d'adaptation du programme de formation en gestion de l'éducation pour l'offrir dans un contexte autochtone et en ligne. Les objectifs du texte sont : 1) poser un regard sur l'expérience, 2) rapporter des réflexions en lien avec les adaptations et 3) partager les apprentissages et les pratiques prometteuses. Trente-deux (32) personnes participant au projet ont été interrogées. Les résultats proposent que, pour ce type d'adaptation de programme aux milieux autochtones, la pleine collaboration de personnes autochtones soit essentielle, tout comme la sensibilité, la souplesse et les compétences interculturelles des personnes impliquées. Aussi, le rôle de dirigeant est encore en transformation, tout comme l'école autochtone, et un ajustement des pratiques est nécessaire. Notamment faut-il prendre les personnes où elles sont et les accompagner. La formation en ligne a complexifié l'adaptation, mais le succès de l'initiative n'a pas été freiné par cet enjeu. Enfin apparaît la nécessité du codéveloppement pour la prise de décisions et la mise

en œuvre d'actions permettant la décolonisation graduelle des milieux scolaires sur laquelle se poseront des actions d'autochtonisation.

ABSTRACT

Reflection on the adaptation of an online educational management program in an Indigenous context

Émilie Deschênes, University of Quebec in Abitibi-Témiscamingue, Quebec, Canada

This article describes a qualitative and interpretative study conducted at a Quebec university on the experience of adapting the educational management program to offer it online and in an Indigenous context. The objectives of the article are to: 1) review the experience, 2) report on reflections on the adaptations and 3) share insights and promising practices. Thirty-two (32) people who participated in the project were interviewed. The results suggest that adapting this type of program to Indigenous environments requires the full collaboration of Indigenous people as well as the sensitivity, flexibility and intercultural skills of those involved. Also, management roles are still changing, as are Indigenous schools, and practices need to be adjusted. More specifically, it is essential to meet people where they are and accompany them from there. Online education has made the adaptation more complex, but this issue did not hamper the success of the initiative. Lastly, there is a need for co-development in decision-making and the implementation of actions leading to the gradual decolonization of school environments where actions for indigenization will take place..

RESUMEN

Reflexión sobre una experiencia de adaptación de un programa en gestión de la educación en contexto autóctono ofrecido en línea

Émilie Deschênes, Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue, Quebec, Canadá

Este texto es el resultado de una investigación cualitativa e interpretativa realizado en el seno de una universidad quebequense y aborda la experiencia de adaptación del programa de formación en gestión de la educación para ser ofrecido en un contexto autóctono y en línea. Los objetivos del texto son: 1) reexaminar la experiencia; 2) comunicar las reflexiones relacionadas con las adaptaciones y; 3) compartir los aprendizajes y las prácticas prometedoras. Treinta y dos (32) personas que participaron en el proyecto fueron entrevistadas. Los resultados sugieren que, para este tipo de adaptación de un programa en medio autóctono, la plena colaboración de las personas autóctonas es esencial, así como la sensibilidad, versatilidad y las competencias

interculturales de todos los implicados. Tanto el rol de quien dirige así como la escuela autóctona están en constante transformación por lo que se requiere ajustar las acciones. Es importante tomar a los participantes en donde están y acompañarlos. La formación en línea complica la adaptación, pero el éxito de la iniciativa no se ve frenado por este reto. Finalmente, surge la necesidad de un co-desarrollo para la toma de decisiones y en la implementación de las acciones que promuevan la descolonización gradual de los medios escolares sobre los cuales sentarán las acciones de autoctonización.

INTRODUCTION

Ce texte est issu d'une recherche menée dans une université québécoise. Il porte sur les apprentissages réalisés et sur les pratiques prometteuses de l'expérience d'adaptation de son programme de formation en gestion de l'éducation pour l'offrir dans un contexte autochtone et en ligne. L'adaptation s'inscrit dans une amorce d'autochtonisation du programme et s'est réalisée dans un souci constant accordé à la sécurisation culturelle. Avant de présenter ces résultats, nous présentons le contexte ayant mené à l'adaptation du programme et celui des conditions de son développement, les visées et la description du programme adapté, puis la méthodologie de la recherche. L'objectif du texte consiste à poser un regard sur l'expérience vécue, de même qu'à proposer des pistes de réflexion.

CADRE CONCEPTUEL

L'approche de sécurisation culturelle envers les personnes, consiste notamment à prendre soin des personnes. Elle est une dimension fondamentale de l'expérience relatée. Elle est la résultante de relations développées dans le respect et la reconnaissance du contexte autochtone et de ses déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations. En ce sens, elle va de pair avec l'autochtonisation des lieux et des systèmes (Dufour, 2019; Gauthier *et al.*, 2015; Kermoal, 2018; Pidgeon, 2016). Ces caractéristiques, évolutives, proposent un partenariat égalitaire entre des personnes de cultures différentes et fondé sur la notion de respect mutuel (reconnaissance des forces, échange et dialogue, partage d'un espace relationnel commun, conscientisation des jeux de pouvoir dans les systèmes) (Rodgers, 2000; Wilson et Neville, 2009; Bourque Bearskin, 2011). Elle vise la participation active des personnes, la protection de l'identité culturelle et du bien-être, la réflexion critique, les fondements éthiques des relations et une éthique qui considère les individus comme des êtres socialement et culturellement interreliés, à l'intérieur d'une culture environnementale plus large (Woods, 2010).

Quant aux Autochtones, ils désignent les membres des Premiers Peuples d'Amérique du Nord, les Inuit et les Métis (gouvernement du Canada, 2021). Le concept d'autochtonisation, lui, fait référence à la reconnaissance et à la valorisation des connaissances, des façons de voir, des façons de faire et des expressions autochtones, puis à leur intégration dans une organisation (Green, 2004; Dusseux-Gicquel, 2017; Maheux *et al.*, 2020; Guay, 2017; Salée, 2005; Kermoal, 2018; Trudel, 2009; Belaidi *et al.*, 2016). L'autochtonisation ne se limite pas aux Autochtones : elle englobe toutes les personnes, afin d'assurer l'intégrité et la viabilité sociale des nations (Melaçon *et al.*, 2019). Quant à l'autodétermination, elle consiste en ce passage des structures et pratiques du fédéralisme canadien vers un régime postcolonial. Ce dernier concept sous-entend aussi l'universalité des droits reconnus internationalement et l'illégitimité du colonialisme. Il englobe toutes les dimensions de la vie sociale, qu'elles soient culturelles, économiques, politiques, juridiques ou administratives (Toulouse, 2016; Green, 2004).

CONTEXTE ET DESCRIPTION DU PROGRAMME

La gestion de l'éducation, des structures scolaires et éducatives, ou du personnel des écoles au sein des communautés autochtones est un nouveau rôle qui n'existait pas traditionnellement et qui évolue encore aujourd'hui (Deschênes, 2020). Dans ces milieux, les enjeux sont nombreux pour la direction d'école (politiques locales en éducation, gestion très liée à la politique communautaire, encadrements non centralisés dans un palier de gouvernement, enjeux interculturels, etc.). Aussi, les besoins en formation de ces personnes sont importants. Or l'accès à des formations est difficile, notamment parce qu'il y en a peu qui sont pertinentes et adaptées au contexte autochtone, et parce que, le cas échéant, elles sont rarement dispensées en ligne. La direction doit alors se déplacer, ce qui exige plusieurs journées à l'extérieur de l'école et des remplacements difficiles à organiser. La récurrence de ce rôle permet encore peu de le définir et rend la formation des dirigeants exerçant dans ce contexte encore plus complexe.

C'est dans ce contexte que les responsables du programme de formation de 2^e cycle en gestion de l'éducation se sont fixé comme objectif d'adapter et de transformer le programme pour le rendre accessible à des dirigeants exerçant dans des écoles situées en communauté autochtone, c'est-à-dire plus adapté au milieu et possible à suivre à distance. Les premières difficultés rencontrées, considérables, consistaient à définir un rôle méconnu en gestion de l'éducation, à sortir des sentiers battus et à s'ouvrir à des perspectives autochtones, différentes en matière de gestion, voire de philosophie de l'éducation. Pour atteindre leur objectif, les responsables du programme ont défini des modes d'apprentissage et d'enseignement et adapté des contenus avec l'aide de spécialistes, de façon à développer des compétences permettant de contribuer pleinement à la vie éducative des écoles autochtones, et dans l'optique d'assurer l'intégration de perspectives autochtones au programme.

Tout comme le programme régulier en gestion de l'éducation, le programme adapté au contexte autochtone vise à donner l'occasion aux dirigeantes et aux dirigeants actuels et futurs de ces milieux de vivre des expériences authentiques, d'acquérir des connaissances et de développer leurs compétences de gestionnaires scolaires, de faire des rencontres significatives avec des collègues d'autres communautés et de former un réseau afin d'échanger, de réfléchir et de se questionner en allant à la rencontre de pratiques spécifiques du milieu. La transformation vise aussi le renforcement de la gestion des écoles situées en contexte autochtone, donc, éventuellement, le développement éducatif, la réussite et la persévérance des élèves autochtones.

Une caractéristique principale de la conception du programme porte sur le travail collaboratif des responsables de programme avec des partenaires autochtones (personnes et organismes). Leur implication était nécessaire, notamment pour mieux comprendre les cultures, les contextes et les besoins des milieux scolaires et communautaires autochtones, puis ceux des dirigeants plus particulièrement. Des échanges ont aussi porté sur l'identification des caractéristiques et des modes d'apprentissage des apprenants, puis sur des transformations qu'ils estimaient nécessaires pour adapter le programme.

Quant aux contenus, ils ont évolué au fur et à mesure de l'initiative, des rencontres avec les partenaires et de la rencontre d'expertes et d'experts des milieux qui ont donné les cours. De façon générale, une grande souplesse était demandée à tous, afin de développer des stratégies d'élaboration de cours et de contenus qui seraient fondées, qui respecteraient et qui refléteraient des caractéristiques et des besoins des milieux, de même que les réalités de la gestion de l'éducation au sein de milieux scolaires autochtones.

La structure du programme est restée pratiquement inchangée; les cours se succèdent selon la même logique que ceux offerts dans le programme régulier (voir Tableau).

Tableau. **Les cours offerts au programme de D.E.S.S. en gestion de l'éducation autochtone**

Gestion des écoles autochtones (3 crédits)
Gestion éducative et approches pédagogiques (3 crédits)
Gestion du personnel scolaire (3 crédits)
Insertion à la fonction de direction I et II (6 crédits)
Changement et soutien au parcours scolaire (6 crédits)
Supervision pédagogique et éducative (3 crédits)
Pilotage de l'établissement I et II (6 crédits)

En revanche, parce que le programme vise la formation d'étudiantes et d'étudiants qui vivent et travaillent au sein de communautés autochtones éloignées, la décision a été prise d'offrir le programme en ligne, en alternance de modes synchrone et asynchrone. Cette adaptation est nécessaire pour rejoindre cette clientèle particulière et répond à un besoin, puisque des dirigeants ont confirmé ne pas avoir de temps à consacrer à leur formation continue lorsqu'elle impliquait de quitter leur école pour plusieurs jours. Ces pratiques soutiennent d'ailleurs leur rétention grâce à leur mise en réseau et leur formation continue sans qu'ils doivent quitter leur milieu professionnel et leur communauté, tout en les outillant pour qu'ils fassent mieux face à leur quotidien, et ce, dans le cadre d'une démarche de professionnalisation et de réflexion sur leurs pratiques.

Enfin, des perspectives pédagogiques sont axées sur l'expérimentation directe dans leur école respective et un retour et une réflexion en classe soutenus par des commentaires de leurs homologues, appuyés sur des données probantes. Bref, le programme est conçu de façon que non seulement les contenus soient adaptés aux réalités des milieux, mais aussi pour que les étudiantes et étudiants accèdent plus facilement, et sans se déplacer, à une formation adéquate et soutenante, au service du développement de compétences qui leur permettent également d'exercer cette profession dans un contexte non autochtone.

MÉTHODOLOGIE

La recherche est qualitative et exploratoire, descriptive et interprétative. Les résultats présentés sont issus de l'analyse et de l'interprétation d'entrevues individuelles semi-dirigées et non dirigées, réalisées avec des personnes impliquées depuis les premiers pas de l'initiative. Les données ont été recueillies auprès des personnes suivantes. Entre parenthèses sont indiqués les codes qui permettent d'identifier l'origine des extraits des verbatim. Étant donné le peu de personnes dans chacun des groupes, nous avons fait le choix de n'identifier que le groupe de personnes.

- Vingt-deux (22) étudiantes et étudiants (total de 27) (É)
- Huit (8) ressources professorales (Rs)
- Deux (2) responsables de programme (Rg)
- Deux (2) représentantes d'organismes autochtones partenaires de l'initiative (Ra)¹

Les entrevues avec les deux responsables de programmes étaient non dirigées. Nous avons préféré entendre l'ensemble de leur démarche en leur demandant simplement de nous raconter leur histoire, depuis le début. Puis des questions ont émergé de la discussion, celles-ci nous permettant d'approfondir plusieurs éléments. Pour les autres entrevues, nous avons construit un questionnaire qui comportait différentes

1. Pour une raison de confidentialité, les représentants des organismes nous ont demandé de ne pas les nommer.

sections. Pour la rédaction de ce texte, puisqu'il ne vise que la présentation des principaux apprentissages réalisés et des pratiques prometteuses portant sur l'ensemble de la démarche, nous nous appuyons seulement sur une partie des questions qui ont été posées aux participants, c'est-à-dire :

- Quels apprentissages pouvons-nous tirer de cette expérience?
- Quelles pratiques prometteuses pouvons-nous tirer de cette expérience?

À la suite de l'analyse des réponses à ces questions, de grands thèmes ont émergé. Ceux-ci sont présentés dans les résultats, auxquels se greffent les analyses du discours des responsables du programme. Il s'agit, pour les apprentissages réalisés, d'aspects liés à l'enseignement à des personnes autochtones, à l'enseignement de contenus propres à la gestion d'école en contexte autochtone et à l'enseignement en ligne. Quant aux pratiques prometteuses, elles portent sur les approches utilisées, sur les contenus autochtones et autochtonisés, et sur la structure et la gestion du programme.

Les étudiantes et étudiants autochtones rencontrés travaillent tous au sein d'écoles autochtones : ils sont attikameks, innus, cris et algonquins. Au moment de la collecte de données, les étudiantes et étudiants non autochtones travaillent en contexte scolaire autochtone (inuit, innu, attikamek, cri, algonquin) et québécois. Aussi, ils font tous partie de l'équipe de gestion de l'école (direction ou direction adjointe d'école), à l'exception de deux enseignants. Le peu de représentants de chaque groupe commande la confidentialité du nombre de représentants de chaque nation, ainsi que d'autres caractéristiques sociodémographiques qui permettraient d'identifier ces personnes. Aussi, chaque nation a ses particularités propres et les données de ce texte ne se veulent en aucun cas une généralisation. Toutes les idées sont apportées avec une grande prudence.

Les rencontres se sont déroulées selon une approche de sécurisation culturelle. Les méthodes respectent les divers protocoles de recherche et principes éthiques en contexte autochtone². L'approche privilégiée est en partie fondée sur l'apport et l'interdépendance des uns et des autres dans la relation (Otis, 2005), sur l'établissement *a priori* d'un lien de confiance (nous connaissions personnellement presque l'ensemble des personnes interrogées), sur l'offre à chaque personne de la possibilité de réaliser l'entrevue au moment qui leur convenait et avec une tierce personne de leur choix si elles le désiraient. Ainsi, les rencontres étaient basées sur le respect, la justice, la valorisation et la compétence culturelle, et elles prenaient en compte des enjeux des milieux, dont l'importance liée à des interventions culturellement acceptables, tout en permettant des retombées concrètes pour les communautés³.

2. C'est-à-dire le chapitre 9 de l'*Énoncé de politique des trois conseils fédéraux en recherche (2018)*; le *Protocole de recherche de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2014)*; les *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones (2012)*.

3. Lors des entrevues, les participants ont été informés qu'ils pouvaient accéder aux résultats finaux lorsqu'ils seraient disponibles simplement en en faisant la demande.

Enfin, l'analyse et les interprétations des données ont la particularité d'être traitées selon une double perspective : nous étions chercheuse au sein du département où l'initiative a débuté et partie prenante de l'expérience comme chargée de cours dans le programme. Cette double perspective implique la possibilité d'introduction de biais. D'autres limites portent sur la complexité des données (étant donné le caractère souvent délicat des échanges et leur contexte multidimensionnel et interculturel) et la difficulté de leur discrimination potentielle. Également, les milieux sont petits et les personnes se connaissent, ce qui implique un doute éventuel quant au caractère anonyme et confidentiel de la recherche, en plus des attitudes liées à la désirabilité sociale des personnes participantes.

LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION

Nous présentons les résultats sous la forme d'apprentissages réalisés et de pratiques prometteuses émergeant de l'expérience.

Apprentissages réalisés

L'un des apprentissages de cette expérience porte sur la nécessité d'inclure des personnes autochtones (étudiantes et étudiants, et partenaires) et de collaborer avec elles pendant tout le processus et toutes les démarches. Cette expérience a permis de réaliser que le partenariat doit être créé sur une longue période et probablement aussi dans un fonctionnement défini et explicite entre les personnes. Or, si collectivement les adaptations avaient été plus faciles à réaliser, elles ont plutôt été l'œuvre individuelle de chacune des ressources professorales pour chacun des cours.

Cette situation implique aussi la difficulté vécue, pour l'université, d'établir et de maintenir un partenariat continu avec des personnes et des organismes autochtones réputés experts pour le développement des visées du programme. L'apprentissage tiré de cette expérience consiste en la nécessité d'établir et de maintenir un partenariat et des relations réciproques positives. Malgré la bonne volonté et les investissements en temps et en énergie, les partenariats demeurent pauvres et, aux dires des responsables du programme, plutôt « décevants et difficiles à maintenir » (Rg). Les liens étaient ténus et remis en question selon des conjonctures sociales, politiques ou économiques (p. ex. : l'accord de financement) ou selon des caractéristiques personnelles ou professionnelles (p. ex. : une personne nous a dit avoir quitté le partenariat par « manque de temps à y consacrer » [Ra]). Au-delà de cette difficulté, l'expérience demeure positive et confirme que le partenariat permet de tenir compte de l'identité, de la diversité, des priorités et des aspirations de chaque communauté, et de renforcer des compétences locales afin de leur permettre de profiter pleinement des occasions de développement éducatif. Cet apprentissage est le premier en importance et le plus fondamental.

La Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015) suggère de décoloniser et d'autochtoniser les institutions, notamment éducatives, donc de déconstruire des structures et des approches héritées du colonialisme pour rebâtir de nouvelles fondations qui intègrent les connaissances et perspectives autochtones. L'autochtonisation, c'est aussi la transformation des contenus éducatifs afin d'inclure des connaissances, des voix et des critiques, puis des perspectives des universitaires et des étudiants, en plus du matériel autochtone et de la création d'espaces physiques et épistémiques (Melaçon *et al.*, 2019), et ce, dans un cadre collaboratif et de codéveloppement. Cette expérience permet d'apprendre que les cours constituent en partie cet espace qui facilite la gestion éthique de multiples connaissances et pratiques autochtones, lesquelles rencontrent de multiples connaissances et pratiques non autochtones.

Ce dernier apprentissage a aussi mené des ressources professorales à transformer leurs pratiques et leurs contenus en les fondant sur la reconnaissance des identités, des différences sociales et culturelles, puis des appartenances multiples (Malouf, 1998). L'un des responsables, qui a aussi donné un cours, a expliqué que cette transformation a impliqué pour eux de sortir de leur zone de confort et de changer de mentalité quant à la source, la nature et la transmission des connaissances.

En plus de la confrontation de réalités sociales, culturelles, politiques et logistiques, laquelle pose des défis considérables, l'analyse de la situation conduit à une description de différents niveaux de difficulté, liés en grande partie à l'autochtonisation; il s'agit de l'enseignement à des personnes autochtones, de l'enseignement de contenus propres à la gestion de l'éducation en contexte d'école autochtone et de l'enseignement en ligne.

L'enseignement à des personnes autochtones

D'abord, l'admission des adultes autochtones à l'université rencontre des difficultés. Les étudiantes et étudiants autochtones possèdent souvent une expérience considérable et des acquis précieux pour leurs milieux respectifs, comme pour le développement de ce programme. Or l'un des responsables rapporte que l'université offre peu de souplesse pour la reconnaissance de ces connaissances et compétences acquises, une pratique qui constitue selon lui un défi supplémentaire.

Ensuite, la sensibilité de personnes autochtones doit être prise en compte dans toute démarche éducative ou liée à la scolarisation et au partage de savoirs autochtones et non autochtones (CVR, 2015). Les ressources professorales ont exprimé la délicatesse dont ils pensaient devoir faire preuve, puisqu'ils appréhendaient que des contenus du programme puissent être moins bien reçus. Outre ces adaptations, une ressource professorale rapporte que ses adaptations étaient davantage liées à des particularités du groupe et non des personnes : « J'ai besoin d'adapter, mais comme pour une clientèle différente dans un autre milieu. » (Rs)

Les groupes d'étudiantes et d'étudiants sont composés de personnes autochtones et non autochtones. Si l'enseignement à un groupe aux caractéristiques hétérogènes est une richesse grâce à l'apport de tous aux discussions et à l'intégration de perspectives différentes, il constitue aussi un enjeu relativement au développement de contenus autochtones. Par exemple, des situations ont engendré des réflexions chez des étudiantes et des étudiants: «Comme Autochtones, dans les cours, pendant les discussions, les non-Autochtones nous posent beaucoup de questions et ils s'attendent à ce que nous répondions. Cela m'a valorisée, mais en même temps, ce n'était pas trop à moi de faire cela.» (É)

Aussi, les ressources professorales insistent sur l'importance de demeurer vigilants et critiques tout au long de la démarche, afin de reconnaître les lieux où des adaptations sont nécessaires et d'autres où ils ne le sont pas, et ce, selon les profils d'étudiantes et d'étudiants. Ce contexte a soulevé des doutes: «[...] les contenus sont-ils suffisamment autochtones?» (Rs), s'interroge une ressource professorale qui a aussi signalé avoir «peur» de perpétuer des stéréotypes culturels.

Enfin, ces quelques incertitudes conduisent des participants au triple enjeu de la sécurisation culturelle. Ils l'ont rapporté chacun à leur manière. Les responsables, en plus de devoir sensibiliser les ressources professorales à cette réalité, ont senti le besoin de les sécuriser aussi, dans leurs relations et leurs interventions avec des personnes autochtones. Les ressources professorales ont dit avoir à sécuriser des étudiantes et étudiants compte tenu de réalités et de rencontres interculturelles qui s'inscrivent dans une histoire et un contexte particulier et sensible pour tous. Par exemple, une personne raconte qu'elle sentait des étudiants «marcher sur des œufs» quand venait le sujet des pensionnats. Puis, des ressources ont rapporté leur sentiment de devoir aussi enseigner aux personnes dirigeantes à sécuriser elles-mêmes les membres de leurs équipes.

L'enseignement de contenus propres à la gestion de l'éducation en contexte d'école autochtone

Une bonne partie de l'enjeu de l'autochtonisation des contenus et de leur adaptation aux caractéristiques particulières des milieux de pratiques des personnes dirigeantes repose sur l'adaptation des contenus. D'abord, ce ne sont pas toutes les ressources professorales qui ont adapté les contenus des cours: «Je n'ai pas adapté dans les contenus, car mon approche est praxéologique. [...] C'est leur réflexion sur leur expérience personnelle et professionnelle qui va faire une différence.» (Rs) Pourtant, un étudiant signale que la pédagogie aurait pu être adaptée: «Il faut que les contenus soient plus visuels, même si c'est difficile, et il faut poser plus de questions, mais sans forcer les réponses» (É) – autrement dit, en laissant plus de temps pour des réflexions qui se produisent souvent *a posteriori*.

Puis, des difficultés d'adaptation des contenus vécues par les ressources professorales sont liées à la méconnaissance des approches autochtones en gestion. Par exemple, on se questionne à savoir si la conception de la gestion, du leadership ou de l'accompagnement professionnel est la même. Comme le disait une direction: «Nous [les non-Autochtones] avons un trop grand besoin de référer à nos idées comme non-Autochtones, mais il faudrait apprendre et considérer d'autres façons de faire la gestion, dont [la manière] autochtone.» (Rs) Ainsi, la profession de direction scolaire exige des connaissances sur les contextes d'apprentissage autochtone, la pédagogie, la gestion du personnel dans un contexte biculturel, etc., ce qui rend plus difficile l'adaptation des contenus. Il ne s'agit pas seulement de l'adaptation d'un programme, mais aussi de sa transformation vers des pratiques scolaires et éducatives autochtones moins connues. Des modes de gestion dans ce contexte doivent encore être observés et documentés pour en saisir toutes les nuances.

Cette situation engendre des difficultés de formation, mais plutôt que de se limiter, des ressources professorales y ont dégagé des activités pédagogiques de coconstruction et de codéveloppement des contenus: «Nous sommes en train de [...] construire [les contenus]» (Rs), diront certaines ou, pour d'autres, de les «coconstruire» avec des étudiantes et des étudiants, devenus aussi souteneurs, pour suggérer des modifications aux théories existantes en gestion de l'éducation plus largement. Bref, pour l'instant, résume une ressource rencontrée, «on applique des théories connues en gestion et on tente de voir comment on peut les appliquer dans leur milieu» (Rs).

Ainsi, si ces milieux commandent un ajustement de pratiques chez des dirigeantes et dirigeants, ils exigent aussi de faire une place importante à des processus, démarches, visions et perspectives autochtones. L'université peut accompagner ces professionnels à partir des connaissances des personnes elles-mêmes, et c'est précisément ce que des ressources ont dit avoir fait. Ainsi semble-t-il que le partage entre les étudiants et des ressources peut contribuer au développement des contenus et des approches, grâce à un ajustement réciproque et ouvert. Or des échanges ont pu susciter des difficultés. Une étudiante explique que: «[...] c'était difficile d'expliquer aux autres comment on apprend dans [sa] culture [autochtone].» (É) Puis, en dépit de commentaires positifs liés aux intentions pédagogiques, des réflexions ont émergé en lien avec l'approche choisie: «On nous enseigne la pédagogie autochtone et différenciée, puis nous avons des parcours synchrones et asynchrones qui, au bout du compte, ne correspondent qu'à un seul profil d'apprenant.» (É)

Enfin, il s'agit d'une expérience de renforcement des capacités: prendre des personnes où elles sont et les accompagner dans la recherche de soutien en les guidant vers les ressources adéquates selon leurs besoins locaux, de gestion et d'administration des écoles, et ce, même si le rôle est rapporté par les participants comme différent, plus complexe et hautement politique, en comparaison à des milieux québécois non autochtones. L'apprentissage suivant consiste en la manière d'atteindre et de vivre ce type d'expérience à travers une formation en ligne.

L'enseignement en ligne

L'apprentissage principal de l'expérience de l'enseignement en ligne est que le « lieu de rassemblement », même s'il a constitué un enjeu, dépend non pas du lieu physique, mais des liens entre les personnes qui se rassemblent. Aussi une réflexion est-elle née sur l'importance pour des personnes autochtones de la présence physique : « Comment faire pour limiter les contraintes du téléapprentissage dans un contexte éducatif à travers lequel la pédagogie [autochtone] devrait mettre l'accent sur la personne? » (É) On se rassemble dans un but commun de formation et de partage des savoirs, un rassemblement fondamental dans le cadre de ce programme de formation des dirigeants scolaires qui a une visée professionnalisante. La pratique et la réflexion se côtoient, puis des apprentissages sont transférés à son lieu de pratique, qu'on interroge à nouveau ensemble. Or, dans cette démarche à distance, le milieu culturel est encore plus loin pour les ressources professorales et, pour certaines d'entre elles, l'alignement des contenus de formation avec les caractéristiques du milieu apparaît plus sensible et plus difficile à rendre culturellement pertinent. Bref, créer en ligne un environnement accueillant qui est pertinent et sécuritaire culturellement est un défi de taille. Il se caractérise par le besoin de déterminer le rapport social permettant au groupe de créer le sentiment d'appartenance nécessaire au développement de la relation entre les ressources professorales et eux, puis de créer un lien de confiance et de développer un espace nécessaire à l'épanouissement de l'identité autochtone.

Si l'autochtonisation est un défi pour les ressources et les responsables de programmes, alors celui de sa mise en ligne l'est tout autant pour les étudiants : « C'est vraiment une belle alternative pour étudier, explique un étudiant, mais il a fallu que je m'habitue. » (É)

Enfin, l'autochtonisation des cours doit sans doute passer par une conception qui reflète la diversité des cultures autochtones et qui peut être offerte à toutes les nations, sans perdre de vue l'adaptation locale de chaque communauté. En cela, la diversité des milieux complexifie cette tâche.

Pratiques prometteuses

Au-delà de ces apprentissages, la recherche a permis de dégager différentes pratiques pour des expériences futures. Basées en grande partie sur des tentatives des responsables et des ressources professorales, elles sont aussi le fruit de leurs réflexions. Elles portent sur des approches, des contenus, des structures ou des pratiques de gestion.

Les approches

La détermination et la persévérance des personnes ont fait de ce programme une réussite, sur différents plans. L'approche adoptée est basée sur la collaboration, l'ouverture, la souplesse et le partenariat à toutes les étapes, malgré les difficultés possibles. L'approche est communautaire et inclusive, et gagne à intégrer des membres des communautés. L'idée est de créer et de promouvoir la collaboration qui, pour être significative, va au-delà du partenariat de consultation; elle vise la concertation et la cogestion et implique des détenteurs de savoirs locaux, dont des étudiantes et des étudiants. Entre autres, elle tient compte des blessures, afin d'atténuer les expériences négatives vécues autant chez la personne en formation que pour leur apprentissage à le faire auprès de leur personnel. Par exemple, une ressource professorale rapporte avoir pris du temps en classe pour discuter avec des étudiantes et des étudiants qui soulevaient des questions de légitimité culturelle de directions non autochtones en lien avec une partie d'histoire portant sur des pensionnats. Les étudiantes et étudiants ont aussi un grand intérêt à développer et à exploiter le réseau créé dans le cadre de leurs cours. Par exemple, au-delà des cours et des travaux d'équipe, des directions qui suivaient la formation et qui exerçaient dans des communautés au sein de nations différentes ont gardé contact et poursuivent leurs échanges sur des situations vécues.

L'expérience conduit à penser qu'une stratégie consiste dans le codéveloppement et la vision explicite à long terme de décisions et de mise en œuvre d'actions permettant la décolonisation graduelle des milieux scolaires sur laquelle se poseront des actions d'autochtonisation des lieux, des temps et des moyens de formation.

Des contenus autochtones et autochtonisés

La manière d'intégrer dans les programmes et dans les cours universitaires des perspectives, des savoirs et des cultures autochtones doit être soutenue par des personnes autochtones expertes et en partie déterminée grâce à la consultation et à la concertation des milieux. Les questions liées à l'intégration des spécificités locales et à la difficulté de la construction d'une «trame éducative» unique doivent être résolues par des personnes porteuses des savoirs en question. Élargir et bonifier les contenus et les autochtoniser va au-delà de l'école; il faut se tourner vers la communauté.

La complexité de la gestion en milieu autochtone est non seulement culturelle, mais elle est aussi liée aux encadrements, normes et légiférations de l'éducation dans ce contexte. Les parties prenantes composent non seulement avec des attentes portant sur l'autochtonisation des contenus des cours, mais elles doivent aussi être prêtes à répondre aux attentes des personnes des milieux qui veulent mieux comprendre, grâce aux contenus présentés, comment s'organisent l'éducation et sa gestion dans leur milieu respectif, différent du reste du Québec. Une direction rapporte

notamment que la *Loi sur l'instruction publique* est «peu connue ou utilisée dans [son] milieu» (É).

La structure et la gestion du programme

Une pratique prometteuse consiste à adapter la structure et la gestion administrative du programme aux contextes, notamment au regard du recrutement des étudiantes et des étudiants et de la reconnaissance de leurs acquis antérieurs. L'accès aux programmes universitaires doit être facilité afin de favoriser autant le développement des personnes que des pistes de décolonisation pour les universités. Ces nouvelles règles d'accessibilité contiennent les mêmes exigences, qui peuvent cependant se présenter sous une autre forme. En ce qui a trait à la gestion du programme, la cogestion avec des personnes autochtones expertes et non autochtones, à l'image d'autres universités québécoises, est suggérée, mais son pendant, la coresponsabilité, doit aussi être formalisé.

Selon des participants, la nécessité d'une plus grande autodétermination des personnes localement est nécessaire, c'est-à-dire qu'il faut leur donner la possibilité de participer au développement de leur propre programme de formation en gestion scolaire. Par exemple, il faut donner le choix des aspects à développer et des besoins à satisfaire, car la vision issue d'une société dominante qui possède ses propres balises permet peu la compréhension des réels besoins en cette matière. Des directions non autochtones ont évidemment développé une expertise indéniable de ces milieux, mais les réalités éducatives et scolaires s'ancrent dans une histoire et dans une certaine forme de souffrance qui permettent peu la compréhension profonde des marques que la colonisation et que la scolarisation en pensionnats ont laissées sur des personnes autochtones.

Ces dernières pratiques constituent un pas de plus à franchir afin de positionner les universités dans les sillons tracés par les recommandations de la CVR, ceux de plans et d'orientations québécois, canadiens et de groupes autochtones⁴ sur l'éducation postsecondaire. Elles constituent une solution pour déclencher la prise de conscience et l'action vers le changement. Chaque pas conduit plus près du but : rendre aux Autochtones la fierté de leur héritage culturel et de leur identité. Il s'agit évidemment d'une démarche qui demande du courage, mais elle est le fruit d'un travail commun et collaboratif, dont la responsabilité peut être répartie. Aussi, il semble préférable d'éviter de restreindre ou de réduire ces changements à des pratiques pédagogiques ou de gestion, à un assouplissement des règles qui peut faire penser à un aveuglement volontaire ou à des initiatives qui ne se basent pas sur des faits et des réalités documentées des milieux. En d'autres mots, ce sont des changements qui infèrent à

4. Par exemple, l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) et le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN).

eux seuls une mentalité dont le fondement repose sur des savoirs issus des peuples autochtones, le respect de leur diversité et la diffusion de leurs connaissances.

CONCLUSION

À l'échelle de la province et du pays, on se concentre maintenant davantage sur l'éducation des Autochtones ou sur la gouvernance de l'éducation. En revanche, la gestion au niveau local de cette éducation est un peu laissée pour compte. Nous espérons que ce texte ouvre la voie à des recherches dans ce domaine, à la réflexion et à la collaboration de ressources autochtones et non autochtones vers l'amélioration des processus et des démarches éducatives qui visent la réussite et la persévérance des élèves autochtones. Enfin, nous espérons aussi qu'il engendre une réflexion pour l'amorce d'autres initiatives de développement de modèle de formation en études supérieures pour les milieux autochtones.

Références bibliographiques

- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. <http://www.apnql-afnql.com/fr/publications/pdf/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>
- BATTISTE, M. (2018). Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives. Dans M. Spooner et J. McNinch (dir.), *Dissident knowledge in higher education*, p. 123-148 University of Regina Press.
- BELAÏDI, N., ALVAREZ-PEREYRE, E., WAHICHE J.-D. et ARTAUD, H. (2016). Autochtonie(s) et sociétés contemporaines. La diversité culturelle, entre division et cohésion sociale. Droit et cultures. *Revue internationale interdisciplinaire*, 72(2), p. 43-76.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill Queen's University Press.
- Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Gouvernement du Canada.

- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils, éthique de la recherche avec des êtres humains*.
- DESCHÊNES, E. (2020). *La gestion de l'éducation en contexte autochtone. La confiance au premier plan*. Les Presses de l'université du Québec.
- DUSSEUX-GICQUEL, G. (2017). *Réconcilier, autochtoniser et décoloniser : comprendre les perspectives et tisser des relations*. Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire. <https://lacite.uregina.ca/fr/crfm/projets/rapports>
- Gouvernement du Canada. (2021). Peuples et communautés autochtones. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100013785/159102490303>
- GREEN, J. (2004). Autodétermination, citoyenneté et fédéralisme : pour une relecture autochtone du palimpseste canadien. *Politique et Sociétés*, 23(1), 9-32. <https://doi.org/10.7202/009505ar>
- GUAY, C. (2017). *Le savoir autochtone dans tous ses états : regard sur la pratique singulière des intervenants sociaux innus d'Uashat mak Mani-Utenam*. Presses de l'Université du Québec.
- KERMOAL, N. (2018). Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs : le cas de l'Alberta. *An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 651-670.
- MAHEUX, G., PELLERIN, G., QUINTRIQUEO MILLÁN SEGUNTO E. et BACON, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- MALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset.
- MELANÇON, J., CANTIN, C., BOUTOUCHENT, F. et PHIPPS, H. (2019). L'autochtonisation pour préparer un avenir commun. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1059121ar>
- OTIS, G. (2005). L'évolution constitutionnelle de la relation entre le Québec et les peuples autochtones : le défi de l'interdépendance. *Cités*, 23(3), 71-87.
- SALÉE, D. (2005). Peuples autochtones, racisme et pouvoir d'État en contextes canadien et québécois. Éléments pour une ré-analyse. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 54-74.

Smith, T. (2016). Make space for indigeneity. Decolonizing education. *SELU Research Review Journal*, 1(2), 49-59.

Toulouse, P. R. (2016). *What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement*. In *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto : March, 2016, 23 p.

Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires

Johanne ROCHELEAU

@pte formation, Québec, Canada

Eve POULIOT

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires

Johanne ROCHELEAU

@pte formation, Québec, Canada

Eve POULIOT

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'un programme de formation à distance en relation d'aide destiné à des étudiantes des Premières Nations à l'Université du Québec à Chicoutimi, nous avons déployé une formule pédagogique innovante afin de répondre à leurs cultures et à leurs besoins particuliers tout en suscitant et en maintenant leur motivation pour favoriser leur réussite et leur persévérance scolaires. Cette formule, offerte en ligne en mode synchrone et asynchrone, est diffusée à la manière d'un scénario d'une télé-série. Elle est le résultat de l'application du concept infopédagogique, qui consiste en une double scénarisation de l'information et de la pédagogie tout en situant le développement des compétences dans un milieu de vie virtuel servant de cadre à des aventures et à des interactions entre différents personnages aux prises avec des problèmes nécessitant l'engagement collectif des étudiantes pour les résoudre. Les compétences développées sont réinvesties dans de nouvelles résolutions de

problèmes proposées lors de cours subséquents. Ce récit de pratique présente cette formule pédagogique innovante et l'application particulière que nous en avons faite. À la lumière de nos expériences, cette formule semble soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires.

ABSTRACT

An innovative e-learning concept to support the motivation of Indigenous students in their university studies

Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Quebec, Canada

Eve POULIOT, University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

As part of a distance education counselling program for First Nations students at University of Quebec in Chicoutimi, we deployed an innovative educational formula to respond to their cultures and meet their specific needs. This formula also stimulates and maintains their motivation, favouring their academic success and perseverance. Offered online in synchronous and asynchronous mode, it is presented like a script for a television series. The e-learning concept is applied through a dual information and teaching scenario that places skill development in a virtual living environment. This becomes the framework for adventures and interactions between different characters who are grappling with problems that require the student's collective commitment to solve them. The skills developed are reinvested in new problem resolutions proposed in subsequent courses. This practice story presents the innovative educational formula and the specific application we have made of it. In light of our experiences, this formula seems to support the motivation of Indigenous students in their university studies.

RESUMEN

Un concepto infopedagógico innovador para apoyar la motivación de los estudiantes autóctonos en sus estudios universitarios

Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Quebec, Canadá

Eve POULIOT, Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

En el marco de un programa de formación a distancia relacionado con la asistencia a estudiantes de las Primeras Naciones en la Universidad de Quebec en Chicoutimi, desplegamos un modelo pedagógico innovador propicio tanto para sus culturas como para sus necesidades particulares, que suscita y sostiene la motivación que fomenta el éxito y la perseverancia escolares. Esta fórmula, ofrecida en línea en modo sincrónico y diacrónico, se difunde como si fuera el escenario de una tele-serie. Es el

resultado de la aplicación del concepto de infopedagogía, que consiste en una doble escenarización de la información y de la pedagogía, situando al mismo tiempo el desarrollo de competencias en un medio de vida virtual, marco de las aventuras e interacciones entre los diferentes personajes que confrontan problemas que necesitan la participación de todos los estudiantes para resolverlos. Las competencias desarrollados se aplican en nuevas resoluciones de problemas propuestos durante los cursos subsecuentes. Aquí prestamos el relato de prácticas de esta fórmula pedagógica innovadora, de aplicación específica que hemos realizado. Habida cuenta de nuestras experiencias, este modelo apoya la motivación de los estudiantes autóctonos en sus estudios universitarios.

INTRODUCTION

Des statistiques récentes montrent que comparativement aux allochtones, les Autochtones sont moins nombreux à obtenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2018; Kelly-Scott et Smith, 2015). Selon plusieurs auteurs, cette situation s'expliquerait notamment en raison des approches colonialistes auxquelles les Autochtones ont été confrontés et qui ont détérioré leurs conditions de vie (Archambault, 2010; Sabbagh, 2008), de même que par les difficultés des établissements postsecondaires canadiens à se départir d'un système pédagogique favorisant une socialisation ethnoculturelle (Kermoal, 2018; Larose *et al.*, 2001; Sioui, 2011). Outre l'écart entre la vision occidentale et autochtone en matière d'éducation et les différences linguistiques qui contribuent à l'amplifier (Archambault, 2010; Côté, 2009; Lévesque et Polèse, 2015), l'enseignement à distance présente plusieurs défis liés à l'accessibilité, aux compétences numériques et à la proximité entre les étudiants et le corps professoral (Jézégou, 2010), des défis qui sont peu documentés en contexte de classe autochtone (Augustus, 2015).

Ainsi, bien que de plus en plus de programmes gouvernementaux visent à améliorer les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme chez les Autochtones, tant au primaire, au secondaire qu'aux études postsecondaires (Lévesque et Polèse, 2015), les initiatives de formation universitaire à distance s'adressant à des populations autochtones demeurent peu documentées. C'est dans ce contexte que le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi a décidé de développer un programme universitaire en relation d'aide devant être diffusé en ligne pour des étudiantes autochtones souhaitant suivre leur formation tout en demeurant dans leurs communautés.

Cet article est un récit de pratique rédigé au « nous » par la designer pédagogique et chargée de projet, Johanne Rocheleau, et la professeure en travail social, Eve Pouliot. Il décrit l'application du concept infopédagogique que nous avons adapté pour transformer des cours habituellement donnés en présentiel afin de les offrir en ligne¹ à des étudiantes autochtones. Nous y proposons, dans un premier temps, de préciser le contexte particulier du développement du *Programme court de premier cycle en relation d'aide* du Centre des Premières Nations Nikanite et de déterminer les grandes lignes des fondements du concept infopédagogique afin d'expliquer comment celui-ci a été adapté pour mieux soutenir la motivation des étudiantes autochtones. Nous exposons ensuite les facteurs qui, à la lumière de nos expériences, semblent associés à la motivation scolaire dans le cadre de ces cours destinés à des Autochtones qui poursuivent des études universitaires. Dans le contexte de la pandémie de la COVID-19 et de la nécessité d'adapter plusieurs cours à l'aide d'un dispositif à distance, ces initiatives nous semblent particulièrement prometteuses afin de poursuivre les efforts d'autochtonisation des établissements d'enseignement supérieur (Pouliot et Rocheleau, 2020).

MISE EN CONTEXTE DE L'EXPÉRIENCE D'UTILISATION DU CONCEPT INFOPÉDAGOGIQUE

L'expérience d'utilisation du concept infopédagogique dont il est question dans cet article s'inscrit dans un programme court en relation d'aide offert à distance par le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi, développé à la demande de différentes communautés autochtones innues, atikamekw et abénaquises qui constataient des besoins psychosociaux importants sur leurs territoires, mais sans avoir un nombre suffisant d'intervenantes formées pour y répondre. Ayant pour mandat la formation universitaire des Autochtones du Québec tout en favorisant l'autochtonisation, le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi a souhaité satisfaire ces attentes.

C'est ainsi qu'est né le programme court de 1^{er} cycle en relation d'aide ayant comme objectif de développer rapidement les compétences professionnelles en intervention psychosociale chez des adultes autochtones demeurant dans leurs communautés. D'entrée de jeu, le Centre des Premières Nations Nikanite a retenu cinq activités universitaires de 45 heures puisées dans les disciplines connexes pour composer ce programme : deux proviennent du travail social, deux de la psychologie et une du domaine de l'éthique. Le Centre a d'abord tenté de diffuser ces activités universitaires en vidéoconférence, mais ce mode de diffusion ne convenait pas bien aux étudiantes, sur le plan tant pédagogique que médiatique. Cette formule à distance reprenait des

1. Cette formule innovante est le résultat d'une recherche doctorale (Rocheleau, 2007) à laquelle la lectrice et le lecteur peut se référer pour plus d'informations concernant les fondements théoriques et la méthodologie de recherche de développement utilisée. Seules les grandes lignes seront dégagées dans ce récit de pratique.

cours offerts sur le campus sans ajouter d'encadrement particulier ni contextualiser les contenus pour des étudiantes autochtones, si bien que le programme a été abandonné après quelques tentatives de diffusion. Les étudiantes ne se sentaient pas motivées pour poursuivre leurs études dans ce contexte, car l'approche linéaire de la formation universitaire ne leur convenait pas. Il est d'ailleurs reconnu que les pratiques scolaires occidentales entrent en conflit avec les valeurs et les activités traditionnelles autochtones (Commission de l'éducation, 2007). Le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones de 1996 révélait aussi que les peuples autochtones ne s'attachent pas uniquement au développement cognitif et ne perçoivent pas la réussite scolaire comme étant intimement liée au rendement scolaire, ce que nous pouvons aussi observer dans le modèle holistique de l'apprentissage des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, 2009).

C'est à la suite de cette mauvaise expérience que le Centre nous a confié la tâche d'amorcer le développement du programme en relation d'aide spécifiquement pour des étudiantes autochtones. Dans ce mandat, nous avons été soutenues par les conseillers du Centre des Premières Nations Nikanite et par une équipe technique². L'activité universitaire régulière habituellement enseignée en présentiel, *Déviante sociale et dépendance*, est devenue le projet pilote et a été adaptée pour être offerte sur Moodle, la plateforme choisie pour offrir l'ensemble du programme.

Pour ce projet pilote, l'équipe élargie a reçu une formation ciblée afin de comprendre les enjeux autochtones, de bien circonscrire les besoins et les défis des étudiantes inscrites, de même que les solutions à privilégier afin d'y répondre adéquatement. Ces besoins étaient, tout d'abord, liés à leur désir de demeurer dans leurs communautés pendant et après leurs études. Bien qu'elles soient réparties géographiquement dans plusieurs communautés, ces étudiantes souhaitaient aussi créer des liens entre elles afin de ne pas se sentir isolées et de demeurer motivées dans leurs apprentissages. Finalement, elles exprimaient le désir de suivre une formation respectant leur culture (Rocheleau et Pouliot, 2016).

LE CONCEPT INFOPÉDAGOGIQUE

Le concept infopédagogique résulte de trois expérimentations doctorales (Rocheleau, 2007) dans lesquelles des approches des arts de la scène et de la pédagogie ont été expérimentées. Comme pour la mise en scène au théâtre, il consiste à mettre en scène et à animer des contenus didactiques, à les faire jouer par des acteurs virtuels dans un décor contextualisé où des étudiantes sont invitées à développer leurs compétences et à réfléchir à leurs apprentissages au cours de diverses activités pédagogiques. C'est cette double scénarisation de l'information (contenus didactiques) et de la pédagogie

2. Nous souhaitons d'ailleurs souligner l'aide importante qui nous a été apportée dans le cadre de ce projet par Sophie Riverin et Marco Bacon (Centre des Premières Nations Nikanite), de même que par Mélanie Grenon et Éric Bergeron (Service des technologies de l'information de l'Université du Québec à Chicoutimi).

(activités d'apprentissage et d'évaluation) pour tout le programme de formation qui permet à l'apprenante de s'engager activement dans son cheminement. Cette double scénarisation suscite et maintient la motivation des apprenantes autochtones, et favorise la persévérance scolaire.

Le concept infopédagogique place l'étudiante au centre de sa mission d'apprentissage tout en s'intéressant à sa motivation ainsi qu'au contexte du développement de ses compétences et de ses interactions avec ses pairs. Pour le programme dont il est question dans ce texte, l'approche du récit (*storytelling*) (Robin, 2006) et la cognition située (Chiou, 1992) ont été privilégiées pour traiter l'information afin qu'elle soit mieux perçue, traitée dans la mémoire à court terme et emmagasinée dans la mémoire à long terme. L'approche du récit convient particulièrement bien aux étudiantes autochtones habituées à ce mode de transmission orale, à la manière de la légende de Tshakapesh (Api Bellefleur et Musée régional de la Côte-Nord, 2010) qui enseigne, en plusieurs volets, les dimensions de la spiritualité innue. Nous avons donc animé des récits en utilisant une technique du divertissement, *l'Edutainment* (de la contraction des mots *Education* et *Entertainment*) (Garrett et Ezzo, 1996), en les traitant en épisodes, à la manière d'une téléserie. Le concept infopédagogique permet de situer des personnages dans un milieu en interaction avec sa communauté selon les dispositifs de la cognition située. En outre, la coconstruction des compétences, l'approche de la classe inversée et les études de cas font aussi partie de cette double scénarisation de l'information et de la pédagogie.

Le concept infopédagogique consiste donc à scénariser l'information et la pédagogie dans de multiples activités d'apprentissage qui s'inscrivent dans une stratégie globale de design pédagogique que l'on veut collaborative, engageante et ludique, dans un environnement informatique. On veut une information percutante privilégiant plusieurs points de vue et amenant du rythme dans les activités d'apprentissage, favorisant ainsi le maintien de l'apprenante dans le système. Outre la coconstruction des compétences, l'approche de la classe inversée et les études de cas font aussi partie de cette double scénarisation de l'information et de la pédagogie, dont nous discuterons un peu plus loin dans ce récit de pratique.

Le concept infopédagogique permet d'aborder les différentes dimensions physique, intellectuelle, émotionnelle et spirituelle des personnes autochtones en ciblant le bien-être collectif, ce qui s'arrime aux dimensions de l'apprentissage proposées par le modèle holistique de l'apprentissage des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, 2009).

L'ARTICULATION DU CONCEPT INFOPÉDAGOGIQUE ET SA MISE EN ŒUVRE DANS LE PROJET PILOTE

Pour notre équipe pédagogique, en janvier 2014, l'ampleur de la tâche semblait immense, car la première activité universitaire devait être développée en seulement neuf mois afin d'être offerte en septembre 2014. Pour appliquer le concept infopédagogique, une lecture des plans de cours de chacune des activités universitaires a été effectuée pour dégager un fil conducteur permettant de relier les contenus et les activités d'apprentissage, et choisir la métaphore.

La métaphore et les personnages

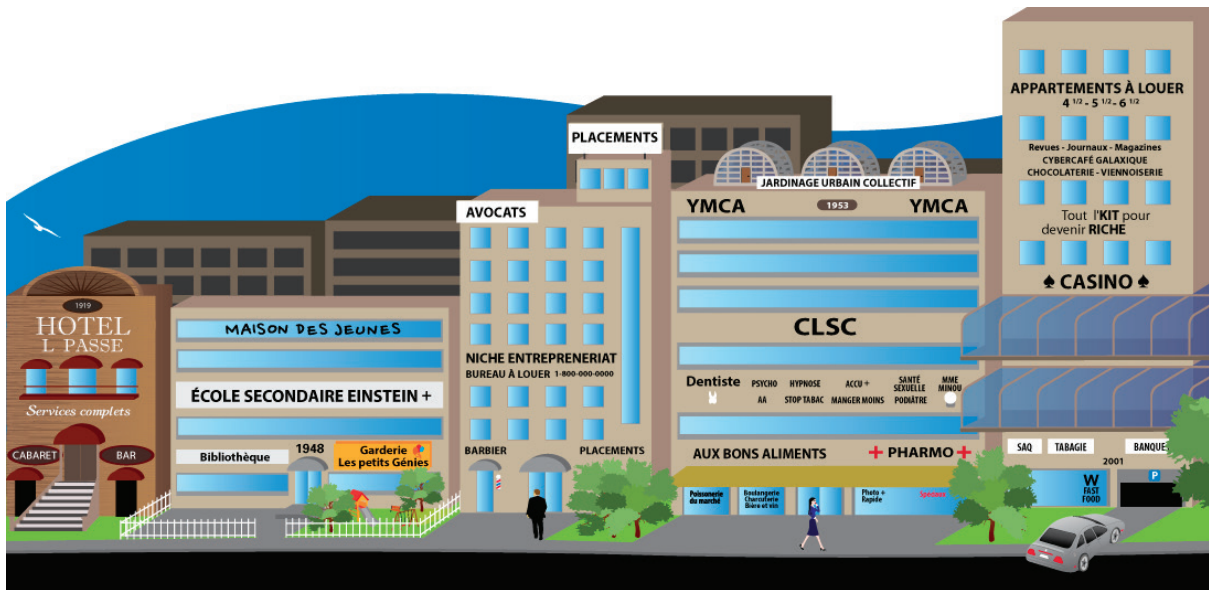
En design pédagogique de formation en ligne, la métaphore est très utile pour situer des problèmes d'apprentissage (Chiou, 1992), pour motiver et susciter l'engagement dans l'action, et pour éviter la surcharge et les biais cognitifs (Clark et Lyons, 2004). Pour élaborer une métaphore, Clark et Lyons (2004) proposent une approche en cinq temps : 1) définir les buts; 2) définir le contexte; 3) faire le design visuel; 4) déterminer les besoins pour le traitement des contenus; 5) appliquer les principes de la stratégie de design pédagogique retenue.

Pour construire la métaphore, nous avons examiné les divers éléments qui permettent de situer les contenus et les interventions dans un lieu, une société, une époque et des activités humaines. Dans le cas de ce programme, la métaphore devait tenir compte des besoins de tous les cours en ce qui a trait au développement des compétences en travail social, en éthique et en psychologie. Elle devait aussi permettre aux étudiantes de situer l'action, mais avec suffisamment de recul pour cerner l'ampleur des problèmes des personnages en situation de vulnérabilité. Nous devions aussi nous assurer que les cas et les lieux ne soient pas associés à des communautés, et que les contenus ne visent pas une personne autochtone pouvant être reconnue. Pour ce faire, nous avons créé un milieu urbain fictif, l'avenue des Pulsions (voir figure 1), dans lequel on retrouve tous les lieux pour situer les problèmes de délinquance, de déviance et de dépendance.

Étant donné que nous utilisions déjà des cas réels dans notre enseignement en présentiel, une liste des personnages et de leurs problématiques particulières a été dressée. Nous avons fait le choix de ne pas inclure de personnages autochtones dans les cours en raison du caractère stigmatisant des problématiques abordées. Cette façon de faire a permis aux étudiantes de prendre une distance par rapport aux problématiques abordées tout en faisant des liens avec leur propre vécu ou celui de leurs communautés. Pour chaque personnage, nous avons dessiné un portrait physique et rédigé une fiche signalétique qui permettait de véhiculer les problèmes à l'étude. C'est dans la métaphore que nous avons situé les récits des treize premiers

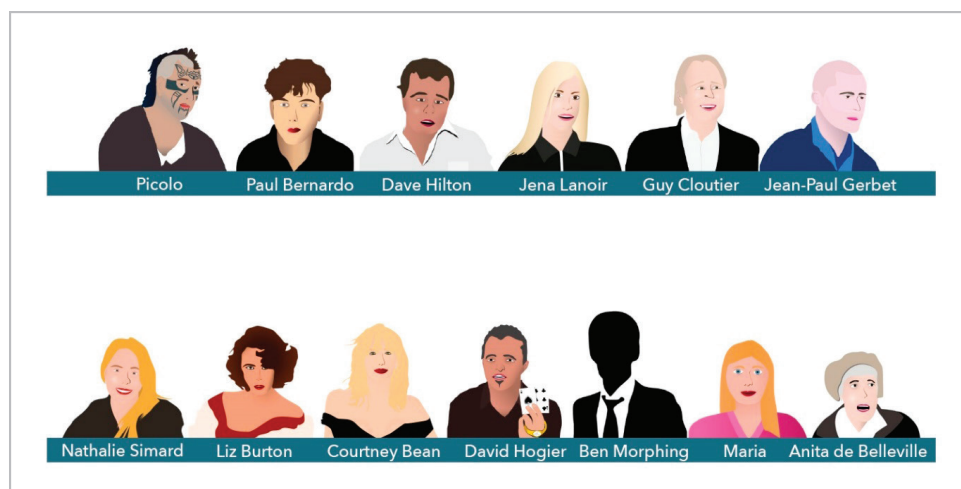
personnages, dont les histoires s'entrelacent, à la manière d'une télésérie divertissante dans laquelle évoluent des personnes vivant des problèmes psychosociaux ou judiciaires.

Figure 1. L'avenue des Pulsions



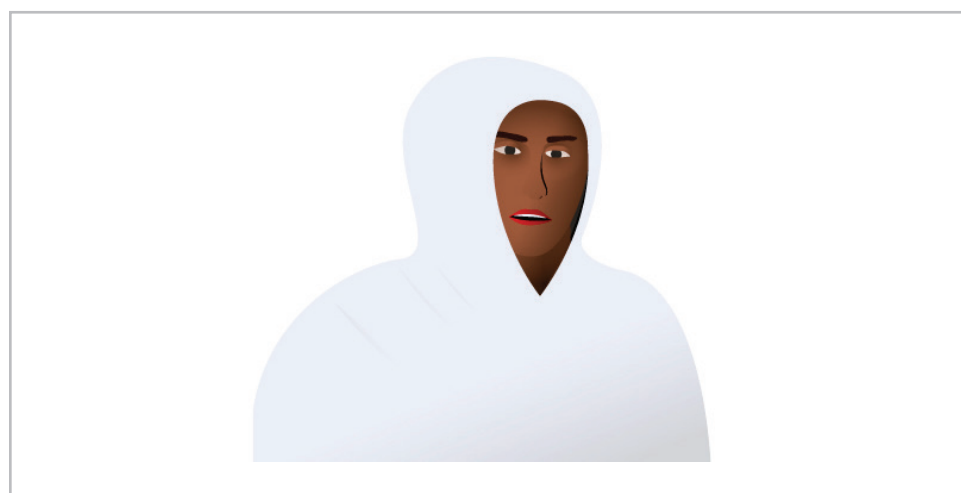
Certains personnages sont réels et sont du domaine public, tandis que d'autres sont des amalgames ou des inventions pour servir les contenus à aborder (voir figure 2). Nous les avons dessinés pour représenter une réalité. Par exemple, Ben Morphing fait une utilisation excessive d'Internet, il passe sa vie dans la noirceur et personne ne le voit. Il a donc été représenté à l'aide d'une silhouette noire dont on ne distingue pas les traits. Pour l'ensemble, l'action se passe aujourd'hui, et les apprenantes ont pour défi de venir en aide à chacun des personnages par les études de cas qui leur sont présentées pour développer leurs compétences en intervention psychosociale. Nous avons rédigé tous les contenus dans un gabarit de scénarimage sur lequel nous avons fixé les animations et la narration. Les synthèses ont été compilées en format vidéo, puis intégrées dans Moodle.

Figure 2. **Les personnages du projet pilote**



Un seul personnage n'a pas subi le même traitement. Il s'agit du cas de Samwillie Grey (voir figure 3), qui fait l'objet du dernier cours dans lequel toutes les compétences des étudiantes sont sollicitées dans une activité d'évaluation sommative. Samwillie Grey est bien réel et il est incarcéré pour une peine de 25 ans ferme pour le meurtre de Kitty Thomassie, 34 ans, sous les yeux de sa fille Olivia (Mateu, 2016). Samwillie avait des problèmes de déviance, de délinquance et de dépendance (George, 2008). À la fin du cours, son cas vient mettre en perspective le fait que les événements vécus sur l'avenue des Pulsions peuvent aussi se produire dans une communauté autochtone.

Figure 3. **Le personnage de Samwillie**



L'organisation pédagogique

L'approche pédagogique privilégiée pour ce programme allie les principes socioconstructivistes (Le Moigne, 1995; Vigotsky, 1929, 1962, 1978) et la stratégie de la classe inversée (Lebrun, 2016a, 2016b). Elle comprend un volet asynchrone individuel, un volet synchrone au centre de la démarche hebdomadaire visant à résoudre des études de cas (Rocheleau et Dessureault, 2011) et un autre volet asynchrone visant la consolidation des apprentissages et la réalisation des exercices métacognitifs. Dans un premier temps, et bien que des objectifs de développement de connaissances et de compétences aient été présentés aux apprenantes, chacune a été invitée à se fixer ses propres objectifs cognitifs et métacognitifs. Comme l'illustre la figure 4, chaque séance a été divisée en trois volets proposant des activités et des tâches aux étudiantes afin de leur permettre de développer leurs connaissances et leurs compétences, et de faire la synthèse de leurs apprentissages.

Le premier volet, qui visait à développer les connaissances des étudiantes, était réalisé en mode asynchrone avant la rencontre hebdomadaire. Les étudiantes devaient alors se familiariser avec le cas à l'étude en lisant la fiche signalétique du personnage. Étant donné que le français était la seconde, voire la troisième langue pour plusieurs, nous avons élaboré des exercices sous forme de jeux afin qu'elles s'approprient la terminologie spécifique aux contenus abordés (p. ex. des mots croisés). Nous avons également narré les contenus pour en faciliter l'appropriation verbale par les étudiantes tout en rendant disponibles les synthèses de contenus téléchargeables et formatées pour pouvoir y inscrire des notes et des commentaires. Ces synthèses permettaient aux étudiantes de faire des liens concrets entre les contenus théoriques et l'histoire du personnage. Par la suite, un deuxième volet synchrone permettait aux étudiantes de développer leurs compétences en équipe en discutant du cas à l'étude et des solutions potentielles afin de venir en aide au personnage. Un retour était finalement fait en grand groupe pour mettre en commun les solutions envisagées par les différentes équipes. Après la rencontre synchrone, les étudiantes étaient invitées à répondre à des questions dans leur journal de bord afin de faire la synthèse de leurs apprentissages. Elles devaient alors réfléchir à leurs valeurs ainsi qu'aux pouvoirs et aux oppressions associés à leurs identités et à celles des personnages présentés. Cette approche réflexive avait pour but de «traquer l'ethnocentrisme occidental, [de] démasquer les jugements subjectifs et [de] faire apparaître les conséquences des préjugés» (Godelier, 2002, p. 194). Toutes les leçons de tous les cours du programme ont été construites de manière semblable, si bien que chaque étudiante savait exactement ce qu'elle avait à faire.

Figure 4. Exemple de l'organisation pédagogique du cours

Cours 1 : Introduction au cours et aux notions de base

**Picolo. Itinérant.**

Développez vos connaissances!

- Vidéo de présentation de Picolo
- Consigne du cours 1
- Fiche signalétique de Picolo. Itinérant. (format imprimable)
- Synthèse des contenus du cours 1 (format vidéo)
- Synthèse des contenus du cours 1 (format imprimable)
- Lien vers les textes complémentaires (journal Pulsion!)
- Glossaire du cours 1
- Mots croisés

Développez vos compétences!

- Forum de discussion
- Rencontre synchrone en conférence Web

Faites la synthèse de vos apprentissages!

- Réflexion personnelle sur les apprentissages
- Journal de bord du cours 1

La diffusion des cours

Au total, dix étudiantes se sont inscrites à l'activité universitaire faisant l'objet du projet pilote en 2014. Dès le début, trois étudiantes ont dû abandonner le cours en raison de difficultés rencontrées dans leurs communautés. Des sept étudiantes restantes, six ont terminé le cours.

Tout au long de la session, différents thèmes ont été abordés dans une perspective critique considérant les phénomènes de déviance, de délinquance et de dépendance comme étant relatifs dans le temps et l'espace. À la fin de chaque grand bloc de cours, une section intitulée *Pendules à l'heure autochtone* permettait plus spécifiquement de relativiser les contenus et les compétences enseignés dans un contexte autochtone, chacune étant précédée d'un poème de Joséphine Bacon (Bacon et Acquelin, 2011) sur le thème abordé. Par exemple, dans la plupart des cultures autochtones, le comportement d'une personne délinquante est perçu comme un déséquilibre entre l'individu, la communauté et le monde spirituel, faisant en sorte que la déviance ne peut être traitée que par le biais d'interventions guidées par des principes de réparation et de guérison (Létourneau, 2009). Ces idées étaient discutées avec les étudiantes, à la lumière des réalités qu'elles observaient dans leurs communautés respectives. Leurs connaissances et leurs expériences étaient donc mobilisées en lien avec les différents contenus de cours tout en portant un regard critique sur les interventions sociales coloniales ayant contribué à opprimer les Autochtones (Baskin et Sinclair, 2015). L'approche anti-oppressive a également été présentée comme une façon de libérer des personnes, des groupes et des communautés des causes et des effets de l'oppression, qu'ils soient individuels, culturels ou structurels (Pullen-Sansfaçon, 2013). Ainsi, les étudiantes ont été initiées au modèle PCS (Préjugés – Culture – Structure et divisions sociales) permettant de les aider, en tant que futures intervenantes, à s'engager dans une pratique anti-oppressive favorisant une vision critique et holistique des problèmes vécus par la personne. Dans toutes les activités réalisées, les valeurs du travail social étaient prônées, soit la justice sociale, la défense des droits et la dignité des personnes et des communautés (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2012). Le fait d'avoir un groupe de petite taille nous a permis de consacrer beaucoup de temps afin d'encadrer les travaux de chaque étudiante tout en lui donnant une rétroaction régulière et personnalisée.

Pendant la mise en œuvre du projet, nous avons souhaité dégager les forces et les limites associées à cette formule pédagogique en sollicitant le point de vue des étudiantes. Pour ce faire, nous avons formulé des questions sur Moodle à la fin des quatre blocs de leçons pour recueillir leurs commentaires et leurs suggestions. Les commentaires recueillis dans les évaluations de nos enseignements nous ont également permis de déterminer des pistes intéressantes pour le développement des autres cours à offrir dans le cadre du programme. Étant donné le caractère novateur de cette formule pédagogique, les étudiantes ont été avisées du fait que nous documentions la démarche afin de la partager ultérieurement lors de congrès scientifiques ou de publications. Tout au long de la mise en œuvre du projet pilote, les besoins des étudiantes et des communautés impliquées ont été au cœur de nos décisions.

Par la suite, deux autres cours s'adressant à des étudiantes autochtones ont utilisé le concept infopédagogique dans l'enseignement du travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi en 2006 et en 2017, dont nous faisons état dans les paragraphes suivants.

LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTES

Après le projet pilote et toujours dans le cadre du programme en relation d'aide, un deuxième cours en travail social, portant sur l'intervention sociale auprès des jeunes, a été développé. Il a nécessité la création de nouveaux personnages âgés de 2 mois à 17 ans évoluant dans la métaphore de l'avenue des Pulsions. Nous avons également repris le concept infopédagogique dans un troisième cours intégré à deux autres programmes du Centre des Premières Nations Nikanite destinés aux Autochtones souhaitant se former dans le domaine de la prévention des dépendances. Afin de dégager les éléments associés à la motivation des étudiantes dans le cadre de ces trois cours, nous avons fait une analyse de contenu thématique des commentaires recueillis lors de l'évaluation de nos enseignements. Notre analyse a consisté à repérer les commentaires qui traitaient de la motivation des étudiantes afin de déterminer les éléments qui y semblaient associés dans leur discours.

D'abord, l'importance de la collaboration a été soulignée par de nombreuses étudiantes, qui appréciaient le travail en équipe. Les occasions de collaborer avec leurs pairs contribuaient à réduire leur isolement, dans les cours offerts en ligne, et augmentaient leur sentiment d'appartenance à leur cohorte. Elles ont aussi souligné que les évaluations réalisées en équipe diminuaient leur anxiété en leur permettant de mettre leurs forces en commun pour satisfaire les exigences du cours. Le fait de pouvoir collaborer avec des personnes de différentes communautés et ayant des expériences personnelles et professionnelles variées a permis aux étudiantes de comprendre des réalités diverses. Elles ont apprécié ces échanges et le soutien exprimé par leurs collègues de classe lorsque certains contenus de cours faisaient écho à des expériences difficiles vécues antérieurement.

Les travaux en équipe permettent de briser l'isolement. J'aime collaborer avec les autres, partager mes idées. Les évaluations en groupe diminuent aussi mon anxiété. J'ai développé un sentiment d'appartenance à ma cohorte dans ce cours (Hiver 2016, 4SVS177-91).

Le fait de travailler en équipe m'a permis de me faire de nouvelles amies et m'a motivée à suivre le cours. Parfois, les cours parlaient de choses difficiles que j'ai vécues dans ma communauté. Le fait d'en parler avec des filles qui sont déjà intervenantes ou qui développent des habiletés pour le devenir m'aide beaucoup. J'ai toujours hâte d'assister au cours pour les voir et discuter avec elles. La professeure nous donne beaucoup d'occasions d'échanger et j'adore ça. J'ai une amie qui avait de la difficulté dans ses travaux écrits, mais elle avait toujours de bonnes idées. Le travail d'équipe nous permettait de mettre nos forces en commun (Hiver 2017, 4SVS226-91).

Une autre condition qui semble associée à la motivation des étudiantes autochtones concerne l'utilité des apprentissages réalisés. Les étudiantes apprécient les

contenus enseignés et considèrent que ceux-ci les préparent adéquatement à leur future carrière en intervention. Le fait que les cours abordent des situations concrètes d'intervention les motive dans leurs apprentissages en leur donnant le sentiment de développer des outils et des stratégies qui leur seront utiles dans leur profession. Ces étudiantes, qui sont souvent les premières de leur entourage à accéder à des études universitaires, ressentent de la fierté quant à leur parcours scolaire et souhaitent recevoir une formation leur permettant de répondre aux besoins de leurs communautés.

Le cours m'a donné envie d'apprendre encore plus. J'ai acquis une bonne base de connaissances. J'ai le sentiment d'être outillée pour venir en aide à ma communauté.

Je ne suis pas une experte, mais j'ai une base de connaissances qui me permet de faire de la relation d'aide (Automne 2014, 4SVS227-91).

Je n'aimais pas ça l'université avant. Je trouvais que c'était du « pelletage de nuages », ce n'était pas assez concret pour moi. Mais le fait d'utiliser des cas concrets m'aide à comprendre. Je la vois, l'utilité des approches et des concepts, parce que je les applique à de vrais cas. Je comprends comment je vais pouvoir m'en servir pour aider mes proches et les membres de la communauté qui vivent des problèmes. Je suis fière de suivre ce cours. Je suis la première de ma famille à aller à l'université, et ça me rend vraiment fière (Hiver 2016, 4SVS177-91).

Finalement, l'intégration d'éléments culturels autochtones dans les apprentissages semble favoriser la motivation de ces étudiantes, qui apprécient les situations authentiques dans lesquelles les personnages du cours évoluent. À leurs yeux, les problématiques abordées en classe correspondent aux réalités observées dans leurs communautés, ce qui contribue à leur motivation et à leur persévérance scolaire. Par ailleurs, certaines étudiantes apprécient le fait que les problématiques abordées dans le cadre du cours ne soient pas uniquement associées aux Premières Nations. Elles trouvent pertinent d'aborder le contenu avec des personnages d'appartenances culturelles variées afin de prendre une certaine distance avec des thèmes qu'elles trouvent parfois plus difficiles à aborder.

[J'apprécie] les études de cas, surtout que les histoires s'entrecroisent entre les personnages qui vivent dans une petite communauté. Ils vivent des problématiques et des réalités qui ressemblent beaucoup à ce qui est vécu dans nos communautés. C'est motivant et pertinent pour moi (Hiver 2016, 4SVS177-91).

J'ai aimé que les personnages ne soient pas tous des Autochtones. Les problèmes des Autochtones, je les vois tous les jours dans ma communauté. Le fait de les voir chez d'autres personnes m'a permis de prendre du recul et de regarder ma communauté avec un regard neuf. Il y avait aussi les « Pendules »

qui permettaient de nous faire réfléchir; d'échanger sur nos réalités qui sont différentes d'une communauté à l'autre (Hiver 2017, 4SVS226-91).

Selon Sogunro (2015, p. 23), la motivation est «ce qui stimule et soutient un apprenant vers la réalisation des objectifs pédagogiques au fil du temps». Cette motivation se construit tout au long des apprentissages dont les étudiantes font l'expérience, et ce, à travers leurs interactions avec leur environnement (Tremblay-Wragg et al., 2018). À l'instar d'autres études menées sur les facteurs motivationnels liés aux apprentissages des adultes (Halawah, 2011; McKendry et Boyd, 2012; Sogunro, 2015; Toohey, 1999; Tremblay-Wragg et al., 2018), notre expérience révèle certains facteurs qui semblent influencer positivement la motivation scolaire des Autochtones. Tout d'abord, le fait de collaborer avec leurs pairs et de travailler en équipe les encourage dans leur projet scolaire tout en diminuant le stress généralement associé aux évaluations. Ce constat avait d'ailleurs été soulevé par Stephens et al. (2012), qui affirment qu'une université davantage axée sur l'interdépendance favorise la réussite des étudiants et des étudiantes de première génération, comme c'est le cas des Autochtones qui sont nombreux à être les premiers de leur famille à poursuivre des études postsecondaires. Leur appartenance culturelle et leur fierté de cheminer dans des études universitaires semblent également contribuer à leur motivation scolaire. Ces étudiantes souhaitent que les connaissances et les compétences qu'elles ont développées lors de leurs études universitaires puissent aider leurs communautés. D'autres recherches soulignent que le projet d'étude des Autochtones est souvent motivé par un désir de contribuer au bien-être de leurs communautés (Blackburn, 2018; Loiselle, 2010; Loiselle et Legault, 2013). Enfin, conformément à ce qui est suggéré par certains auteurs (Colomb, 2012; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), l'intégration d'éléments culturels autochtones aux activités pédagogiques semble particulièrement motiver les étudiantes, qui se sentent interpellées par l'approche du récit dont les personnages correspondent aux réalités présentes dans leurs communautés. Plutôt que d'adapter tout le contenu du cours aux réalités rencontrées par les Autochtones, en risquant de les «fixer» dans les problématiques de déviance, de délinquance et de dépendance, nous avons choisi de situer les contenus dans un univers urbain et fictif. Cette façon de faire a permis de solliciter l'expertise des étudiantes au sujet des réalités vécues dans leurs communautés et de les engager émotionnellement dans la démarche en créant un lien avec les personnages, sans toutefois véhiculer des stéréotypes culturels.

Malgré les avantages du concept infopédagogique, nous avons rencontré quelques défis dans son utilisation. Lors des deux premiers cours en formule à distance, les étudiantes ont trouvé difficile de collaborer entre elles entre les rencontres synchrones. Elles interagissaient peu sur le forum de discussion mis à leur disposition pour les travaux d'équipe, étant plus à l'aise de s'exprimer oralement. Dans les cours subséquents donnés en formule hybride ou en ligne, nous avons donc réservé les activités collaboratives pour les rencontres en classe ou en format synchrone afin de favoriser les échanges. Dans certaines communautés, des étudiantes ont également

rencontré des problèmes techniques lors de rencontres synchrones en raison de la faible bande passante. Afin de limiter les inconvénients associés à ces problèmes d'accès, nous avons enregistré les cours synchrones pour que les étudiantes puissent les écouter ultérieurement lorsqu'elles n'étaient pas en mesure de se présenter en classe virtuelle. Du côté de la conception et de l'enseignement, nous constatons que le premier cours a nécessité énormément de ressources humaines et financières, et beaucoup de temps. Il semble aussi difficile d'envisager l'utilisation de cette formule avec un encadrement aussi soutenu dans de grands groupes.

CONCLUSION

Dans ce récit de pratique, nous avons présenté les éléments constitutifs du concept infopédagogique et décrit comment celui-ci a été appliqué dans différents programmes à l'Université du Québec à Chicoutimi pour répondre aux besoins de groupes formés d'Autochtones. À la lumière des expériences réalisées depuis 2014, nous sommes d'avis que le concept infopédagogique constitue une perspective intéressante pour l'enseignement universitaire destiné à des étudiantes autochtones. Tant en formation à distance qu'en formule hybride, le concept infopédagogique est très apprécié des étudiantes. La métaphore, les personnages et les études de cas suscitent leur intérêt et maintiennent leur motivation.

Bien que nos expériences du concept infopédagogique soient très positives, notre bilan demeure centré sur nos impressions et les commentaires exprimés par les étudiantes. Afin de confirmer le bien-fondé de cette formule pédagogique et ses retombées sur la motivation des étudiantes, il serait pertinent de mener un projet de recherche permettant de mieux documenter l'utilisation du concept infopédagogique dans l'enseignement auprès des Autochtones.

Références bibliographiques

- API BELLEFLEUR, C. et Musée régional de la Côte-Nord. (2010). *Le récit de Tshakapesh*. Nametau Innu. <http://www.nametauinnu.ca/fr/culture/spiritualite/tshakapesh#%20-%20-%20text=Dans%20cette%20l%C3%A9gende%20riche%20en,%20tousjours%20%C3%A0%20vaincre%20les%20difficult%C3%A9s>
- ARCHAMBAULT, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child and Family Review*, 5(2), 107-116. <https://doi.org/10.7202/1068936ar> https://fncaringsociety.com/sites/default/files/online-journal/vol5num2/Archambault_pp107.pdf

- AUGUSTUS, C. (2015). Knowledge liaisons: Negotiating multiple pedagogies in global Indigenous studies courses. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(4), 1-17. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i4.184894>
- BACON, J. et ACQUELIN, J. (2011). *Nous sommes tous des sauvages*. Mémoire d'encrier.
- BASKIN, C. et SINCLAIR, D. (2015). Social work and Indigenous peoples in Canada. *Encyclopedia of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/978019975839.013.953>
- BLACKBURN, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [essai doctoral, Université du Québec à Chicoutimi, Canada]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4642/>
- CHIOU, G. F. (1992). Situated learning, metaphors, and computer-based learning environments. *Educational Technology*, 32(8), 7-11. <https://www.learntechlib.org/p/170919/>
- CLARK, R. C. et LYONS, C. (2004). *Graphics for learning*. Pfeiffer.
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations. Essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Presses de l'Université du Québec.
- Commission de l'éducation. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*. Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1762627>
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Groupe Communication Canada.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite et de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis*. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada: une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur \ Dossier CAPRES*. <http://capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>

- CÔTÉ, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain: le point de vue des étudiants autochtones* [mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20738>
- GARRETT, M. et EZZO, M. (1996). Edutainment: The challenge. *Journal of Interactive Instruction Development*, 8(3), 3-7. <https://www.learntechlib.org/p/80376/>
- GEORGE, J. (2008, 5 juin). Samwillie Grey stabbed ex-girlfriend 14 times. *Nunatsiaq News*. https://nunatsiaq.com/stories/article/Samwillie_Grey_stabbed_ex-girlfriend_14_times/
- GODELIER, M. (2002). Briser le miroir du soi. Dans C. Ghasarian (dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (p. 193-212). Armand Colin.
- HALAWAH, I. (2011). Factors influencing college student's motivation to learn from student's perspective. *Education*, 132(2), 379-390. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193623>
- JÉZÉGOU, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274. https://ds.revuesonline.com/gratuit/DS8_2_14_Jgou.pdf
- KELLY-SCOTT, K. et SMITH, K. (2015, 3 novembre). *Les peuples autochtones. Feuille d'information du Canada* (publication n° 89-656-X2015001). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-656-x/89-656-x2015001-fra.pdf?st=q-W02mcY>
- KERMOAL, N. (2018). Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs: le cas de l'Alberta. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 651-670. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1260/1196>
- LAROSE, F., BOURQUE, J., TERRISSE, B. et KURTNESS, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180. <https://doi.org/10.7202/000312ar>
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Le constructivisme. Tome 2. Des épistémologies*. ESF.
- LEBRUN, M. (2016a, 11 octobre). Classes inversées, retour sur un phénomène précurseur (1). *The Conversation*. <https://theconversation.com/classes-inversees-retour-sur-un-phenomene-precurseur-1-66062>

LEBRUN, M. (2016b, 1^{er} novembre). Les classes inversées, vers une approche systémique (2). *The Conversation*. <https://theconversation.com/les-classes-inversees-vers-une-approche-systemique-2-67324>

LÉTOURNEAU, E. (2009). Le patrimoine culturel immatériel dans les programmes de réhabilitation destinés aux peuples autochtones. *Criminologie*, 42(2), 153-172. <https://doi.org/10.7202/038603ar>

ce lien ne fonctionne pas ->

LÉVESQUE, C. et POLÈSE, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>

ce lien ne fonctionne pas ->

LOISELLE, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Autochtones-etudes%20sup%C3%A9rieures.pdf>

LOISELLE, M. et LEGAULT, L. (2013). Les autochtones du Canada et les études supérieures d'hier à aujourd'hui. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires, un projet inachevé* (p. 245-262). Presses de l'Université du Québec.

MATEU, K. (2016, 24 avril). Moi, Olivia, Innuite, résiliente et déterminée. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/777674/inuite-autochtones-olivia-lya-thomassie-nord-kangirsuk-femmes-assassinees>

McKENDRY, S. et BOYD, V. (2012). Defining the “Independent Learner” in UK higher education: Staff and students’ understanding of the concept. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 209-220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996267.pdf>

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2012). *Référentiel des compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/referentiel_de_compences_des_travailleurs_sociaux.pdf

POULIOT, E. et ROCHELEAU, J. (2020). Enseigner le travail social en contexte de pandémie: un exemple d'environnement d'apprentissage hybride en ligne sur Moodle. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 44-50. <https://www.ritpu.ca/files/numeros/110/ritpu-v17n2-05.pdf>

- PULLEN-SANSFAÇON, A. (2013). La pratique anti-oppressive. Dans E. Harper et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques* (p. 353-374). Presses de l'Université du Québec.
- ROBIN, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. Dans C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/d/22129>
- ROCHELEAU, J. (2007). *Élaboration d'un système-conseiller en technologie éducative pour guider les designers pédagogiques dans l'élaboration de systèmes d'apprentissage multimédias interactifs fondés sur des principes cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/720/1/D1598.pdf>
- ROCHELEAU, J. et DESSUREAULT, D. (2011). *Études de cas à granularité variable. Méthodes pédagogiques pour le développement des compétences professionnelles des étudiants en regard de la durée et de la profondeur du traitement*. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2611/F894064471__tudes_de_cas__granularit__variable_finale_.pdf
- ROCHELEAU, J. et POULIOT, E. (2016). Le développement d'un cours asynchrone visant à favoriser la réussite scolaire chez les étudiants des Premières Nations: bilan d'un projet pilote novateur. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 1-5. <http://nikanite.uqac.ca/wp-content/uploads/2016/12/JRocheleau-et-EPouliot-VF.pdf>
- SABBAGH, A. (2008). Les Premières Nations du Québec: réflexions sur le processus de bien-être. Dans G. Legault et L. Rachédy (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e éd., p. 273-291). Gaëtan Morin.
- SIOUI, B. (2011). La maîtrise indienne de l'éducation indienne: quatre décennies plus tard. Dans C. Lévesque et B. Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des autochtones au Québec* (p. 8-11). Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique. <http://autochtonia.reseaudialog.ca/docs/CahierDIALOG-201102.pdf>
- SOGUNRO, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>

- STEPHENS, N. M., FRYBERG, S. A., MARKUS, H. R., JOHNSON, C. S. et COVARRUBIAS, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178-1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>
- TOOHEY, S. (1999). *Designing courses for higher education*. Open University Press.
- TREMBLAY-WRAGG, É., RABY, C. et MÉNARD, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants? Etude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>
- VYGOTSKY, L. S. (1929). *The problem of the cultural development of the child*. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/reader/p057.pdf>
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futurs intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones

Marie Émilie LACROIX

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones

Marie Émilie LACROIX

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article documente la façon dont l'exercice des couvertures a servi d'outil pédagogique pour sensibiliser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux blessures historiques vécues par les Autochtones depuis l'arrivée des Européens en Amérique. L'exercice des couvertures est une expérience pédagogique permettant de revisiter l'histoire telle que vécue par les Premières Nations et transmise oralement à travers les époques. Le cercle de partage qui conclut l'expérience offre une ouverture sur la compréhension des injustices sociales liées aux enjeux politiques ainsi que l'adoption d'une attitude de collaboration.

L'exercice des couvertures est analysé avec une approche expérientielle visant la sensibilisation/conscientisation, et ouvrant sur la réflexion et le pouvoir d'agir. Ce qui enrichit cette démarche, c'est la rencontre des Autochtones et des allochtones,

parfois pour une première fois. L'éducation ressort comme le moyen de préparer cette rencontre et d'écrire ensemble un futur rafraîchi.

Le changement qui crée l'espoir doit s'exprimer en actions posées au quotidien, ouvrant le sentier petit pas par petit pas à des alliances diverses.

ABSTRACT

The blanket exercise as an educational tool to raise future social workers' awareness about Indigenous realities

Marie Émilie LACROIX, University of Quebec in Rimouski, Quebec, Canada

This article documents how the blanket exercise served as an educational tool to raise awareness among future social workers of the historical wounds experienced by Indigenous people since the arrival of Europeans in America. The blanket exercise is an educational experience allowing us to revisit history as lived by the First Nations and transmitted orally from generation to generation. The sharing circle that concludes the experience offers an opening to understanding social injustices related to political issues and adopting an attitude of collaboration.

The blanket exercise is analyzed with an experiential approach aimed at raising awareness and opening up to reflection and the power to act. What enriches this process is the meeting between Indigenous and non-Indigenous people, sometimes for the first time. Education emerges as the means to prepare for this encounter and to create a better future together.

The change that creates hope must be expressed in actions taken on a daily basis, opening the path, step by step, to a variety of alliances.

RESUMEN

El ejercicio de las mantas como herramienta pedagógica para conscientizar a los futuros y futuras coadyuvantes en trabajo social a las realidades autóctonas

Marie Émilie LACROIX, Universidad de Quebec en Rimouski, Quebec, Canadá

Este artículo documenta la manera en que el ejercicio de las mantas ha sido empleado como herramienta pedagógica para sensibilizar a los futuros y futuras coadyuvantes en trabajo social a las heridas históricas experimentadas por los autóctonos después de la llegada de los europeos en América. El ejercicio de las mantas es una experiencia

pedagógica que permite revisar la historia tal y como ha sido vivida por las Primeras naciones y transmitida oralmente hasta nuestros días. El círculo de intercambios que finaliza la experiencia ofrece una apertura sobre la comprensión de las injusticias sociales ligadas a los desafíos políticos así como a la adopción de una actitud de colaboración.

El ejercicio de las mantas se analiza desde una perspectiva experiencial cuyo objetivo es la sensibilización/conscientización abierta a la reflexión y al poder de actuar. Lo que enriquece este procedimiento es el encuentro entre autóctonos y alóctonos, en ocasiones por primera vez. La educación se presenta como un medio para preparar dicho encuentro y escribir conjuntamente un futuro más prometedor.

El cambio que crea la esperanza en acciones realizadas en la vida cotidiana, poco a poco abren el sendero hacia alianzas diversas.

INTRODUCTION

Si tu aimes ma nation c'est que tu as reconnu qu'elle pouvait t'apprendre beaucoup et qu'en retour tu espères avec elle partager ce que tu as reçu des tiens (Sioui, 2005, p. 75).

L'article présenté ici résume en partie l'expérience que j'ai réalisée comme projet d'intervention pour l'obtention de la maîtrise en travail social. L'outil d'intervention utilisé est bien connu au Québec et au Canada sous le nom d'exercice des couvertures. Comme il permet de vivre une réelle expérience éducative de sensibilisation/conscientisation, je trouvais opportun d'évaluer la portée de cette expérience éducative en l'analysant dans le cadre d'une démarche universitaire. J'ai accepté d'en être une facilitatrice depuis près de cinq ans parce qu'il me permettait de présenter l'histoire de mon point de vue personnel et autochtone.

Ce projet d'intervention visait comme premier objectif la sensibilisation/conscientisation des futures intervenantes sociales et futurs intervenants sociaux d'abord comme individus, mais aussi comme agentes et agents de changement. La sensibilisation/conscientisation se vit à travers le jeu de rôle qui met en lumière quelques moments clés de l'histoire et du présent des peuples autochtones du Canada, mettant l'accent sur le plan de déculturation du gouvernement canadien de l'époque. La *Loi sur les Indiens* de 1876 (André-Grégoire, 2017), les pensionnats et la rafle des années 1960 font partie de ces temps forts de l'histoire présentés dans l'exercice des couvertures. Ces informations favorisent un éveil, un mouvement de réflexion permettant la sensibilisation et la conscientisation des personnes participantes aux

réalités des peuples autochtones sur le plan tant personnel que professionnel. Le deuxième objectif s'intéresse au contenu de la formation et des milieux d'enseignement. Ce projet voulait cibler particulièrement des groupes qui auront de bonnes probabilités de travailler auprès des peuples d'origine du Canada. L'exercice des couvertures se veut une expérience parce qu'il procure une occasion de vivre des émotions donnant l'impression d'être réellement dans la situation simulée. Il permet de réaliser l'importance que l'opresseur occupe dans toutes les sphères de la vie de la personne vivant cette oppression. L'oppression dont on parle ici est un système de colonisation établi depuis des siècles (Sioui, 1991, p. 41).

Une question de départ a servi de guide tout au long de cette démarche : **dans quelle mesure l'exercice des couvertures permet-il de sensibiliser les futurs intervenants et intervenantes en travail social à l'histoire de la colonisation et à ses effets chez les Autochtones du Québec?**

Cette question propose d'amorcer une réflexion critique quant au rôle de la formation en travail social. C'est une réforme nécessaire pour relever le défi lancé par la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2020). Ce projet s'est inspiré de la pédagogie de la libération de Freire (1982) parce que cette dernière permet justement de se questionner sur les rapports opprimés-opresseurs dans une perspective de conscientisation. De plus, elle favorise l'amélioration des relations entre Autochtones et allochtones par le dialogue établi (Ampleman *et al.*, 2012). Je dois ajouter qu'en leur associant les compétences du pouvoir d'agir (*empowerment*) (Ninacs, 2008) visant à outiller les bénéficiaires, les résultats ne peuvent qu'être plus importants. C'est ainsi que l'éducation apparaît à première vue comme le véhicule à privilégier.

PROBLÉMATIQUE : L'AMPLEUR DU PROBLÈME

En 2013, lors du 35^e anniversaire des droits de la personne, le rapport annuel de la Commission canadienne des droits de la personne (2014) révélait qu'avant 2008, les personnes vivant dans les réserves¹ n'étaient pas complètement protégées par ces droits, cela parce qu'elles étaient régies par la Loi sur les Indiens, entrée en vigueur en 1876 (André-Grégoire, 2017). Cette loi fédérale faisait en sorte que le gouvernement de l'époque devenait à la fois le signataire des droits de ces personnes et qu'il établissait les réserves pour elles. Le rapport explique comment les « perpétuelles situations défavorables » se répercutent sur le bien-être des Autochtones du Canada. Afin de bien évaluer l'importance du sujet que je présente, il est essentiel de savoir combien de personnes sont concernées. Statistique Canada (2016) nous répond à partir de son dernier recensement :

1. Selon la définition présentée à l'article 2 de la *Loi sur les Indiens*, il s'agit d'une parcelle de terrain dont Sa Majesté est propriétaire et qu'elle a mise de côté à l'usage et au profit d'une bande.

En 2016, on comptait 1 673 785 Autochtones au Canada, ce qui représente 4,9 % de la population totale. [...] Depuis 2006, la population autochtone a augmenté de 42,5 %, ce qui représente plus de quatre fois le taux de croissance de la population non autochtone au cours de la même période. Selon les projections démographiques, le nombre d'Autochtones continuera de progresser rapidement. Au cours des deux prochaines décennies, la population autochtone dépassera vraisemblablement 2,5 millions de personnes.

Sur ce nombre, 182 890 Autochtones (9,5 %) habitent le Québec, comparativement à 8429 200 allochtones.

Dans un rapport publié en 2017, Lefrançois révèle les problèmes auxquels doivent faire face les communautés : le chômage, la pauvreté, la consommation d'alcool et de drogues, un taux de criminalité plus élevé, la violence conjugale, le décrochage scolaire, le placement d'enfants et le suicide. Afin de contrer ces situations, bien des moyens d'intervention et divers programmes sont appliqués depuis des décennies. Avant d'intervenir, il m'apparaît primordial de déterminer les causes ayant mené à ces problèmes. Voici comment Wesley-Esquimaux et Smolewski (2004, p. iii) résument les causes de base expliquant en partie la problématique actuelle :

Les peuples autochtones ont subi un traumatisme et des effets post-traumatiques persistants depuis que les Européens sont arrivés au Nouveau Monde et qu'ils ont déclenché une série de contagions dans la population indigène. Ces contagions ont dévasté le continent dans sa totalité, de l'hémisphère sud à l'hémisphère nord, pendant plus de quatre cents ans, tuant jusqu'à 90 pour 100 de la population indigène continentale et traumatisant les peuples autochtones [...].

La mort, peu importe la culture, c'est la mort, irrévocable, et les conséquences sont à long terme. Elle emporte avec elle l'histoire d'une famille, l'histoire d'un peuple que les porteurs de parole gardaient précieusement. La colonisation et la marginalisation continue du passé qui se reconduit dans le présent contribuent à la blessure intergénérationnelle perçue chez les Premières Nations.

À travers ce projet d'intervention, je voulais bien humblement participer à l'avancement des connaissances sur la réalité vécue par nos peuples. Il n'y a en effet, à ma connaissance, aucune étude scientifique disponible sur l'exercice des couvertures. Heureusement, il en va tout autrement des sujets comme les réalités autochtones, l'histoire et la formation. Ces thèmes sont à l'ordre du jour des politiciens, des chercheurs, de la société et des établissements d'enseignement. Ce sont des priorités chez les Autochtones eux-mêmes, qui y voient l'occasion de lever le voile sur l'histoire, de créer des alliances de travail et de réconciliation, et de partager les savoirs culturels (Niosi, 2019).

C'est par le biais d'une recherche à la fois évaluative et exploratoire et en adoptant une perspective historique que ce projet d'intervention a été réalisé. L'outil qui apparaît à première vue comme le conducteur potentiel d'un changement est l'éducation. L'honorable juge Murray Sinclair, président de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, l'a exprimé par une simple phrase : « C'est l'éducation qui nous a mis dans ce pétrin, et c'est l'éducation qui nous en sortira » (Centre national de collaboration en éducation autochtone, s.d.).

Le travail social a tenu un rôle de premier plan, peu valorisant disons-le, dans l'histoire des Premières Nations :

[...] parce que notre profession a contribué, que cela nous plaise ou non, à la marginalisation et à l'assimilation des enfants autochtones, mais aussi parce que la pensée occidentale, notamment la pensée scientifique, à travers un pouvoir colonial oppressif, a dominé le développement des idées au sein de la pratique en travail social (Heinonen et Spearman, 2001, cités dans Guay, 2015, p. 16).

Les établissements qui forment les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social ont également une part de responsabilité. Depuis très longtemps, les universités canadiennes accueillent des étudiantes et des étudiants de tous les horizons, et s'intéressent aux relations internationales et interculturelles. Cependant, ce n'est que plus récemment que des Autochtones s'y inscrivent et que des questionnements quant aux aspects colonialistes de l'enseignement surgissent. Cela représente un nouveau défi de taille pour tous les établissements. Il faut souligner ce qui a déjà été fait comme une action, à savoir une volonté d'accueil de leur part. L'Association des universités et collèges du Canada (2013, p. 8), aujourd'hui connue sous le nom d'Universités Canada, donne un exemple :

Les universités ont fait d'énormes progrès au cours des dernières années en ce qui concerne la prestation des services adaptés aux besoins des étudiants autochtones. Entre 2006 et 2010, environ 50 pour cent des établissements sondés ont signalé des activités pour les Autochtones sur le campus.

Il y a de la place pour accueillir les savoirs des Premières Nations, des enseignements millénaires à partager. Comme le précise Irvine (2009, p. 2), « [c]es réalités historiques et contemporaines nous parlent également de la sagesse, de l'endurance, du courage, de la détermination, de l'inventivité, de la résilience et des forces des peuples autochtones ».

Il est à souhaiter que ce projet ajoute à l'effort actuel de présenter des informations plus justes des peuples autochtones et d'écarter les limites qui bloquent la guérison des relations entre ceux-ci et les allochtones.

Les paradigmes de l'approche de conscientisation

Personne ne libère personne, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble par l'intermédiaire du monde (Freire, 1971, p. 44)

C'est fort de cette pensée qu'au milieu du XX^e siècle, Freire (1971) s'est servi de l'éducation, plus spécifiquement de l'alphabétisation, pour donner du pouvoir à la population brésilienne opprimée. Il y décrit la conscience critique :

Elle est réalisée grâce à l'éducation et à l'alphabétisation. Le but n'est pas d'enseigner quelque chose à un interlocuteur, mais de trouver avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel il vit, de lui donner le temps et les moyens de « se conscientiser ». Cette méthode active va lui permettre de réaliser sa condition réelle – sa situation objective – qui est celle d'un *sujet*. En tant que sujet, il pourra acquérir des instruments, faire des choix et donc se politiser lui-même (Defraigne-Tardieu, 2012, s.p.).

L'approche de conscientisation peut devenir un outil de connaissance et de réflexion en intervention. Cette pédagogie fait de la personne à accompagner un sujet, un expert de la situation. La personne voulant s'engager dans une démarche de réflexion critique de sa situation trouvera, dans l'oppression² et ses causes, l'objet de cette démarche. Dans le cas des Premières Nations, elles ont été les sujets de la colonisation. Elles sont donc les expertes de la situation particulière en cause. L'éducation permet d'acquérir ce pouvoir qui donne accès à la possibilité de prendre en main son avenir et le pouvoir de participer au changement social.

L'approche de conscientisation prédispose au changement social ou le facilite à travers un processus d'intervention de groupe en s'inscrivant dans un modèle d'éducation populaire. Pour produire un changement en profondeur, il peut être nécessaire de réhabiliter le passé et ses victimes opprimées, de reconnaître les oppresseurs qui imposaient un mode de vie, des valeurs, une alimentation et une religion, pour ne citer que ces exemples. C'est en utilisant un moyen éducatif qui enseigne l'histoire, les outils de l'oppression et les douleurs de l'opprimé que ce changement peut s'amorcer. L'approche de conscientisation encourage l'*empowerment*³. Ninacs (2008) précise que ce pouvoir d'agir n'est pas une tâche, mais un processus qui se réalise en respectant les quatre plans qui sont présentés dans le tableau 1.

2. « L'oppression est la "pratique", c'est-à-dire la réalité vécue des rapports concrets d'exploitation économique, de domination politique et d'aliénation culturelle, tels qu'ils s'inscrivent dans la vie quotidienne de nos sociétés » (Breton, 1993, p. 151).

3. « L'*empowerment* est un processus d'action sociale par lequel les individus et les groupes agissent pour acquérir le contrôle sur leur vie dans un contexte de changement de leur environnement social et politique » (Wallerstein et Bernstein, 1994, p. 142, cités dans Delisle, 2012, p. 9).

Tableau 1. **Composantes du processus d'empowerment individuel**

La participation	Les compétences pratiques
L'estime de soi	La conscience critique

Ces étapes se vivent simultanément: «Dans leur ensemble et par leur interaction, elles permettent le passage d'un état sans pouvoir d'agir à un autre où l'individu est capable d'agir en fonction de ses propres choix» (Ninacs, 2008, p. 19). Cette approche s'associe bien au cadre de ce projet d'intervention qui veut sensibiliser/conscientiser le plus grand nombre de participantes et de participants autochtones et allochtones.

L'approche de conscientisation est reconnue quant à elle pour l'intérêt fondamental porté à la problématique des rapports d'oppression en lien avec les classes sociales. Elle cible encore plus les sujets qui vivent des oppressions spécifiques, dont les communautés culturelles (Breton, 1993, p. 160). Dans son document présentant une expérience de conscientisation auprès d'intervenantes et d'intervenants en formation en travail social, l'auteure conclut ainsi:

La conscientisation pour des professionnels petits bourgeois, c'est de se laisser interpeller, de relativiser le sentiment de supériorité culturel et professionnel qui a été intériorisé par une éducation bancaire à travers des années de formation (Ampleman *et al.*, 1987, p. 200, cités dans Breton, 1993, p. 160).

Les outils essentiels de l'approche de conscientisation sont le dialogue et la réflexion (Breton, 1993, p. 14), qui sont utilisés dans l'exercice des couvertures. Ils demandent de prévoir des conditions sécuritaires permettant à chaque personne de s'exprimer librement et d'être accueillie dans le plus grand respect. La démarche proposée par l'exercice des couvertures veut, en présentant les forces de l'oppression exercées sur l'opprimé, amener les futures intervenantes et les futurs intervenants à accompagner les Autochtones sur la voie de leur propre libération. Cet outil pédagogique favorise une prise de conscience au regard des différents traumatismes vécus par les Autochtones dans les rapports de colonisation. Il permet aussi de percevoir l'importance de développer le pouvoir d'agir des individus et de la communauté. Le cercle de parole vécu en deuxième partie invite les élèves à développer une écoute centrée sur la personne permettant de plus au silence de s'exprimer; il s'agit là de deux outils facilitant une rencontre de travail ou de connaissance. Ce cercle s'avère un outil par lui-même pour éveiller ces états.

C'est à travers le dialogue et la réflexion que chaque personne découvre qu'elle n'est pas seule à vivre une telle situation, ce qui l'amène à développer une solidarité, à prendre conscience de sa force dans un groupe et à apprendre peu à peu à utiliser cette force pour agir sur la réalité qui l'opprime. Ce partage de la parole fait également prendre conscience à chacun qu'il possède un certain savoir en même temps qu'un certain pouvoir; qu'il est donc un « sujet connaissant » plutôt qu'un « sujet ignorant » et qu'il peut devenir peu à peu un « sujet agissant » (Breton, 1993, p. 144).

Ce sont ces modèles qui me semblaient les plus respectueux des personnes concernées par la question à développer et qui permettaient d'analyser les résultats recueillis afin d'influencer les démarches subséquentes possibles.

MÉTHODOLOGIE : LE CHOIX DE L'OUTIL D'INTERVENTION

Comme j'anime l'exercice des couvertures depuis plus de cinq ans et que j'ai pu constater son incidence sur les élèves, j'ai proposé qu'il devienne l'outil pédagogique pour mon projet de maîtrise. Mon hypothèse était que son application permettrait d'améliorer la compréhension des enjeux entourant les réalités autochtones chez les futures intervenantes et les futurs intervenants, et la place de ces réalités dans la formation.

L'exercice des couvertures a été conçu et animé par KAIROS (<https://www.kairoscanada.org>) dans le but non seulement de favoriser la compréhension de l'ensemble des faits historiques, mais aussi de ressentir, du point de vue des Autochtones, l'oppression vécue. Les couvertures déposées sur le sol symbolisent la Terre mère, avant l'arrivée des Européens. Les volontaires prennent le rôle d'une personne autochtone. Au début, la joie règne dans la communauté. Puis, un Européen arrive, sympathise avec les Autochtones et les observe. Bientôt, il veut s'installer à demeure et commence à s'appropriier des territoires. Avec le temps, la mort, la désolation et la soumission s'imposent. La dépossession des objets et des poupées représentant les enfants enlevés par les rafles ou envoyés dans les pensionnats « indiens », prévus dans la *Loi sur les Indiens*, interpelle particulièrement le groupe. À la fin de cette simulation, il ne reste qu'un tout petit nombre de participantes et de participants, sur un petit coin de couverture. Dans le cercle de parole⁴ qui suit, chaque personne peut exprimer ses sentiments dans ce rôle et est invitée à suggérer une solution possible à appliquer par la suite. Cette expérience ne laisse personne indifférent selon les propos entendus.

4. Le cercle de partage est une pratique couramment utilisée par les peuples autochtones. Dans le cadre de ces cercles, chaque participante et participant est libre de s'exprimer. Le bâton de parole, ou un objet que vous définirez comme étant le bâton de parole (ce peut être un bâton, une roche ou tout autre objet significatif pour les élèves de votre classe), est passé à chaque personne faisant partie du cercle. Le bâton de parole circule dans le sens des aiguilles d'une montre. Lorsqu'une personne tient le bâton de parole, elle est la seule à pouvoir s'exprimer. Les cercles de partage favorisent entre autres l'inclusion, les échanges, le respect et l'écoute active (À voir pour tout savoir, s.d.).

Comme l'être entier est impliqué – la raison autant que les émotions –, l'exercice des couvertures devient une expérience interactive d'apprentissage sur la sensibilisation/conscientisation aux violences historiques vécues par les peuples les plus anciens d'Amérique. Les grands événements de l'histoire des Autochtones qui sont relatés sont inconnus pour la plupart, et ils incitent à vouloir en apprendre davantage. Ces diverses constatations conduisent à se questionner sur l'apport de la formation universitaire quant aux réalités autochtones. Mieux comprendre comment, sur le plan historique, des lois et des politiques sociales s'inscrivent dans des rapports coloniaux qui ont conduit à des traumatismes intergénérationnels permet de regarder de façon différente les relations entre les travailleurs sociaux et les Autochtones.

L'échantillonnage

Un seul critère déterminait le choix de la clientèle : être en travail social. Il convient de noter la présence de cinq jeunes Autochtones au cégep de Sainte-Foy, une présence appréciée dans le cadre de la collecte des données en raison de leur point de vue si pertinent. Le tableau 2 présente les informations concernant l'échantillonnage.

Tableau 2. **Échantillonnage (n = 86)**

Date	Lieu	Nombre de participantes et de participants	Notes complémentaires
19 novembre 2018	Université Laval	24 personnes	Baccalauréat en travail social; Cours obligatoire : Organisation communautaire
30 novembre 2018	Université de Montréal	13 personnes	Activité libre en travail social : invitation d'Amnistie internationale
11 février 2019	Cégep de Sainte-Foy	22 personnes, dont 3 Autochtones	Techniques de travail social; Cours obligatoire
19 février 2019	Cégep de Sainte-Foy	22 personnes, dont 3 Autochtones	Techniques de travail social; Cours obligatoire

Collecte de données : les outils

1. Un questionnaire autoadministré (annexe 1) visant à constater et à comparer les niveaux de connaissance et de prise de conscience des réalités autochtones (test avant et après); ce questionnaire est constitué de 10 éléments choisis dans un questionnaire conçu spécifiquement pour mesurer les attitudes à l'égard des droits des peuples autochtones: Mesure des attitudes à l'égard des droits des peuples autochtones (MATRIP, pour *Measuring attitudes toward the rights of Indigenous people*)⁵ (Rubin *et al.*, 2016). Tous les groupes ont répondu à ce questionnaire; Les prises de notes dans le journal de bord de l'animatrice permettant de recueillir des informations précises sur les commentaires et les réflexions formulés par les participantes et les participants de chaque groupe;
2. Le questionnaire-minute (annexe 2), un bref questionnaire ouvert permettant d'obtenir des commentaires plus détaillés de la part du groupe de discussion focalisé, convoqué après l'exercice à l'Université Laval;
3. De plus, à l'Université Laval, les notes des deux observatrices extérieures ont beaucoup enrichi les données recueillies.

Le tableau 3 illustre les différents outils de collecte de données utilisés avec chacun des groupes et introduit la compréhension de la comparaison des résultats qui suivra dans la prochaine section.

Tableau 3. **Présentation des outils de collecte des données**

Outils utilisés	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Questionnaire autoadministré	X	X	X	X
Journal de bord	X	X	X	X
Observatrices extérieures	X			
Groupe de discussion focalisé	X			
Questionnaire-minute	X			

Le questionnaire-minute a été rempli par sept volontaires de l'Université Laval qui ont participé à un groupe focalisé. Ces derniers ont été rencontrés une semaine après avoir vécu l'exercice des couvertures. Il s'agissait alors de remplir un questionnaire

5. Vingt-trois déclarations sur les droits des peuples autochtones – comme l'illustre la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones – ont été transformées en éléments de type Likert mesurant cinq dimensions: 1) préservation de la culture, des terres et des ressources; 2) autonomie gouvernementale; 3) restitution; 4) services; 5) représentation. Des questionnaires ont été distribués et remplis par 226 étudiantes et étudiants de premier cycle. Les propriétés de mesure MATRIP ont été testées à l'aide d'une analyse des facteurs confirmatoires. Les résultats indiquent qu'une échelle finale composée de 20 éléments mesure adéquatement les dimensions supposées.

plus approfondi et de susciter la discussion autour de questions suggérées par l'animatrice.

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Vivre, c'est transformer en conscience une expérience aussi large que possible.

André Malraux

La figure 1 donne un aperçu de l'ambiance durant l'exercice des couvertures. Celui-ci se déroulait dans le cadre d'un colloque d'animateurs et d'animatrices de vie pastorale dans les locaux du Monastère des Augustines de Québec.

Figure 1. **Groupe vivant l'exercice des couvertures**



Source: Marie Émilie Lacroix

C'est en comparant les résultats obtenus pour les quatre groupes qu'il apparaît que la majorité des participantes et des participants ont vécu une expérience qui provoque nécessairement une réaction.

Le tableau 4 compare les résultats des quatre groupes à l'étude.

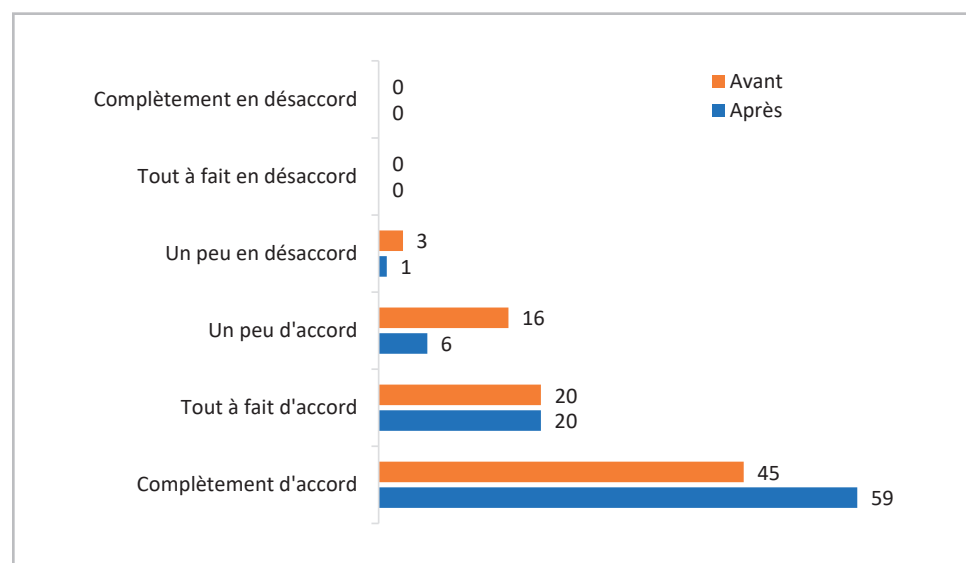
Tableau 4. Réponses au questionnaire autogéré avant-après (n = 86)

Les peuples autochtones devraient...	Complètement d'accord	Tout à fait d'accord	Un peu en accord	Un peu en désaccord	Tout à fait en désaccord	Complètement en désaccord
N° 1: ... avoir le droit de maintenir leurs propres coutumes et leurs traditions dans la société dominante actuelle.	av. = 66 ap. = 73 écart = +7	av. = 17 ap. = 11 écart = -6	av. = 3 ap. = 2 écart = -1			
N° 2: ... avoir le droit de contrôler tous les droits de propriété intellectuelle concernant leur culture et leurs traditions.	av. = 51 ap. = 64 écart = +13	av. = 21 ap. = 18 écart = -3	av. = 10 ap. = 4 écart = -6	av. = 4 ap. = 0 écart = -4		
N° 3: ... avoir le droit d'utiliser, de développer et de contrôler les terres et les ressources qu'ils possèdent en raison de propriété ou d'utilisation traditionnelle.	av. = 49 ap. = 66 écart = +17	av. = 21 ap. = 15 écart = -6	av. = 14 ap. = 4 écart = -10	av. = 2 ap. = 1 écart = -1		
N° 4: ... avoir le droit de maintenir une relation spirituelle distincte avec les terres qu'ils possédaient, occupaient ou utilisaient traditionnellement.	av. = 56 ap. = 64 écart = +8	av. = 20 ap. = 18 écart = -2	av. = 9 ap. = 4 écart = -5	av. = 1 ap. = 0 écart = -1		
N° 5: ... avoir le droit de développer leur propre système de santé, leurs logements et d'autres programmes économiques et sociaux, et de les administrer par l'intermédiaire de leurs propres institutions.	av. = 35 ap. = 48 écart = +13	av. = 16 ap. = 18 écart = +2	av. = 24 ap. = 12 écart = -12	av. = 8 ap. = 4 écart = -4	av. = 1 ap. = 1	av. = 1 ap. = 1
N° 6: ... avoir le droit de décider de leurs propres lois.	av. = 16 ap. = 34 écart = +18	av. = 16 ap. = 21 écart = +5	av. = 35 ap. = 18 écart = -17	av. = 14 ap. = 9 écart = -5	av. = 2 ap. = 1 écart = -1	av. = 1 ap. = 1
N° 7: ... être pleinement reconnus en vertu des traités passés.	av. = 51 ap. = 63 écart = +12	av. = 23 ap. = 15 écart = -8	av. = 11 ap. = 4 écart = -7			
N° 8: ... recevoir une compensation équitable pour les terres et les ressources que leurs ancêtres possédaient ou utilisaient traditionnellement et qui leur ont été retirées sans leur consentement préalable.	av. = 46 ap. = 64 écart = +18	av. = 20 ap. = 16 écart = -4	av. = 17 ap. = 5 écart = -12	av. = 3 ap. = 1 écart = -2		
N° 9: ... avoir droit à une législation spéciale pour améliorer leurs conditions économiques et sociales.	av. = 45 ap. = 59 écart = +14	av. = 20 ap. = 20	av. = 16 ap. = 6 écart = -10	av. = 3 ap. = 1 écart = -2		
N° 10: ... avoir un nombre minimum garanti de sièges dans le système politique.	av. = 49 ap. = 64 écart = +15	av. = 22 ap. = 12 écart = -10	av. = 9 ap. = 6 écart = -3	av. = 5 ap. = 2 écart = -3	av. = 1 ap. = 1	

Ce tableau montre que l'outil utilisé a permis l'acquisition d'informations lorsqu'on compare les positions exprimées avant et après. Sa lecture permet d'avancer que les participantes et les participants souhaitent que les Autochtones acquièrent une plus grande autonomie en développant des systèmes adaptés et en prenant un contrôle sur les différents droits suggérés. Les écarts révèlent l'appui du groupe à la reconnaissance de l'identité, de la culture et du lien avec le territoire propre aux Premières Nations.

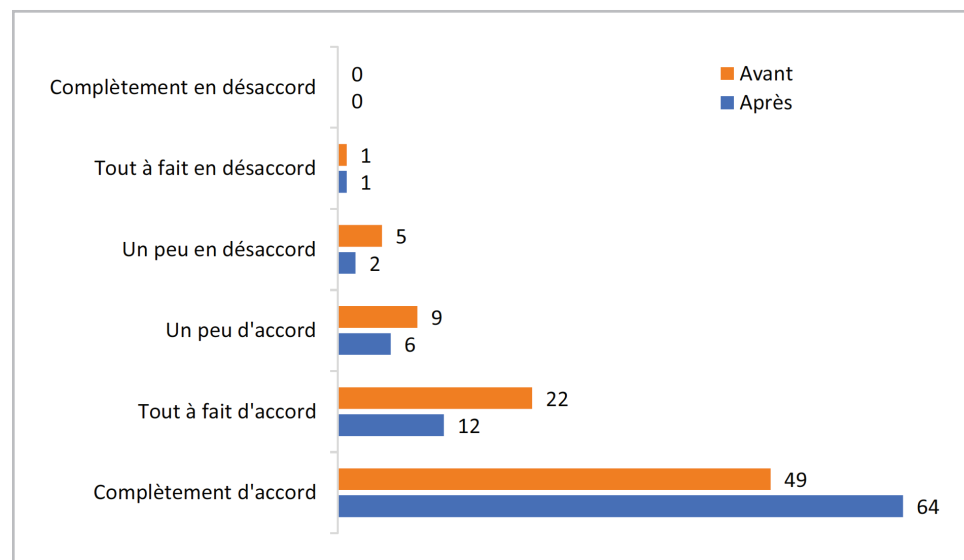
Les tableaux 5 et 6 illustrent quelques-uns des autres éléments du sondage.

Tableau 5. **Réponse à l'affirmation 9 : Les peuples autochtones devraient avoir droit à une législation spéciale pour améliorer leurs conditions économiques et sociales.**



Les mêmes constats se répètent avec cette question; les positions sont passées de 65 à 79 (toujours en cumulant les deux premiers choix). Avoir droit à une législation spéciale permettant d'améliorer les conditions de vie des Autochtones est souhaité. À ce stade de l'analyse, cette affirmation paraît ambiguë, puisqu'elle ne précise pas suffisamment ce que pourraient être ces lois spécifiques. Il n'en demeure pas moins qu'il est possible de dire que l'exercice a suscité une prise de conscience des participantes et des participants quant aux conditions économiques et sociales des Autochtones.

Tableau 6. **Réponse à l'affirmation 10: Les peuples autochtones devraient avoir un nombre minimum garanti de sièges dans le système politique.**



De 71 participants en accord avant, on passe à 77 par la suite. Le fait d'avoir des sièges au Parlement actuel semble être une bonne solution pour permettre aux Autochtones d'être entendus et d'être plus présents socialement. Ces propos ont été entendus à maintes reprises dans les cercles de parole. Offrir l'occasion de prendre la parole politiquement apparaît comme un moyen de sortir de l'ombre des derniers siècles.

Interprétation des résultats

Les histoires se déplacent en cercle. Elles ne se déplacent pas en droite ligne. Il devient aidant en autant qu'on écoute dans le cercle. Il y a des histoires à l'intérieur des histoires et des histoires entre les histoires et trouver votre sentier à travers elles est aussi facile et aussi difficile que de trouver le chemin de votre maison. Une part de cette découverte est de se perdre. Et quand vous êtes perdu, vous commencez à chercher autour et à écouter (Fischer, Greenberg et Newman, cités dans Toskey, 2015; traduction libre).

Trois constats tiennent une place particulière dans ce projet d'intervention, soit l'identité, l'histoire et la formation. Tous trois se retrouvent dans la lecture de ces résultats. Selon certains commentaires reçus, l'histoire a été dévoilée de façon brutale, parce que ce point de vue plus humain que politique était inconnu. Du même souffle, tous étaient d'accord pour que cette histoire soit connue dans l'avenir. Le changement est souhaité par les étudiantes et les étudiants au sein même de leur

formation, comme cela est mentionné dans la collecte de données. Ces résultats tendent à dire que l'exercice des couvertures apporte des informations sur les réalités autochtones actuelles en lien avec l'histoire coloniale. La sensibilisation/conscientisation est aussi visible par les propos tenus dans le cercle et notés par les observatrices directes et par moi-même.

Le cercle est un outil précieux qui interpelle beaucoup les participantes et les participants, car il constitue une expérience unique, nouvelle. Selon Deardorff (2019, p. 17), deux principes régissent le cercle. On peut les lire dans le tableau 7.

Tableau 7. **Établissement d'un cercle d'histoire**

Fondation du cercle historique	
Nous sommes interconnectés par les droits.	Chaque personne a de la dignité et de la valeur.
Respect et ouverture	

Source : Deardorff (2019; traduction libre).

La dynamique du cercle reproduit le principe dialogique de Freire, mais dans la version traditionnelle des peuples autochtones. Observer, écouter sans pouvoir intervenir procure ce sentiment de respect qui délie les langues. Cela permet d'être vrai en se sentant en sécurité; le partage touche, enseigne et imprègne les gens. J'entends les regrets formulés quant à l'enseignement de l'histoire qui exclut le point de vue autochtone. J'entends aussi la volonté de devenir des alliés. Plus l'activité progresse, et plus l'identité indissociable du territoire apparaît clairement. La prise du territoire (les couvertures), sa défense et l'interdiction de parler font ressentir fortement la perte de cette identité. Cela se voit dans l'attitude résignée et l'air décontenancé des groupes.

Sans ressortir clairement dans les résultats, l'éducation joue un rôle de premier plan. Il a été mentionné dans tous les groupes que l'exercice des couvertures enseigne en une heure ce qui n'a pas été enseigné en cinq ans à l'école secondaire. Je peux dire que j'entends ce commentaire immanquablement à chaque animation. L'époque est arrivée, l'histoire des peuples autochtones doit être enseignée selon le point de vue des Autochtones eux-mêmes :

De plus en plus, je comprends à quel point nos enseignements traditionnels sont importants, et aussi à quel point il est important de les maintenir en vie en en parlant dans les salles de classe et aussi autour de la table du souper (Haney, cité dans Wesley-Esquimaux et Smolewsky, 2004, p. 102).

La conscientisation se fait à plus long terme par l'expérience et la connaissance qui s'ajoutent. De la réflexion et de la discussion naîtra l'action. La formation des futures

intervenantes et des futurs intervenants gagne à être adaptée au contexte actuel des Premières Nations. C'est là la responsabilité des universités.

[...] «Donner des cours de sensibilisation aux questions autochtones aux professeurs pour leur permettre de mieux connaître la réalité, les amener dans les communautés». En fait, les réponses varient dépendamment des programmes. Les étudiants en sciences sociales sont en demande de contenus concernant les Autochtones, alors que les étudiants en sciences sont plutôt concernés par la taille des groupes et l'expérience de travail (Rodon, 2008, p. 29).

L'appropriation des oppressions (dans la simulation) s'associe bien au processus de conscientisation choisi pour ce projet. Le besoin de former des alliances pour se donner du pouvoir s'entend dans le cercle de parole et rejoint le pouvoir d'agir, comme défini par Ninacs (2008). L'exercice des couvertures influence la personne ainsi que la professionnelle ou le professionnel en devenir qui le vit, beaucoup ou un peu, cela reste à voir, mais il ne laisse personne indifférent.

La conscientisation touche aussi les Autochtones qui vivent l'exercice, car ils y prennent parfois connaissance de leur propre histoire qui les a campés dans une situation opprimante. C'est aussi l'occasion d'entendre des voix se sentant suffisamment en sécurité pour annoncer leur identité autochtone. Pour d'autres Autochtones, cet exercice est une source de joie parce qu'il aura permis de comprendre le silence de la grand-mère ou du grand-père. Cette expérience est enrichie encore plus par leur présence. Leur parole est écoutée avec grand intérêt et respect. Pour moi, c'est un beau moment de rencontre authentique entre cultures; pour plusieurs, il s'agit de la première fois. Comme animatrice, je suis bien consciente du rôle privilégié d'enseignante et de créatrice de liens. Comme femme autochtone, je sens de l'empathie, de l'accueil, et je guéris personnellement un peu chaque fois.

LES LIMITES ET LES BIAIS

Je suis consciente que ce projet d'intervention comporte des limites. Je considère que des limites de temps n'ont pas permis l'approfondissement du riche contenu de l'exercice des couvertures. Il a été difficile de mesurer les répercussions à plus ou moins long terme de l'expérience de sensibilisation/conscientisation vécue; il me faudra retourner auprès des participantes et des participants un an plus tard ou plus. Le groupe focalisé offre un grand intérêt: il permet d'aller plus loin, mais il est peu accessible étant donné que les rencontres ne durent que deux heures. L'activité a lieu comme formation en milieu de travail, lors d'un colloque ou pour des organismes très diversifiés.

La limite la plus importante est sans aucun doute le questionnaire autoadministré. Le choix de réponses porte à confusion, puisque plusieurs des réponses sont synonymes. Il doit être complètement revu pour offrir des choix plus spécifiques et diversifiés.

L'étude gagnerait à être faite avec un échantillonnage plus grand, et plus particulièrement avec du personnel enseignant. Je n'ai que les commentaires verbaux des enseignantes et des enseignants qui m'invitent dans leur groupe.

Il est possible de déceler un biais dans le fait que je suis animatrice et autochtone. Le ton de la voix laisse parfois paraître des émotions, ce qui peut teinter la neutralité de l'exercice. D'un autre côté, c'est une exigence de KAIROS qu'une personne autochtone soit présente. Cette présence, selon les commentaires, apporte plus de force à l'expérience. Il est également possible que des participantes et des participants ne partagent pas leurs points de vue, se sentant coupables ou honteux.

Quant à l'éthique

Dès le début de l'exercice des couvertures, les consignes fixées par KAIROS exigent de mentionner qu'il y a une Aînée ou un Aîné, un ou une spécialiste en relation d'aide responsable d'accompagner toute personne qui serait troublée par l'expérience, qui s'avère assez émotive en soi. Si nécessaire, un suivi sera fait par la suite par une des personnes responsables. Il est mentionné aussi que l'on peut se retirer à tout moment. La prise de photos est soumise à l'acceptation du groupe. S'il arrivait qu'une personne manque de respect ou de politesse, je l'inviterais discrètement à se retirer, mais cela ne s'est jamais produit en cinq ans. Il est important que ces conditions soient appliquées par des personnes qualifiées, puisque l'exercice est très prenant.

Une attention particulière est portée aux Autochtones qui participent à cette mise en situation. Les responsables (moi, l'Européen, la personne responsable du soutien psychologique et celle qui fait l'invitation) doivent assurer cette surveillance. Jamais la couverture infestée, un élément de l'exercice, ne peut leur être remise. Je m'assure de rencontrer individuellement chacune et chacun avant leur départ.

CONCLUSION : CHANGER LE FUTUR ENSEMBLE

Les Premières Nations sont fières, fortes et résilientes, ayant survécu au plan d'extinction, au génocide présent, et gardant des blessures intergénérationnelles. La langue a été un des outils qui a rendu la survie possible, pas seulement la survie physique, mais la survie à toutes les injustices vécues à travers les siècles (Lacroix, 2020, traduction libre).

Comme l'expliquent le rapport de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (2019), communément appelée la commission Viens, ainsi que ceux de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues ou assassinées (2019) et de la Commission de vérité et réconciliation (2015), d'énormes lacunes sont à combler dans la façon dont l'État, à travers ses intervenantes et ses intervenants sociaux, agit avec les Autochtones. L'université a un rôle primordial à jouer dans la formation; au-delà de ce rôle, elle porte des pensées et des valeurs du milieu social environnant. Les établissements d'enseignement sont de plus en plus nombreux à s'interroger sur leur responsabilité en lien avec les réalités des Premières Nations. Une démarche s'amorce, et un changement dans l'accueil et la participation des Autochtones au sein des universités est de plus en plus constaté. Ce qui est proposé, c'est de créer des milieux dans lesquels la sécurisation et la compétence culturelle⁶ seront respectées.

Les écoles de travail social pourraient assurément prendre cette responsabilité en offrant chaque année, à l'intérieur du programme, au moins un cours ou un module qui présenterait les cultures autochtones. Cela implique que son personnel enseignant reçoive la formation adéquate pour donner ces cours et qu'il soit à l'aise et apte à faire la part des choses. Un deuxième pas serait d'engager des professeures et des professeurs autochtones pour présenter leurs réalités et répondre aux questions soulevées par les étudiantes et les étudiants. Ces derniers sont inévitablement influencés par leur formation, d'où la place fondamentale de celle-ci. La formation doit également permettre de développer la capacité de s'adapter aux cultures et à l'époque. Une telle formation prépare les étudiantes et les étudiants à devenir de véritables agentes et agents de changement.

Changer le futur ensemble

C'est en collaborant avec les Autochtones, vus comme les experts de cette histoire, qu'un tel changement est réalisable. Saul (2015) propose une voie qui est aussi un défi. Voici comment son éditeur la résume dans sa description de l'ouvrage :

Et ce qui se passe aujourd'hui dans nos communautés ne se résume pas à une question de culpabilité, de pardon, de bons ou de mauvais sentiments. Il s'agit avant tout d'une question de droits, de citoyenneté. L'heure est venue de reconstruire des liens qui étaient à l'origine même du Canada et qui seront tout aussi essentiels à la survie du pays. En replaçant les Indiens au centre de notre histoire, nous arriverons à imaginer de nouvelles façons de nous percevoir et articulerons de nouveaux récits, plus convaincants, pour raconter notre aventure collective.

6. « [...] un processus de sensibilisation, d'apprentissage et de transformations individuelle et collective, et ce, en collaborant avec les instances autochtones et les communautés » (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2018).

C'est par l'éducation que l'on peut voir ce grand retour des Premières Nations dans leur rôle de protectrices de l'environnement et de la vie sous toutes ses formes. Soyons honnêtes : il y a aussi du travail à faire pour déconstruire les préjugés. Ceux-ci prennent leurs sources dans les systèmes, mais aussi dans notre propre personne. Choudhury (2019, p. 262-263) offre des solutions de rechange très pertinentes qui pourraient s'insérer dans un cursus scolaire. Il propose deux moyens pour y arriver : le contrôle des biais implicites et l'éveil de sa puissance personnelle. C'est un peu comme une prolongation du discours de Freire et de Ninacs, en version mise à jour. Ce dernier nous invite à sortir d'un rôle de dominant-dominé pour travailler ensemble au respect des droits de tout un chacun.

L'avenir sera différent, et nos récits, reconnus. Des projets réalisés en collaboration et des rencontres authentiques y contribueront. La réconciliation aura apporté des guérisons à la suite de dialogues honnêtes. Le changement est possible, l'espoir en est le motivateur. Nous avons besoin de bons outils et d'informations justes. Un beau défi qui implique les établissements d'enseignement, les professionnels et les peuples de ce pays. Allons-nous le relever?

Tshinashkumitin, Niaut
« Merci. Au revoir. »

Références bibliographiques

AMPLEMAN, G., DENIS, L. et DESGAGNÉS, J.Y. (2012). *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*. Presses de l'Université du Québec.

ANDRÉ-GRÉGOIRE, M.-C. (2017, 8 mars). *Pour comprendre la Loi sur les Indiens*. Société Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1021112/pour-comprendre-la-loi-sur-les-indiens>

Association des universités et collèges du Canada. (2013). *Des possibilités en matière d'éducation pour les étudiants autochtones*. <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2013/01/autochtones-etudiants-rapport-2013.pdf>

BRETON, J. (1993). Supervision pédagogique dans l'approche de conscientisation, une expérience de formation en techniques de travail social. *Service social*, 42(2), 143-162. <https://doi.org/10.7202/706622ar>

Centre national de collaboration en éducation autochtone. (s.d.). *L'éducation, un guide pour la réconciliation*. <https://www.nccie.ca/reconciliation-and-nccie/?lang=fr>

CHOUDHURY, S. (2019). *Vivre la diversité. Pour en finir avec le clivage eux/nous*. Mémoire d'encrier.

Commission canadienne des droits de la personne. (2014). *Rapport annuel au Parlement. 35 ans à promouvoir et à protéger*. Ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux. <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fra/file/15162/download?token=GcdtTu0K>

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics: écoute, réconciliation et progrès. Rapport final* [rapport Viens]. Gouvernement du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?id=233972

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2020). *Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Gouvernement du Canada. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1450124405592/1529106060525>

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Gouvernement du Canada. http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. Sécurisation culturelle*. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/securisation-culturelle/>

DEARDORFF, D. K. (2019). *Manuel for developing intercultural competencies*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/story-circles-darla-deardorff/10.4324/978042922144612-2>

DEFRAIGNE-TARDIEU, G. (2012). Freire, Alinsky, Dolci, praticiens de l'émancipation. Dans *L'Université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*. Presses universitaires de Paris Nanterre. <https://books.openedition.org/pupo/2390?lang=fr>

DELISLE, N. (2012). *Définition des concepts et des principes d'intervention en développement des communautés*. Direction de santé publique de la Montérégie. <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3316/DefinitionsConceptsDC.pdf>

- Enquête sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place. Le rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées*. Gouvernement du Canada. <https://www.mmiwg-ffada.ca/fr/final-report/>
- FREIRE, P. (1971). *L'éducation: pratique de la liberté*. Le Cerf.
- FREIRE, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. La Découverte.
- GUAY, C. (2015). La légitimité des discours narratifs autochtones dans le développement des connaissances en travail social. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3),15-23. <https://www.erudit.org/fr/revues/raq/2015-v45-n2-3-raq02806/1038038ar.pdf>
- Guide d'animation et d'échanges à la suite du visionnement de la série 8^{ème} feu: *Les Autochtones et le Canada, le sentier de l'avenir*. (s.d.). p.3. https://media.curio.ca/filer_public/6a/37/6a378324-9f78-4869-9e24-20e4187b5811/guide_8e_feu.pdf
- IRVINE, K. (2009). *Soutien des parents autochtones: enseignements pour l'avenir*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone. <https://www.ccnsa.ca/docs/health/RPT-SupportingAboriginalParents-Irvine-FR.pdf>
- LACROIX, M. E. (2020, 15 juin). As violent as words: An Innu woman's thoughts about decolonizing language. *Langscape Magazine*. https://terralingua.org/langscape_articles/as-violent-as-words-an-innu-womans-thoughts-about-decolonizing-language/
- LEFRANÇOIS (2017). *Suicides dans une communauté autochtone. Dépôt du rapport public du coroner*. 14 janvier 2017. Québec : Bureau du coroner.
- NINACS, W. A. (2008). *Empowerment et intervention. Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Presses de l'Université Laval.
- NIOSI, Laurence (14 janvier 2019). *Rafle des années 60: une séance d'information à Montréal*, Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1146811/rafle-annees-60-sixties-scoop-montreal-information>
- RODON, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval: enquête sur les besoins et les problématiques. *Les Cahiers du Ciera*,1(1), 13-38. https://www.ciera.ulaval.ca/sites/ciera.ulaval.ca/files/cahier_01.pdf
- RUBIN, D. L., LANDON, A. C., TARRANT, M., STONER, L. et MINTZ, L. (2016). Measuring attitudes toward the rights of Indigenous people: An index of global citizenship. *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 5(1). <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/download/148/212>

- SAUL, J. (2015). *Le grand retour*. Boréal. <https://www.editionsboreal.qc.ca/catalogue/livres/grand-retour-2470.html>
- SIOUI, R. (1991). Oppression amérindienne dans le contexte canadien. *Service social*, 40(3). <https://doi.org/10.7202/706543ar>
- SIOUI, J. (2005). *Le pas de l'indien. Pensées wendates*. Le Loup de Gouttière.
- Statistique Canada. (2016). *Les peuples autochtones au Canada: faits saillants du Recensement de 2016*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025a-fra.htm>
- TOSKEY, N. (2015). *Stories move in circles*. <http://www.makingmediatoremember.com/quote/stories-move-in-circles/>
- WESLEY-ESQUIMAUX, C. C. et SMOLEWSKI, M. (2004). *Traumatisme historique et guérison autochtone*. Fondation autochtone de guérison. <http://www.fadg.ca/downloads/historic-trauma.pdf>

Annexe 1

QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ

Pour chaque énoncé, faites un X dans la case se rapprochant le plus possible de votre opinion (complètement d'accord, tout à fait d'accord, un peu d'accord, un peu en désaccord, tout à fait en désaccord, complètement en désaccord).

1. Les peuples autochtones devraient avoir le droit de maintenir leurs propres coutumes et leurs traditions dans la société dominante actuelle.
2. Les peuples autochtones devraient avoir le droit de contrôler tous les droits de propriété intellectuelle concernant leur culture et leurs traditions.
3. Les peuples autochtones devraient avoir le droit d'utiliser, de développer et de contrôler les terres et les ressources qu'ils possèdent en raison de propriété ou d'utilisation traditionnelle.
4. Les peuples autochtones devraient avoir le droit de maintenir une relation spirituelle distincte avec les terres qu'ils possédaient, occupaient ou utilisaient traditionnellement.
5. Les peuples autochtones devraient avoir le droit de développer leur propre système de santé, leurs logements et d'autres programmes économiques et sociaux, et de les administrer par l'intermédiaire de leurs propres institutions.
6. Les peuples autochtones devraient avoir le droit de décider de leurs propres lois.
7. Les peuples autochtones devraient être pleinement reconnus en vertu des traités passés.
8. Les peuples autochtones devraient recevoir une compensation équitable pour les terres et les ressources que leurs ancêtres possédaient ou utilisaient traditionnellement et qui leur ont été retirées sans leur consentement préalable.
9. Les peuples autochtones devraient avoir droit à une législation spéciale pour améliorer leurs conditions économiques et sociales.
10. Les peuples autochtones devraient avoir un nombre minimum garanti de sièges dans le système politique.

Annexe 2

QUESTIONNAIRE-MINUTE

Je sais que tu sais: quelle incidence a cette chanson en lien avec l'exercice des couvertures à vivre?

Prépare bien _____ Correcte _____ N'a pas sa place _____

Autre position : _____

Comment l'exercice des couvertures peut-il influencer la pratique d'un intervenant?

Énormément _____ Beaucoup _____ Un peu _____ Pas du tout _____

Explique brièvement : _____

Est-il possible d'intervenir de la même manière avec toutes les personnes, peu importe leur culture?

Pourquoi? _____

As-tu l'impression qu'il manquerait quelque chose à ta formation pour te sentir bien outillé en intervention avec les peuples autochtones? _____

Si oui, que manquerait-il? _____

Qu'as-tu retenu ou aimé le plus de cet exercice? _____

Selon toi, y a-t-il un ou des irritants, ou des détails à améliorer? _____



Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?

Julie VAUDRIN-CHARETTE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

VOLUME XLIX : 1 – PRINTEMPS 2021

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Coordination du numéro :

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco

Liminaire

1 Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON, Consultant en relations autochtones et membre de la commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO

14 L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Isabelle CÔTÉ, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

32 Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et les programmes d'immersion

Shirley DION, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Judy HILBERT, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Cécile HOWSE, Aînée Métisse, Alberta, Canada

Eva LEMAIRE, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Riplea LOTHIAN, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

Athena MCKENZIE, Edmonton Public School Board, Alberta, Canada

52 Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

71 Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan

Emmanuelle AUROUSSEAU, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Christine COUTURE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Loïc PULIDO, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Élisabeth JACOB, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Constance LAVOIE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine DUQUETTE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dominic BIZOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Pascaline PACMOGDA, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Lauriane BLOUIN, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

-
- 95 Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit**
Alexandra MANSOUR, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Danielle MALTAIS, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Mathieu COOK, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 112 Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain**
Natasha BLANCHET-COHEN, Université Concordia, Québec, Canada
Flavie ROBERT-CAREAU, Université Concordia, Québec, Canada
Audrey PINSONNEAULT, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada
- 133 T'es métis, toi?! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation**
Laura SIMS, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Roxane GAGNÉ, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Adrien CARRIÈRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Amy VANDAL, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Anna FOWLER, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Camille BRÉMAULT, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
Stéphane GRÉGOIRE, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba, Canada
- 153 Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne**
Émilie DESCHÊNES, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 170 Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires**
Johanne ROCHELEAU, @pte formation, Québec, Canada
Eve POULIOT, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 191 L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones**
Marie Émilie LACROIX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 216 Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?**
Julie VAUDRIN-CHARETTE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?

Julie VAUDRIN-CHARETTE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Note de l'auteur :

Cette recherche a reçu l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines (bourse de doctorat Joseph-Armand-Bombardier).

Cet article offre une réflexion à la fois micro et macro sur la place des langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial. Nous y traçons un parallèle entre la discrimination systémique envers les membres des Premières Nations et les Inuits sur le territoire québécois et les discours et postures entourant la réconciliation dans l'enseignement collégial. Les vulnérabilités, résistances, responsabilités et contributions linguistiques émergeant de rencontres entre Aînées Anishinaabeg et collaborateurs autochtones et francophones dans un collège situé en territoire ancestral non cédé Anishinaabeg sont présentées comme fondements éthiques de notre questionnement. Les résultats proposent des questions clés pour les pédagogues et gestionnaires de collèges. Notre synthèse démontre les possibilités et contraintes d'une pédagogie de réconciliation conjuguant par, pour, avec et envers les langues autochtones en contexte francophone.

ABSTRACT

Reconjugate our languages with reconciliation pedagogy at the college level?

Julie VAUDRIN-CHARETTE, University of Ottawa, Ontario, Canada

This article offers both a micro and macro reflection about the place of languages in reconciliation pedagogy at the college level. We draw a parallel between systemic discrimination against First Nations members and the Inuit in Quebec and the narrative and attitudes surrounding reconciliation in college education. The ethical foundations of our study are presented as the vulnerabilities, resistances, responsibilities and linguistic contributions that emerged from meetings between Anishinaabeg Elders and Indigenous and Francophone collaborators at a college located in unceded ancestral Anishinaabeg territory. The results offer key questions for college educators and managers. Our synthesis demonstrates the possibilities and limitations of reconciliation pedagogy designed by, for, with and towards Indigenous languages in a French-speaking context.

RESUMEN

¿Re-conjugar nuestras lenguas en la pedagogía de la reconciliación a nivel colegial?

Julie VAUDRIN-CHARETTE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este artículo presenta una reflexión micro y macro sobre el lugar de las lenguas en la pedagogía de la reconciliación a nivel colegial. Hemos trazado un paralelo entre la discriminación sistémica hacia los miembros de las Primeras Naciones y los Inuits en el territorio quebequense y los discursos y posturas en torno a la reconciliación en la enseñanza colegial. Las vulnerabilidades, resistencias, responsabilidades y contribuciones lingüísticas que surgieron de los encuentros entre Ancianos Anishnaabeg y los colaboradores autóctonos y francófonos en un colegio situado en un territorio ancestral aun no cedido de los Anishnaabeg, se presentan como los fundamentos éticos de nuestra reflexión. Los resultados sugieren temas clave para los pedagogos y gestores de colegios. Nuestra síntesis muestra las posibilidades y dificultades de una pedagogía de la reconciliación conjugada por, para, hacia y con las lenguas autóctonas en contexto francófono.

INTRODUCTION

Cet article¹ offre une réflexion à la fois micro et macro sur la place des langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial. Comment les langues autochtones sont-elles considérées dans le contexte des collèges francophones, et en particulier dans le cadre de collaborations axées sur la réconciliation? Affectent-elles la façon dont nous nous situons, en tant que pédagogues de la réconciliation?

En vue de situer cette question, je trace un parallèle entre les *Appels à l'action* de la Commission Viens (2019), et les discours et postures entourant la pédagogie de la réconciliation dans l'enseignement collégial. J'examine ainsi les tensions entre le monolinguisme ambiant et la sécurisation culturelle des apprenants autochtones au collégial. Les rapports de pouvoir et privilèges à l'œuvre dans une telle posture seront explorés plus loin, sous l'angle des vulnérabilités et responsabilités linguistiques dans le milieu (Côté et Ndiaye, 2018; Hare, 2016).

Plus spécifiquement, mais aussi, dans les contraintes de mes propres expériences, j'examine ces questions dans un contexte collégial francophone situé en territoire traditionnel non cédé Anishinaabeg. Partant de mon expérience professionnelle à titre de conseillère pédagogique dans un cégep, mais surtout de la posture d'humilité issue de mon parcours doctoral sur cette question, j'offre quelques questions clés s'adressant à toute personne qui enseigne – aînées, enseignantes, ou professionnel de collège – et aux gestionnaires de collège et personnes d'influence dans les communautés et au sein du réseau collégial.

Dans le respect du contexte Anishinaabeg et francophone au sein duquel les collaborations relatives ont émergé, je propose un cadre conceptuel passant du singulier au pluriel, témoignant ainsi de ma propre création comme sujet de l'étude *avec l'autre* (Nancy, 2000) et de passages vers l'expérience du *kiinwi* «vous et moi/nous (ensemble)» (Morcom et Freeman, 2018). Ces éléments permettent d'honorer et de célébrer les mouvements subtils émergeant de conversations «anticoloniales et pacifiques» (Tupper, 2015), du point de vue des personnes impliquées. Ils permettent également de réitérer les engagements institutionnels et individuels présents envers la réconciliation, et de cerner les possibilités et contraintes des conciliations

1. L'auteure reconnaît la collaboration des personnes suivantes dans la réalisation du projet mentionné dans cet article et dans la relecture des versions préliminaires et finales de cette publication :

- Judith Tusky, Aînée Anishinaabeg, Lac Barrière.
- Celine Tusky, Aînée Anishinaabeg, Lac Barrière.
- Annie Smith St-Georges, Aînée Anishinaabeg en milieu urbain, Kitigan Zibi.
- Doreen Stevens, artiste anishinaabeg, Kitigan Zibi.
- Katy Rankin-Tanguay, Anicinape, originaire de la nation Abitibiwinni (Pikogàn), agente de liaison autochtone au Cégep de l'Outaouais (2018-2020).
- Véronique Gaboury-Bonhomme, Enseignante de biologie, Cégep de l'Outaouais.
- Nathalie Bélisle, Enseignante de géographie, Cégep de l'Outaouais.

linguistiques à l'œuvre. Comment conjugurons-nous nos langues dans une pédagogie de la réconciliation au collégial?

Contexte

Les langues autochtones ont maintes fois été désignées comme essentielles au processus de réconciliation et de désystématisation du racisme envers les membres des Premières Nations et les Inuits au Canada, et ce, dans tous les secteurs d'activité (Commission de vérité et réconciliation, 2015; Rapport de la Commission Viens, 2019; Principe de Joyce, 2020). En éducation, les tensions entre le monolinguisme ambiant et une compréhension limitée de la sécurisation culturelle ont été soulevées (Crépeau et Fleuret, 2018; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Salée et Lévesque, 2016; Mareschal et Deneault, 2020). Les contraintes posées par les pratiques visant uniquement l'accommodement des personnes étudiantes autochtones ont été relevées dans l'enseignement supérieur francophone (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2018; Gauthier *et al.*, 2015; Gauthier, 2018; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2018; Mareschal et Denault, 2020).

Parallèlement, la persistance de l'environnement colonial de l'enseignement supérieur a été dénoncée : absences historiques, approche culturaliste des savoirs autochtones, mono-élitisme épistémique (Bastien, 2017; Battiste, 2018; Dufour, 2019; Hannis, 2019; Ratel et Pilote, 2017; Lachapelle *et al.*, 2019). La réconciliation est ainsi envisagée comme un processus, dont certaines composantes visent la réparation, et d'autres exigent la transformation et la décolonisation de systèmes discriminatoires (Madden, 2018; Tupper, 2015; Morcom et Freeman, 2018). Pourtant, les espaces académiques demeurent timides envers la restructuration qu'exige la pleine considération des dimensions coloniales, du racisme, des savoirs écologiques et des droits constitutionnels autochtones (Battiste, 2018). La réconciliation se trouve ainsi dissoute dans un tout consensuel autour « d'accommodements raisonnables » (Carasthesis, 2013).

Y a-t-il un parallèle entre la discrimination envers les membres des Premières Nations et les Inuits sur le territoire québécois et les discours et postures entourant la réconciliation dans l'enseignement collégial?

En posant cette question, nous abondons ainsi dans le sens d'études récentes, qui soulignent l'importance de former davantage de professionnels et d'étudiants sensibles aux réalités des Premiers Peuples comme point de départ de la sécurisation culturelle (Mareschal et Denault, 2020; Dufour, 2016). En effet, une démarche de sécurisation culturelle repose sur le principe de justice sociale et s'inscrit dans une dynamique d'affirmation, de transformation et de réconciliation (Lévesque, 2017). Salée et Lévesque (2016, p. 18) proposent d'aborder ce concept en considérant « la portée des séquelles trans générationnelles des pensionnats » et, d'un point de vue

pédagogique, la considération « des liens d'appartenance et de filiation ». La sécurisation culturelle va ainsi bien au-delà de l'accès des élèves aux études dans leur langue d'origine (ce qui, en soit, est loin d'être gagné), pour inclure une compréhension des contextes historiques forgeant nos rapports aux langues au présent.

Ainsi, il importe de comprendre en quoi nos « allégeances épistémologiques » issues, notamment, de nos rapports aux langues (Haig-Brown, 2010) affectent les processus de réconciliation. Comment, dans ce cas, devient-on pédagogue de la réconciliation *par, avec, pour et envers* les langues autochtones? Nous abordons quelques éléments en vue de considérer en quoi les langues peuvent informer, former et transformer ce qui est concilié. En somme, nous proposons de conjuguer la prise en compte des langues autochtones dans le réseau collégial avec la pédagogie de la réconciliation.

MÉTHODOLOGIE

Ci-haut, nous avons situé notre objet, soit d'examiner l'incidence sur les pratiques pédagogiques de la présence ou de l'absence des langues autochtones dans l'enseignement collégial. Bien entendu, les résultats présentés sont le portrait d'un engagement a/r/tographique envers une manière d'être dans le monde en tant que chercheuse émergente (Irwin et Springgay, 2008). La démarche a/r/tographique permet d'envisager cette « formulation continue des intentions et des actions à la lumière des artefacts contextuels qui en ont émergé » pour conjuguer mon devenir comme pédagogue (Leggo et Irwin, 2013, p. 4, traduction libre). Pour ces auteurs (2013), devenir pédagogique (« *becoming pedagogical* ») évoque l'idée d'être en mesure de nourrir ce qui nous soutient, en dialogue avec les étudiantes et étudiants, et avec le milieu. L'intérêt de cette démarche dans un contexte collégial de réconciliation est qu'elle s'insère dans un processus itératif, permettant de considérer, et idéalement coconstruire nos questionnements et résultats en collaboration avec les personnes concernées.

En vue de mieux comprendre en quoi ces éléments influençaient ma propre pratique, j'ai examiné de plus près ce qui se passait sur mon lieu de travail, un collège francophone situé en territoire non cédé anishinaabeg autour d'un projet de création d'un jardin de plantes médicinales (Figure 1). Pour Haig-Brown (2010), les « espaces hors textes, ou hors murs, sont souvent perçus comme de second ordre par rapport au travail de l'académie et qu'il est inévitablement sous-théorisé ou même non théorisé. La possibilité que la théorie puisse être développée et/ou affinée dans des contextes extérieurs au texte semble être diminuée par une telle pensée » (Haig-Brown, 2010, p. 928, traduction). Dans cette recherche, le processus itératif de création a permis notamment de situer quelques pistes en vue de « décentrer l'académie en tant que site principal de production et de diffusion des connaissances » (Gaudry et Lorenz, 2018, p. 225, traduction). En nommant ici ces espaces hors-texte, j'en précise la pertinence dans une mobilisation des savoirs dépassant le cadre, et j'en

appelle à la normalisation respectueuse des méthodologies autochtones comme outil d'un démantèlement du statu quo dans l'univers académique (Louie, Poitras-Pratt, Hanson et Ottmann, 2017; Kovach, 2015; Smith, 2018).

Pour Kovach (2015), les conversations, formelles et informelles, deviennent ainsi un instrument de recherche permettant de témoigner de relations existantes, préalables et subséquentes aux projets de recherche. Les conversations informelles auprès de personnes impliquées dans la réconciliation ont ainsi fait partie de ma pratique professionnelle depuis 2016, comme le témoigne cet extrait de ma thèse (Vaudrin-Charrette, 2020, p. 185) :

L'image de la racine de fraise et de ses devenirs rhizomatiques m'a ainsi accompagné tout au long de mon parcours doctoral. En 2016, lors de l'inauguration d'une rencontre conviant les collègues et partenaires de communautés autochtones dans le cadre du congrès pédagogique annuel des collèges, un porteur de savoirs traditionnels de la nation Wendat (Wendake, Québec) a évoqué les fraises comme médecines de la réconciliation. [...] Et pour les Anishinaabeg, la Lune des fraises est la lune du solstice d'été, celle où nous nourrissons le cœur.

Il n'est donc pas anodin que les conversations relatées ont débuté lors de la Lune des fraises en juin 2019 (*Odemiwin kisis*), pour se terminer en novembre, lors de la Lune du gel (*kisis*). J'ai pu documenter des conversations avec les aînées (n = 3), enseignantes (n = 2), artiste (n = 1) et collaboratrice anishinaabeg (n = 1) lors de rencontres visant la mise en œuvre des pédagogies de la réconciliation au sein d'un collège francophone. Dans un cadre plus formel, cinq des participantes ont été rencontrées individuellement pour deux entretiens semi-dirigés d'une durée approximative d'une heure. Les entretiens avec deux des participantes se sont déroulés lors d'une demi-journée, en vue de respecter leur disponibilité. Toutes les conversations documentées ont été enregistrées en format audio puis transcrites, et ont également fait l'objet d'entrées dans mon journal de bord brodé (Vaudrin-Charrette, 2020). La retranscription effectuée a été validée auprès de chaque personne impliquée. Les conversations s'étant déroulées en anglais ont été traduites par l'autrice et validées auprès des aînées. Ces éléments permettent de rendre compte de pratiques engageant la réconciliation en classe, mais aussi, comme le proposent Morcom et Freeman, de « ce que nous en comprenons, ressentons, agissons, et honorons dans nos expériences » (2018, p. 830, traduction libre). Conjuguer ce que nous apprenons, c'est aussi marcher avec ces savoirs en les intégrant dans nos vies.

Puisque dans la recherche a/r/tographique tout engagement de recherche est forcément relationnel, j'ai voulu mettre ces questions en pratique comme pédagogue. En rédigeant cet article, j'ai amorcé un questionnement sur la réciprocité au sein du collège étudié, en territoire traditionnel non cédé Anishinaabeg. Dans ce contexte, si la langue anishinaabemowen est présente, comment est-elle valorisée? En ce sens, en formulant les recommandations à la fin de cet article, une nouvelle préoccupation

a surgi, celle de mettre en scène les contraintes et limites de ces rencontres avec les participantes aînées, enseignantes, agente de liaison et artiste Anishinaabeg dans le cadre de cette étude. Mes recommandations sont présentées sous la forme de figures de synthèse considérant la mise en application d'une pédagogie de la réconciliation à visée décoloniale dans les collèges (Figures 1, 2 et 3). Elles sont formulées comme une invitation : que pouvons-nous faire et qui pouvons-nous être, comme pédagogues de la réconciliation dans les collèges? La Figure 1 évoque certaines dimensions de la réciprocité envers les langues autochtones dans la pédagogie de la réconciliation, tout comme la présence d'un jardin autochtone – espace hors texte - dans le contexte colonial d'un collège.

Figure 1. *Kitigònens*



Espace hors-texte : le jardin Anishinaabeg

Dans ces conversations sur la cocréation d'un jardin anishinaabeg, la présence du jardin au collège constitue, elle aussi, un espace hors-texte au-delà de la recherche. En effet, il convient de spécifier que ce « projet » dans le cégep n'a pas été instauré par moi comme chercheuse, mais par la rencontre de mes collègues enseignantes avec les aînées et artistes Anishinaabeg. Elles ont rêvé, développé et mobilisé les ressources (peu de moyens, beaucoup de cœur à la tâche, pour toutes les collaboratrices) afin de mettre en place un jardin Anishinaabeg à l'extérieur du collège où nous travaillons. Ostertag *et al.* (2016) reconnaissent les impacts des conditions précaires sur la possibilité de créer, de maintenir et de réparer les relations nuancées, historiques et militantes avec les lieux, les jardins et les gens (en temps réel et en temps différé) qui

sont au centre des pédagogies de jardin décolonial. Les passages de responsabilités individuelles aux engagements institutionnels pour la réconciliation sont bien documentés (Bopp *et al.*, 2018; Battiste, 2018; Pidgeon, 2016).

REPÈRES CONCEPTUELS HONORANT UNE LANGUE AUTOCHTONE

Si un jardin peut offrir un espace de visibilité aux savoirs anishinaabeg dans un contexte collégial, la présence d'un mot peut rendre explicites les injustices de ses absences. En quoi les langues sont-elles présentes ou absentes des processus d'autochtonisation au sein des cégeps? Impliquent-elles de nouvelles responsabilités pour les personnes impliquées (Daniels *et al.*, 2018)? Permettent-elles une expansion des dynamiques pédagogiques en vue de permettre la remise en question des injustices cognitives et épistémologiques découlant des systèmes éducatifs (Battiste, 2018; Madden, 2019)? Une telle approche nous met au défi d'aller au-delà des frontières coloniales limitant nos expériences (Donald, 2012; Ng-A-Fook *et al.* 2017). Cette navigation des vulnérabilités s'articule, pour Tupper (2015) dans une relation « anticoloniale et pacifique qui permet à la fois de remettre en question la dynamique d'ignorance et de créer un cadre de paix pour la réconciliation » (p. 103, traduction libre).

Langue anishinaabemowen et réconciliation

En vue de témoigner de la présence de l'anishinaabemowen dans l'étude présentée, j'inclus, pour débiter, deux termes honorant le dictionnaire algonquin de la communauté de Kitigan Zibi (KZBC, 2015). Le terme *reconciled* contient deux entrées, soit *nànzikodàdiwag* (*as an estranged couple* – « comme un couple ayant un différend », traduction libre) et *pònenindig* (*at peace* – « en paix », traduction libre) (p. 268). J'utilise le terme *honorer*, puisque qu'il ne s'agit pas d'une transmission des savoirs traditionnels autochtones, mais bien de comprendre la portée de ces savoirs pour la pédagogie de la réconciliation. Cet exemple sert à illustrer le type de mise en perspective que peut offrir une présence respectueuse envers une langue autochtone dans une recherche développée entre autochtones et non-autochtones (Kovach, 2015; Younging, 2018).

Pour les autrices Anishinaabeg Morcom et Freeman (2018), une pédagogie de la réconciliation implique « l'incarnation des philosophies autochtones en vue de créer des interactions interculturelles éthiques [...] et la création d'un changement social profond et significatif en vue d'aborder les perspectives autochtones et occidentales avec la même attention » (p. 810, traduction libre). Pour ces autrices (2018), cela correspond à « passer de *niinwi* “nous, mais pas vous”, et *kiinwa* “vous, mais pas nous”, à *kiinwi* “vous et moi/nous (ensemble)” » (p. 830, traduction libre).

Une telle réorientation nécessite le développement de la connaissance, de la compréhension, de l'action et de l'honneur des peuples, des cultures et des connaissances autochtones, ainsi que de leurs moyens d'expression. Ce changement doit se faire au niveau individuel, avec un renforcement des capacités des éducateurs et des individus autochtones et non autochtones

Comme j'en ai discuté ailleurs, cette articulation entre vulnérabilités et responsabilités, individuelles et institutionnelles, est au cœur des processus de réconciliation (Vaudrin-Charette, 2019). Je présenterai maintenant quelques conciliations des langues et en quoi elles affectent les processus pédagogiques de réconciliation. Ces dynamiques permettent-elles de reconnaître les tensions ou de les apaiser? Opèrent-elles dans la recherche de consensus, ou dans le respect de la coexistence? Il va de soi qu'honorer en profondeur le sens de *nànzikodàdiwag* ou *pònenindig* (KZBC, 2015, p. 268), et du *kiinwi* (Morcom et Freeman, 2018, p. 810) fera, nous l'espérons, l'objet de plusieurs conversations subséquentes. Reconjuguer nos langues pourrait ainsi mener à une ouverture du curriculum vers l'expérience.

LES LANGUES DANS UNE PÉDAGOGIE DE LA RÉCONCILIATION

Pour l'heure, nous discuterons des possibilités et contraintes d'une pédagogie de réconciliation conjuguée *par, pour, avec* et *envers* les langues autochtones en contexte francophone. Cet élément n'est pas sans rappeler la considération des tensions et de l'apaisement de nos relations, *nànzikodàdiwag* et *pònenindig* (KZEC, 2015, p. 268). Les langues peuvent-elles nous permettre d'être informées ou informés, de se former, ou d'être transformées ou transformés dans les pédagogies de réconciliation?

Une pédagogie conjuguée par les langues

Nànzikodàdiwag: «comme un couple en chicane»

Niiwa: «nous, mais pas vous»

De nombreux éléments du curriculum collégial témoignent d'absences historiques, notamment en ce qui a trait aux prérogatives linguistiques qui s'y retrouvent. L'oppression des langues autochtones a ainsi été au cœur de blessures identitaires intergénérationnelles persistantes issues du colonialisme (Sterzuk et Fayant, 2016). Historiquement, les politiques linguistiques en éducation révèlent ainsi à la fois un certain protectionnisme linguistique au sein de démarches visant à démocratiser l'accès aux études pour les étudiants francophones (Parent, 1963; Rocher, 2004). Ceci, alors que des mesures coloniales telles que la mise en application du régime canadien des pensionnats indiens étaient toujours en vigueur (Bousquet, 2017). L'équité dans l'accès aux études reste ainsi relative puisque les élèves autochtones continuent d'évoluer dans un système faisant fi de leur langue maternelle et des

séquelles linguistiques toujours présentes (Crépeau et Fleuret, 2018; Mareschal et Denault, 2020).

Considérant le manque de connaissances de base sur les préjudices subis par les autochtones, déjà, en 2011, Leroux énonçait l'importance de sensibiliser l'ensemble de la communauté enseignante et étudiante, notamment au regard des «conséquences des pensionnats» (p. 190), comme primordiale au processus de réconciliation. Or, comme le souligne Gebhard (2017, p. 2, traduction), «tout apprentissage sur les pensionnats autochtones devrait refuser de (re)pathologiser le peuple autochtone. Autrement, les efforts qui visent la réconciliation risquent de réinscrire le racisme qu'on a utilisé pour justifier les pensionnats autochtones il y a plus de cent ans».

À quel moment, dans une formation collégiale revue afin de tenir compte de l'histoire des pensionnats autochtones et des discriminations actuelles, serons-nous amenés à questionner nos propres biais et pratiques, pour permettre aux étudiantes et étudiants la mise en œuvre la réconciliation dans leurs futures pratiques professionnelles?

Ainsi, si la Commission Viens (2019, p. 105) semble innover dans ses appels à l'action 13 à 18 concernant un meilleur accès aux services publics dans les langues autochtones, incluant la propension «d'émettre une directive à l'intention des établissements du réseau de la santé et des services sociaux mettant un terme à l'interdiction de parler une langue autochtone en contexte d'hébergement ou de soins et services»; force est de constater que cette innovation aurait dû aller de soi dans un contexte de guérison de l'héritage des pensionnats autochtones.

Une pédagogie pour les langues des apprenants?

Kiinwa: «vous, mais pas nous»

De prime abord, reconnaître les langues autochtones comme langue d'origine pour les apprenants autochtones dans les collèges permet d'entamer un processus d'accommodements plurilingues à une coexistence et de reconnaissance entre les langues (Hannis, 2019; Gauthier *et al.*, 2015; Maheux *et al.*, 2014; Moffet, 2019). En effet, une démarche de sécurisation culturelle repose sur le principe de justice sociale et s'inscrit dans une dynamique d'affirmation, de transformation et de réconciliation (Lévesque, 2017). Salée et Lévesque (2016, p. 18) proposent d'aborder ce concept en considérant «la portée des séquelles trans générationnelles des pensionnats» et, d'un point de vue pédagogique, la considération «des liens d'appartenance et de filiation». La sécurisation culturelle inclut également l'équité dans l'accès aux études dans les langues d'origine (Egée-Khuene, 2012), présentement offerte au Québec dans le travail effectué à l'Institution Kiuna (Dufour, 2016) et de certains collèges novateurs dans ce domaine, proposant une formation générale revue en vue d'inclure des crédits en langues Inuktituk, Attikamek, Innue, et Crie.

Ainsi, la valorisation des langues d'origine, tant à la maison que dans l'enseignement, s'avère un élément important de la résilience et de la réussite scolaire pour les étudiants autochtones : « Cette résilience repose sur des processus de mobilisation personnelle, familiale et communautaire. Les étudiants qui réussissent ont des projets, l'espoir de réussir et élaborent des stratégies d'apprentissage. S'ils maîtrisent progressivement la langue d'enseignement (le français ou l'anglais), ils valorisent aussi leur langue maternelle. » (Sarmiento, 2017, p.103)

On témoigne également de l'importance d'une meilleure compréhension des contextes linguistiques dans la mise en place de mesures inclusives (CAPRES, 2018; Dufour, 2019; Gauthier *et al.*, 2015; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Hannis, 2014; Mareschal et Denault, 2020). Une pédagogie de réconciliation axée sur l'inclusion des « compétences plurilingues des élèves des Premières Nations dans une perspective interculturelle » (Crépeau et Fleuret, 2018, p. 114) peut ainsi être confrontée au monolinguisme ambiant dans le contexte collégial québécois. Toutefois, la cellule familiale est considérée comme fondamentale au processus de guérison lié à l'épisode des pensionnats indiens (Cote-Meek, 2014). Quelles sont les langues conjuguées dans votre famille?

Avec les langues

Pònenindig: « en paix, apaisée/apaisé »

Niinwi: « nous, mais pas vous »

D'emblée, pour les aînées anishinaabeg ayant participé à cette étude, les efforts d'inclusion et de revitalisation linguistiques doivent ainsi commencer dès la petite enfance. Pour l'Aînée Judith Tusky : « C'est bien, ce que vous faites ici au collège, mais nous devons penser aux petits, à la garderie, comment ils apprennent l'anishinaabemowen. » (Entretien, 29 mai 2019)

Pour sa sœur, l'Aînée Celine Tusky :

Notre langue à la maison et dans les écoles, aujourd'hui nous sommes limités même à l'intérieur de l'école à cause de la façon dont la langue souffre. Nous avons besoin de la langue pour prendre conscience de notre place dans l'éducation à l'intérieur de l'école. Le gouvernement nous donne des ressources si limitées pour nos programmes linguistiques, et j'aimerais que la langue puisse être transmise du primaire au secondaire, au collège et à l'université. Vous devez avoir votre propre enseignement anishinaabemowen, car il n'y a qu'une heure ici et là à l'école. Un jour, notre langue disparaîtra si nous ne le faisons pas. Nous nous battons toujours pour la terre et la langue. (Entretien A2, novembre 2019)

S'occuper de la langue, de la petite enfance à l'enseignement supérieur, reste ainsi fondamental pour la pédagogie de la réconciliation. Qu'en est-il des programmes d'intervention sociale ou d'éducation à l'enfance? Si les langues sont mentionnées ailleurs dans le rapport de la Commission Viens (2019), leurs possibilités décoloniales restent peu abordées sous l'angle de l'éthique relationnelle à l'œuvre dans ces diverses configurations et reconfigurations des pratiques. Si, comme le suggèrent les aînées anishinaabeg ayant collaboré à notre étude, les efforts d'inclusion et de revitalisation linguistiques doivent ainsi commencer dès la petite enfance, comment seront-ils pris en compte dans la mise en œuvre des Appels à l'action de la Commission Viens (2019) au collégial?

Envers les langues

Kiinwi: «vous et moi/nous ensemble»

En ce sens, la responsabilisation envers les langues s'avère être un point de départ essentiel à la réconciliation, tout en étant, en elle-même, insuffisante pour parler de pédagogie décoloniale.

Pour notre collaboratrice, agente de liaison autochtone dans un collège, «rendre un milieu sécurisant pour les étudiants ça veut dire de se voir dans un établissement. Donc il y a un rôle important au niveau de l'institution, de l'administration, des politiques. Là je parle de deux pôles, mais on peut le faire au niveau des étudiants et au niveau des profs. [...] Ce n'est pas juste avec une formation qu'un enseignant va se sentir à l'aise, c'est un processus vraiment pas linéaire.» (Entretien 21 juin 2019)

Dans cette optique, conjuguer les langues amène à les rendre plus explicites dans la pédagogie de la réconciliation. Comme nous l'avons souligné, il s'avère restrictif de segmenter la mise en place de mesure d'accommodements pour les étudiants et la pédagogie. Cette situation s'avère préoccupante dans le contexte québécois, où les discours de réconciliation présentent plusieurs points aveugles (Carasthesis, 2015). En particulier, les rapports de pouvoir et de privilège à l'œuvre dans la négociation interculturelle des savoirs restent largement absents du curriculum des collèges. Faut-il réitérer que les cours de formation générale au collégial, regroupant les disciplines de français, philosophie, anglais et éducation physique, et s'adressant à l'ensemble des apprenants, n'incluent actuellement *aucune* exigence ministérielle d'inclusion de perspectives et contenus autochtones, et ce, malgré les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation à cet effet (CVR, 2015)? À ceci s'ajoute l'inertie ministérielle à inclure les perspectives et relations avec les autochtones à l'échelle du curriculum des programmes préuniversitaires ou techniques, ou à favoriser la création et le partage de cours incluant des contenus autochtones et pédagogies autochtones.

Notamment, deux programmes préuniversitaires majeurs, soit le programme des Sciences humaines et le programme des *Sciences de la nature*, sont actuellement en cours d'actualisation au Québec, sans qu'aucune expertise autochtone n'ait, à notre connaissance, été publiquement consultée dans ce processus.

Parallèlement, en novembre 2020, le CEPN, l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendate dévoilaient la compétence 15, «une exhortation envers l'État québécois à l'accomplissement de son devoir et à l'intégration des recommandations de la Commission de vérité et réconciliation, de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, et de la Commission Viens, non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans tous les domaines visés par ses appels à l'action²».

Si l'objectif de cette compétence est de «contribuer à l'élaboration des programmes de formation des enseignants par les universités et d'éclairer les enseignants en exercice sur ce que nous, les nations autochtones, attendons d'eux», il va de soi que les absences historiques et présentes du curriculum québécois en deviennent gênantes.

En outre, de telles absences ne font qu'accroître la pression sur les partenaires et institutions autochtones, et sur les personnes engagées dans le développement de contenus inclusifs des perspectives autochtones.

Cette expérience de la lourdeur des responsabilités n'est cependant pas la chasse gardée des institutions ou des enseignants dans une pédagogie de la réconciliation. En effet, comme le souligne l'Aînée Annie Smith St-Georges :

Plus de 30 ans après la crise d'Oka, on parle toujours des mêmes choses. Nous parlons toujours de l'accès à l'eau dans les communautés. Nous examinons comment nous pouvons revitaliser l'ensemble du système et l'harmoniser. Nous enseignons aux enseignants, en tant qu'aînés, mais nous ne pouvons pas enseigner aux étudiants en tant que professeurs parce que nous n'avons pas de doctorat. (Entretien A1, 13 juin 2019)

Ces deux éléments de nos conversations avec les aînées relèvent à la fois les dimensions écologiques et les responsabilités sociales inhérentes à la réforme du système. Comment soutenir la présence active des aînés dans les institutions d'enseignement supérieur sans mettre en péril leur rôle fondamental dans la revitalisation des langues (Simpson, 2018)?

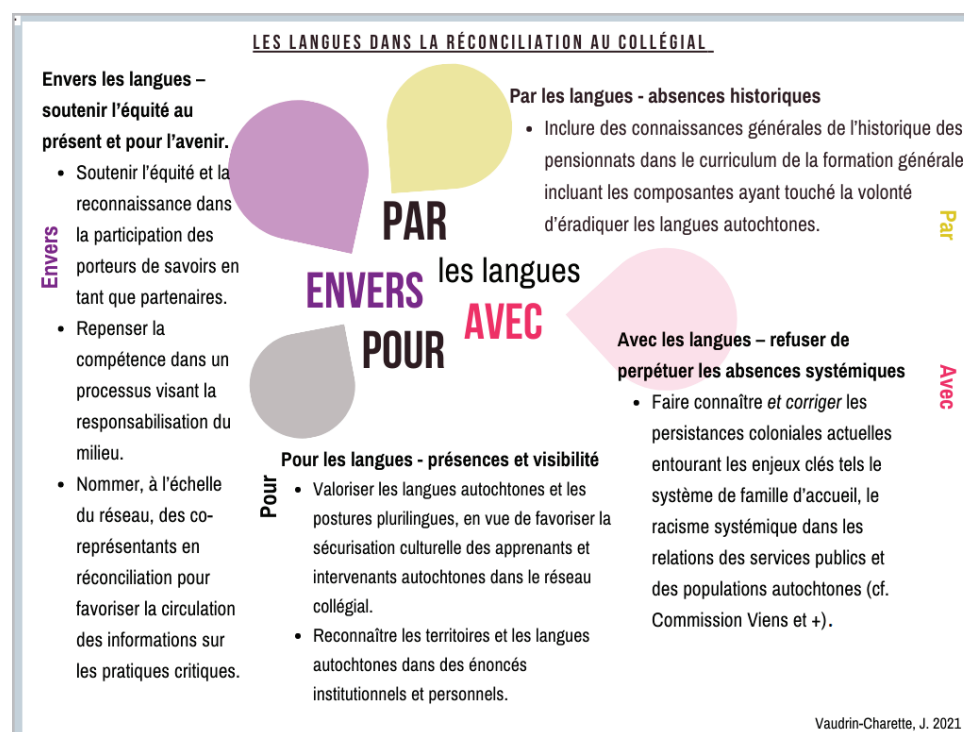
L'Institut Kiuna (autochtone) et les collèges anglophones de la région montréalaise (Rowes, 2018) ont, pour leur part, de nombreux cours ayant été codéveloppés en collaboration avec et par des autochtones, et instaurés à l'échelle institutionnelle

2. <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>

(Hannis, 2019). De plus, d'autres initiatives telles que celles liant les communautés Cries au Cégep de St-Félicien, les communautés Attikamek au Collège Ahuntsic, ou les communauté Innues et les Cégeps de Sept-Îles et de Baie-Comeau sont source d'inspiration pour les collèges qui souhaiteraient innover en ce sens. Pour plusieurs d'entre nous une mise en commun des avancées offertes par la réconciliation des savoirs dans le curriculum collégial s'avère une façon de mobiliser les ressources.

En somme, les langues dans une pédagogie de la réconciliation sont maintes fois conjuguées. Vise-t-on à concilier l'histoire ou le présent? À quelle personne, au singulier ou au pluriel? La Figure 2 propose les déclinaisons possibles des enjeux évoqués. La section suivante permettra ensuite à la lectrice ou au lecteur de situer ses propres responsabilités comme pédagogue de la réconciliation au collégial. Qui sommes-nous, vous et moi/ensemble, lorsque nous conjuguons nos langues dans ce contexte?

Figure 2. **Les langues dans la réconciliation au collégial**



SE FORMER COMME PÉDAGOGUE DE LA RÉCONCILIATION

Pour de nombreux auteurs, la mise en œuvre de la réconciliation dans l'enseignement supérieur revient souvent aux enseignants qui en portent ainsi, également, le poids de la responsabilité (Aitken et Radford, 2018; Pidgeon, 2014; Scully, 2018).

Devant la situation décrite précédemment, pour de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants du collégial, et en particulier dans les collèges francophones, la création de cours incluant des contenus autochtones et pédagogies autochtones reste le fait d'initiatives individuelles, ou, au mieux, de relations d'amitié entre personnes issues de divers milieux. Est-ce encore le *kiinwa* qui semble à l'œuvre, le «vous, mais pas nous»? Parallèlement, peu d'occasions de développement professionnel portant sur la réconciliation sont actuellement offertes aux enseignantes et enseignants du collégial qui souhaiteraient co-construire un cours en collaboration avec des membres des Premières Nations ou des Inuit. Ceci démontre bien l'enjeu de rendre visible ces dynamiques linguistiques coloniales persistantes dans les pédagogies de la réconciliation, et particulièrement, dans cet ordre d'enseignement. Comment, dans ce contexte, devenir pédagogue de la réconciliation dans le réseau collégial au Québec?

Reconjuguer nos langues (*kiinwi*: «vous et moi/nous ensemble»)

Smith *et al.* (2011, p. 66, traduction libre) proposent un examen attentif des rapports de pouvoir en classe, «un espace colonisé, au sein duquel les relations de domination doivent être relues en vue de transformations relationnelle et intellectuelle vers la réciprocité culturelle». Au sein de ces espaces, Donald *et al.* (2012, p. 71, traduction libre) nous rappellent comment il est facile de maintenir une logique colonisatrice: «Il est facile de répliquer, en nous-même et souvent malgré nous, les relations d'autorité découlant des logiques de frontières coloniales, et en quoi nous apprenons par les conflits émergeant de nos résistances à ces postures.»

Inspirée par leur analyse des vulnérabilités liées aux autorités des relations de recherche, les mathématiques, et la culture, je les transposerai au contexte collégial dans une perspective disciplinaire. Pour Butler *et al.* (2018, p. 30, traduction libre) au sein de chaque discipline on peut ainsi s'interroger sur la «manière [dont] notre pratique dans ce cours remet-elle en question ou reproduit-elle les épistémologies eurocentriques qui nous séparent du contexte relationnel de l'environnement»?

Considérant cet élément, quelle est la place accordée, dans les disciplines collégiales, aux langues et aux savoirs autochtones? Y a-t-il, dans nos rapports aux langues, une expression particulière des «complicités disciplinaires coloniales» (Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 75, traduction libre)? Comme le souligne la professeure en anthropologie Julie Gauthier (2018, p. 6), «500 ans de silence, d'invisibilisation

et de domination, ça commence à être gênant ». La professeure de philosophie Lunny et ses collaborateurs (2017, p. 13, traduction libre) se questionnent aussi sur les conciliations disciplinaires coloniales dans les collèges :

[...] savez-vous si et comment votre discipline se fonde sur des valeurs, épistémologies et catégories eurocentriques? Quelle est la relation de votre discipline aux savoirs autochtones et aux perspectives critiques décoloniales? Certaines disciplines, telles que l'anthropologie et l'histoire, ont des implications coloniales, tout comme les études des femmes, l'anglais et les arts. Renseignez-vous sur les liens entre les contenus et cadres disciplinaires et les épistémologies eurocentriques.

En ce sens, considérons la richesse d'un devenir pédagogique qui remettrait en question ses prémisses épistémologiques. Ces conciliations des savoirs par la langue sont présentes dans le témoignage d'une enseignante du collégial ayant participé à notre étude (Entretien E1, 22 mai 2019) :

[...] intégrer la langue dans notre enseignement nous amène des dimensions qu'on ne pourrait pas aborder sans cette langue-là [...] à comprendre un peu plus la façon de vivre la philosophie autochtone et la façon de vivre dans la nature. Je me suis sentie beaucoup plus à ma place parce que je voyais dans le fond que moi j'essayais de coller mon enseignement dans un cadre particulier dans lequel je ne me sentais pas confortable, mais qui existe ailleurs chez les Premiers Peuples.

Ces réflexions permettent de rendre explicites quelques-unes des questions critiques visant l'amélioration de pratiques d'enseignement et d'accompagnement pédagogique éthiques, soit l'enjeu d'une négociation non binaire entre les modes de connaissances (Entretien E1, 13 juin, 2019) :

Même si on parle de connaissances ancestrales, même si c'est des anciennes connaissances bien toutes ces connaissances-là ont évolué à travers le temps. Puis ça continue, ce n'est pas statique [...] Ça nous amène dans le fond à la validité grâce au récit. Si t'as pas de récit disant telle plante a guéri mon grand-père, t'as aucune preuve comme quoi ça marche [...] aujourd'hui c'est accepté autant que la science ces preuves-là, c'est juste faite différemment. Donc le rationnel c'est d'accepter dans le fond que la validité est là, que l'approche des perceptions dans un monde ou dans l'autre s'équivaut.

Donc de dire par exemple moi je crois que y'a un esprit là-dedans, et j'ai une relation puis ça l'a un impact, c'est rationnel. C'est accepté que tout ça c'est un savoir.

L'autre enseignante participante évoque aussi sa conciliation des dimensions spirituelles de l'enseignement en partageant son expérience de la purification avec la sauge effectuée lors d'une rencontre entre une aînée et ses étudiants (Entretien E2, 22 juin, 2019) :

Je pourrais me faire dire bien oui, mais là on est dans un état laïque t'a pas d'affaire à leur faire vivre un *smudge*. Mais ce n'est pas de la religion, mais c'est de la spiritualité, mais pour certains ça peut être vu comme un rituel donc qui s'associe une croyance. C'est quand même complexe tout ça... En même temps, moi je l'utilise parce qu'elle est apaisante, c'est scientifiquement prouvé que la sauge a des composantes chimiques qui nous calment.

En particulier, ces observations nous permettent de situer quelques-unes des vulnérabilités et relations d'autorité dans les négociations des rapports aux savoirs dans un contexte pédagogique de réconciliation. La validité des savoirs, leur intégration dans la vie personnelle ou dans les pratiques enseignantes sont ainsi en dialogue. Or dans cette perspective de conciliation des savoirs, si ces enseignantes reconnaissent aisément la pertinence des savoirs autochtones pour leurs disciplines respectives (Sciences sociales ou Sciences de la nature), elles restent confrontées aux frontières disciplinaires dans leurs relations au sein du collège et hésitantes devant la prise en considération du volet spirituel dans leur enseignement. Ces tensions prennent-elles également forme au niveau macro de nos institutions? Comment s'articulent-elles, dans les passages de l'action individuelle du sujet (« je ») à un collectif permettant une coexistence (« nous »)?

La Figure 3 propose quelques questions en vue d'approfondir les démarches.

Figure 3. **Reconjuguer les langues : questions clés de notre devenir comme pédagogues de la réconciliation au collégial**



CONCLUSION : DANS UNE PÉDAGOGIE DE LA RÉCONCILIATION

Comme souligné dans cet article, les conditions actuelles au collégial francophone au Québec laissent entrevoir un engagement bien en deçà des conditions nécessaires à la prise en compte de la vitalité linguistique autochtone dans la pédagogie de la réconciliation.

Comment, dès lors, assumer nos coresponsabilités en nommant et en explorant nos «allégeances épistémologiques envers les langues» (Haig-Brown, 2010, p.934, traduction libre)? Le contexte spécifique des conversations avec des aînées (n = 3), une artiste (n = 1), une agente de liaison (n = 1) et des enseignantes dans un collège situé au Québec en territoire traditionnel non cédé anishinaabeg a permis de conjuguer nos langues au singulier et au pluriel. Nous avons indiqué en quoi la pédagogie de la réconciliation doit permettre une mise en perspective explicite des absences historiques par les langues. En reconnaissant les contextes plurilingues des apprenants autochtones et en valorisant la visibilité, nous avons envisagé ce qu'être présent ou présente aux langues peut signifier dans l'enseignement. Allant plus loin, nous

avons corroboré l'urgence d'agir avec les langues en vue de refuser de perpétuer les absences systémiques. Finalement, nous avons souligné nos responsabilités envers les langues et les porteurs de savoirs autochtones dans une perspective intergénérationnelle, soutenant l'équité au présent et pour l'avenir.

Somme toute, conjuguer les langues permet de s'informer, de se former, et de se transformer dans la pédagogie de la réconciliation. Saurons-nous, pour la suite, tenir compte de nos absences et vulnérabilité historiques? Pouvons-nous, actuellement, nous former et élargir les compréhensions épistémologiques au sein des disciplines? Aurons-nous su nous transformer en nous donnant un curriculum coconstruit tenant compte des langues autochtones dans la formation collégiale?

En rédigeant cet article, j'ai amorcé un questionnement sur la réciprocité au sein du collège étudié, en territoire non cédé Anishinabeg. J'ai aussi cherché à approfondir et à nourrir les relations dans mon contexte professionnel. Comme pédagogue, j'ai ainsi appris à discerner en quoi les relations d'autorités associées aux rapports aux langues peuvent faire obstacle à la réconciliation. Concrètement, c'est la voix des Aînées Celine et Judith Tusky que j'entends, lorsqu'elles me disent: «Qu'est-ce que cela signifiera, pour nos petits-enfants, cette pédagogie de la réconciliation, lorsqu'elles ou ils arriveront au Cégep?»

Références bibliographiques

- Affaires indiennes et du Nord Canada. (1996). *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur les Peuples autochtones*. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>
- AITKEN, A. et RADFORD, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education*, 75, 40-48.
- BASTIEN, L. (2017). *Décolonisation au collégial* [communication orale]. 37^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Université Concordia, Montréal, QC, Canada.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.

- BATTISTE, M. (2018) Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives. Dans M. Spooner et J. McNinch (dir.), *Dissident knowledge in higher education* (p. 123-142). University of Regina.
- BLACKBURN, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4642/>
- BOPP, M., BROWN, L. et ROBB, J. (2018). *Reconciliation within the Academy: Why is Indigenization so Difficult?* Teaching Commons. Dépôt en ligne de ressources pédagogiques sur l'autochtonisation et les épistémologies autochtones. Lakehead University. https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/bopp%20brown%20robb_Reconciliation_within_the_Academy_Final.pdf
- BOUSQUET, M. P. (2017). Le projet des pensionnats autochtones du Québec. *Traces*, 55(3), 21-30.
- BUTLER, J. K., NG-A-FOOK, N., FORTE, R., McFADDEN, F. et REIS, G. (2018). Understanding Ecojustice Education as a Praxis of Environmental Reconciliation: Teacher Education, Indigenous Knowledges, and Relationality. Dans G. Reis et J. Scott (dir.), *International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: A Reader* (p. 19-31). Springer, Cham.
- Canadian Association of Colleges and University Student Services (CACUSS) (2018). Indigenization and Decolonization of Canadian Student Affairs. *Communiqué*, 18 (2).
- CARASTATHIS, A. (2013). The non-performativity of reconciliation: The case of 'reasonable accommodation' in Quebec. Dans J. Henderson et P. Wakeham (dir.), *Reconciling Canada: Critical perspective on the culture of redress* (p. 236-257). University of Toronto Press.
- Collèges et Instituts Canada. (2020). *Protocole sur l'éducation autochtone pour les collèges et instituts*. <https://www.collegesinstituts.ca/fr/les-enjeux/apprenants-autochtones/modes-dapproche-et-pratiques-exemplaires-pour-appliquer-les-principes-directeurs/>
- Conseil de la Nation Attikamek. (2020). Le Principe de Joyce. https://www.atikamekwsipi.com/public/images/wbr/uploads/telechargement/Doc_Principe-de-Joyce.pdf
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics: écoute, réconciliation et progrès (2019). *Rapport final*. Sous la présidence de l'Honorable Viens, J. (dir.). https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf

- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: sommaire du rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (2020). *Compétence 15*. <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. Dossiers CAPRES. Informer, lier, réseauter*. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr-1.pdf
- COPPER, E., MAJOR, R. et GRAFTON, E. K. (2018). Beyond tokenism: Relational learning and reconciliation within post-secondary classrooms and institutions. *Canadian Journal of Native Education*, 40(1), 54-73.
- COTE-MEEK, S. (2014). *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.
- CÔTÉ, I. et NDIAYE, L. (2018). 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>
- CRÉPEAU, N. et FLEURET, C. (2018) L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui: défis didactiques, pratiques pédagogiques, compétence plurilingue et interculturelle. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD) / Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 2(1), 101-122. http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2018/05/volume_2_1_2018_Crepeau_Fleuret.pdf
- DANIELS, L., DEER, S., DONALD, D., LOW, B. et WISEMAN, D. (2018). Editorial: taking up the calls to action of the TRC in teacher education. *McGill Journal of Education (Online)*, 53(2), 202-212. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9702/7346>
- DONALD, D., GLANFIELD, F. et STERENBERG, G. (2012). Living ethically within conflicts of colonial authority and relationality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 53-76.
- DUFOUR, E. (2016). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire: enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13638>

- DUFOUR, E. (2019). La sécurisation culturelle des apprenants autochtones: une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14-17.
- EGÉA-KHUENE, D. (2012). Educational Rights: Language Rights and Rights to a Plural Education. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottmann (dir.), *Reconsidering Canadian Curriculum Studies: Provoking Historical, Present, and Future* (p. 107-117). Palgrave Macmillan.
- GAUDRY, A. et LORENZ, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227.
- GAUTHIER, J. (2018). Au Collège: Autochtoniser Ahuntsic. *Specia Hebdo*, 39(1), 5-11. http://specia.info/images/specia/Hebdo_AC/SPECA_HEBDO_18_19/SPECA-HEBDO_VOL-39-N0-1.pdf
- GAUTHIER, R., SANTERRE, N., BLACKBURN, M., JONCAS, J. et GOBEIL F. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures: regards croisés au sein des institutions* [rapport de recherche]. Université du Québec à Chicoutimi. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/11/Chantier3_Rapportfinal13fe%cc%81vri2.pdf
- 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.
- HAIG-BROWN, C. (2010). Indigenous thought, appropriation, and non-Aboriginal people. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 925-950.
- HANNIS, P. (2014). Faire de son éducation une tradition. *Pédagogie collégiale*, 24(4), 35-38.
- HANNIS, P. (2019). Unissons nos efforts. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 5.
- HARE, J. (2016). «All of our responsibility» Instructor experiences with required Indigenous education courses. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 101-120.
- IRWIN, R. L. et SPRINGGAY, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. Dans Stephanie Springgay, Rita L. Irwin, Carl Leggo, Peter Gouzouasis (dir.), *Being with a/r/tography* (p. 71-80). Sense Publishers.

- JONCAS, J.-A. (2018). *La justice aux études supérieures: l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/31148/1/34325.pdf>
- KOVACH, M. E. (2015). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- LACHAPELLE, L. et PUANA, S. D. (2012). Mamu minu-tutamutau (bien faire ensemble). L'éthique collaborative et la relation de recherche. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.951>
- LAVOIE, C., SARKAR, M., MARK, M. et JENNISS, B. (2012). Premières Nations, premières en diversité. *Québec français*, (167), 57-58.
- LEFEVRE-RADELLI, L. et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université: le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations, Service aux collectivités de l'UQAM et Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones. https://sac.uqam.ca/upload/files/Experiences_integration_etudiants_autochtones_VERSION_FINALE.pdf
- LEROUX, S. (2011). *Les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain: le point de vue des Innus de Sept-Îles, Uashat et Maliotenam* [mémoire de maîtrise]. Université de Québec à Montréal.
- LÉVESQUE, C. (2017). *La sécurisation culturelle: moteur de changement social pour améliorer les conditions de vie des Autochtones, combattre le racisme, et promouvoir la sécurité culturelle au sein des services publics* [communication orale]. Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or, QC, Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-036.pdf
- Lévesque, C. (2017). *La sécurisation culturelle: moteur de changement social. Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de vie* [communication orale]. Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or, QC, Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P038.pdf
- LÉVESQUE, C. (2018). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuits du Québec: refaire nos devoirs, construire la réconciliation. Textes des chercheuses. *Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire*. 9-10 octobre 2018, 23-29.

- LOUIE, D. W., POITRAS-PRATT, Y., HANSON, A. J. et OTTMANN, J. (2017). Applying Indigenizing Principles of Decolonizing Methodologies in University Classrooms. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 16-33.
- LUNNY, D., MAISONVILLE, D., MARQUEZ, J., RACEVICIUTE, R., STEENBERGEN, C., VIQAR, S. et YOUNG, R. (2017). *Decolonizing Pedagogy: Guiding Principles for CEGEP Teachers*. Centre de documentation collégiale. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36231/lunny-et-al-decolonizing-pedagogy-john-abbott-college-2017.pdf?sequence=2>
- MADDEN, B. (2019). A de/colonizing theory of truth and reconciliation education. *Curriculum Inquiry*, 49(3), 284-312. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1624478>
- MAHEUX, G., DA SILVEIRA, Y. et SIMARD, D. (2004). La situation de l'inuktitut en formation des enseignants inuit: analyse d'une expérience de travail depuis 1984. *Cahiers d'histoire*, 24(1), 107-129.
- MARESCHAL, J. et DENAULT, A. A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial: récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières*. PAREA, Cégep de Trois-Rivières et Cégep Garneau.
- McGREGOR, D., RESTOULE, J.-P. et JOHNSTON, R. (2018). *Indigenous Research: Theories, Practices, and Relationships*. Canadian Scholars Press.
- MOFFET, C. (2019) Apprendre avec l'autre. Autrement. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 25-30.
- MORCOM, L. et FREEMAN, K. (2018). Niinwi-Kiinwa-Kiinwi: Building Non-Indigenous Allies in Education through Indigenous Pedagogy. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 808-833.
- Nànzikodàdiwag (reconciled – as an estranged couple) (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p. 268). Kitigan Zibi Education Sector.
- NANCY, J. L. (2000). *Being singular plural*. Stanford University Press.
- OSTERTAG, J. A. (2018) Gardens and Enclosures: Lessons from School Gardens and Prison Farms. *Pathways. The Ontario Journal of Outdoor Education*, 31(1) 5-10.
- PIDGEON, M. (2014). Moving beyond good intentions: Indigenizing higher education in British Columbia universities through institutional responsibility and accountability. *Journal of American Indian Education*, 53(2), 7-28.

- PIDGEON, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social inclusion*, 4(1), 77-91.
- Pònenindig* (reconciled – at peace). (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p. 268), Kitigan Zibi Education Sector.
- ROWES, D. (2018). *Network Eager To Indigenize Region's CEGEPs*. Eastern Door. <https://www.easterndoor.com/2018/04/09/network-eager-to-indigenize-regions-cegeps/>
- SALÉE, D. et LÉVESQUE, C. (2016). The Politics of Indigenous Peoples–Settler Relations in Quebec: Economic Development and the Limits of Intercultural Dialogue and Reconciliation. *American Indian Culture and Research Journal*, 40(2), 31-50.
- SARMIENTO, I. T. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10874/1/M15207.pdf>
- SCULLY, A. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 1(38), 80-101.
- SIMPSON, L. B. (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Pub.
- SIMPSON, L. B. (2018). *Danser sur le dos de notre tortue: la nouvelle résurgence des Nishnaabeg*. Éditions Varia, Proses de combat.
- SMITH, L. T. (2018). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.
- SMITH, B., NG-A-FOOK, N., BERRY, S. et SPENCE, K. (2011). Deconstructing A Curriculum of Dominance: Teacher Education, Colonial Frontier Logics, and Residential Schooling. *Transnational Curriculum Inquiry* 8(2). 53-68. <https://doi.org/10.14288/tci.v8i2.183650>
- STERZUK, A. et FAYANT, R. (2016). Towards reconciliation through language planning for Indigenous languages in Canadian universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 332-350.
- TUCK, E. et MCKENZIE, M. (2015). Relational validity and the “where” of inquiry: Place and land in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 633-638.
- TUPPER, J. (2015). Curricular spaces of renewal: Toward reconciliation. Dans H. Smits et R. Naqvi (dir.), *Framing Peace: Thinking about and Enacting Curriculum as “Radical Hope”* (p. 97-109). Peter Lang Incorporated, International Academic Publishers.

- TUSKY, J. et TUSKY, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2019, 24 novembre) *Conversation sur les Sept enseignements anishinaabeg*. Gatineau.
- TUSKY, J. et TUSKY, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2015, 16 octobre). *Conversation sur Dapasenimowin, l'Humilité*. Kitigan Zibi.
- TUSKY, J. et TUSKY, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2015). *Vidéos sur les Sept enseignements anishinaabeg dans le cadre du projet Niganenkawemin*. Cégep de l'Outaouais, Gatineau, QC, Canada. <http://kopiwadan.ca/>
- VAUDRIN-CHARETTE, J. (2019). Melting the cultural iceberg in indigenizing higher education: shifts to accountability in times of reconciliation. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 105-118. <https://doi.org/10.1002/tl.20333>
- VAUDRIN-CHARETTE, J. (2020). *Une étude a/r/tographique de la présence de l'anishinaabemowen dans un collège francophone au Québec*. Thèse doctorale, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-25041>
- YOUNGING, G. (Opsakwayak Cree, 2018). *Elements of indigenous style: A guide for writing by and about indigenous peoples*. Brush Education.