

Regards diversifiés sur l'éducation autochtone

Réflexions pour
une pédagogie
du XXI^e siècle

Sous la direction de Diane Campeau,
avec la collaboration de Sylvie Ouellet et Cyndy Wylde



Presses de l'Université du Québec

Regards diversifiés sur l'éducation autochtone

Membre de
**L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES**

Presses de l'Université du Québec

Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél. : 01 5310 25 25
ET BELGIQUE Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.25



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Regards diversifiés sur l'éducation autochtone

Réflexions pour
une pédagogie
du XXI^e siècle

Sous la direction de Diane Campeau,
avec la collaboration de Sylvie Ouellet et Cyndy Wylde



Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXI^e siècle /
sous la direction de Diane Campeau, avec la collaboration de Sylvie Ouellet et Cyndy Wylde.

Noms : Campeau, Diane, éditeur intellectuel. | Ouellet, Sylvie, 1957- éditeur intellectuel. |
Wylde, Cyndy, éditeur intellectuel.

Description : Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20240004965 | ISBN 9782760560123 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Peuples autochtones—Éducation—Canada. | RVM : Langues des Peuples
autochtones—Étude et enseignement—Canada. | RVM : Ethnoscience—Étude et enseignement—Canada. |
RVM : Pédagogie culturellement adaptée—Canada.

Classification : LCC E96.2.R44 2024 | CDD 371.829/97071—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

Secrétariat aux
relations canadiennes
Québec



RÉVERBÈRE
Réseau de recherche et de validation de la
recherche sur le bien-être et la réussite

Révision

Odette Larouche

Mise en page

Marquis Interscript

Dépôt légal : 2^e trimestre 2024

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2024 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

N6012-1 [01]

Version numérique en libre accès
Licence Creative Commons de libre diffusion



Remerciements

Diane Campeau

◄+!◄+ *Ayhay! Maarsi, hîy hîy! Mikwetc! Migwech! Nyá:wêh!
Tshinashkumitin! Wela'lin!*

La publication d'un ouvrage s'insère nécessairement dans une démarche qui comprend un immense travail en amont, et j'aimerais adresser mes remerciements sincères et une immense gratitude d'abord à toutes les personnes autochtones que j'ai croisées dans ma vie et dans ma carrière et qui m'ont fait voir l'importance de leurs savoirs et perspectives. J'exprime ma reconnaissance également aux nombreux territoires qui m'ont accueillie et qui m'ont enseignée, dont les territoires des nations Songhees et Xwsepsum (Esquimalt) de la grande famille lək^wəŋən Lekwungen en Colombie-Britannique où je vis actuellement. *Háy sx^w qə!* Merci!

Je veux exprimer ma gratitude particulièrement à Sylvie Ouellette, qui dans sa carrière a travaillé étroitement avec les communautés atikamekw. Maintenant retraitée de l'Université du Québec à Trois-Rivières, elle est celle qui a pris l'initiative de proposer cet ouvrage aux éditeurs en nous engageant et en nous accompagnant dans cette belle aventure.

Je remercie particulièrement les nombreux auteurs qui ont pris avec nous ce beau risque de parler de la pédagogie autochtone en tissant ensemble les différentes voix. Le parcours de la publication a demandé de leur part ouverture et patience, car des circonstances de la vie ont occasionné plusieurs délais imprévus.

Un grand merci à Nadia Rousseau, responsable du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) de même que les Presses de l'Université du Québec (PUQ) pour avoir cru dans la réalisation de ce projet et pour permettre le libre accès aux savoirs partagés.

Je ne voudrais pas passer sous silence l'immense travail de mise en page, corrections et ajustements qu'a réalisé Odette Larouche dans le cadre de cet ouvrage. Un grand merci pour la patience et la minutie qu'un tel travail demande.

Enfin, merci à tous ceux et celles qui liront ces pages et qui contribueront à en diffuser l'esprit et la forme auprès de leurs collègues et de leurs proches.

Dans beaucoup de récits autochtones, c'est souvent le plus petit qui sauve tout le monde. Je voudrais donc dédier cette publication à la mémoire de ma petite-fille Luna De Rosenroll (Campeau) qui a vécu douze jours seulement, mais qui a contribué à nous éclairer sur une maladie héréditaire rare (DM1) dont plusieurs membres de sa famille sont atteints. Merci de nous avoir appris que même le plus faible et le plus petit être peut accomplir de grandes choses. Une bourse en son nom destinée aux étudiants autochtones de l'Université de l'Alberta a été créée. Si vous désirez contribuer, voici le lien pour y accéder: <<https://ualberta.alumniq.com/giving/to/memorialtribute>>.

Table des matières

Remerciements	VII
<i>Diane Campeau</i>	
Liste des figures et tableaux	XIX
Introduction	1
<i>Diane Campeau</i>	
Références	11
Chapitre 1 – Au-delà de l'équité, de la diversité et de l'inclusion	13
Plaidoyer pour la décolonisation de l'éducation	13
<i>Marie Battiste</i>	
Introduction	14
1.1. Le contexte du colonialisme eurocentrique et de l'impérialisme cognitif	17
1.2. La décolonisation comme fondement de la réconciliation	21
Conclusion	29
Références	35

Chapitre 2 – L’approche holistique de l’enseignement des langues innues et atikamekw en milieu urbain	39
Exemples de pratiques des animateurs de langue du projet Petapan	39
<i>Constance Lavoie, Yann-Abel Chachai, Tania Ambroise, Josie-Ann Bonneau, Claudette Awashish, Loïc Pulido, Christine Couture et Elisabeth Jacob</i>	
Introduction	41
2.1. La mise en contexte	44
2.2. Le cadre théorique: modèle holistique de l’apprentissage	47
2.2.1. Les sources et domaines de savoirs	48
2.2.2. Les piliers de l’apprentissage holistique chez les Autochtones	49
2.3. La méthodologie	50
2.3.1. Les outils de collecte de données	51
2.3.2. Le processus d’analyse	52
2.4. Les résultats	52
2.4.1. Les sources et domaines	53
2.4.2. Les quatre piliers de l’apprentissage: savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble	56
2.5. La discussion	59
2.5.1. La réussite, le bien-être	59
2.5.2. Les rapprochements	60
2.5.3. L’apprentissage holiste: cœur, tête, corps et esprit	62

2.5.4. L'apprentissage avec et par le territoire	62
2.5.5. L'apprentissage culturel	63
2.5.6. L'apprentissage communautaire	64
Conclusion	65
Références	65

**Chapitre 3 – Mettre en œuvre la réflexivité
dans l'élaboration d'outils visant la reconnaissance
et la valorisation des langues autochtones** 73

Pistes pour les chercheurs et enseignants non-autochtones ... 73
Corina Borri-Anadon et Sakay Ottawa

Introduction

3.1. La réflexivité, une condition nécessaire
pour prendre en compte les réalités, savoirs
et perspectives autochtones

3.2. Reconnaître et valoriser les langues autochtones:
présentation des synthèses thématiques
et des questionnements soulevés

3.2.1. Un portrait des langues autochtones
au Canada et au Québec

3.2.2. La reconnaissance des langues autochtones
au Canada et au Québec

3.2.3. La place accordée aux langues autochtones
en éducation au Québec au fil des siècles

3.2.4. Les liens entre langues et identité: parole
d'Atikamekw

3.3. Passer de questionnements ponctuels à l'exercice de la réflexivité	85
3.3.1. Valoriser le récit pour nuancer le savoir considéré comme objectif	85
3.3.2. Reconnaître l'importance de l'histoire dans le présent	86
3.3.3. Collaborer en considérant les besoins et réalités divergents des parties	87
3.4. Une expérience partagée de valorisation de l'atikamekw nehiromowin en contexte universitaire ...	89
Conclusion	91
Références	92

Chapitre 4 – La linguistique appliquée et la réclamation des langues autochtones 99 |

Réflexions sur l'émergence d'un modèle hybride centré sur les langues ancestrales des Métis 99 |

Eva Lemaire, avec la collaboration de Judy Letendre Hilbert, Riplea Lothian et Athena McKenzie

Introduction 100 |

4.1. La linguistique appliquée et la réclamation des langues autochtones: l'émergence d'espaces de création hybride 102 |

4.2. Un survol de notre dispositif d'éveil aux langues des Métis 104 |

4.3. L'enrichissement de l'approche éveil aux langues
pour un dispositif unique et contextualisé 107

4.4. Le dispositif d'éveil aux langues ancestrales des Métis
et le processus de revitalisation 111

4.5. De nouvelles intersections à explorer 113

Conclusion 116

Références 117

**Chapitre 5 – Quelques réflexions entourant
une réforme de la pédagogie universitaire en protection
de la jeunesse autochtone 123**

Faits saillants pour la recherche, l'enseignement
et la pratique sociale 123

Karine Croteau et Cyndy Wylde

Introduction 125

5.1. La gouvernance de la Nation anicinape en protection
de la jeunesse: le modèle *Mino Obigiwasin* 129

5.2. Le rapprochement épistémique et la pratique
entre deux systèmes de connaissances 133

5.2.1. Le cadre théorique de la double perspective:
assemblage de deux visions du monde 135

5.2.2. Se décentrer de soi pour tenir compte
des conceptions du monde de l'autre 136

Discussion et conclusion 138

Références 141

**Chapitre 6 – Enseigner le travail social des groupes
en s'appuyant sur une pédagogie autochtone du lieu 149**

Une expérience immersive dans la communauté
de Lac Simon 149

*Stéphane Grenier, Hélène Pourcelot, Bruno-Philip Richard,
Alex Cheezo et Élisabeth Papatie*

Avec la collaboration de Donald Wabanonik

Introduction 150

6.1. La décolonisation du travail social 151

6.2. La description du projet pédagogique 154

6.3. La méthodologie 162

6.4. Les résultats 164

6.4.1. Le choc initial 164

6.4.2. La mise en action 166

6.4.3. La fin du processus 167

6.5. Les limites et opportunités 169

6.6. Les recommandations des étudiantes pour améliorer
l'expérience et devenir de meilleures alliées 170

Conclusion 172

Références 173

**Chapitre 7 – Autochtoniser les mathématiques
dans la formation initiale des enseignants 177**

Stanley R. Henry et Claire Mooney

7.1. Une vue d'ensemble du chapitre 178

7.2. L'autolocalisation: introductions et positionnalités 179

7.3. Les implications des positionnalités 181

7.4. Pourquoi il est important d’apprendre au sujet de la « Connaissance mathématique »	183
Conclusion	196
Références	197
Chapitre 8 – Le regard de la double perspective et la pédagogie autochtone	
Aborder l’enseignement des savoirs autochtones en sciences	201
<i>Janis Ottawa, Sipi Flamand et Diane Campeau</i>	
Introduction	202
8.1. Les savoirs autochtones et les sciences	203
8.1.1. Le concept du regard de la double perspective ...	204
8.1.2. Des savoirs contextualisés issus du territoire	205
8.2. Les éléments essentiels pour aborder les sciences dans une perspective autochtone	207
8.2.1. Les sciences à partir du territoire: exemple des fondements Kiskinohamakewin	207
8.2.2. Les sciences à partir du récit autochtone: bien plus qu’une histoire	210
8.2.3. Les sciences et l’importance des langues pour la transmission des savoirs	212
8.2.4. Les sciences dans une perspective autochtone: une démarche interdisciplinaire, locale communautaire et expérientielle	213
Conclusion	215
Références	216

Chapitre 9 – <i>Ashtam ntotacinan</i>/Viens nous écouter	221
Pour la guérison des sept prochaines générations : théâtralisation de récits de vie par, pour et avec la jeunesse autochtone	221
<i>Patricia-Anne Blanchet, Lois Dana et Kananish Mckenzie</i>	
Introduction	223
9.1. Les arts vivants pour cheminer de l’oppression vers l’expression	224
9.1.1. Du rapport à l’éducation des femmes autochtones	224
9.1.2. Pour une éducation artistique vectrice de justice sociale	225
9.1.3. La portée sociale du théâtre autochtone	226
9.2. Le mieux-être dans une perspective holistique d’apprentissage	227
9.3. Une démarche de théâtralisation de récits de vie	230
9.3.1. Le récit de vie comme matériau de création	230
9.3.2. Un modèle pour la création autochtone au féminin	232
9.3.3. Quelques repères méthodologiques pour créer en toute confiance	234
9.3.4. Le déroulement des ateliers théâtraux	235
9.3.5. Le déploiement des œuvres	238
9.3.6. Les retombées sur les quatre dimensions du mieux-être holistique	243
Conclusion	249
Références	251

**Chapitre 10 – *Keg Apich!* Le temps est venu...
pour la vérité et la réconciliation!** 257

Il est grand temps d'établir des relations positives. 257

Anita Tenasco

Nos pratiques en tant qu'éducateurs affectent d'autres
individus... Une nouvelle approche de l'éducation
dans ce pays est nécessaire. 258

Par où commencer? 258

Créer un changement de mentalité 258

Référence 263

Conclusion 265

Diane Campeau

Annexe 267

Plus qu'une communication personnelle: modèles pour citer
les Aînés Autochtones et les Gardiens du savoir 267

Lorisia MacLeod, Nation Crie de James Smith

Notices biographiques 279

Liste des figures et tableaux

Figure 1.1.	Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations	33
Figure 1.2.	Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuit	33
Figure 1.3.	Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis	34
Figure 2.1.	Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations	48
Figure 2.2.	Les quatre piliers de l'apprentissage holistique . . .	50
Figure 2.3.	Sources d'apprentissages: exemple de pratiques d'enseignement du <i>teueikan</i> (tambour)	53
Figure 2.4.	Représentation du projet <i>Petapan</i>	55
Figure 2.5.	Exemple de pratiques d'enseignement holistique sur le thème des arbres	57
Figure 5.1.	Lutte inachevée pour l'égalité réelle	130
Figure 7.1.	Cadre théorique qui sous-tend l'approche de développement de leçons et de l'apprentissage	193
Figure 8.1.	Regard de la double perspective	205

Figure 8.2.	Pimatisiwin: Identité Atikamekw	209
Figure 9.1.	Dimensions du mieux-être autochtone du point de vue holistique de l'apprentissage . .	228
Figure 9.2.	Représentation cardinale de la création autochtone au féminin	233
Figure 9.3.	<i>Ashtam Ntotacinan</i> /Viens nous écouter, scène 1: Dans le matutishan	240
Figure 9.4.	Élément de scénographie évoquant les spiritualités autochtones	248
Tableau 6.1.	Résumé des séances dans la communauté et principales appréciations	159
Tableau 6.2.	Sources d'informations et matériels d'analyse . . .	163
Tableau 9.1.	Stratégies pédagogiques pour la théâtralisation de récits de vie	231
Tableau 9.2.	Déroulement des ateliers théâtraux	236
Tableau 9.3.	Lexique trilingue de la pièce <i>Ashtam Ntotacinan</i> / Viens nous écouter (p. 18)	244

Introduction

Diane Campeau

Les appels à l'action de la Commission vérité et Réconciliation, dont le rapport a été publié en 2015, interpellent particulièrement le monde de l'éducation. Depuis, des efforts sont déployés dans la majorité des provinces afin d'intégrer des savoirs, perspectives et pédagogies autochtones au sein de diverses institutions d'éducation à travers le pays. De nombreux chercheurs autochtones contribuent à ces efforts nécessaires de décolonisation et d'autochtonisation, qui s'inscrivent d'ailleurs dans un contexte mondial afin de pouvoir reconnaître que les savoirs autochtones répondent à une ontologie et à une épistémologie distinctes, lesquelles s'inscrivent dans une pédagogie culturellement signifiante. La pédagogie autochtone a été théorisée par de nombreux auteurs¹, dont vous trouverez des références tout au long de ce collectif. Ces derniers ont largement contribué à sa diffusion dans le monde anglophone.

1 Pour en citer quelques-uns: Battiste (2002), Battiste et Youngblood Henderson (2000), Biermann et Townsend-Cross (2008), Cajete (1994), Kawagley (1995), Little Bear (2009), Nakata (2007), Toulouse (2016).

L'intégration des savoirs et perspectives autochtones au sein des curricula demande de faire appel à la pédagogie autochtone, laquelle peut se définir comme étant holistique et visant l'épanouissement de l'être dans ses aspects physiques, affectifs, intellectuels et spirituels. Cette vision holistique reconnaît le caractère unique d'un individu, mais vise également le bien-être de la communauté et du territoire, c'est-à-dire le lieu de vie. La pédagogie autochtone préconise une approche inductive et expérientielle ancrée dans les langues autochtones et les savoirs transmis par les récits, avec un important rôle des Aînés dans une dynamique transgénérationnelle. Si cette pédagogie est somme toute assez universelle auprès de nombreux peuples autochtones à travers le monde, les perspectives autochtones et les savoirs sont, eux, intimement liés aux territoires et aux langues des différentes nations et communautés. Ces langues issues de structures linguistiques singulières ont contribué et contribuent encore à transmettre connaissances et valeurs à des populations sur des espaces divers, assurant ainsi la transmission d'importants savoirs vieux de plusieurs millénaires.

Le Canada a adopté en 2019 la *Loi sur les langues autochtones*, qui s'appuie sur l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* de 1982, et également sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones concernant les langues. Cette loi vise la réappropriation, la revitalisation, le maintien et le renforcement des langues autochtones au Canada, et l'UNESCO a décrété 2022 à 2032 la décennie des langues autochtones à travers le monde. Il est important de reconnaître que les 60 langues autochtones au Canada vont bien au-delà de la linguistique dans une volonté d'autodétermination et de revitalisation des langues, des cultures et des institutions autochtones, comme le mentionne Marie Battiste dans le texte du chapitre 1. Reconnaître le caractère particulier et distinctif des savoirs et perspectives issus de chaque communauté nous amène également à reconnaître le caractère unique de chaque territoire et des nombreux enseignements que ce territoire nous prodigue.

Le présent ouvrage a été rédigé par des chercheurs et éducateurs autochtones et allochtones par le biais de collaborations réalisées à partir et avec les épistémologies autochtones d'éducation et les méthodes autochtones de recherche dans un contexte de maillage entre savoirs autochtones et eurocentriques.

Ces collaborations constituent en soi un puissant exercice de réconciliation, mais aussi et surtout de décolonisation. Inscrites non pas dans une dualité, mais dans une complémentarité dans ce regard de la double perspective, que l'on peut également qualifier de transsystémique ou même d'hybride, les expériences racontées ont arrimé deux visions du monde pour comprendre, interpréter et relater une expérience qui s'inscrit dans une pédagogie pour le XXI^e siècle.

Plusieurs fondements disciplinaires à la fois distincts et complémentaires sont abordés dans les chapitres de cet ouvrage, lequel est né d'une initiative de collaboration. Le but était de mettre en lumière les fondements d'éducation des Premiers Peuples ayant servi de base dans le cadre de projets de collaboration et d'innovation.

Cet ouvrage contient dix chapitres, qui sont tous issus d'une collaboration entre autochtones et allochtones. Cette collaboration s'est exprimée soit en traduisant les propos ou en citant les échanges et les discours, ou en se questionnant et en travaillant ensemble sur de mêmes enjeux en ne reniant ni les référents culturels de chacun ni les histoires coloniales. Je suis reconnaissante du privilège qui m'a été donné de traduire certains des textes de cet ouvrage. Cet exercice demandait des allers-retours avec les auteurs, mais également une confiance mutuelle du respect de la parole.

Le chapitre 1, rédigé par Marie Battiste, constitue le coup d'envoi de cet ouvrage et est intitulé *Au-delà de l'équité, de l'inclusion et de la diversité : plaidoyer pour la décolonisation de l'éducation*. L'auteure, qui est maintenant conseillère spéciale à l'Université du Cap-Breton, nous a fait l'honneur de contribuer à l'ouverture de cet exercice commun de décolonisation des savoirs et des pratiques. Elle nous partage son parcours personnel et professionnel dans sa prise de conscience de l'injustice cognitive, un terme qu'elle définit pour nous, et elle nous sensibilise à l'imminent besoin de décolonisation des institutions. Les nombreuses références aux droits autochtones reconnus par les instances nationales et internationales et quelquefois provinciales devraient nous interpeller tous, et amènent à se questionner sur la lenteur de certains systèmes d'éducation à répondre aux disparités et inégalités qui sont

encore présentes en ce qui concerne l'éducation des autochtones. Nous servant de guide, Marie Battiste nous amène à prendre connaissance des ressources qui existent, et ce, depuis plus de 15 ans, en présentant les trois modèles holistiques d'apprentissage, soit ceux des Premières Nations, des Inuit et des Métis produits par le Centre canadien de l'apprentissage (2007). Ce texte d'ouverture sollicite à la fois la tête et le cœur, et nous invite à souligner la résilience et à accueillir la volonté d'autodétermination autochtone dans un esprit de collaboration.

Les chapitres 2, 3 et 4 nous sensibilisent à l'importance des langues autochtones, à leur transmission et à leur sauvegarde, ainsi qu'aux enjeux et défis importants afin de leur faire une place à tous les niveaux de l'éducation.

Le chapitre 2, sous le titre *L'approche holistique de l'enseignement des langues innues et atikamekw en milieu urbain : exemples de pratiques des animateurs de langue du projet Petapan*, aborde l'importance des langues autochtones pour les apprentissages à partir de l'expérience de Constance Lavoie, Yann-Abel Chachai, Tania Ambroise, Josie-Ann Bonneau, Claudette Awashish, Loïc Pulido, Christine Couture et Elisabeth Jacob. Ce chapitre met en lumière les pratiques d'enseignement des langues et des cultures innues et atikamekw dans le cadre d'un projet réalisé dans une école primaire du Saguenay au Québec. Les auteurs décrivent leurs expériences d'interculturalité au sein d'un établissement scolaire public situé en milieu urbain à travers la collaboration entre un centre d'amitié autochtone, un centre de services scolaire et des parents autochtones, ces derniers ayant initié le projet. *Petapan*, qui signifie « aube » tant en Atikamekw nehiromowin qu'en Innu-aimun, se veut un éveil en quelque sorte aux cultures de ces nations dans un contexte où les langues autochtones sont valorisées. Un éveil qui s'opère à la fois chez les enfants, mais également chez les partenaires du projet. S'appuyant sur le modèle holistique d'apprentissage des Premières Nations et les quatre piliers de ce modèle que sont l'âme, l'esprit, le corps et le cœur, les nombreux exemples d'activités réalisées à partir de ces principes offrent plusieurs pistes qui ont permis de mettre en place les éléments de cette rencontre et de ce partage culturel, et en démontrent la faisabilité.

Dans le chapitre 3, Corina Borri-Anadon et Sakay Ottawa nous proposent une importante réflexion sur la place des langues autochtones dans ce troisième chapitre intitulé : *Mettre en œuvre la réflexivité dans l'élaboration d'outils visant la reconnaissance et la valorisation des langues autochtones : pistes pour les chercheurs et enseignants non-autochtones*. Cette démarche réflexive, qui interpelle particulièrement les non-autochtones, nous amène à porter un regard critique sur la place accordée aux langues majoritaires coloniales et à la place légitime des langues autochtones dans le contexte de la formation enseignante à l'université. Dans une démarche qui demande bravoure et regard critique, les auteurs abordent les enjeux reliés à la reconnaissance des langues autochtones dans l'éducation institutionnalisée. Ils nous amènent également à voir l'éducation selon les principes autochtones en réalisant que l'on ne peut pas séparer les apprentissages d'éléments culturels propres à une communauté des épistémologies qui les sous-tendent. Ce chapitre met également en lumière des dimensions culturelles autochtones que sont les récits, la place de l'histoire et son impact sur le présent, et l'importance d'adopter une posture d'allié qui ne renie pas les besoins et réalités qui peuvent être divergents de part et d'autre des parties. En fin de ce chapitre, le retour sur l'expérience de collaboration vécue dans le cadre d'un cours universitaire nous donne certainement des pistes afin que les voix autochtones soient davantage entendues et reconnues dans nos établissements postsecondaires.

Le chapitre 4 vient clore cette partie au sujet des langues autochtones avec les propos d'Eva Lemaire et ses collaboratrices Judy Letendre Hilbert, Ripley et Delaney Lothian de même qu'Athena McKenzie. Ce chapitre, intitulé : *La linguistique appliquée et la réclamation des langues autochtones : réflexions sur l'émergence d'un modèle hybride centré sur les langues ancestrales des Métis*, pose son regard sur une démarche qui s'ancre dans le mouvement actuel et nécessaire d'éveil aux langues, laquelle démarche s'appuie sur les pédagogies autochtones. Les dispositifs mis en place dans la recherche collaborative et la recherche-action formation dont il est question donne des pistes afin d'enrichir le cadre habituellement proposé pour la didactique des langues dans une attitude qui permet de soutenir dans un esprit de réconciliation les

efforts de revitalisation de la langue michif de communautés Métis de l'Alberta. Favorisant un dialogue renouvelé entre communautés francophones et métisses, les initiatives développées s'appuient sur une épistémologie autochtone d'éducation dans une approche holistique, développant ainsi un modèle hybride entre deux systèmes distincts pour aborder les savoirs langagiers. Cette recherche se veut un lieu de convergence et de complémentarité plutôt que de se cantonner à mettre en exergue les différences, mais sans toutefois les nier. Il faut relever la place importante des Aînées dans l'expérience qui nous est relatée, celles-ci ayant servi à la fois de guides, mais aussi de modèles se situant elles-mêmes dans une démarche réflexive de réappropriation de la langue.

Les chapitres 5 et 6 mettent en lumière des approches et initiatives afin de favoriser des attitudes de sécurisation culturelle auprès des autochtones dans le cadre de la formation en travail social.

Dans le chapitre 5, intitulé *Quelques réflexions entourant une réforme de la pédagogie universitaire en protection de la jeunesse autochtone. Faits saillants pour la recherche, l'enseignement et la pratique sociale*, Karine Croteau et Cyndy Wylde nous présentent des avenues pour une réforme de la formation des intervenants des services sociaux afin de favoriser une sécurisation culturelle dans les rapports entre les familles, les enfants, les communautés autochtones et tous les acteurs du milieu. Les réflexions qui sont amenées forcent le nécessaire regard critique sur la situation actuelle des enfants et des familles autochtones dans les systèmes actuels de protection de la jeunesse. Le chapitre s'amorce avec l'expérience d'un modèle culturellement ancré de mieux-être en enfance-famille, soit celui des services *Mino-Obigwasin* chez les Anicinabek pouvant inspirer les divers intervenants de ce domaine dans une démarche respectueuse de la culture et de la pédagogie qui en découle. Les auteures nous proposent en second lieu d'adopter le regard de la double perspective pouvant permettre d'envisager une réforme, à la fois ontologique, épistémologique, méthodologique et axiologique pour changer les pratiques, mais surtout pour repenser la formation des intervenants au sein de nos établissements d'enseignement. Dans l'objectif de rompre avec le modèle héritier du colonialisme, des initiatives sont relevées dans ce chapitre

et démontrent la pertinence d'un modèle qui favorise une vision holistique dans une approche de réconciliation ; un modèle qui pourrait, comme le suggèrent les auteures, devenir partie prenante de la formation offerte en travail social dans nos différentes facultés au pays.

Le chapitre 6, intitulé *Enseigner le travail social des groupes en s'appuyant sur une pédagogie autochtone du lieu : une expérience immersive dans la communauté de Lac Simon*, s'inscrit tout à fait dans une suite logique des recommandations faites dans le chapitre précédent. Le texte relate l'expérience vécue par Stéphane Grenier, Hélène Pourcelot, Bruno-Philip Richard, Alex Cheezo, Élisabeth Papatie, avec la collaboration de Donald Wabanonik, intervenant culturel dans le cadre d'une initiative de décolonisation de la formation en travail social réalisée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Cette initiative coconstruite était basée sur une approche d'immersion culturelle inspirée du concept de double perspective évoquée au chapitre précédent et réalisée en territoire de la communauté anicinabe du Lac Simon. Intégrée dans le cadre d'un cours régulier du cursus de formation en intervention sociale, l'expérience relatée met en évidence les caractéristiques d'une telle approche basée sur le territoire anicinabe, sur la parole des Aînés et Gardiens du savoir de la communauté et sur une pédagogie culturellement signifiante. Les concepts holistiques de guérison ont été utilisés de manière authentique en territoire à travers un apprentissage expérientiel respectant les principes de sécurisation culturelle. Des concepts et pratiques culturelles pour la transmission des savoirs, comme la roue de médecine et les cérémonies dans une approche expérientielle et réflexive, ont été utilisés dans la formation. Les auteurs nous dévoilent en fin de ce chapitre les résultats issus de cette initiative, relevant non seulement les éléments essentiels de l'approche utilisée et les retombées sur les étudiants, mais également sur tous les acteurs impliqués dans la formation : professeurs, Aînés, Gardiens du savoir, intervenants culturels.

Les chapitres 7 et 8 nous amènent vers les chemins moins fréquentés de l'intégration de savoirs et perspectives autochtones au sein des disciplines des mathématiques et des sciences.

Au chapitre 7, Stanley R. Henry et Claire Mooney nous proposent de revoir la conception des mathématiques généralement admise dans le mode de l'éducation. Leur texte, intitulé *Autochtoniser les mathématiques dans la formation initiale des enseignants*, amorce une section de cet ouvrage qui traite de la décolonisation des disciplines les plus ancrées dans la pensée occidentale. S'inspirant de la tradition du récit, les auteurs présentent la démarche utilisée pour autochtoniser un cours de didactiques des mathématiques dans le cadre d'un programme de formation initiale en enseignement. Les systèmes de connaissances relatifs aux mathématiques issus de l'épistémologie occidentale sont d'abord remis en question en amenant les étudiants à réfléchir à leur positionnalité et en contestant la vision réductionniste concernant les concepts de mathématiques du monde autochtone. C'est à nouveau la double perspective qui sert de toile de fond dans ce texte relatant la démarche d'un travail commun qui assume les différences et les positions de chacun des acteurs. Le processus de décolonisation et d'autochtonisation qui est proposé pour le cours de mathématiques amène les étudiants à vivre des expériences dans un contexte réel qui prend en compte les dimensions culturelles d'une communauté donnée. En plus des exemples issus de cette recherche, des ressources d'activités et plans de leçons nous sont proposés dans ce chapitre et sont susceptibles d'aider à la nécessaire décolonisation de l'enseignement de cette discipline. En fin de chapitre, les auteurs interpellent les facultés d'éducation afin que s'amorce au-delà de la réflexion les actions nécessaires afin, comme ils le mentionnent, « de repousser l'hégémonie du savoir ».

Pour le chapitre 8, Janis Ottawa et Sipi Flamand, tous deux de la communauté de Manawan, et Diane Campeau nous proposent le titre: *Le regard de la double perspectives et la pédagogie autochtone : aborder l'enseignement des savoirs autochtones en sciences* et nous amènent à décoloniser les pensées et les pratiques. À l'instar des auteurs du chapitre précédent, ceux-ci nous invitent à jeter un autre regard sur une discipline fortement héritière de la pensée occidentale. Ce chapitre suscite un questionnement sur ce qui est généralement perçu comme la science. Les auteurs nous amènent à considérer les savoirs issus des communautés autochtones comme ayant une valeur égale aux savoirs généralement admis dans le domaine des sciences. Ces savoirs, qui sont aussi diversifiés que les territoires desquels ils émergent,

contribuent à ce regard de la double perspective de manière à enrichir l'interprétation d'un phénomène étudié. Dans une démarche de réappropriation culturelle et linguistique, et ce, dans un contexte de sauvegarde de la langue atikamekw, les auteurs font état d'initiatives et d'une recherche en cours dans leur communauté afin d'intégrer les perspectives autochtones au sein des disciplines scolaires en faisant appel à une pédagogie culturellement signifiante. Fruit de plusieurs expériences et de recherches terrain, les auteurs présentent les éléments essentiels pour aborder les sciences dans une perspective autochtone, quel que soit le curriculum. Ces éléments que sont le territoire, le récit, l'importance des langues et des Aînés pour la transmission des savoirs s'inscrivent dans une démarche qui se veut interdisciplinaire, locale, communautaire et expérientielle afin de fournir des pistes pour d'éventuels transferts dans nos pratiques.

Le chapitre 9 aborde les arts dans une perspective autochtone par le biais d'exercices de théâtralisation permettant de donner voix et formes aux récits de vie par, pour et avec de jeunes autochtones.

Dans le chapitre 9, intitulé : *Ashtam ntotacinan/Viens nous écouter. Pour la guérison des sept prochaines générations : théâtralisation de récits de vie par, pour et avec la jeunesse autochtone*, Patricia-Anne Blanchet, Lois Dana et Kananish Mckenzie nous présentent une démarche de création qui s'appuie sur une méthodologie relationnelle se voulant en premier lieu décoloniale. Elles nous invitent à écouter la génération montante à travers la parole théâtralisée de huit jeunes femmes autochtones issues de cinq nations différentes. Impliquant plusieurs établissements postsecondaires, ce projet de création révèle à la fois l'intériorité, la relation au monde et au territoire et les préoccupations des participantes. Les quatre dimensions du mieux-être dans une perspective autochtone et holistique d'apprentissage ayant servi de cadre d'analyse sont illustrées dans ce chapitre. La pédagogie autochtone sous-tend cette démarche abondamment explicitée qui permet de comprendre le déroulement des neuf ateliers, lesquels s'inscrivent dans cette perspective holistique à travers les symboles autochtones que sont les quatre quadrants de la roue de médecine et les quatre archétypes féminins. Le récit de vie agit comme matériau premier de cet exercice de création qui s'effectue par le biais du

cercle de paroles au milieu duquel la spiritualité est assumée. Paroles entendues, paroles rendues, la présentation publique de ce projet a permis de porter le discours authentique de jeunes autochtones en prenant en compte leurs préoccupations. Le chapitre se termine par un retour sur l'expérience de chacune, tant les instigatrices du projet que les participantes, nous révélant la profondeur de cet exercice qui sollicitait le cœur, le corps et l'esprit.

Le chapitre 10, dernier jalon de cet ouvrage, plutôt que de clore l'exercice, nous projette plutôt vers l'avant. Anita Tenasco nous propose de s'intéresser aux réalités autochtones en général et à celles des communautés de proximité et de s'engager dans l'action avec *Keg Apich! Le temps est venu... pour la vérité et la réconciliation! Il est grand temps d'établir des relations positives*. Présenté sous forme de poésie libre, ce texte nous incite à apprendre des Premiers Peuples, à connaître la véritable histoire de ce pays, à apprécier les savoirs et contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuits, à honorer les personnalités autochtones trop longtemps laissées dans l'ombre ou en marge du curriculum formel. Reconnaître le système favorisant le racisme fait également partie de cette interpellation adressée à l'ensemble du monde de l'éducation. Dans la dernière partie de son texte, l'auteure nous indique les actions à prendre pour que les histoires, les savoirs, les langues et les épistémologies éducatives autochtones reprennent leur place dans nos systèmes d'éducation. Elle nous invite au courage nécessaire et nous fait confiance en soulignant que nous sommes capables de faire en sorte que les 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation prennent réellement vie et nous rappelle qu'il faut agir maintenant, car le temps est venu...

Dans cette optique justement de reconnaître la contribution des Premiers Peuples, le texte: *Plus qu'une communication personnelle: modèles pour citer les Aînés Autochtones et les Gardiens du savoir*, de Lorisia Macleod de la nation Crie James Smith, a été ajouté en annexe de cet ouvrage. Les modèles de citations proposés, lesquels ont été adoptés ou relayés par 25 établissements postsecondaires au Canada et aux États-Unis, contribuent à rendre compte de manière juste et respectueuse de la contribution orale des autochtones à nos divers projets et travaux de recherche en les citant de manière formelle dans nos publications.

Notre ouvrage, pensé au départ à partir d'une réflexion sur la place des épistémologies autochtones au sein de nos institutions, invite les professionnels de l'éducation à la réflexion, mais plus encore à l'action. La force qui émane des collaborations qui ont donné naissance à tant de projets porteurs devrait nous inspirer à réviser nos postures afin d'adopter justement cette double perspective qui est abondamment citée dans les textes soumis. Les nombreux champs disciplinaires représentés à travers les expériences relatées démontrent que la pédagogie de même que les savoirs et perspectives autochtones enrichissent l'expérience, quel que soit le domaine. Les divers projets réalisés sur des territoires distincts ont contribué à favoriser une éducation qui s'inscrit dans l'un des principes d'apprentissage des Premiers Peuples², c'est-à-dire à la fois : holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel. Un apprentissage qui s'est effectué en établissant des relations réciproques avec les individus, mais également avec le territoire. Les initiatives présentées devraient servir d'inspiration afin que les élèves autochtones se reconnaissent dans nos systèmes scolaires, mais également pour que tous les élèves de ce vaste pays aient ce privilège d'avoir accès aux connaissances millénaires, à la richesse des langues et aux épistémologies éducatives autochtones.

Références

- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education. A literature review*, Ottawa, Indian and Northern Affairs Canada, <<https://www.nipissingu.ca/sites/default/files/2018-06/Indigenous%20Knowledge%20and%20Pedagogy%20.pdf>>, consulté le 23 juin 2023.
- Battiste, M. et J. Youngblood Henderson (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A global challenge*, Saskatoon, Purich Publishing Ltd.

2 Au nombre de neuf, les *Principes d'apprentissage des Premiers Peuples* décrivent un ensemble de principes d'apprentissage propres aux peuples autochtones. Ils ont été formulés en 2006-2007 par des Aînés, des universitaires et des Gardiens du savoir autochtones de la Colombie-Britannique. L'affiche en français est disponible à : <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching-tools/aboriginal-education/principles_of_learning_fr.pdf>, consulté le 2 novembre 2023.

- Biermann, S. et M. Townsend-Cross (2008). «Indigenous pedagogy as a force for change», *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37(S1), p. 146-154, <https://www.researchgate.net/publication/44847492_Indigenous_Pedagogy_as_a_Force_for_Change>, consulté le 29 novembre 2023.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: an ecology of indigenous education*, Durango, Kivakí Press.
- Kawagley, A.O. (1995). *A Yupiak worldview: A pathway to ecology and spirit*, Prospect Heights, Waveland Press.
- Little Bear, L. (2009). *Naturalizing indigenous knowledge synthesis paper*, Saskatoon, Canadian Council on Learning – Aboriginal Learning Knowledge Centre, <<https://scope.bccampus.ca/mod/resource/view.php?id=17937>>, consulté le 22 juillet 2023.
- Nakata, M. (2007). «The cultural Interface », *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36(S1), p. 7-14, doi.org/10.1017/S1326011100004646.
- Toulouse, P. (2016). «What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement», dans *Measuring What Matters*, People for Education, Toronto, <<https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2019/09/P4E-MCQC-Mesurer-ce-qui-compte-en-education-des-Autochtones.pdf>>, consulté le 2 juillet 2023.

Chapitre 1

Au-delà de l'équité, de la diversité et de l'inclusion

Plaidoyer pour la décolonisation de l'éducation

Marie Battiste

Résumé

Ce chapitre constitue une introduction et une base pour les éducateurs au regard des termes et des discours établis par les ministres canadiens de l'Éducation pour améliorer l'éducation autochtone dans les provinces et les territoires canadiens. Il présente également les approches et les discours générés sur l'autochtonisation et la réconciliation à partir de l'approche de la dernière décennie à l'égard des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015) et des priorités découlant de la racialisation, du racisme et des appels à l'antiracisme après le meurtre de George Floyd à l'été 2020. Il établit pourquoi l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) ont été inadéquates pour réaliser la réconciliation constitutionnelle des droits ancestraux et issus de traités, telle qu'elle est décrite dans la Loi constitutionnelle du Canada de 1982. Ce chapitre établit également comment la décolonisation

fournit une base pour réaliser 1) la déconstruction et la correction des histoires, des idéologies, des structures, des pédagogies et des programmes d'études coloniaux qui ont généré le traumatisme, la violence coloniale persistante et la priorité donnée aux connaissances eurocentriques, et 2) la promotion de la repossession des connaissances, des langues et de l'éducation autochtones dans et par la voix et la vision des peuples autochtones et de leurs reconnections au lieu, à la terre, à la culture et à la communauté dans et par l'éducation.

Du point de vue autochtone, l'autochtonisation de l'académie fait référence à l'inclusion significative des connaissances autochtones, dans le tissu quotidien de l'institution, des politiques aux pratiques à tous les niveaux, pas seulement dans le programme d'études.

(Michelle Pidgeon, 2016, p. 79) [Traduction libre]

La décolonisation et le travail au sujet de l'anticolonialisme se concentrent sur une relation de pouvoir particulière, laquelle est ancrée dans les impératifs des colons. Il s'agit de créer un espace, mais pas nécessairement de remplir l'espace pour les connaissances autochtones.

(Margaret Kovach, Jeannine Carriere, Harpell Montgomery, M.J. Barrett et Carmen Gillies, 2015, p. 43) [Traduction libre]

Introduction

À l'automne 2021, après avoir pris ma retraite de l'enseignement universitaire et être retournée dans les terres de ma famille, Unama'ki, en Nouvelle-Écosse, j'ai commencé un emploi à temps partiel très important. Je suis devenue la conseillère spéciale de l'Université du Cap-Breton (CBU) pour la décolonisation du milieu universitaire. Après 28 ans d'enseignement à l'Université de la Saskatchewan au Collège d'éducation et d'écriture et de plaidoyers pour l'éducation décolonisée, j'assumais maintenant le travail pratique d'accompagner le corps professoral et les hauts dirigeants à aborder la décolonisation, la réconciliation et l'autochtonisation afin de les soutenir dans la création d'une éducation qui non seulement servait les étudiants, mais qui pouvait les aider à développer les compétences, le savoir et les fondements culturels pour bien servir leurs propres communautés.

Mon périple à la CBU a également été en partie un désir de retourner « à la maison » pour vivre à nouveau près de ma famille et entendre tous les jours la langue L'nu de mon peuple d'Unama'ki, de la région du Cap-Breton en Nouvelle-Écosse. J'avais tellement manqué de choses en vivant dans les Prairies et maintenant je devais aller au-delà de l'enseignement, des conférences, de la planification des activités de cours, de la notation des documents, de travailler avec les étudiants sur leurs projets pour trouver un nouveau projet dans la terre natale de ma propre famille qui leur serait bénéfique maintenant et dans l'avenir.

Lors d'une conversation virtuelle sur Zoom, durant les premières discussions au sujet du poste, le recteur de la CBU s'est reculé dans une position confortable dans son fauteuil et a demandé : « Alors... Qu'est-ce que la décolonisation ? » J'avais écrit un livre sur le sujet : *Decolonizing Education : Nourishing the Learning Spirit* (Battiste, 2013) et j'avais donné de nombreuses conférences à cet égard , mais à ce moment-là, je savais que ce que je dirais ensuite allait devoir couvrir un vaste champ dans un court laps de temps et que je devais garder mon auditoire engagé assez longtemps pour lui faire comprendre la complexité du sujet, le concept théorique de base et la faisabilité de sa mise en œuvre afin de rendre sa réalisation possible. Je devais également reconnaître les difficultés, défis et résistances aux idées qui pourraient facilement émerger, et pourquoi il était important de les surmonter, surtout maintenant. En grande partie, j'espérais l'exhorter à aller au-delà de l'équité, de la diversité et de l'inclusion et expliquer pourquoi la décolonisation était si importante maintenant. Depuis, j'ai répété cette conversation sur ce que sont la décolonisation et l'autochtonisation dans plusieurs forums et avec différents publics, dans le but de découvrir et de recouvrer ce que je croyais être un travail préparatoire nécessaire pour aider les éducateurs, les professionnels et les leaders à comprendre le contexte des histoires autochtones aujourd'hui à la lumière des aspirations et des mandats de décolonisation et d'autodétermination des deux dernières décennies. C'est énorme, et pourtant possible, quand on aborde les multiples couches et options de la décolonisation avec un cœur et un esprit ouvert et avec un esprit engagé de réconciliation en utilisant sa tête, son cœur et ses mains.

Ce chapitre vise à atteindre les objectifs suivants : pour débiter, je partagerai quelques moments critiques de mon expérience académique qui ont conduit à ma propre prise de conscience envers l'injustice cognitive¹ et au besoin de décolonisation des institutions. La première section aborde les inspirations et les motivations qui m'ont guidée vers les impératifs d'une réforme de l'éducation découlant de la longue lutte des peuples autochtones² pour renforcer leur voix, leur vision et leur autodétermination. La deuxième source d'inspiration vient des ministres de l'Éducation du Canada afin de s'attaquer aux disparités en matière d'éducation chez les jeunes Autochtones qui dépendaient de visions plus anciennes d'équité, de diversité et d'inclusion. ce chapitre établit donc pourquoi l'équité, la diversité et l'inclusion ont été insuffisantes pour réaliser la réconciliation constitutionnelle des droits ancestraux et issus de traités, telle qu'elle est décrite dans la Loi constitutionnelle

-
- 1 L'injustice cognitive est le concept qui reconnaît que des formes de savoirs et des épistémologies d'autres cultures, y compris celles des Premiers Peuples, ne sont pas reconnues dans le monde occidental. Ce concept rejoint plus bas celui d'impérialisme cognitif, c'est-à-dire les formes de savoirs imposés par la colonisation.
 - 2 J'utilise l'expression constitutionnelle « peuples autochtones du Canada », c'est-à-dire les Indiens, les Inuits et les Métis du Canada, expression adoptée par les gouvernements du Royaume-Uni et du Canada au paragraphe 35(2) de la Loi constitutionnelle de 1982. La version française du paragraphe 35(2) traduit autochtone par « ancestraux » ou peuples originaux. Autochtone est un terme constitutionnel spécifique reconnu et dont le nom collectif en anglais *Aboriginal* fait référence aux nations ou tribus originales de l'Amérique du Nord dans la Proclamation royale de 1763, lequel est un document constitutionnel, plutôt qu'à des communautés ou des individus sous des caractéristiques raciales ou culturelles. En minuscules, le terme « autochtones » se retrouve dans le libellé de la Loi constitutionnelle de 1982 comme dans l'affirmation des droits ancestraux et issus de traités. Aux fins du présent chapitre, lorsque je fais référence à la Loi constitutionnelle ou à certaines activités propres à des organisations, comme le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones (Aboriginal Learning Knowledge Centre), j'utilise Autochtones avec une majuscule. Par ailleurs, lorsque la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones a été présentée au Canada, le gouvernement du Canada est passé en anglais d'*Aboriginal* à *Indigenous* dans sa législation et son bureau gouvernemental. Peuples autochtones et *Indigenous* sont des termes au pluriel qui font référence aux Premières Nations, aux Inuits et aux Métis au Canada. *Inuit* signifie peuple et occupe une position au centre dans l'acronyme : PNIM.

du Canada de 1982, et comment la décolonisation fournit une base pour décoriquer et corriger les histoires, les idéologies, les structures, les pédagogies et les programmes d'études coloniaux qui ont créé le traumatisme et la violence coloniale en cours, privilégiant le savoir eurocentrique. Il s'agit de promouvoir la récupération des connaissances, des langues et de l'éducation autochtones dans et par la voix et la vision des peuples autochtones et leurs liens avec le lieu, la terre, la culture et la communauté dans et par l'éducation à l'autodétermination, aux droits de la personne et à la dignité humaine. Enfin, j'offre aux Premières Nations, aux Inuits et aux Métis des modèles holistiques créés par les leaders des Premières Nations, Inuit et Métis en 2007, à travers le Conseil canadien de l'apprentissage, lequel propose une vision de l'apprentissage et un canevas de travail pour l'application d'un cadre de réussite en éducation.

1.1. Le contexte du colonialisme eurocentrique et de l'impérialisme cognitif

Au milieu du siècle dernier, en 1947 pour être exact, ma famille a quitté Unama'ki, en Nouvelle-Écosse, notre maison et nos proches pour travailler dans le Maine pendant une période maintenant appelée centralisation. La politique de centralisation a été élaborée par le gouvernement fédéral dans les années 1940 comme méthode pour centraliser ou déplacer tous les « Indiens » vivant dans leur territoire d'origine dans toute la Nouvelle-Écosse pour créer deux réserves centralisées justifiées comme moyen pour mieux gérer et centraliser les services aux Indiens. Mon propre cynisme ajouterait que c'était un autre moyen de s'emparer des terres Mi'kmaw³ et d'une meilleure façon de les contrôler sous l'agent des Indiens qui était désigné comme unique source de pouvoir local. La proposition du gouvernement au peuple

3 Mi'kmaw est la forme adjectivale de Mi'kmaq. Mi'kmaq est un nom et le nom du peuple. La conscience mi'kmaq a un autre terme, L'nu, qui, dans notre langue, fait référence à ce que nous sommes en tant que peuple lié à une famille linguistique qui s'étend de la Nouvelle-Écosse aux Rocheuses et au nord de la forêt boréale.

Mi'kmaw a été lancée avec des offres de logement pour tous ceux qui avaient déménagé, une nouvelle école primaire, des services de santé avec une infirmière et un médecin, une nouvelle église et des emplois pour les hommes dans la scierie. Ces services, par ailleurs, ne se sont pas matérialisés immédiatement et plusieurs années se sont passées à les attendre. Les agents des Indiens furent chargés de gérer les fonds pour leur développement. Plus tard, ils substituèrent ces propositions par de l'aide sociale aux plus pauvres des communautés et mirent les gens dans des réserves où ils avaient peu de revenus et devaient subventionner leurs maigres allocations en travaillant dans les bois ou en fabriquant des paniers, leur travail traditionnel. La discrimination et le racisme firent en sorte qu'ils restèrent dans la pauvreté par la suite.

Ce projet de centralisation a fait l'objet de nombreuses discussions dans les collectivités de la Nouvelle-Écosse. Malgré les objections et les résistances, le gouvernement du Canada a exercé davantage de pression sur les Mi'kmaq pour qu'ils déménagent, à tel point que notre peuple a commencé à se rendre compte qu'il ne s'agissait pas d'une demande, mais d'un ordre, et que l'inévitabilité de la proposition était que l'école locale n'allait plus être dotée de personnel et que le prêtre devait partir. Et lorsque les familles partiraient, leur maison serait brûlée. La centralisation a été un gâchis pendant des années. Les maisons étaient construites avec du bois vert, et au fur et à mesure que les maisons se stabilisaient et séchaient, le bois laissait des trous dans la maison. Les cadres ont été construits et montés avec des murs, mais avant de finir les maisons avec des murs intérieurs et des planchers, les travailleurs passaient au cadre suivant et ainsi de suite. L'agent des Indiens jouissait du privilège de décider qui allait dans les écoles locales et qui allait dans les pensionnats, et qui recevait des maisons et qui n'en recevait pas. Ainsi, lorsque mes parents sont partis pour le Maine, pensant que ce ne serait que pour une saison, ils y sont finalement restés plus de 20 ans, se bâtissant une vie du mieux qu'ils pouvaient en dehors de la réserve. Leur déménagement était à la fois de la résistance et de la survie, et leur retour serait finalement le rétablissement de leur vie au sein de leur communauté et de leur famille à Chapel Island, maintenant Potlotek.

Je me sens privilégiée d'avoir grandi à l'époque du mouvement des droits civiques, de l'équité, de la diversité, du mouvement des femmes et du mouvement des droits des Indiens dans certains états pour apprendre en cours de route des activistes. Tout au long de ma scolarité, et avec la progression des médias populaires, j'ai commencé à comprendre l'importance des divers mouvements de justice sociale et des relations de pouvoir, ainsi que la profondeur et les luttes de l'oppression, du racisme, du sexisme, de l'homophobie et de la normalisation du colonialisme eurocentrique en tant que contenu du programme scolaire et de socialisation dans les écoles. J'en ai aussi appris davantage sur les pensionnats indiens et, même si ma propre sœur fréquentait cette école, ce n'est que plus tard dans ma vie que j'ai compris plus profondément ce qu'elle et d'autres avaient enduré, la différence que cela avait sur eux à l'échelle nationale et pas seulement dans notre propre famille. Cela a largement contribué à mes propres études et recherches.

Ma thèse de doctorat, *An Historical Investigation of the Social and Cultural Consequences of Micmac Literacy* (Battiste, 1984), a démontré une histoire d'impérialisme cognitif parmi mon peuple, les Mi'kmaq, dans de multiples systèmes coloniaux dans et par l'éducation eurocentrique. En fin de compte, le peuple Mi'kmaw désire toujours apprendre, s'épanouir et démontre avec succès qu'ils sont résilients, capables et durables dans et à travers l'éducation conventionnelle eurocentrique. Ils ont également montré qu'ils recherchent toujours; ils s'attendent et méritent une éducation socialement et cognitivement juste, autodéterminée. L'affirmation de leur identité, soutenue par leur propre langue et par les enseignements de leurs ancêtres Mi'kmaw, permet de bien vivre partout où ils choisissent de vivre. Ma thèse et plus tard mon travail dans les écoles m'ont amenée à chercher un moyen d'y parvenir.

Après avoir terminé mon doctorat, je suis rentrée chez moi en 1984 pour commencer à travailler dans ma communauté Mi'kmaw de Potlotek en tant que directrice de l'éducation et directrice d'une école dans la communauté d'origine de mes parents. Administrer l'école Mi'kmawey et diriger un mouvement pour la reconnaissance de la langue et du programme culturel L'nu était une tâche au-delà de toute mesure et j'avais de nombreuses charges de

travail à accomplir. Grâce à l'innovation et à l'engagement des enseignants, nous avons élaboré un programme d'affirmation linguistique et culturelle pour les élèves, qui incluait la communauté Mi'kmaw locale de manière significative, enseignant aux enfants des classes à multiniveaux, à lire en Mi'kmaq et en anglais, et enseignant l'histoire et les fondements de notre peuple. Nous avons moins de ressources que les autres écoles, car nous venions tout juste de démarrer. Cependant, nous étions riches de notre cœur et de nos mains, et nous avons accompli beaucoup de choses au cours de ces années, comme je l'ai expliqué plus en détail dans un essai sur cette période (Battiste, 1987). Ce qui était évident, c'était la force, la créativité, la résilience et la débrouillardise des enseignants et de la communauté avec laquelle nous travaillions. Nous avons toujours eu des bénévoles de la communauté dans notre école pour soutenir nos divers projets, faire de la recherche dans la communauté afin que nous puissions construire notre programme d'études sociales sur l'histoire et les connaissances locales, collecter des produits forestiers pour des projets artistiques, construire des bacs à sable et des aires de jeux dans notre cour d'école. Il y avait beaucoup et différents types de travail à faire, mais c'était enrichissant, nous planifiions et résolvions toujours des problèmes d'une série d'événements à l'autre. J'ai eu la chance d'avoir les meilleurs enseignants qui connaissaient leur langue Mi'kmaw et qui enseignaient avec passion en anglais et en Mi'kmaq.

Quand je regarde en arrière maintenant, et que j'avance en âge, je me rends compte que le changement est lent et qu'il est presque invisible lorsque vous êtes dans l'action. Toutefois, en disant cela, je me rends compte que de nombreuses écoles et provinces ont fait plusieurs adaptations et inclusions de contenu autochtone dans les écoles, en particulier avec l'établissement des priorités des ministres canadiens de l'Éducation dans: *L'éducation au Canada horizon 2020* (Conseil des ministres de l'éducation (Canada) [CMEC], 2008). Mais on peut également nommer la priorité accordée au rendement des élèves autochtones, l'ouverture de plus de partenariats avec les dirigeants et les communautés autochtones, l'élaboration de contenu local et l'inclusion des histoires et des perspectives autochtones dans les programmes d'études. Cependant, cette réalisation est atténuée par la simple approche additive qui maintient les structures et les fondements eurocentriques, s'appropriant

le contenu autochtone et donnant l'impression que les deux systèmes de connaissances s'imbriquent. Cependant, les savoirs autochtones constituent un système de connaissances différent avec ses propres approches d'apprentissage, sa vision du monde, ses perspectives, conventions linguistiques et propres objectifs en matière d'éducation. Ils représentent également les droits des Autochtones tels qu'ils sont affirmés dans la Constitution du Canada et maintenant dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) (Organisation des Nations unies [ONU], 2007).

1.2. La décolonisation comme fondement de la réconciliation

La décolonisation est un mouvement dont les processus et les résultats ont d'abord été créés par le droit des Nations Unies. Depuis sa création en 1960, plusieurs décennies de décolonisation ont été initiées, corrigeant les relations mondiales construites sur les empires coloniaux⁴. L'idée d'autodétermination et de droits de l'homme inhérents au droit de l'ONU est devenue le remède à la colonisation existante et un fondement de la justice (Henderson, 2007). Après la Seconde Guerre mondiale, les Nations Unies ont fait progresser la décolonisation politique des empires européens et ont fourni les bases nécessaires aux peuples touchés pour faire progresser l'autodétermination et les droits de l'homme en tant que fondement de la décolonisation (ONU, 1948). Les peuples autochtones ont dû garantir leurs droits humains dans le cadre d'un processus de plaidoyer, de négociation et de diplomatie de près de 25 ans entre eux, puis avec les États-nations lors de la rédaction de la DNUDPA (Henderson, 2008 ; ONU, 2007).

4 Décennie internationale de l'élimination du colonialisme (1990-2000), A/RES/43/47 du 22 novembre 1988, <<http://undocs.org/fr/A/RES/43/47>>, consulté le 19 octobre 2023 ; Deuxième Décennie internationale de l'élimination du colonialisme (2001-2010) A/RES/55/146 du 8 décembre 2000, <<http://undocs.org/fr/A/RES/55/146>>, consulté le 19 octobre 2023 ; Troisième Décennie internationale de l'élimination du colonialisme (2011-2020), A/RES/65/119 du 10 décembre 2010, <<http://undocs.org/fr/A/RES/65/119>>, consulté le 19 octobre 2023 ; Quatrième Décennie internationale de l'élimination du colonialisme (2021-2030), A/RES/75/123 du 10 décembre 2020, <<http://undocs.org/fr/A/RES/75/123>>, consulté le 19 octobre 2023.

Les Nations Unies ont finalement adopté les normes minimales relatives à la DNUDPA (ONU, 2007), les États-nations approuvant la déclaration finale⁵. Cette déclaration s'applique aux 476 millions de peuples autochtones dans plus de 90 pays, soit 6 % de la population mondiale, mais 19 % des personnes vivant dans l'extrême pauvreté, qui utilisent un quart de la surface de la planète en vertu du droit coutumier et protègent 80 % de ce qu'il reste de sa biodiversité⁶. Ils continuent de lutter pour échapper à l'oppression des puissances coloniales et de leurs successeurs décolonisés dans les gouvernements et les sociétés (p. ex. le Canada, l'Inde, l'Afrique, l'Extrême-Orient). La décolonisation a déjà commencé au Canada avec la Loi de 1982 sur le Canada, qui fait du Canada une nation indépendante de l'Empire britannique. En plus de sa Charte des droits et libertés, la Constitution canadienne traite spécifiquement de ses responsabilités et des relations établies par les traités et les pactes avec les peuples autochtones sur les terres desquels le Canada a développé son identité nationale. L'article 35⁷ de la Constitution prévoit donc l'affirmation des droits ancestraux et issus de traités, et établit le cadre de la décolonisation au Canada.

Avec la Constitution de 1982, le Canada a mis fin à ses relations coloniales persistantes avec la Grande-Bretagne et a créé son propre programme de décolonisation. L'indépendance officielle du Canada vis-à-vis du Royaume-Uni ne pourrait être réalisée sans l'exigence que le nouveau Canada rapatrié assume la responsabilité des obligations juridiques continues et des relations avec

5 Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, A/RES/61/295 du 13 septembre 2007, <<http://undocs.org/fr/A/RES/61/295>>, consulté le 19 octobre 2023.

6 <<https://www.worldbank.org/fr/topic/indigenouspeoples#1>>, consulté le 19 octobre 2023.

7 « L'adoption de la Loi constitutionnelle de 1982, incluant l'article 35, a consolidé et affirmé les droits ancestraux dans le droit constitutionnel du Canada. L'article 35 de la Constitution représente la codification formelle de l'affaire Calder. La portée et la signification des droits des Autochtones n'ont pas été définies dans le texte de la Constitution. C'est pourquoi les tribunaux doivent continuer d'interpréter le sens de l'article 35 et d'intégrer la perspective des Autochtones dans le droit canadien. » Source: Assemblée des Premières Nations. <<https://www.afn.ca/fr/timeline/article-35-de-la-loi-constitutionnelle-de-1982/>>, consulté le 19 octobre 2023.

les peuples d'origine avec lesquels le souverain britannique a contracté des obligations juridiques. Ces obligations découlaient des traités et des pactes en échange de la création par les colons britanniques de leur propre autonomie gouvernementale sur les terres autochtones.

Cette affirmation constitutionnelle des droits ancestraux et issus de traités est la loi suprême du Canada en vertu du paragraphe 52(1), qui exige que toutes les lois fédérales, provinciales et territoriales soient compatibles avec les droits ancestraux et issus de traités. Ces pouvoirs et droits constitutionnels ont été constamment confirmés par la Cour suprême du Canada et confirmés dans la loi fédérale. Fait important, la décolonisation n'est pas seulement une responsabilité du gouvernement fédéral, mais aussi de tous les gouvernements provinciaux et territoriaux et de ses institutions. Elle exige que ses institutions, y compris l'éducation, soient également compatibles avec les pouvoirs et les droits constitutionnels des peuples autochtones. Ces droits comprennent, sans toutefois s'y limiter, les connaissances, les langues, les gouvernances et les terres autochtones en tant que droits inhérents et communautaires qui n'ont jamais été abandonnés aux lois des colons et qui sont protégés par les traités, le droit constitutionnel et maintenant la Loi de 2021 sur la Déclaration des droits des peuples autochtones des Nations Unies (Gouvernement du Canada, 2021). Cette protection unique et exceptionnelle assure la jouissance effective des droits constitutionnels des peuples autochtones, tant collectivement qu'individuellement. Les systèmes holistiques de connaissances autochtones et les langues autochtones sont alors affirmés comme des droits constitutionnels des peuples autochtones.

La plupart des éducateurs ne se rendent pas compte que les droits ancestraux et issus de traités sont inscrits dans la Constitution, ni que la DNUDPA fait maintenant partie du Canada ni de ce que cela signifie pour les écoles et l'éducation. La plupart des ministères de l'Éducation du Canada se sont principalement appuyés sur un concept que l'on appelle l'autochtonisation, émergeant en partie des changements de politique gouvernementale antérieurs apportés à l'éducation des Premières Nations. Ce concept faisait écho à l'appel lancé en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada (maintenant l'Assemblée des Premières Nations) pour le contrôle indien de l'éducation

indienne, et de la politique du gouvernement fédéral publiée en 1973 pour le contrôle indien de l'éducation indienne. Cette politique a déployé divers efforts pour engager les cultures au sein de la vie sociale et du curriculum des écoles, pour corriger les attitudes négatives envers les « différences », et a établi une base pour établir et ajouter progressivement à l'équité, la diversité et l'inclusion. Pourtant, plus de 50 ans plus tard, bien que de nombreux progrès aient été réalisés grâce à ces politiques ciblées dans les écoles des Premières Nations, et à la suite de l'important rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996), les lois et les politiques provinciales n'ont pas corrigé l'impérialisme cognitif et les exclusions des connaissances et des langues autochtones dans l'éducation. Ils n'ont pas non plus abordé pleinement la racialisation et les oppressions qui persistent dans les écoles publiques canadiennes et qui sont le résultat des disparités au regard de l'apprentissage issu d'un seul système colonial de connaissances, qu'il soit en français ou en anglais.

Le 21 juin 2021, le Canada a adopté la Loi sur la DNUDPA. La mise en œuvre nationale de la Déclaration des droits des peuples autochtones des Nations Unies comprend maintenant le mandat d'élaborer des mesures concrètes pour remédier aux injustices, combattre les préjugés et éliminer toutes les formes de violence, de racisme et de discrimination, y compris le racisme systémique et la discrimination contre les peuples autochtones. Le processus essentiel de réaligement des lois et des législations du Canada avec les normes de la DNUDPA consiste à les harmoniser au sein du gouvernement fédéral et avec les gouvernements territoriaux et provinciaux. La décolonisation des lois pour harmoniser les droits ancestraux et issus de traités exige la réconciliation. La décolonisation des académies d'enseignement s'explique alors mieux comme suit :

La décolonisation est un processus nécessaire et continu de désapprentissage, d'excavation et de transformation des séquelles du colonialisme, ainsi que d'utilisation des systèmes d'éducation et de connaissances disponibles pour réapprendre et reconstruire les fondements sociaux, culturels et linguistiques qui ont été perdus ou érodés par le colonialisme. La décolonisation exige aussi de faire de la place,

d'équilibrer, de générer et de permettre divers systèmes de connaissances pour s'épanouir dans le milieu académique, ainsi que dans les établissements d'éducation et de transmission du savoir, qui pourront bénéficier aux Autochtones et à d'autres nations et peuples colonisés ou anciennement colonisés. (Smith *et al.*, 2021, p. 7)

Le rapport en ligne gratuit intitulé *Créer une étincelle pour le changement: Rapport final et recommandations du Comité consultatif sur l'équité, la diversité, l'inclusion et la décolonisation* (EDID) (Smith *et al.*, 2021), bien qu'il vise à faire en sorte qu'une conférence et les associations du Congrès avec la Fédération des sciences humaines soient inclusives, sûres et équitables, est également important pour le travail de tous les éducateurs du Canada, car il offre une base pour engager de manière plus significative les droits de la personne, la dignité humaine, l'équité, la diversité et l'inclusion, et la décolonisation dans le travail de tous les établissements d'enseignement, des éducateurs et des universitaires. Le rapport EDID (Smith *et al.*, 2021) offre des recommandations aux individus, aux organisateurs, aux associations professionnelles et aux institutions hôtes une abondance d'approches et de processus ambitieux, audacieux, pratiques et transformateurs pour déclencher le changement. Fait significatif, il a été noté dans le rapport que bien que beaucoup de travail ait été consacré à l'équité, la diversité et l'inclusion au cours des 50 dernières années, sans un effort concerté de décolonisation, les établissements d'enseignement continuent de s'attaquer au colonialisme eurocentrique, à ses inégalités et à ses valeurs sans grand succès. La décolonisation constitue alors le changement structurel nécessaire pour mobiliser la dignité humaine, les droits de la personne et les droits des Autochtones au Canada et ailleurs. Le rapport note l'importance de la décolonisation dans les domaines suivants :

Les principes, les processus et les pratiques de décolonisation sont essentiels à une communauté des sciences humaines plus équitable, plus diversifiée, plus éclairée et plus inclusive au Canada. Nous croyons que l'avenir durable de l'enseignement supérieur exige de confronter et déstabiliser l'impact

qu'ont eu l'histoire coloniale, les idéologies, les expériences et les legs sur les disciplines, les archives, les canons, les programmes d'études, les méthodologies et les pédagogies, ainsi que sur les structures de gouvernance, la conception institutionnelle, les cultures, les symboles et les cérémonies. (Smith *et al.*, 2021, p. 7)

La décolonisation peut alors être considérée comme une approche à deux volets de la déconstruction et de la reconstruction. La déconstruction commence par un exercice cognitif visant à comprendre comment l'oppression a contribué à créer les inégalités, les idéologies qui les ont rationalisées, les avantages pour ceux qui les représentent et les défis continus que la racialisation, la pauvreté, l'homophobie, la diversité de genre et l'expression de genre ont eus sur divers groupes. On se doit également d'envisager les pertes pour les peuples autochtones d'avoir été effacés, marginalisés et déplacés de leurs terres et leurs ressources appropriées et exploitées. Le travail acharné semble d'abord être à la tête et au cœur de chacun de nous afin de débâler et démanteler le colonialisme dans les attitudes, les biais, les préjugés, la domination intériorisée et l'oppression, comprendre les façons dont le colonialisme a privilégié ou opprimé chacun de nous et les façons dont nous avons bénéficié d'une position de domination ou d'une position des opprimés croyant que les peuples colonisés sont effectivement indignes et incapables d'aller de l'avant ou ont été affectés négativement de manière irrespectueuse par des actions coloniales. La vision consolidée de la décolonisation met l'accent à la fois sur la promotion des droits de l'homme et sur l'autodétermination de tous les peuples assujettis contre les injustices systémiques de l'oppression.

En 2015, la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015) s'est penchée sur le recours collectif que les survivants autochtones et leurs familles ont intenté contre le gouvernement fédéral pour son traitement et son génocide culturel des peuples autochtones avec leurs politiques et directives sur les pensionnats indiens. Le rapport final de la CVR était une mise en accusation du public et des gouvernements canadiens qui ont imposé des lois et des

politiques coloniales racistes et eurocentriques dont le résultat a mené à l'effacement des cultures, des langues et des connaissances autochtones, à l'expulsion des peuples et à d'autres atrocités. Qualifié de génocide culturel par la juge Beverly McLachlan, le rapport souligne que la réconciliation exige une compréhension complète de la sombre histoire du passé du Canada, et une réconciliation et une amélioration des dommages causés aux enfants, aux familles, aux communautés, aux cultures, aux langues et aux connaissances autochtones. Il fait également avancer l'agenda des peuples autochtones afin de continuer à travailler eux-mêmes à leur propre bien-être et à la guérison du colonialisme, ainsi qu'à poursuivre leur autodétermination et la revitalisation des langues, des cultures et des institutions autochtones.

Les Nations Unies, dans le cadre de cette décolonisation continue, ont fourni les normes nécessaires à la décolonisation des peuples autochtones dans la DNUDPA (ONU, 2007). La Déclaration stipule que les peuples autochtones ont des droits en ce qui concerne leur identité collective, leur autodétermination et leurs systèmes de connaissances. Elle met l'accent sur le droit des peuples autochtones de « perpétuer et de renforcer leurs institutions, leur culture et leurs traditions et de promouvoir leur développement selon leurs aspirations et leurs besoins » (p. 4). Elle interdit la discrimination à l'égard des peuples autochtones et l'assimilation forcée. L'article 31 de la Déclaration prévoit que les peuples autochtones protègent leurs systèmes de connaissances et préservent leur patrimoine contre le contrôle excessif des États-nations. La CVR Canada a affirmé que la Déclaration était un principe de réconciliation dans ses appels à l'action. Depuis 2016, le Canada appuie pleinement la Déclaration et s'y engage sans réserve. La Colombie-Britannique a déjà modifié sa législation pour se conformer à la Déclaration.

De plus, le 21 juin 2021, le gouvernement canadien a légiféré sur la Loi sur la Déclaration des droits des peuples autochtones des Nations Unies (Gouvernement du Canada, 2021). La mise en œuvre des droits ne vise pas à accorder aux peuples autochtones de nouveaux droits, mais à affirmer leurs droits inhérents expliqués au 7^e alinéa du préambule de la Déclaration des Nations Unies selon lesquels les droits et les normes sont « inhérents »

ou préexistants avant les traités, avant les colons britanniques et français. Il reflète le consensus mondial existant selon lequel les peuples autochtones sont les détenteurs de droits de la personne inhérents et inaliénables. Ces droits inhérents corroborent et précisent les droits constitutionnels existants des peuples autochtones au Canada. L'objet de cette Loi sur la DNUDPA est donc de rendre les lois, les politiques et les pratiques canadiennes conformes aux droits des peuples autochtones. La Loi accepte de faire valoir ces droits de la personne, par la négociation et l'entente, de bonne foi en tant que partenaires des peuples autochtones. Il est tout aussi important d'utiliser la Déclaration des Nations Unies comme remède face aux injustices systémiques, à la discrimination et au racisme historiques et actuels. Les ministères de l'Éducation ont donc l'obligation, en tant qu'organismes législatifs pour instituer l'éducation au Canada, de poursuivre les mêmes objectifs, au-delà de l'équité, de la diversité et de l'inclusion, mais dans et par la décolonisation et la réconciliation.

La mise en œuvre de la décolonisation est donc à la fois une occasion et une exigence, non seulement pour réconcilier ou accommoder les peuples autochtones, leurs cultures, leurs langues et leurs systèmes de connaissances dans les plans, les orientations stratégiques, l'instruction, les pédagogies et les structures d'éducation, mais aussi pour appliquer les concepts de justice et de dignité humaine à tous les peuples. Les politiques favorisant l'équité, la diversité et l'inclusion ont servi les femmes, les minorités racialisées et les personnes s'identifiant comme handicapées, mais elles n'ont pas bien servi les peuples autochtones au regard de l'oppression découlant de la perte des droits ancestraux et issus de traités, de leurs droits à l'autodétermination et des droits autochtones. Les politiques n'ont fait qu'ajouter aux structures existantes en incluant les autres de manière juste et équitable, mais sans tenir compte des langues et des systèmes de connaissances autochtones qui sont uniques, et du désir d'en assurer le maintien et la longévité.

De plus, en adhérant uniquement aux savoirs disciplinaires eurocentriques, les écoles et les universités ont longtemps maintenu une discrimination systémique envers les savoirs et les droits autochtones, et il est maintenant

temps sous la bannière de la décolonisation de mettre fin à la résistance systémique suprême au regard des connaissances, des langues et des droits des peuples autochtones. Cela présente des défis et des opportunités pour les systèmes éducatifs et les éducateurs formés uniquement dans les traditions eurocentriques, les langues coloniales et les connaissances académiques afin d'apprendre et de considérer d'autres systèmes de connaissances.

Conclusion

L'éducation n'a jamais été une entreprise neutre. Elle a été imprégnée de significations construites à partir des idéologies économiques, politiques, sociales et culturelles liées à la race, à la classe et au genre. Socialement construite pour une société canadienne eurocentrique imaginaire, l'éducation n'a pas servi tous les peuples de manière égale, et certains secteurs de la société canadienne n'ont pas profité ou bénéficié des systèmes d'éducation du Canada qui étaient de facto culturellement exclusifs. Il est bien connu que les divers systèmes d'éducation coloniaux ont systématiquement exclu la riche diversité de nombreux peuples et cultures du Canada, et en particulier des femmes, des minorités, ainsi que des perspectives, des expériences, des croyances et des systèmes de connaissances des Premières Nations, des Métis et des Inuits (Battiste, 2013; Minnich, 1990). Bien que l'équité, la diversité et l'inclusion aient été des politiques lancées pour remédier à certaines de ces disparités, omissions et injustices coloniales, elles n'ont pas tenu compte des droits et des intérêts des peuples autochtones. Une partie du défi de la décolonisation consiste alors à démanteler la machinerie coloniale de l'éducation conventionnelle afin que les systèmes de connaissances autochtones puissent survivre, revivre et être maintenus en tant que système de connaissances pour la septième génération.

Par où commencer et comment procéder à la décolonisation sont souvent des questions que l'on se pose. Tout en écrivant et en travaillant, j'ai présenté un certain nombre d'actions spécifiques pour les écoles, offrant comment travailler à désapprendre et à réapprendre le colonialisme, et la richesse de nouveaux livres, auteurs, sites Web et nouvelles conférences et présentations

qui soutiennent les institutions, les entreprises et les sociétés dans leur développement professionnel. Certaines sont meilleures que d'autres et souvent, l'équité, la diversité et l'inclusion sont confondues avec la décolonisation, mais ces politiques pour les écoles et les organisations ne sont pas de la décolonisation. Comme il est indiqué dans le rapport de Smith *et al.* (2021), un changement aux structures eurocentriques de l'apprentissage et du savoir nécessite de réaligner la gouvernance, la voix, la représentation, la vision, l'objectif et les résultats sur les droits des divers groupes et des peuples autochtones qui ont été initialement laissés de côté. Ce que l'équité, la diversité et l'inclusion ne traitent pas, ce sont les changements structurels. C'est la décolonisation. La décolonisation n'est pas simplement un contenu autochtone additif, l'appropriation des connaissances autochtones dans les structures du milieu universitaire en histoire, littérature, sociologie ou dans toute autre discipline académique, ou l'augmentation du personnel autochtone, bien que ceux-ci aient été utilisés dans la construction de cours ou d'unités d'études autochtones, ou dans le projet: l'éducation au Canada horizon 2020 (CMEC, 2008) que des ministères de l'Éducation du Canada ont cherché à réaliser. L'ajout de contenu autochtone aux traditions disciplinaires actuelles, qu'il s'agisse d'études sociales, de littérature ou même de sciences et de mathématiques, ne peut être le seul moyen de parvenir à la décolonisation. La compréhension, l'équilibre et la promotion de diverses visions du monde, divers systèmes de connaissances et diverses normes de réussite en matière d'apprentissage, sont la source de mon inspiration. La décolonisation doit procurer des avantages aux systèmes de connaissances autochtones et aux peuples autochtones, et pas seulement faire de l'obtention d'un diplôme dans les écoles publiques ou d'un emploi une priorité.

J'ai eu la chance d'être coadministratrice principale du Aboriginal Learning Knowledge Centre – Centre du savoir pour l'apprentissage autochtone (ABLK) de 2005 à 2009 avec le First Nations Higher Education Consortium à Calgary. C'était l'un des six centres nationaux du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). De courte durée entre les changements de gouvernement, des gouvernements libéraux aux gouvernements conservateurs, ABLK

a offert plusieurs projets qui ont démarré et ont pris leur propre envol par la suite. L'un d'eux était l'élaboration avec les peuples autochtones des modèles d'apprentissage holistique, qui ont fourni un fondement visible des concepts essentiels de ce que signifie l'apprentissage dans le contexte de divers apprentissages basés sur le lieu des Premières Nations, des Inuits et des Métis et de la façon dont le succès est conceptualisé dans un cadre autochtone holistique. Chacun des modèles a été élaboré en consultation avec des groupes civiques des Premières Nations, des Inuits et des Métis, des leaders politiques et communautaires, des éducateurs, des Aînés et des élèves. Chacun a construit un graphique qui illustre les fondements des savoirs autochtones qui sont : holistiques, tout au long de la vie, expérientiels, collectifs, en lien avec un territoire, linguistiques, culturels et spirituels, et qui intègrent un système de connaissances autochtone et occidentale. Le succès ne se mesure pas seulement à l'aide d'indicateurs d'obtention de diplôme et d'emploi, mais aussi à l'aide de la confiance en soi, de la conscience de soi, de la construction de nouvelles relations, de la guérison et de l'épanouissement personnel, des objectifs d'emploi ou d'enrichissement, des aspirations à l'autodétermination liées aux valeurs de la famille, de la fierté d'eux-mêmes et des autres, de l'engagement de l'identité culturelle et communautaire, et de l'apprentissage dans leurs communautés.

Issus du leadership de dirigeants autochtones, d'éducateurs, d'Aînés des communautés et d'étudiants dans le cadre d'ateliers, les trois modèles holistiques générés par ABLKC affirment que l'apprentissage est une expérience holistique multidimensionnelle qui se caractérise par des débuts rapides et des cycles interrompus, des apprentissages formels, informels et non formels dans une activité consciente et inconsciente continue. L'apprentissage des peuples autochtones est holistique, tout au long de la vie, expérientiel, communautaire et spirituel, axé sur la terre, la langue et la culture (ABLK). L'apprentissage institutionnel formel constitue un élément essentiel de cet apprentissage, qui peut avoir un impact négatif ou positif sur l'activité tout au long de la vie, sur l'emploi, la santé et le bien-être. L'apprentissage continu est une approche de l'éducation des apprenants des PNIM et, dans ce concept, tous les autres domaines qui ont une incidence sur la qualité de vie sont englobés : la santé,

l'économie, le logement et les interrelations avec toute la vie. La qualité de vie et la participation des apprenants autochtones dans ce monde dépendent de la création de systèmes durables fondés sur la reconnaissance et l'intégration de la vision du monde, de la culture, de la langue, des valeurs et des droits inhérents des nations autochtones du Canada.

Les apprenants autochtones ont la capacité d'apprendre et le droit au plus haut niveau à une éducation holistique qui englobe le développement spirituel, physique, social, émotionnel et cognitif. Il y a consensus à savoir que les fondements de l'apprentissage des PNIM découlent de leurs langues; des enseignements autochtones des Aînés et de la communauté; du respect de la parentalité traditionnelle (amour inconditionnel, non-ingérence, soutien de l'esprit d'apprentissage; construction de la découverte de soi et des connaissances personnelles pour se connecter avec l'esprit/la voix intérieure/la vision, connecter le soi « en relation » aux autres et à l'ordre naturel, Apprendre du lieu); afin de développer l'appréciation de la richesse des compétences sensorielles, de la mémoire (expérience directe et indirecte); de la conscience holistique, de la compréhension, de la perspicacité, de la connexion cœur/esprit, et de la mémoire.

Étant donné que les communautés autochtones engagées ont identifié les facteurs qui ont mené à la réussite en matière d'apprentissage, les écoles et les établissements d'enseignement peuvent maintenant encadrer l'éducation d'une perspective fondée sur les forces plutôt que sur le déficit. Les modèles d'apprentissage holistique représentent donc les modèles itératifs qui ont été identifiés lors d'un dialogue et d'un atelier avec les PNIM de partout au Canada, à partir desquels les données ont ensuite été résumées et conçues graphiquement dans ces trois modèles (voir figures 1.1., 1.2. et 1.3.) Bien que le mandat du CCA fut de courte durée, ces modèles continuent de soutenir le travail de ceux qui s'en inspirent et offrent de nouvelles façons d'identifier les indicateurs de succès (Bouvier, Battiste et Laughlin, 2016).

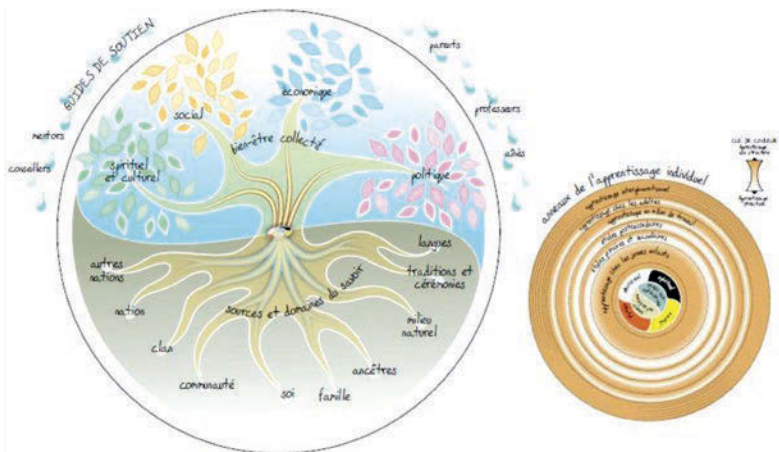


Figure 1.1. Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations

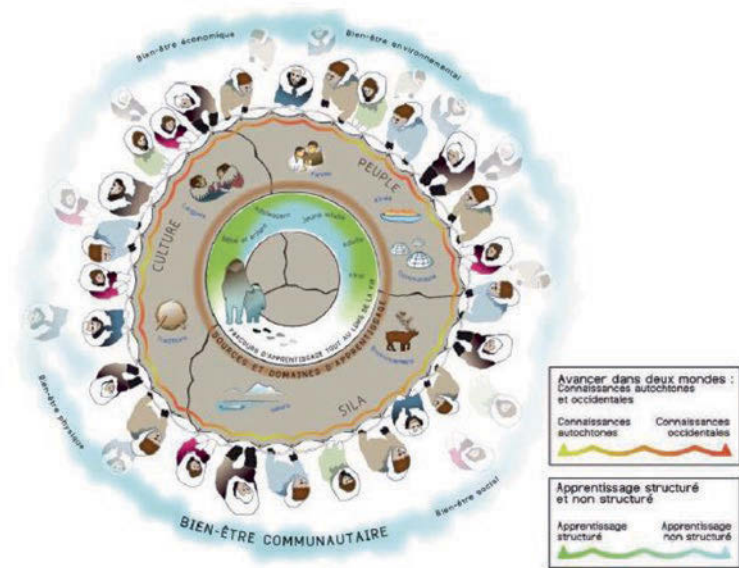


Figure 1.2. Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Inuit

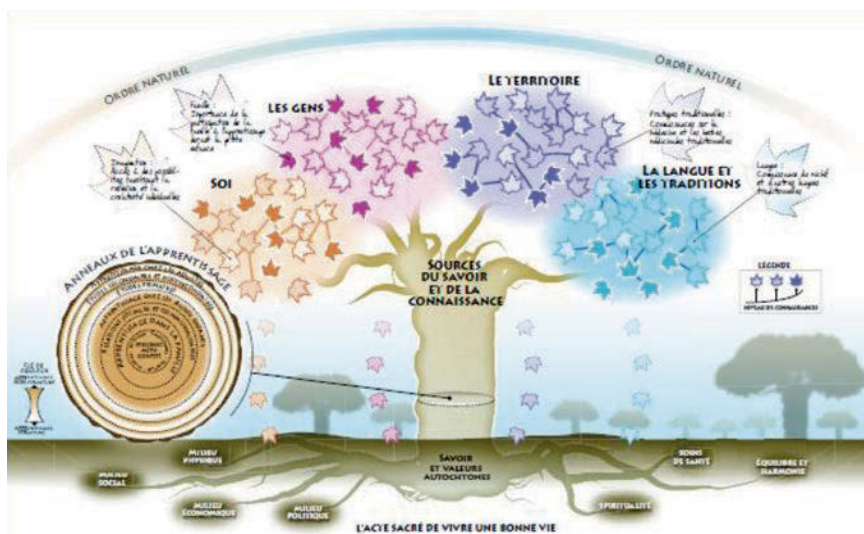


Figure 1.3. Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Métis

Je conclus en présentant les trois modèles qui fournissent une compréhension globale holistique de la façon dont les peuples autochtones du Canada accordent des priorités à leur vie en termes holistiques, de manière à représenter leurs contextes écologiques locaux et à être représentés dans leurs langues autochtones. La terre, les connaissances et les compétences acquises dans un lieu et en vivant dans un lieu, les relations autochtones renforcées dans la langue et la culture, les cérémonies et les traditions avec les Aînés et les détenteurs du savoir, les enseignements qui renforcent l'identité qui nous lient aux générations du passé avec les générations futures, à la septième génération et au-delà, ne sont pas seulement des aspirations. Ce sont les droits fondamentaux des droits constitutionnels affirmés dans les « droits ancestraux et issus de traités », et ce sont les aspects fondamentaux des droits auxquels les peuples autochtones ont travaillé pendant quatre décennies et, finalement, c'est ce que le Canada n'a pas encore résolu et qu'il doit résoudre dans les réconciliations avec les droits constitutionnels et maintenant avec la Loi DNUDPA. Tout cela fait partie intégrante des exigences en matière d'apprentissage et d'éducation des écoles d'éducation provinciales chez les peuples

autochtones, ainsi que de la participation active des parents, des Aînés et de la communauté pour bâtir un continuum d'apprentissage réussi et des communautés saines et résilientes. Les peuples autochtones doivent participer activement à tous les aspects de l'éducation et de l'élaboration des programmes scolaires, y compris dans les langues dans lesquelles ceux-ci doivent être offerts.

Références

- Battiste, M. (1984). *An Historical Investigation of the Social and Cultural Consequences of Micmac Literacy*, thèse de doctorat, Stanford, Université de Stanford.
- Battiste, M. (1987). «Mi'kmaq Linguistic Integrity: A Case Study of Mi'kmaaway School», dans J. Barman, Y. Hébert et D. McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada. Volume 2: The Challenge*, Vancouver, University of British Columbia Press, p. 107-125.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Vancouver, University of British Columbia Press.
- Bouvier, R., M. Battiste et J. Laughlin (2016). «Centring Indigenous intellectual traditions on holistic lifelong learning», dans T. Falkenberg et F. Deer (dir.), *Indigenous perspectives on education for well-being in Canada*, Winnipeg, Education for Sustainable Well-being Press, University of Manitoba, p. 21-40. <https://www.spriglearning.com/wp-content/uploads/2018/09/Centering_Indigenous_Intellectual_Traditions_on_Holistic_Lifelong_Learning.pdf>, consulté le 10 juin 2023.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada – CVR (2015). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*, La Commission, Winnipeg, <https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf>, consulté le 10 juin 2023.
- Commission royale sur les peuples autochtones – CRPA (1996). *Rapport de la commission royale sur les peuples autochtones* [5 volumes], Gouvernement du Canada, <<https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/introduction.aspx>>, consulté le 10 juin 2023.

- Conseil canadien sur l'apprentissage – CCA (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, <<https://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>>, consulté le 10 juin 2023.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) – CMEC (2008). *L'éducation au Canada – Horizon 2020. Déclaration conjointe ministres provinciaux et territoriaux de l'éducation*, <<https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.fr.pdf>>, consulté le 10 juin 2023.
- Gouvernement du Canada. (2021). *Loi sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (L.C. 2021, ch. 14)*, <<https://laws-lois.justice.gc.ca/fr/lois/u-2.2/>>, consulté le 10 juin 2023.
- Henderson, J.Y. (2007). *Indigenous Diplomacy and the Rights of Indigenous Peoples. Achieving UN Recognition*, Halifax, Fernwood Press.
- Henderson, J.Y. (2008). *Indigenous Diplomacy and the Rights of Indigenous Peoples. Achieving UN Recognition*, UBC Press.
- Kovach, K., J. Carriere, M. Montgomery, M.J. Barrett et C. Gillies (2015). *Indigenous Presence: Experiencing and Envisioning Indigenous Knowledges within Selected Post-Secondary Sites of Education and Social Work*, I-Portal: Indigenous Studies Portal, University of Saskatchewan, <<https://education.usask.ca/documents/profiles/kovach/Indigenous-Presence-2014-Kovach-M-et-al.pdf>>, consulté le 11 juin 2023.
- Minnich, E. (1990). *Transforming Knowledge*, Philadelphie, Temple University Press.
- Organisation des Nations Unies – ONU (1948). *La Déclaration universelle des droits de l'homme*, <<https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>>, consulté le 30 novembre 2023.
- Organisation des Nations Unies – ONU (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones A/RES/61/295 of 13 Sep. 2007*, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf>, consulté le 11 juin 2023.

- Pidgeon, M. (2016). «More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education», *Social Inclusion*, 4(1), p. 77-91, doi.org/10.17645/si.v4i1.436.
- Smith, M., N. Golfman, M. Battiste, W. Crichlow, J. Dolmage, F. Glanfield, C. Malacrida et A. Villeneuve (2021). *Créer une étincelle pour le changement. Rapport final et recommandations par le Comité consultatif du Congrès sur l'équité, la diversité, l'inclusion, et la décolonisation* (CC-EDID), Fédération des sciences humaines, <<https://www.federationhss.ca/sites/default/files/2021-10/Igniting-Change-Final-Report-and-Recommendations-fr.pdf>>, consulté le 11 juin 2023.

Chapitre 2

L'approche holistique de l'enseignement des langues innues et atikamekw en milieu urbain

Exemples de pratiques des animateurs de langue du projet Petapan

Constance Lavoie, Yann-Abel Chachai, Tania Ambroise, Josie-Ann Bonneau, Claudette Awashish, Loïc Pulido, Christine Couture et Elisabeth Jacob

Résumé

Ce chapitre met en lumière les pratiques d'enseignement des langues et des cultures innues et atikamekw à l'école primaire des Quatre-Vents à Saguenay. Cette école primaire publique est la première école dans une ville québécoise à se doter d'un projet ayant comme visée d'inclure les langues et les cultures autochtones. Ce chapitre décrit des pratiques holistiques d'enseignement des langues autochtones développées par deux animateurs

linguistiques du Centre d'amitié à Saguenay. Les témoignages des parents et des animateurs permettent de comprendre l'importance de l'inclusion des langues et des cultures autochtones à l'école.

Résumé en atikamekw

Tepatcimowinicic (atikamekw) : Ohwe masinahikan tepatcimoctam itotiskewina nte kiskinohamakewinik nehiro arimwewina acitc itirosowina, atikamekw kaie innu neta nictam kiskinohamatowikamikw Quatres-Vents du Saguenay. Nohwe kiskinohamatowikamikw ekon nictam Kepek Askik ka ki otamirotak kitci takonik kiskinohamakewin nehiro arimwewina kaie itorosowina. Anahe masinahikan masinatew kaskina irapatcicikan ka ki ocitatcik, otci kiskinohamakewin nehirowimowina, kiskinohamakewiriniwok arotakanak nte Centre Amitié autochtone du Saguenay. Tapweatcimowina ka ki arimwetcik anihik onikihikonanak kaie arotakank nehiro kiskinohamakewin arimwewinik itekera, witamok tan e ici kictapatak kitci takok nehiro arimwewin kiskinohamakewin kiskinohamakewikamikw emtcikociwi otenak.

Résumé en innu

E takuashit aimun (innu) : Ume meshinaitshenanut ui tshikanakutakanua tshe ishi-tshishkutamatshenanut nenua aimuna mak aituna uinuau eshinniat innuat mak atikamekuat anite kakusseshiu-katshishkutamatshcutshuapit Quatre-vents ute Saguenay. Ne kakusseshiu-katshishkutamatshcutshuap kaiapishissishiti itetshe, eukuan ushkat kakusseshiu-katshishkutamatshcutshuap e takuak utenat Uepishtikueiaua-assit ka atusseshtahk tshetshi pitukaitaht innu-aimunnu mak innu-aitunnu. Ute mashinaikanit uauitakanua nenua nish^u ka atusseshtahk aimuna anite Centre d'amitié ute Saguenay tshe ishi-tshishkutamatshenanut auen ka ishinniat. Uikanishimauat kie anitshenat ka atusseshtahk ka patshitinaht utaimunuaua, eukuan uet tshi tapuetatishunanut ishpish apatak tshetshi pitukatakaniti innu-aimuna mak innu-aituna anite kakusseshiu-katshishkutamatshcutshuapit.

Introduction

Pour une première fois au Québec, en 2016, un centre de services scolaire et un centre d'amitié autochtone ont mis en œuvre un projet visant à offrir un environnement éducatif culturellement sécuritaire pour les enfants autochtones du préscolaire et du primaire, en contexte urbain. Ce projet éducatif nommé *Petapan* a été développé à la demande de parents autochtones, appuyés par des chercheurs universitaires, des membres du Centre d'amitié autochtone de Saguenay¹ (CAAS), et de la direction du Centre de services scolaire des Rives du Saguenay (Couture *et al.*, 2021). *Petapan* signifie « l'aube » en innu et en atikamekw. Les parents ont choisi ce nom pour exprimer le caractère novateur du projet et l'espoir qu'il suscite. Le principal objectif de ce projet est de soutenir la réussite des élèves autochtones en milieu urbain, tout en offrant à ce milieu une école publique empreinte de rencontres, de partages et d'apprentissages de nations à nations tant pour les enfants et le personnel scolaire que pour les parents. Le projet *Petapan* permet également de réunir dans une école publique des élèves autochtones et québécois. À l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire, les élèves autochtones sont regroupés dans des classes pour mieux répondre à leurs besoins identitaires, culturels et linguistiques. Ces classes permettent, dans un environnement éducatif plurilingue (français, innu et atikamekw), d'accroître les repères culturels autochtones (livres, affiches, chansons, comptines, objets, etc.) et les activités culturelles en classe. Cette organisation scolaire favorise un environnement culturellement sécuritaire pour les petits sans être une immersion complète en langue autochtone, comme dans le modèle des « *language nests* » (Chambers, 2014). Cependant, les occasions

1 Une consultation organisée en 2015 par le CAAS a permis à plusieurs parents innus et atikamekw de se prononcer sur leur vision de la scolarisation des enfants autochtones en milieu urbain. Plusieurs ont mentionné l'importance d'offrir des services culturellement sécurisants en milieu scolaire à Saguenay. En 2016, David Sioui, Yann-Abel Chachai ; Mabelle-Anouk Awashish, Anne-Marie Bacon, Marie-Claude Grégoire, Shanon Blacksmith, Danyssa Régis-Labbé et Kate Bacon ont travaillé au CAAS pour développer l'idée et les activités pédagogiques que l'on retrouverait dans ce projet scolaire. Plusieurs parents ont pu se prononcer sur les orientations à travers des consultations organisées par le CAAS, incluant ainsi la vision des parents en milieu urbain d'un tel projet éducatif.

de jouer et d'apprendre avec les élèves allochtones des autres classes sont multiples. Selon les besoins et le nombre d'élèves aux deuxièmes et troisièmes cycles, les élèves autochtones rejoignent les groupes de chaque niveau. Plusieurs moyens ont été mis en place pour vivre cette rencontre et ce partage culturel : la présence d'animateurs culturels et linguistiques à l'école ; les salutations ; l'achat de matériel représentant les cultures autochtones ; l'aménagement de l'école et des classes ; la réalisation de fresques collectives ; le partage de chants, de musique et de danses traditionnelles innus et atikamekw ; l'organisation de semaines culturelles et interculturelles, de camps linguistiques ouverts à tous durant les journées pédagogiques et la semaine de relâche (Canapé, Chachai et Bonneau, 2019 ; Chachai, St-Onge et Bonneau, 2018) ; des ateliers de cuisine, une pièce de théâtre plurilingue et des ateliers d'artisanat au service de garde, etc. Les retombées de ce projet dépassent le soutien à la réussite des élèves autochtones : il contribue à éveiller les consciences et à faire tomber les préjugés, élément central au rapprochement (Commission de vérité et réconciliation du Canada [CRV], 2015).

Les résultats présentés dans ce chapitre constituent quelques exemples de pratiques d'enseignement des animateurs de langues et de cultures autochtones en milieu urbain au projet *Petapan*. En outre, le terme « rapprochement » a été choisi plutôt que celui de « réconciliation ». Encore marqués par les répercussions des génocides culturel et humain, les organisations représentant les Premières Nations, les Métis et les Inuit continuent de nuancer le terme « réconciliation » (Blanchet, Laroche et Wawanoloath, 2019 ; Coulthard et Alfred, 2014). Plusieurs préfèrent parler en termes plus modestes de « rapprochement », qui signifie « réduire la distance entre des protagonistes » (Rosoux, 2014, p. 557).

Le terme « réconciliation » implique que les parties ont déjà formé une seule entité, qu'elles ont vécu une rupture et qu'elles doivent maintenant être réunies. Mais ce n'est pas le cas dans le contexte colonial. Les relations entre les peuples autochtones et les peuples colonisateurs au Canada ont été marquées par la rencontre de nations, où l'une a

progressivement été opprimée et marginalisée. Les peuples autochtones n'ont jamais accepté le déni de leur souveraineté, de leur culture ou de leur identité. (UNESCO, 2019, p. 10)

Le projet *Petapan* se situe sur le territoire traditionnel de la nation innue, le Nistasinan, plus précisément à ville Saguenay. Cette ville compte environ 144 000 habitants, où 77 % de la population parlerait exclusivement français à la maison (Statistique Canada, 2016). Les anglophones, les immigrants non francophones et les communautés autochtones représenteraient les autres minorités linguistiques de cette ville universitaire. Cette ville accueille principalement des membres des nations innue et atikamekw par sa localisation géographique sur leur territoire traditionnel. Elle dispose d'un Centre d'amitié autochtone où plusieurs services sont offerts. Les utilisateurs y viennent principalement pour les études, les soins ou services de santé, le travail ou l'accès au logement. L'école où se déroule le projet *Petapan* compte environ 130 élèves. Elle se situe dans un quartier linguistiquement homogène où l'indice du milieu socioéconomique est de 5/10 (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2021). Au projet *Petapan*, l'horaire de classe des élèves innus et atikamekw est aménagé de sorte qu'ils reçoivent deux périodes d'une heure par semaine d'enseignement de langue autochtone à l'école pour le préscolaire et le premier cycle, et une heure en parascolaire donnée le midi soit à l'école ou au CAAS pour les élèves du deuxième et troisième cycle. Ces heures d'enseignement sont offertes par des animateurs linguistiques et culturels du Centre.

La place accordée à la revitalisation et la transmission des langues et des cultures innues et atikamek dans l'espace éducatif formel témoignent d'une volonté d'inclure les perspectives autochtones dans cette école primaire publique. Ce chapitre présente en premier lieu les appuis théoriques, suivi de l'approche méthodologique choisie et des pratiques d'enseignement des langues autochtones en guise de résultats. Il aborde ensuite, dans la partie discussion, des liens entre le modèle holistique d'apprentissage chez les Premières Nations et les pratiques d'enseignement développées par les animateurs linguistiques au sein du projet *Petapan*. Cette présentation des

pratiques d'enseignement des langues et des cultures autochtones pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain contribue au rayonnement des pratiques inspirantes de pédagogie autochtone mises en œuvre par et avec les acteurs autochtones de ce projet.

2.1. La mise en contexte

Même si la situation des langues autochtones est plus favorable au Québec qu'ailleurs au Canada (Crépeau et Fleuret, 2018; Statistique Canada, 2012), le patrimoine linguistique est extrêmement fragile: « la plupart des communautés autochtones abritent en ce moment les dernières générations de locuteurs monolingues de leur langue » (Drapeau, 2013, p. 209). Les langues inuktitut, atikamekw, crie et naskapie sont celles qui connaissent le plus haut degré de vitalité; les membres des communautés qui les parlent ont pu conserver leur langue en raison de leur éloignement des centres urbains (Statistique Canada, 2011). L'étalement urbain et le déplacement des populations autochtones des communautés au milieu urbain sont source d'inquiétude pour le maintien des langues et des cultures autochtones. Les parents autochtones en milieu urbain ont la préoccupation de préserver leur langue et leur culture:

Ce n'est pas toujours évident de quitter sa communauté pour aller étudier en milieu urbain avec un enfant. On se pose beaucoup de questions quant aux risques de la perte de la langue maternelle que cela peut engendrer. Je me suis inquiétée sur le fait que mon enfant sera probablement exposé à l'intimidation en raison de sa race. De plus, j'avais peur que mon enfant perde le plus important, c'est-à-dire, son identité. [...] J'ai donc inscrit ma fille au projet [Petapan]. C'est une belle opportunité pour moi d'envoyer ma fille dans une école qui valoriserait sa culture tout en poursuivant mes études. (Mère innue, 1)

Cette réalité démographique n'est pas exclusive à ville Saguenay. Lévesque *et al.* (2015) précisent qu'environ 45 % des populations autochtones résident dans les centres urbains hors de leur communauté et que les Autochtones sont, toute proportion gardée, les populations qui font le plus de retours aux études. Cette réalité sociodémographique permet des occasions pour mailler les cultures et les pratiques éducatives autochtones aux milieux scolaires des centres urbains. Cependant, en dehors des établissements scolaires autochtones, les défis sont de taille pour respecter les droits des peuples autochtones à l'égard de la transmission de leur histoire, leur langue, leur système d'écriture et leur littérature (Nations unies, 2007, article 13.1), la préservation de leur patrimoine culturel, leur savoir traditionnel et leurs sciences et techniques (Nations unies, 2007, article 31.1). Ces droits appellent à des changements de pratiques dans différents domaines scolaires (arts, langues, sciences, éducation physique, etc.) et des modifications des pratiques de gestion scolaire. Comme le pointent les appels à l'action du rapport de la CVR, ces transformations ne sont possibles qu'en revoyant la formation initiale et continue des enseignants (CVR du Canada, 2015; Duquette, Couture et Blacksmith, 2020; Jacob, Pinette et Riverin, 2021).

Le projet *Petapan* a pu voir le jour grâce à une mobilisation de parents autochtones de divers horizons accompagnés par le Centre d'amitié autochtone et des partenaires autochtones². En 2015, ils ont décidé de réunir leurs enfants au sein d'une même école pour briser leur isolement et pour inclure des personnes, des contenus, des langues, de la culture et des valeurs autochtones dans l'offre éducative destinée à leurs enfants, ce qui a mené au projet *Tshiueten* (vent du Nord en innu). Face à ce momentum de changements

2 Par exemple, M^{me} Sylvie Petiquay, coordonnatrice des services linguistiques atikamekw au Conseil de la Nation Atikamekw (CNA), a été engagée comme consultante puisqu'elle avait contribué au développement du programme d'enseignement de la langue atikamekw à Wemotaci. Le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) était également présent pour accompagner les parents et le CAAS dans cette démarche.

initiés par les parents autochtones, différents acteurs (le Centre de services scolaire des Rives du Saguenay, de concert avec le CAAS et des chercheurs) ont travaillé ensemble pour unifier leurs ressources pour que le projet *Tshiueten* devienne officiellement le projet éducatif *Petapan*. Depuis, le projet *Petapan* est reconduit au Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay³ et s'améliore d'année en année. Cet engagement pour repenser et pour améliorer progressivement les pratiques de gestion, d'enseignement et de collaboration avec les familles témoigne d'une sincère « réconciliation » (Couture *et al.*, 2021).

Le projet *Petapan* incarne la faisabilité de mettre en place des mesures pour offrir un enseignement dans le respect des cultures et des langues autochtones en milieu urbain hors communauté, comme le propose la déclaration des droits des peuples autochtones : « Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants, vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue » (Nations unies, 2007, article 14.3). Le démarrage d'un tel projet implique plusieurs décisions importantes, comme les collaborations à établir pour l'enseignement des langues et des cultures, le choix d'une école et celui des enseignants, l'organisation des services éducatifs ou encore du transport, l'aménagement des locaux et la mobilisation de toute une équipe, etc. L'équipe de chercheurs du projet *Petapan* (Couture *et al.*, 2021) a partagé des connaissances utiles pour les milieux de pratique qui accueillent des élèves autochtones et pour les milieux de recherche qui documentent ce qui se fait pour soutenir leur réussite. Afin de décrire et analyser des pratiques d'enseignement des langues et des cultures innues et atikamekw développées par les animateurs linguistiques et culturels, il faut poser la question : Qu'est-ce qui caractérise la

3 <<https://www.crsaguenay.qc.ca/projet-petapan-une-recherche-collaborative-pour-dresser-le-portrait-des-pratiques-educatives-novatrices/>>, consulté le 21 juin 2023.

pédagogie des langues et des cultures autochtones au sein du projet *Petapan* dans une école primaire en milieu urbain et dans quel cadre théorique cette pédagogie s'inscrit-elle?

2.2. Le cadre théorique: modèle holistique de l'apprentissage

Le modèle holistique des apprentissages chez les Premières Nations (Conseil canadien de l'apprentissage [CCA], 2009) facilite la description et la compréhension des pratiques des animateurs de langues et de cultures autochtones. Ce modèle a été élaboré en collaboration avec l'Aboriginal Education Research Centre de l'Université de la Saskatchewan, le First Nations Adult Higher Education Consortium, des spécialistes en apprentissage autochtone et les Organisations autochtones nationales du Canada, et diffusé par le CCA. L'élaboration du modèle holistique des apprentissages chez les Premières Nations avait pour objectif de présenter les fondements de l'apprentissage de la pédagogie autochtone.

La finalité de l'apprentissage selon le modèle holistique de l'apprentissage des Premières Nations est le bien-être collectif. La mission éducative de l'apprentissage dépasse la réussite en termes de résultats scolaires. La représentation de l'arbre du modèle (figure 2.1.) symbolise la dimension cyclique et régénératrice de l'apprentissage chez les Premières Nations. De plus, l'arbre illustre l'idée que l'apprentissage se construit tout au long de la vie. L'éducation autochtone se réalise donc dans une prise en compte holistique de la personne, dans sa relation à elle-même, à l'autre et au monde. Un autre élément distinctif du modèle est la place qu'occupe l'enseignant. Il se retrouve en périphérie de l'arbre comme un guide. L'enseignant n'est pas perçu comme « l'expert » de l'apprentissage. Ces guides sont symbolisés comme les gouttes de pluie qui permettent à l'arbre de grandir. Les gardiens des savoirs, mentors, conseillers, parents, enseignants et Aînés, apportent une aide supplémentaire et donnent à l'individu l'occasion d'apprendre tout au long de sa vie.

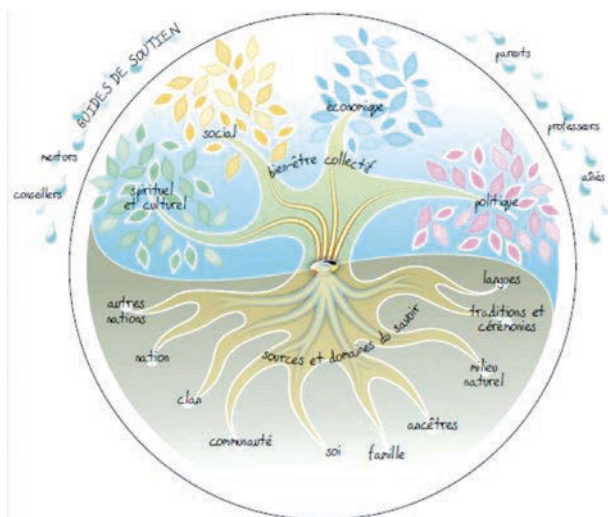


Figure 2.1. Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations

Source: CCA, 2009.

2.2.1. Les sources et domaines de savoirs

Dans ce modèle, les sources et les domaines des savoirs sont représentés par dix racines d'un arbre symbolisant le soi, la famille, la communauté, les ancêtres, le clan, la nation, les autres nations, le milieu naturel, les traditions et les cérémonies, les langues. Ces dix racines sont les nutriments qui viennent nourrir l'apprentissage « l'apprenant des Premières Nations puise dans un riche héritage de valeurs, de croyances, de traditions et de pratiques provenant de relations équilibrées entre tous les membres (vivants et défunts) de la communauté » (CCA, 2009, p. 18). Tout comme l'arbre tire sa nourriture de ses racines, la personne issue des Premières Nations tire son apprentissage des langues, des traditions et des cérémonies, ainsi que du monde des humains et du monde naturel. L'importance d'apprendre dans et avec la nature invite aux situations d'apprentissage dans des lieux formels

(école) et non formels (maison, nature, centre communautaire, etc.). La prise en compte du milieu naturel comme source d'apprentissage dans la pratique d'enseignement permet la reconnaissance et la revalorisation des modes traditionnels d'apprentissage par découverte, observation et expérimentation.

L'histoire coloniale du Canada a coupé de nombreux Autochtones de leur héritage culturel en matière d'apprentissage (CCA, 2009). En ce sens, les pensionnats ont causé une carence des sources de savoirs entravant l'apprentissage holistique. Le retour à l'équilibre entre les sources d'apprentissage est fondamental pour les Premières Nations : « Si les Nations autochtones diffèrent considérablement en matière de langues et de pratiques culturelles, elles partagent une vision globale du monde et un système de croyances axés sur le concept d'équilibre et d'harmonie, et sur une approche holistique de la vie dans la nature. Ces notions se retrouvent dans les enseignements du cercle. » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 11)

2.2.2. Les piliers de l'apprentissage holistique chez les Autochtones

L'aspect circulaire du modèle holistique de l'apprentissage des Premières Nations se réfère à « l'enseignement du cercle » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 11), ou plus précisément à la roue de médecine couramment réutilisée par les Premières Nations. Celle-ci peut être représentée différemment selon les Premiers peuples à travers le pays (entre autres les couleurs et les axes de la roue). La représentation de la roue de médecine se retrouve au cœur du tronc, où les savoirs autochtones et non-autochtones se conjuguent pour développer l'ensemble des dimensions physique, mentale, spirituelle et émotionnelle de la personne apprenante. La figure 2.2. présente les quatre piliers de l'apprentissage holistique.

Dans cette figure, la portion en jaune symbolise la direction de l'est qui est associée à la raison et à la connaissance, soit la dimension intellectuelle de l'être (savoir), alors que le sud s'exprime par la couleur rouge associée à la dimension physique, au corps en action et au territoire (faire). De couleur noire, l'ouest symbolise le cœur, le monde des émotions et des relations

(vivre ensemble), alors que le nord est représenté en blanc et est associé à la dimension spirituelle de l'esprit (être). Cette représentation de l'apprentissage illustre ce rapport circulaire aux savoirs plutôt que linéaire et séquentiel.

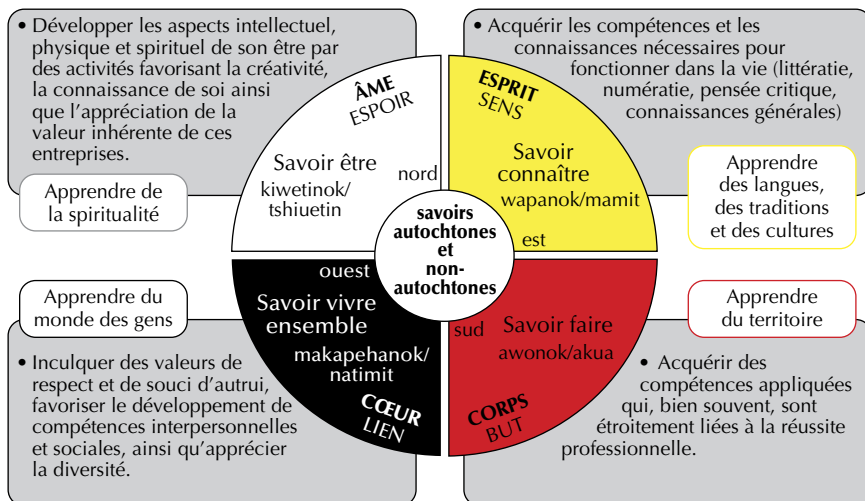


Figure 2.2. Les quatre piliers de l'apprentissage holistique

Source: Blanchet, à paraître, adapté de CCA, 2009 (p. 14 et 18).

2.3. La méthodologie

En concordance avec les principes de reconnaissance et de réciprocité de la recherche autochtone (Kovach, 2021 ; Smith, 2021 ; Wilson, 2008), une démarche de recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001) a été retenue pour l'analyse des pratiques d'enseignement des langues et des cultures autochtones développées dans ce projet. La recherche collaborative consiste à coconstruire des savoirs sur la pratique (Desgagné *et al.*, 2001) par une mise à contribution d'expertises différentes et complémentaires: celle des animateurs de langues et de cultures autochtones, des acteurs du CAAS et des chercheurs.

Quatre acteurs impliqués au sein de l'enseignement des langues et de cultures autochtones et du développement des contenus de cours ont participé à la collecte de données en 2019. Ces acteurs sont tous des animateurs de langues et cultures maîtrisant leur langue autochtone à l'oral et à l'écrit. Pour le développement du contenu des cours, ils se sont référés au matériel développé par le Conseil de la Nation atikamekw (CNA) – à partir des thèmes des livres produits par le CNA, l'animateur développe son contenu et sa planification – et par l'Institut Tshakapesh. Ils perfectionnent leur compétence écrite de leur langue en suivant de la formation continue⁴. Ils ont grandi dans leur communauté dans un environnement riche culturellement. Ils ont tous fait des études postsecondaires. Deux de ces participants se sont joints à l'analyse et la diffusion des résultats de ce chapitre.

2.3.1. Les outils de collecte de données

Des entretiens semi-dirigés individuels avec quatre animateurs des langues et de cultures autochtones et les deux enseignantes étant intervenues durant les années scolaires 2016 à 2017 ont été réalisés. Ils ont permis de recueillir des exemples de pratiques des animateurs de langues et de cultures ainsi que leur appréciation générale du projet *Petapan*. De plus, des dessins-entretiens collectifs ont permis de recueillir les témoignages de six parents d'élèves autochtones. L'outil du dessin-entretien se base sur un processus cyclique et est divisé en quatre étapes (Lavoie et Joncas, 2015). Celles-ci sont fixes, mais flexibles et adaptables aux différentes situations: 1- le dessin individuel avec une question/consigne initiale (*Qu'est-ce que*

4 Ils ont suivi des formations données par le Centre Nikanite et d'autres formations directement avec des linguistes telles que Nicole Petiquay et Yvette Mollen. Celles-ci ont contribué à la revitalisation des connaissances linguistiques des enseignants afin que ceux-ci puissent les transmettre. Le CNA et l'Institut Tshakapesh demeuraient disponibles pour répondre aux questions linguistiques.

le projet Petapan représente pour toi?), 2- le groupe de discussion avec présentation des dessins individuels, 3- le dessin collectif, 4- le groupe de discussion de préanalyse avec les personnes participantes. Lors des entretiens de groupe, une traductrice était présente, mais tous les parents se sont exprimés en français.

2.3.2. Le processus d'analyse

Les principes de la recherche autochtone (respect, réciprocité, responsabilité, pertinence) (Groupe en éthique de la recherche, 2018) ont été appliqués lors du processus d'analyse. 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 (Aurousseau *et al.*, 2021). À l'automne 2019, un deuxième mouvement d'analyse consistait à détailler, comprendre et caractériser davantage les pratiques d'enseignement par et avec deux animateurs linguistiques. Ce deuxième temps d'analyse avec les animateurs a permis de présenter leurs pratiques (Lavoie et Ambroise, 2021 ; Lavoie, Chachaï et Ambroise, 2019). Puis, un troisième mouvement d'analyse, à partir des éléments issus du deuxième temps d'analyse et des caractéristiques des pratiques, a permis de catégoriser les pratiques selon les dix sources et domaines de savoirs du modèle holistique de l'apprentissage (figure 2.1.) et les quatre piliers de l'apprentissage holistique (figure 2.2.). Finalement, plusieurs rencontres d'écriture d'équipe ont permis l'élaboration de ce chapitre.

2.4. Les résultats

Les résultats présentent quelques exemples de pratiques d'enseignement des animateurs de langues et de cultures autochtones en milieu urbain. Les pratiques d'enseignement sont présentées avec le modèle holistique de l'apprentissage et la roue de médecine permettant de rappeler les fondements de la pédagogie autochtone.

2.4.1. Les sources et domaines

L'exemple de la fabrication d'un *teueikan* (tambour) (figure 2.3.) pour la fête des Pères illustre la synergie des différents domaines mobilisés pour nourrir l'apprentissage des élèves.

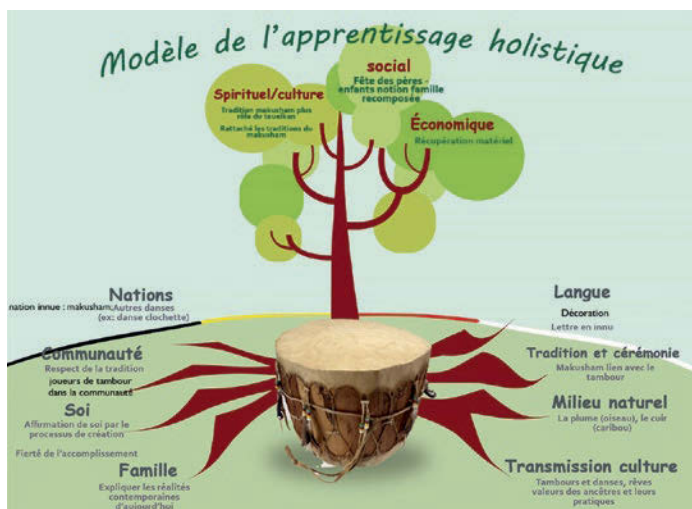


Figure 2.3. Sources d'apprentissages : exemple de pratiques d'enseignement du *teueikan* (tambour)

Source: Photo de Tania Ambroise, tirée de Lavoie et Ambroise, 2021.

Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam, souhaitait placer le *teueikan* au centre pour représenter la place centrale qu'occupe la culture dans son enseignement. Le recours aux artefacts culturels comme le *teueikan* rend hommage aux membres des nations, des communautés et des familles d'où ils tirent ses sources. Les artefacts culturels sont présentés dans la langue d'origine. Le recours à la langue autochtone et au patrimoine culturel permet aux apprenants de prendre

conscience de l'héritage dans lequel ils trouvent leurs origines. Une mère témoigne du lien entre les apprentissages linguistiques et la fierté identitaire de son enfant :

Après quelques mois du début du projet [*Petapan*], je voyais beaucoup d'effets positifs sur ma fille. Elle utilisait des mots en innu que je ne lui avais pas nécessairement montrés. Mais le jour où elle m'a dit : « Maman, moi, je suis innue ». C'est là que j'ai compris que c'était plus qu'un simple projet. Ici [école du projet *Petapan*], les enfants sont sensibilisés à leur identité et ils sont amenés à être fiers de qui ils sont. (Mère innue 1)

Ce témoignage s'arrime aux avis des animateurs, selon lesquels leur travail contribue à la réussite des enfants par le sentiment de fierté qu'ils développent : « *Ça les aide à réussir, car ils sont fiers. Aujourd'hui, ils sont fiers. Ils ne se cachent pas. Avant t'avais quasiment peur de te montrer. J'avais peur de me faire juger parce que je suis innue. [...] mais à l'école [projet *Petapan*], ils sont fiers d'être innus. Même les petits allochtones, ils veulent apprendre l'innu.* » (Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam).

Cette animatrice précise que depuis 2018, tous les enfants allochtones de l'école peuvent s'inscrire à des cours de langue innue ou atikamekw comme cours parascolaire et que les camps linguistiques durant les journées pédagogiques sont ouverts. Pour sa part, une mère atikamekw explique son dessin (figure 2.4.) lors de l'entretien de groupe : « *le projet *Petapan* permet d'établir un pont entre les cultures, de sécuriser les enfants dans un contexte scolaire, de reconnaître leurs langues et leurs cultures en offrant des occasions d'affirmer leur identité culturelle avec fierté* ».

De plus, les animateurs ouvrent leurs portes de classe et des camps linguistiques aux enfants autochtones provenant d'autres écoles qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre leur langue et leur culture parce qu'ils sont nés en milieu urbain ou qu'ils ont été adoptés par une famille allochtone et qu'ils veulent découvrir leurs racines culturelles : « *Il y en a un*

dernièrement qui a été adopté et qui est venu dans la classe d'innu. Pis il était tout heureux d'entendre notre langue. [...] S'il veut revenir, je suis ouverte à ça, qu'il revienne n'importe quand il veut. [...] Quand il a lu Kuei, j'ai dit : "L'avais-tu déjà entendu?". Il m'a dit non [silence, larmes, soupirs]. » (Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam).



Figure 2.4. Représentation du projet *Petapan*

Tous les animateurs culturels et linguistiques du projet *Petapan* partent des cultures autochtones comme prémisses au développement de leurs activités pédagogiques. Leurs thématiques d'enseignement incarnent les cultures autochtones (p. ex. le tambour, les danses traditionnelles, l'artisanat, les plantes médicinales, les fêtes traditionnelles, la faune des territoires traditionnels, etc.), tout en considérant la représentativité des réalités contemporaines et urbaines des enfants. À cet effet, l'animatrice témoigne de cette contextualisation des pratiques avec l'exemple de la fabrication du *teueikan* pour la fête des Pères :

Dans la vie d'aujourd'hui, ce n'est plus comme dans le temps avec une maman et un papa. Nous vivons dans un milieu contemporain. Des fois, il y a des mères monoparentales. Des fois les enfants sont élevés par leurs grands-parents, des

fois par leur papa ou leur maman seulement. Donc, je leur ai expliqué que oui, c'est la fête des papas. On va confectonner un tambour, mais de le donner à la personne qu'ils désirent, qu'ils aiment et qu'ils tiennent à remercier. (Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam)

Tous les animateurs des langues et de cultures autochtones recourent à une pédagogie autochtone, où la communauté et l'environnement physique et culturel contribuent aux apprentissages (invités, artistes, parents, Aînés, récits de vie, chants, danses, recettes, etc.). Ce père atikamekw réitère l'importance des cours de langue autochtone pour maintenir le lien entre les enfants du milieu urbain, leur communauté et leur famille élargie : « *La communauté va gagner du fait que les élèves pourront parler la langue. Les élèves pourront mieux s'intégrer dans la communauté* » (Père atikamekw 1). Cette citation rappelle le contexte particulier des Autochtones en milieu urbain, qui ont à se déplacer de la ville à la communauté pour maintenir des liens avec la famille élargie et certaines de leurs traditions.

2.4.2. Les quatre piliers de l'apprentissage : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble

Avec l'exemple d'activités réalisées sur le thème des arbres (figure 2.5.), on comprend le déploiement holistique des pratiques d'enseignement des animateurs linguistiques et culturels.

Lorsque l'animateur de langue et culture atikamekw Yann-Abel Chachai décrit sa pratique d'enseignement sur le thème des arbres, il les décrit comme étant en interdépendance les unes avec les autres. Les différents apprentissages ne sont pas une série d'activités hiérarchisées. Les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble forment un tout. Par exemple, il explique que l'apprentissage lexical des différentes parties de l'arbre se déroule en classe, en situation d'observation des arbres à l'extérieur de l'école ou durant un camp linguistique offert pendant les journées pédagogiques durant lequel

les enfants vont poser des collets en forêt. Les enseignantes de l'école renchérissent l'importance du travail des animateurs linguistiques à leur école tant pour le bien-être des enfants que pour leur soutien professionnel : « *J'aime travailler avec les membres du Centre d'amitié autochtone. Ils vont ramener l'histoire des Autochtones, les raisons derrière certains comportements dans la classe. Ils connaissent ce que je ne sais pas sur leur culture. Ils ont une sensibilité et des connaissances, ils sont sur le terrain. Ils donnent des réponses qui viennent du cœur.* » (Enseignante allochtone)



Figure 2.5. Exemple de pratiques d'enseignement holistique sur le thème des arbres
Source: Schéma de Yann-Abel Chachai, tiré de Lavoie, Chachai et Ambroise, 2019.

L'apprentissage par et avec le territoire caractérise les pratiques d'enseignement linguistiques et culturelles des animateurs. Yann-Abel Chachai explique que les camps linguistiques ou les moments passés au Centre d'amitié autochtone permettent de se sentir chez soi, de ressentir le bien-être d'apprendre avec la nature et les gens : « *Quand on va se promener dans le bois, ils ne veulent pas rentrer! "On veut rester ici!", car ils se sentent bien. Ils trouvent des émotions de bien-être, ils sont heureux, ils sont contents d'être dans le bois,*

dans la forêt. » (Yann-Abel Chaichai, animateur de langue atikamekw de la communauté d'Opitciwan). La complémentarité des environnements éducatifs formels et non formels fait partie de l'orientation privilégiée par le CAAS, à titre d'exemple de camp linguistique offert au Centre: « *On fait des sorties thématiques. Il y a eu une sortie avec un herboriste qui abordait l'usage médicinal des plantes. Nous avons fait des produits naturels, comme des pastilles à la gomme de sapin. Ce n'est pas à l'école que ça se passe.* » (Kévin Bacon, animateur de langue innue de la communauté de Pessamit). Les activités dans les lieux significatifs non formels forment un tout pour pérenniser l'apprentissage.

En décrivant ses pratiques sur le thème des arbres, l'animateur souligne l'importance des apprentissages liés aux émotions et à la spiritualité. Par exemple, il précise que les remerciements et les offrandes à la Terre Mère (savoir-être avec les arbres et le territoire) ou les récits et les légendes (les valeurs et le respect de la nature) sont des temps d'apprentissage pour prédisposer les élèves aux connaissances (p. ex. le vocabulaire sur les sortes d'arbre et les parties de l'arbre), aux savoir-faire (réalisation d'une tisane de thé du Labrador ou pastilles à la gomme de sapin) et aux savoir-vivre ensemble (inviter un membre de la communauté reconnu comme étant un porteur de culture pour conter les légendes et les récits de vie en lien avec les arbres). Cet exemple de pratique n'est pas unique à un seul animateur linguistique ou à un seul thème. Tous les animateurs de langues, lors des entretiens, ont mentionné faire référence aux récits et aux légendes autochtones dans leurs pratiques. De plus, à leur façon, ils accordent tous une attention à la spiritualité autochtone: « *L'importance de respecter la nature et de reconnaître le côté spirituel derrière chaque chose. Il faut apprendre à remercier. Les jeunes doivent l'apprendre* » (Kévin Bacon, animateur de langue innue de la communauté de Pessamit).

Yann-Abelbel Chachai explique comment il intègre les savoirs autochtones et non-autochtones pour bonifier les apprentissages des élèves. Par exemple, après un cercle de paroles pour discuter des savoir-faire traditionnels liés à l'arbre (fabrication de canot et de pagaie, etc.), il ajoute des savoirs non autochtones de conscience phonologique avec les mots appris (segmentation de phonèmes, etc.) (Lavoie, 2016). En somme, la pratique d'enseignement

des animateurs linguistiques se caractérise par le maillage de savoirs autochtones et non autochtones où la dimension cognitive est indissociable aux autres dimensions de l'être (corps, émotions et esprit).

2.5. La discussion

Les résultats sont analysés à la lumière des différentes thématiques qui ont ressorties du corpus de données. Il se dégage que le souci pour la réussite et le bien-être, les rapprochements, l'apprentissage holistique, l'apprentissage par et avec le territoire, ainsi que l'apprentissage culturel et communautaire caractérisent les pratiques d'enseignement linguistiques et culturelles des animateurs du projet *Petapan*. Les prochains paragraphes présentent chacune de ces caractéristiques tout en les mettant en lien avec le cadre théorique.

2.5.1. La réussite, le bien-être

Les résultats corroborent la finalité de l'éducation du modèle holistique de l'apprentissage : le bien-être collectif (figure 2.1.). Les parents et les animateurs participants soulignent la réussite du projet *Petapan* en termes du sentiment de fierté identitaire qu'il suscite chez les enfants autochtones. La mission du projet *Petapan* vise la réussite éducative des enfants autochtones en milieu urbain. Les résultats pointent que le projet réussit à fournir un environnement éducatif sécuritaire culturellement : « *Ici, les enfants sont sensibilisés à leur identité et ils sont amenés à être fiers de qui ils sont* » (Mère innue 1). Le projet *Petapan* reconstruit le sentiment de bien-être à l'école. Il contribue à déconstruire les legs traumatisants de la mission éducative des pensionnats canadiens qui était de : « *tuer l'indien dans l'enfant* » (citation de J. A. MacDonald, père de la confédération-architecte du génocide, tirée de *Facing History & Ourselves*, 2015). Le dernier pensionnat au Québec a fermé ses portes en 1980 (Crépeau et Fleuret, 2018). Ce récent passé suscite encore des craintes chez les parents face aux écoles du système public : « *J'avais peur que mon enfant perde le plus important, c'est-à-dire, son identité* » (Mère innue 1). Le projet *Petapan* signifie l'aube pour l'espoir qu'il suscite

de renforcer la fierté identitaire des enfants, des parents et de l'ensemble des membres de la communauté autochtone en milieu urbain. Il incarne la mission de l'école comme moyen de revitaliser et de préserver (et non d'assimiler) les langues et les cultures autochtones dans la culture majoritaire. Le projet *Petapan* est inspirant dans ce processus de décolonisation de l'éducation.

Le fait d'enseigner des langues autochtones dans une école publique du système scolaire québécois contribue à la valorisation des langues autochtones nécessaire pour le travail de revitalisation et de transmission des langues autochtones. Cependant, les parents et les animateurs rencontrés mentionnent l'insuffisance des heures d'enseignement pour réellement maintenir les langues autochtones vivantes : « *Deux heures par semaine de cours de langue et de culture ce n'est pas assez pour apprendre la langue* » (Mère atikamekw 2). La transmission des langues autochtones est reconnue comme un droit international (Nations Unies, 2007, article 13.1). Beaucoup de travail reste toutefois à faire au fédéral et au provincial pour que ce droit puisse contrer la perte linguistique en cours (Drapeau, 2013). Bien qu'insuffisant pour réparer les legs des pensionnats en matière de perte linguistique (Crépeau et Fleuret, 2018; Sarkar et Lavoie, 2013), le projet *Petapan* rehausse la fierté identitaire des enfants autochtones et la valeur de l'apprentissage des langues autochtones en milieu urbain.

2.5.2. Les rapprochements

Comme le témoignent une mère atikamekw (figure 2.4.) et Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam, le projet *Petapan* crée ce rapprochement entre les cultures. Ce rapprochement entre les enfants autochtones et allochtones se vit notamment par l'enseignement des langues innue et atikamekw offert à tous en activités parascolaires et par diverses activités collectives à l'école. Ce rapprochement entre les enfants autochtones et allochtones en contexte scolaire favorise le bien-être collectif nécessaire au processus de sécurisation culturelle. Comme le précisent plusieurs chercheurs (Consortium d'animation sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur [CAPRES], 2018; Lévesque, 2015; Morin-Holland, 2019), la sécurité culturelle se caractérise

par un partenariat égalitaire, une participation active des personnes ainsi que la protection de l'identité culturelle et du bien-être. Le contexte scolaire à l'étude continue d'évoluer dans le processus de sécurisation culturelle. Le projet *Petapan* permet d'espérer que la réussite scolaire des enfants autochtones puisse désormais ne plus être associée à la résilience scolaire ou à l'acculturation (Larose *et al.*, 2002).

La contribution des animateurs au projet *Petapan* va bien au-delà de la facilitation du rapprochement entre enfants de la nation québécoise et des nations innues et atikamekw de l'école. Les animateurs accueillent occasionnellement dans leur classe les enfants autochtones adoptés qui vivent en milieu urbain dans des familles non autochtones provenant d'autres écoles. Cette ouverture de leur classe face aux enfants autochtones adoptés rappelle la réalité du nombre disproportionné d'enfants autochtones adoptés historiquement par des familles allochtones en milieu urbain (Gouvernement du Canada, 2021). Le projet *Petapan* offre une possibilité éducative aux parents adoptifs allochtones de maintenir l'identité autochtone de leur enfant. Cet accueil des enfants autochtones adoptés dans les classes de langues autochtones souligne la finalité éducative qu'ils confèrent à l'apprentissage : l'atteinte du bien-être.

De plus, en ajoutant les camps linguistiques lors des journées pédagogiques, le CAAS répond au besoin des parents que leurs enfants aient accès à des activités en lien avec leur langue et culture en milieu urbain. Durant les camps linguistiques, le rapprochement des cultures se fait tant entre enfants innus et atikamekw principalement, avec d'autres nations autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits) qu'avec des enfants québécois puisqu'ils sont ouverts à tous lorsque des places sont disponibles. Ces rapprochements sont la prémisses pour rétablir une société plus égalitaire et juste. Lors de ces camps linguistiques, l'accent est mis sur l'oral (on place l'enfant dans un contexte d'immersion de sa langue autochtone), sur un enseignement et un apprentissage par le jeu, sur l'usage des gestes, sur la coopération entre jeunes (locuteur et non-locuteur), sur les sorties en territoire ainsi que sur la présence d'Aînés et de porteurs de culture. En misant sur ces forces, les animateurs linguistiques offrent un cadre d'apprentissage et de transmission qui permet

aux jeunes de se sentir bien et ouvert à l'apprentissage. On encourage leur autonomie en leur permettant de réaliser des projets eux-mêmes (par exemple, faire leur gâteau en petite équipe) et on valorise leur sentiment d'accomplissement en faisant rayonner leur participation à des activités culturelles ou traditionnelles lors d'expositions et de spectacles.

2.5.3. L'apprentissage holiste : cœur, tête, corps et esprit

Du fait que les animateurs sont Autochtones, ils puisent leurs ressources pédagogiques dans différents sources et domaines d'apprentissage à l'image de leurs propres traditions d'apprentissage. Étant Autochtones et ayant grandi dans leur communauté, entourés d'Aînés et de porteurs de culture, les animateurs de langue et de culture sont eux-mêmes des piliers pour l'apprentissage des élèves et du personnel scolaire. Ils intègrent de façon intuitive les quatre dimensions de la roue de médecine dans leurs pratiques. L'organisation de leur enseignement est circulaire, où les savoirs touchent les différentes dimensions de la personne (figure 4). La plupart du temps, les savoirs ne sont pas enseignés de façon séquentielle mais de façon globale simultanée, ce qui correspond, selon l'Institut Tshakapesh (2006), au style d'apprentissage des élèves innus.

2.5.4. L'apprentissage avec et par le territoire

La pédagogie des animateurs se caractérise par l'apprentissage avec et par le territoire. La complémentarité des lieux d'apprentissage (forêt, centre d'amitié, école) qu'ils promeuvent s'arriment avec la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu (Battiste *et al.*, 2005; Campeau, 2019; Kanahéle, 2005; Van Gelderen et Guthadjaka, 2019). L'exemple des sorties en territoire pour l'apprentissage et la revitalisation des sciences, des récits et légendes, de la spiritualité et des langues autochtones se base sur les travaux de Kawagley (1995, 2001), Kawagley, Norris-Tull et Norris-Tull (1998) et de Barnhardt et Kawagley (2008). Les lieux d'apprentissage formels et non informels mobilisés par les animateurs font écho aux diverses sources (milieu naturel, communauté, famille) du savoir du modèle holistique d'apprentissage

(CCA, 2009). Plusieurs chercheurs autochtones de différents pays (Battiste, 2017 ; Kawagley, 2008 ; Kimmerer, 2013 ; McKinley et Smith, 2019 ; Oliveira, 2017) rappellent que la pédagogie du lieu avec et par le territoire est une pratique éducative décoloniale. Les pratiques privilégiées par les animateurs du projet *Petapan* d'apprendre par et avec le territoire s'alignent avec les principes de la pédagogie du lieu qui caractérise la pédagogie autochtone. Les différents exemples partagés de leurs pratiques (figure 4) exemplifient comment mettre en pratique l'article 31.1 des droits des peuples autochtones (Nations Unies, 2007), à savoir la préservation de leur patrimoine culturel, leur savoir traditionnel et leurs sciences et techniques, y compris leur connaissance des propriétés de la faune et de la flore.

2.5.5. L'apprentissage culturel

Un autre élément définissant la pédagogie des animateurs est la place centrale qu'ils confèrent au patrimoine culturel (objets, artisanat, récits, légendes) dans leur enseignement. Le *teueikan* de la figure 3 rappelle que la culture est au cœur de leurs pratiques. Bacon (2005) explique le symbolisme du *teueikan* tout en précisant les liens qui unissent les artefacts culturels, l'apprentissage holistique et l'apprentissage des langues autochtones :

Plusieurs objets, comme le *teueikan*, qui entourent le monde innu, entretiennent un lien entre le monde physique et le monde mystique. Ce qui leur confère le statut d'objet vivant, même s'ils sont inanimés dans le réel. Le *teueikan* est fabriqué par des êtres vivants, mais qui ne peut être adopté par n'importe qui, ça prend un être qui sent l'appel du tambour et le tambour sert en même de temps de communication entre le monde physique et le monde mystique, le deuxième monde pour les Innus. Ce qui veut dire que dans toute la pensée, dans tout le vocabulaire ou dans tout objet, il existe ce rapport entre l'être, les objets et les animaux, une relation entre le monde mystique et le monde physique. Dans la langue innue, ce concept se retrouve derrière chaque mot. (Bacon, 2005, p. 56)

En somme, les animateurs de langues et de cultures autochtones partent de la culture pour apprendre la langue, les savoir-faire, les savoir-être et les savoirs-vivre ensemble d'ordre spirituel.

2.5.6. L'apprentissage communautaire

La pédagogie des animateurs de langues et de cultures autochtones peut être décrite comme étant communautaire. Étant eux-mêmes des membres actifs de leur communauté autochtone et du CAAS, ils mettent à contribution leur réseau dans leurs pratiques d'enseignement. Les différentes sources de savoirs qu'ils mobilisent dans leur enseignement (famille, communauté, clan, nation, autres nations, ancêtres) correspondent à 7 des 10 sources du modèle holistique de l'apprentissage. Le déroulement des camps linguistiques au CAAS favorise l'apprentissage des jeunes puisque le Centre est un lieu communautaire et de référence autochtone souvent fréquenté avec leurs parents. Ils se sentent chez eux, comme à la maison. Les animateurs vont miser sur un apprentissage plus familial en impliquant les parents lors de certaines activités et en laissant la place aux jeux libres. On peut décrire les pratiques des animateurs de langue lors des camps linguistiques comme étant un enseignement communautaire, ludique et récréatif créant un cadre d'apprentissage où les jeunes se sentent plus libres dans leurs apprentissages.

Lorsqu'on écoute le rôle qu'ils se confèrent quant à l'apprentissage des enfants, ils se décrivent comme des accompagnateurs, des guides. Cela s'arrime au modèle holistique de l'apprentissage qui place l'enseignant en périphérie de l'arbre comme un des guides. L'enseignant n'est pas perçu comme « l'expert » de l'apprentissage ; il est une goutte d'eau parmi tant d'autres (mentors, conseillers, parents, enseignants et Aînés) qui permet à l'arbre de grandir. Les résultats exemplifient cette volonté de travailler en partenariat avec les membres autochtones vivant en milieu urbain et en communauté.

Conclusion

En résumé, le projet *Petapan* se réalise dans une école de quartier qui accueille des élèves innus et atikamekw qui habitent différents quartiers de Saguenay. Dans le cadre de ce projet, les animateurs linguistiques du CAAS offrent des cours de langues et de cultures qui complètent les services éducatifs sous la responsabilité du Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay. Dans ce chapitre, les résultats présentent des pratiques des animateurs culturel et linguistique qui œuvrent à enseigner les langues innu et atikamekw au projet *Petapan*. Leurs pratiques éducatives se caractérisent comme étant holistiques, ancrées dans le territoire tout en étant fondamentalement culturelles et communautaires. Les parents d'élèves autochtones et les enseignants de l'école témoignent que la présence d'animateurs linguistiques autochtones ainsi que leurs pratiques éducatives contribuent à rehausser la fierté culturelle et identitaire des enfants autochtones et la valeur de l'apprentissage des langues autochtones en milieu urbain. De plus, les parents soulignent l'importance du projet *Petapan* quant aux rapprochements entre les enfants de différentes cultures autochtones et québécoise. Une limite de cette étude est qu'aucun entretien n'a été réalisé avec les enfants autochtones et allochtones du projet *Petapan*. Il serait intéressant de mener une seconde phase de l'étude pour approfondir les contributions et les limites du projet *Petapan* selon les apprenants.

Références

- Arousseau, E., C. Couture, L. Pulido, E. Jacob, C. Lavoie, C. Duquette, P. Pacmogda et L. Blouin (2021). « Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet *Petapan* », *Revue Éducation et francophonie*, XLIX(1), p. 71-94, doi.org/10.7202/1077002ar.
- Bacon, M. (2005). *Notre langue est un teuehikan*, mémoire de maîtrise, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, doi.org/10.1522/24057752.
- Barnhardt, R. et A.O. Kawagley (2008). « Indigenous knowledge systems and education », *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), p. 223-241, doi.org/10.1111/j.1744-7984.2008.00144.x.

- Battiste, M. (2017). *Decolonizing education : nourishing the learning spirit*, Chicago, Purich Publishing.
- Battiste, M., L. Bell, I.M. Findlay, L. Findlay et S. Youngblood (2005). «Thinking Place: Animating the Indigenous Humanities in Education», *Australian Journal of Indigenous Education*, 34(1), p. 7-19.
- Blanchet, E., S. Laroche et M. Wawanoloath (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, P.-A. (à paraître). *Astham Ntotacinan : venez nous écouter. Théâtralisation de récits de vie d'étudiantes autochtones du collégial comme vecteur du mieux-être holistique*, thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- 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, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://hdl.handle.net/11143/15042>>, consulté le 21 mars 2023.
- Canapé, T., Y.-A. Chachai et J.-A. Bonneau (2019). *Comment se pose la question de la relève pour la transmission et l'enseignement des langues autochtones au sein des organismes communautaires, le cas du Centre d'amitié autochtone du Saguenay*, communication présentée dans le cadre du 87^e congrès de l'ACFAS, mai, Gatineau, <<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/87/600/618/c?ancre=13880>>, consulté le 21 mars 2023.
- Chachai, Y.-A. M. St-Onge et J.-A. Bonneau (2018). *L'enseignement des langues autochtones innu et atikamekw dans le cadre des camps linguistiques du Centre d'amitié autochtone du Saguenay*, communication présentée dans le cadre du 86^e congrès de l'ACFAS, mai, Chicoutimi, <<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/86/600/607/c?ancre=10935>>, consulté le 21 mars 2023.

- Chambers, N.A. (2014). *“They all talk Okanagan and I know what they are saying.” Language nests in the early years: insights, challenges and promising practices*, thèse de doctorat, Okanagan, University of British Columbia, dx.doi.org/10.14288/1.0074366.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada – CRV (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l’avenir: sommaire du rapport final*, <<https://nctr.ca/a-propos/histoire-de-la-cvr/site-web-de-la-cvr/?lang=fr>>, consulté le 21 mars 2023.
- Conseil canadien de l’apprentissage – CCA (2009). *État de l’apprentissage chez les Autochtones du Canada: Une approche holistique de l’évaluation de la réussite*, Ottawa, CCA, <http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Consortium d’animation sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur – CAPRES (2018). « Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur », *Dossier CAPRES*, <<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/36335>>, consulté le 22 mars 2023.
- Coulthard, G. et T. Alfred (2014). *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Couture, C., M. Bacon, E. Arousseau, L. Pulido, E. Jacob, C. Lavoie, C. Duquette et D. Bizot (2021). *Projet Petapan. Des services et des pratiques pour soutenir la réussite éducative d’élèves autochtones en milieu urbain* [Rapport de recherche], Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRS), Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) UQAC, Centre d’amitié autochtone du Saguenay (CAAS) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-de-recherche_PETAPAN_VF2.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Crépeau, N. et C. Fleuret (2018). « L’enseignement du français chez les Premières Nations d’hier à aujourd’hui: défis didactiques, pratiques pédagogiques et compétence plurilingue », *Revue de langage, d’identité, de diversité et d’appartenance (R-LIDA)*, 2(1), p. 101-122, <http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2018/05/volume_2_1_2018_Crepeau_Fleuret.pdf>, consulté le 21 mars 2023.

- Desgagné, S., N. Bednarz, P. Lebuis, L. Poirier et C. Couture (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), p. 33-64, doi.org/10.7202/000305ar.
- Drapeau, L. (2013). « Les langues autochtones au Québec : état des lieux et propositions pour l'action », dans A. Beaulieu, M. Papillon et S. Gervais (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 195-212.
- Duquette, C., C. Couture et S. Blacksmith (2020). « À la recherche d'un point de rencontre : l'apport d'une approche commune en science, technologie et univers social, pour intégrer des savoirs autochtones », dans G. Maheux, G. Pellerin, S. Enrique Quintriqueo Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 227-246.
- Groupe en éthique de la recherche. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Chapitre 9 – La recherche impliquant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada*, Gouvernement du Canada, <https://ethique.gc.ca/fr/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html>, consulté le 21 mars 2023.
- Facing History and Ourselves. (2015). *Vies volées : Les Peuples Autochtones au Canada et le régime des pensionnats*, <<https://www.facinghistory.org/fr-ca/resource-library/vies-volees-les-peuples-autochtones-au-canada-et-le-regime-des-pensionnats>>, consulté le 21 mars 2023.
- Gouvernement du Canada (2021). *Réduire le nombre d'enfants autochtones pris en charge*, Services aux Autochtones Canada, <<https://www.sac-isc.gc.ca/fr/1541187352297/1541187392851>>, consulté le 21 mars 2023
- Gouvernement du Québec (2016). *À la rencontre des femmes Autochtones du Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme, <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/femmes_autochtones_web.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Institut Tshakapesh (2006). *Profil de l'élève innu*, Uashat, Institut Tshakapesh, <<https://catalogue.innu-aimun.ca/Articles/view/4f20698d-6548-437b-b624-2ec34022e9f7>>, consulté le 21 mars 2023.

- Jacob, E., S. Pinette et S. et Riverin (2021). « Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone: un programme culturellement adapté et répondant aux besoins des milieux », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, p. 22-25.
- Kanahele, P. (2005). « I am this land and this land is me », *Hūlili, Multidisciplinary research on Hawaiian well-being*, 2(1), p. 21-31.
- Kawagley, A.O. (1995). *A Yupiaq Worldview: A Pathway to Ecology and Spirit*, Long Grove, Waveland Press.
- Kawagley, A.O. (2001). « Spirit, knowledge, and vision from our first nations' sages teaching story », *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), p. 199-206.
- Kawagley, A.O., D. Norris-Tull et R.A. Norris-Tull (1998). « The indigenous worldview of yupiaq culture: Its scientific nature and relevance to the practice and teaching of science », *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), p. 133-44.
- Kimmerer, R.W. (2013). *Braiding sweetgrass: indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants*, Minneapolis, Milkweed Editions.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies: characteristics, conversations, and contexts*, 2^e éd., Toronto, University of Toronto Press.
- Larose, F., J. Bourque, B. Terrisse et J. Kurtness (2002). « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p.151-180, doi.org/10.7202/000312ar.
- Lavoie, C. (2016). « L'effet de la trousse Je joue avec les sons sur la conscience phonologique: le cas d'élèves innus de maternelle », *Canadian Modern Language Review*, 72(3), p. 339-359.
- Lavoie, C. et T. Ambroise, T. (2021). *Pratiques plurilingues et holistiques d'enseignement des langues et des cultures innue et atikamekw dans une école primaire à Saguenay*, communication présentée dans le cadre du 88^e congrès de l'ACFAS, mai, Sherbrooke, <<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/500/528/c/>>, consulté le 21 mars 2023.

- Lavoie, C., A. Chachaï et T. Ambroise (2019). *L'enseignement des langues et des cultures autochtones au primaire : l'expérience d'un projet éducatif autochtone à Saguenay*, communication présentée dans le cadre de la 4^e édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers peuples, octobre, Montréal, <<http://colloques.uqac.ca/prscpp/bloc-h-17-octobre-13-h-30-a-14-h-15/>>, consulté le 21 mars 2023.
- 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 », *Revue de recherches qualitatives*, 34(1), p. 97-121.
- Lévesque, C. (2015). « Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de santé – Promouvoir la sécurisation culturelle », *Revue Droits et libertés*, 34(2), p. 1-15.
- Lévesque C., G. Polèse, D. de Juriew, R. Labrana, A.-M. Turcotte et S. Chiasson (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes* [Rapport de recherche], Cahier DIALOG n° 2015-01, <<http://espace.inrs.ca/2810/>>, consulté le 21 mars 2023.
- McKinley, E. et L. Smith (2019). *Handbook of Indigenous Education*, Singapore, Springer.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2021). *Indices de défavorisation des écoles publiques*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- 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, Ottawa, Université d'Ottawa, <<http://hdl.handle.net/10393/39757>>, consulté le 21 mars 2023.
- Nations Unies (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf>, consulté le 21 mars 2023.

- Oliveira, K.-A. (2017). «Aloha 'Āina-Placed Ho'omoana 'Ōlelo Hawai'i: A Path to Language Revitalization», dans E.A. McKinley et L.T. Smith (dir.), *Handbook of Indigenous Education*, Singapore, Springer, p. 339-356.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2019). *La réconciliation avec les peuples autochtones : une approche holistique. Guide pratique pour des municipalités inclusives au Canada et ailleurs dans le monde*, Commission canadienne pour l'UNESCO, Ottawa, <https://publications.gc.ca/collections/collection_2021/canadacouncil/K34-7-2019-fra.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Rosoux, C. (2014). «Portée et limites du concept de réconciliation: une histoire à terminer», *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 45(3), p.21-47, <https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RECEO_453_0021&download=1>, consulté le 22 mars 2023.
- Sarkar, M. et C. Lavoie (2013). «Language education and Canada's Indigenous peoples», dans D. Gorter, V. Zenotz et J. Cenoz (dir.), *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global*, Berlin, Springer, p. 85-104.
- Smith, L. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books, doi.org/10.5040/9781350225282.
- Statistique Canada. (2011). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Tableaux de données*, Gouvernement du Canada, <<https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&A=R&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=01&GL=-1&GID=1118282&GK=1&GRP=0&O=D&PID=105398&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2013&THEME=94&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=&D1=0&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0>>, consulté le 30 novembre 2023.
- Statistique Canada. (2012). *Les langues autochtones au Canada*, Gouvernement du Canada, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_3-fra.cfm>, consulté le 21 mars 2023.

- Statistique Canada. (2016). *Profil du recensement, Saguenay, Québec*, Gouvernement du Canada, <<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Data=Count&B1=All&Geo2=PR&Code2=24&Geo1=CSD&Code1=2494068>>, consulté le 21 mars 2023.
- Van Gelderen, B. et K. Guthadjaka (2019). «School is home, home as school: yolngu 'on country' and 'through country' place-based education from gäwa homeland», *Australian and International Journal of Rural Education*, 29(3), p. 56-75.
- Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony. Indigenous Research Methods*, Halifax, Fernwood Publishing.

Chapitre 3

Mettre en œuvre la réflexivité dans l'élaboration d'outils visant la reconnaissance et la valorisation des langues autochtones

**Pistes pour les chercheurs et enseignants
non-autochtones**

Corina Borri-Anadon et Sakay Ottawa

Résumé

Afin de favoriser la reconnaissance et la valorisation des langues autochtones chez les enseignants, quatre synthèses thématiques ont été élaborées par une équipe de personnes non-autochtones. Le présent chapitre vise à contribuer à la réflexivité des personnes non-autochtones qui souhaitent « aller à la rencontre des savoirs et épistémologies autochtones » (Guay et Thibault, 2012, p. 3). Il propose de s'attarder d'abord à la réflexivité qui a pris racine dans cet exercice, et présente les synthèses de même que les questionnements suscités. Par la suite, le chapitre suggère des pistes permettant

de rendre visible la réflexivité, et conclut cette contribution avec une expérience partagée par les auteurs de valorisation de l'atikamekw nehiromowin en contexte universitaire.

Résumé en atikamekw

Kitci ki awacamec kiskeritakok kirika kitci icperitakok nehiromowiwina ka kiskinohamaketcik otci, new irikik tatino e ki mamowictakaniwoki ka wapisitcik e ki otamirotatcik. Ohwe tca otamirowin, kitci ki wewerita mamitoneritcikateki taci e otciparik e ki otamirotakaniwokw. Minawatc ka ta mi wapitariwaniwon anihi otamirowiwina kaie ke otcitciparik ka iti wi natowi kiskeritcikateki. Minawatc, ka ta iti nokon ke ici natcictwakaniwoki tante ke iti ici mamitoneritcikatek. Nakatcitawin ka tetawonamowaketcik aniki ka kicteritakik atikamekw nehiromowiniw, kice kiskinohamatowikamikokw ka ici pitaketcik otciparin ohwe atoskectakewin.

Introduction

Il est maintenant reconnu que lorsqu'elles souhaitent prendre en compte les réalités, savoirs et perspectives autochtones, les personnes non-autochtones ont beau avoir de bonnes intentions, cela ne suffit plus. En effet, « la recherche, notamment en sciences sociales, lorsqu'elle est conduite auprès de populations faibles ou dominées, n'est pas aussi inoffensive qu'elle n'y paraît (Payet, 2001). Dans les contextes coloniaux, la recherche contribue, tout comme les autres institutions occidentales comme la religion et l'éducation, à justifier et à renforcer le système de subordination et d'assimilation » (Guay et Thibault, 2012, p. 1).

Ainsi, que ce soit au sein d'activités de recherche ou de services publics comme l'éducation, les personnes non-autochtones sont invitées à faire preuve de réflexivité lorsqu'elles travaillent au sujet des Premiers Peuples

et avec eux. Mais comment y parvenir? Ce chapitre cherche à contribuer à répondre à cette question à partir de la démarche d'élaboration des synthèses thématiques par une équipe de personnes non-autochtones¹.

Dans un premier temps, nous spécifions ce que nous entendons par réflexivité et ce que cela implique pour les chercheurs et enseignants non-autochtones. Dans un second temps, nous présentons brièvement le contenu et les intentions de chacune de ces synthèses² de même que les différents questionnements que leur élaboration a suscités. Ces derniers témoignent de différents éléments que les personnes non-autochtones peuvent considérer lorsqu'elles s'intéressent aux réalités autochtones. Ainsi, dans un troisième temps, nous discutons de ces pistes afin de rendre visible comment la réflexivité peut se traduire concrètement. Enfin, nous partageons une expérience récente au sein de laquelle nous avons collaboré afin de discuter des enjeux de reconnaissance et de valorisation de l'atikamekw nehiromowin dans le cadre d'un cours universitaire.

3.1. La réflexivité, une condition nécessaire pour prendre en compte les réalités, savoirs et perspectives autochtones

Pour saisir les contours de la réflexivité, mentionnons d'abord la distinction proposée par Goyer et Borri-Anadon (2018) entre posture réflexive et posture dite naïve, voire innocente. Ainsi, la réflexivité exigerait

-
- 1 Cette équipe était composée de Nicole Audy (CNA), Karine Gélinas et Eve Lemaire (UQTR) ainsi que de Corina Borri-Anadon (UQTR), coauteure de ce chapitre. Sakay Ottawa, également coauteur, a participé aux échanges menant à la rédaction de ce chapitre et plus particulièrement à la conclusion.
 - 2 Les synthèses sont disponibles ici : <<https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/ressources/resumes-et-syntheses/>>, consulté le 30 novembre 2023. Elles ont été produites dans le cadre du projet *Perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement* financé par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (2019-2021), qui a été mené sous la responsabilité de la professeure Annie Pilote. Nous remercions l'Université Laval et le ministère de l'Enseignement supérieur pour leur soutien financier.

un questionnement continu et conscient, notamment sur ce qui est souvent tenu pour acquis. Comme l'affirme Bertucci (2009), « la réflexivité détient une place de choix dans une démarche épistémologique qui **déconstruit des notions apparemment non problématiques** » (p. 43, nous soulignons). Ceci est d'autant plus important lorsque sont abordées les questions concernant les Premiers Peuples, car ces « notions apparemment non problématiques » s'inscrivent, d'une part, dans un rapport au savoir colonial qui repose sur : « [d] es processus d'effacement et de muséification des formes traditionnelles de savoir [qui] affaiblissent l'autonomie épistémique des communautés, c'est-à-dire qu'ils les laissent sans les moyens qu'elles avaient pour comprendre et contrôler leur environnement » (Godrie et Dos Santos, 2017, p. 16). D'autre part, ces « notions apparemment non problématiques » concernent également les personnes non-autochtones elles-mêmes qui, par le fait de leur appartenance à la norme majoritaire, se définissent à travers l'idée de neutralité. Il serait ainsi bien difficile pour des individus occupant une position privilégiée « d'interroger de manière systématique les effets de cette position sur la connaissance qu'ils produisent » (Harding, 1992, citée dans Le Gallo et Millette, 2019, p. 3). Keane, Khupe et Muza (2016) nous rappellent toutefois l'importance pour chaque personne s'intéressant aux enjeux autochtones « de reconnaître sa propre position avant de tenter de saisir celle des autres » (p. 165, notre traduction).

Par conséquent, prendre en compte les savoirs, réalités et perspectives autochtones va au-delà de la maîtrise des connaissances qui y sont associées ; cela implique aussi, voire surtout de porter un regard critique sur soi-même, en tant que personne qui détient (ou non) ces connaissances, les transmet (ou non), les mobilise (ou non). En d'autres mots, les enseignants, en tant que médiateurs de savoirs, gagnent à faire preuve de réflexivité sur les plans personnel, collectif, disciplinaire et institutionnel (Lachapelle et Puana, 2012).

3.2. Reconnaître et valoriser les langues autochtones : présentation des synthèses thématiques et des questionnements soulevés

L'objectif général du projet *Perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement* est le développement de contenus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que d'approches s'inscrivant dans un « curriculum sensible aux réalités autochtones » (Borri-Anadon *et al.*, 2018, p. 6), et ce, pour enrichir la formation initiale et continue des enseignants. Parmi les six objectifs spécifiques poursuivis par ce projet, l'équipe « Reconnaître et valoriser les langues autochtones » s'est concentrée sur les deux objectifs suivants : déterminer les thèmes centraux à incorporer à la formation initiale et continue des enseignants en collaboration avec des partenaires autochtones, et élaborer les contenus généraux de modules de formation thématiques.

À la lumière des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR), mais surtout des préoccupations des partenaires des trois communautés atikamekw, les questions relatives aux langues autochtones se sont rapidement imposées. Comme le rappellent Lévesque et Polèse (2015) :

le premier thème sur lequel il convient de se pencher dans la perspective de mieux comprendre les enjeux et défis de la persévérance et de la réussite scolaires est celui de l'enseignement des langues. En effet, plus que tout autre thème, la langue est au cœur de l'identité ; sa portée dépasse largement le milieu scolaire pour se répercuter à l'échelle de la vie communautaire et du projet autonomiste autochtone (p. 57).

Ainsi, une recension des différentes ressources disponibles a permis d'élaborer quatre synthèses autour des thématiques suivantes : 1) un portait des langues autochtones au Canada et au Québec ; 2) la reconnaissance politique

des langues autochtones au Canada et au Québec ; 3) la prise en compte des langues autochtones en éducation au fil des siècles ; 4) les liens entre les langues et l'identité : parole d'Atikamekw nehirowisiw. Ces synthèses se veulent d'abord un outil de sensibilisation pour les formateurs d'enseignants eux-mêmes. Cependant, elles peuvent aussi leur servir de matériel pédagogique pour créer des situations d'enseignement-apprentissage qui visent à aborder des contenus liés aux langues autochtones, et ce, afin de favoriser la prise en compte de ces dernières dans les activités de formation initiale et continue du personnel scolaire. Enfin, ces synthèses peuvent contribuer à la mise en œuvre de projets autochtones dans les milieux éducatifs qui ont comme objectif de sensibiliser l'ensemble des élèves aux réalités autochtones ou de soutenir la réussite éducative des élèves autochtones (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2021).

3.2.1. Un portrait des langues autochtones au Canada et au Québec

Cette première synthèse thématique met de l'avant la diversité des langues autochtones au Canada et au Québec. Elle débute par une présentation des différentes familles linguistiques autochtones sur ces territoires (Rice, 2020), puis aborde la situation sociolinguistique (Drapeau, 2013) des communautés autochtones au sein du Québec d'aujourd'hui à partir des données disponibles (Statistique Canada, 2016) en proposant une échelle de vitalité des langues (Assemblée des Premières Nations [APN], 2017 ; Conseil de la Nation Atikamekw de La Tuque [CNA], 2002 ; UNESCO, 2003). Elle se termine par une réflexion sur les enjeux des langues en contact (Musée canadien des langues, 2020) en ayant recours à des œuvres signées par des femmes autochtones (Fontaine, 2019 ; The Manitoba Teachers' Society, 2018). Cette synthèse contribue à sensibiliser les enseignants à la diversité des langues autochtones et aux différentes réalités sociolinguistiques des communautés autochtones. Elle permet notamment de mieux comprendre pourquoi certaines langues autochtones sont considérées comme dormantes, menacées ou viables et propose une réflexion sur les enjeux des contacts entre les langues et des risques de conversion linguistique.

Les questionnements soulevés

La rédaction de cette première synthèse a engendré plusieurs défis. D'abord, effectuer un portrait des langues autochtones à partir des statistiques existantes ne peut que donner des résultats partiels qui risquent d'en sous-estimer la richesse. Il s'agit là d'un rappel qu'il convient d'utiliser les statistiques sur les Autochtones avec prudence en ayant conscience de qui les produit et comment. En effet, les données disponibles font l'objet de critiques de la part des Premières Nations (APN, 2019), ce qui engendrerait un refus de participer aux enquêtes par certaines communautés (Guimond, 2009).

Ensuite, l'élaboration de l'échelle de vitalité des langues a constitué une tâche délicate. En effet, il s'agit d'un outil qui peut servir à reconnaître les efforts effectués par les communautés autochtones pour préserver leur langue, mais il comporte également certains risques. Par exemple, l'image d'une échelle impose d'elle-même l'idée d'une certaine gradation, voire d'une hiérarchisation entre les langues. Ainsi, pour assurer sa visée de sensibilisation, l'équipe a fait le choix de ne pas associer des exemples de langues des communautés autochtones à l'échelle. Cette dernière devient alors davantage un outil pour mieux saisir les stratégies mises en place par les communautés afin de préserver leur langue qu'un instrument visant à qualifier la situation sociolinguistique de communautés spécifiques à partir d'indicateurs uniformes.

Enfin, un autre risque engendré par cette échelle représente celui de responsabiliser les communautés quant à la vitalité de leurs langues sans considérer le contexte sociolinguistique plus large dans lequel elles se trouvent. Pour contourner ce risque, l'équipe a reconnu l'inégalité de statut entre langues coloniales et langues ancestrales et problématisé la question du contact entre ces dernières. On y affirme notamment que :

lorsque les langues n'ont pas les mêmes statuts socio-politiques, ces emprunts mutuels peuvent constituer une menace pour celles qui se trouvent en position d'infériorité politique et démographique. En effet, si on célèbre le fait que l'anglais et le français s'enrichissent en empruntant des mots aux langues autochtones, on considère rarement

les conséquences du phénomène inverse : la conversion linguistique, c'est-à-dire l'adoption d'une autre langue par la communauté. Cette dernière apparaîtrait par ailleurs comme la principale cause de la disparition d'une langue (Musée canadien des langues, 2020). (Audy *et al.*, 2021a, p. 9-10)

3.2.2. La reconnaissance des langues autochtones au Canada et au Québec

Cette synthèse met de l'avant les différents pas ayant mené à la reconnaissance politique des langues autochtones sur les territoires que l'on nomme aujourd'hui « Canada » et « Québec ». Elle débute par certaines déclarations des Premières Nations à partir des années 1970 à aujourd'hui (Fraternité des Indiens, 1972 ; APN, 2017, 2018), puis présente celles leur venant en appui, dont des déclarations internationales (Nations Unies, 2007, 2021), canadiennes (Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR], 2015 ; ministère de la Justice, 2021) et québécoises (gouvernement du Québec, 1977, 1998, 2017). Elle insiste sur les efforts déployés par les Autochtones pour que leurs langues soient préservées, reconnues, valorisées et soutenues. Elle aborde également le silence des différents paliers gouvernementaux pendant plusieurs années et leurs récentes prises de position à cet égard. Cette synthèse permet de sensibiliser les futurs enseignants à l'importance accordée par les Premières Nations à leurs langues et à leurs démarches visant la reconnaissance de ces dernières par les différents paliers gouvernementaux ou organisations internationales.

Soulignons que l'actualité récente témoigne de la pertinence de cette synthèse, notamment dans la foulée des vives préoccupations partagées par l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador – Conseil en Éducation des Premières Nations (APNQL-CEPN) quant à l'adoption récente par le gouvernement du Québec de la *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français* (APNQL-CEPN, 2021). Encore aujourd'hui, ces organisations doivent faire valoir leurs droits afin de garantir le respect des langues

des Premières Nations et de lever les barrières systémiques à la réussite éducative des élèves autochtones. Rappelons que le Canada a ratifié, bien que tardivement, la Déclaration des Nations Unies sur les Droits des peuples autochtones, dont l'article 13 stipule que :

1. Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes.

2. Les États prennent des mesures efficaces pour protéger ce droit et faire en sorte que les peuples autochtones puissent comprendre et être compris dans les procédures politiques, juridiques et administratives, en fournissant, si nécessaire, des services d'interprétation ou d'autres moyens appropriés. (Nations Unies, 2007, citées dans Audy *et al.*, 2021b, p. 4)

Des questionnements soulevés

En se centrant sur la reconnaissance des langues par les gouvernements québécois et canadien, cette synthèse court le risque de renforcer l'idée selon laquelle ces langues n'existent qu'à travers cette reconnaissance. C'est pour cette raison qu'elle commence par les revendications d'organisations autochtones et qu'elle place ces dernières comme référence. Ainsi, elle permet de recentrer la reconnaissance des langues autochtones à partir des luttes ayant été menées, et de jeter un regard critique sur les positions des gouvernements québécois et canadien à cet égard. En effet, la reconnaissance officielle par les paliers gouvernementaux des langues autochtones est le reflet d'intérêts politiques concurrents, oscillant entre une bienveillance paternaliste et une instrumentalisation politique des revendications des communautés. Cette synthèse cherche à montrer que le Québec et le Canada, comme on les connaît aujourd'hui, n'ont pas toujours existé et que leur création a contribué à l'invisibilisation des Autochtones.

3.2.3. La place accordée aux langues autochtones en éducation au Québec au fil des siècles

Cette troisième synthèse thématique propose une lecture historique de la place des langues autochtones dans les pratiques éducatives à leur égard. Elle vise à rendre visibles les pratiques éducatives traditionnelles des communautés autochtones, les tentatives d'assimilation dont elles ont été l'objet et les pratiques de résistance mises en œuvre pour les contrer (CEPN, 2002 ; CNA, 2023 ; Crépeau et Fleuret, 2018 ; Faries et Pashagumskum, 2002 ; Fraternité des Indiens, 1972 ; Ottawa, 2012 ; Sarrasin, 2017). Elle permet de mettre en lumière comment les pratiques éducatives actuelles des communautés sont traversées par les legs de différentes périodes historiques. La revitalisation des pratiques éducatives ancestrales, l'enrichissement et la mise à jour des ressources linguistiques développées par le passé, les pressions assimilationnistes et les efforts déployés pendant la prise en charge afin que l'école devienne un espace répondant aux besoins des communautés n'en sont que quelques exemples. Cette synthèse permet aussi de mettre en lumière les avantages d'une reconnaissance des langues autochtones au sein des pratiques éducatives de même que les initiatives et les obstacles vécus par les communautés à cet égard. Mentionnons en terminant un extrait de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* :

Bien que les parents et les membres de la réserve jouent un rôle important dans la transmission de la langue, il demeure nécessaire de l'enseigner de façon régulière, en en faisant (1) une langue d'enseignement et (2) une matière d'enseignement [...]. L'enfant devrait être initié à l'anglais ou au français comme langue seconde seulement après avoir acquis une solide connaissance de sa propre langue (Fraternité des Indiens, 1972, citée dans Audy *et al.*, 2021c, p. 10).

Des questionnements soulevés

L'élaboration de cette synthèse repose sur divers questionnements qu'il convient ici d'explicitier. Tout d'abord, les sources utilisées pour constituer cette synthèse rappellent la difficulté de reposer sur des ressources

développées par des auteurs qui racontent **leur** histoire. Bien que des efforts aient été déployés pour assurer une représentation d'auteurs autochtones, il n'en reste pas moins qu'il en faudrait davantage et que la version soumise peut susciter des inconforts et faire l'objet de critiques.

En outre, cet exercice a amené l'équipe à reconnaître les pratiques éducatives des Premiers Peuples ayant cours avant l'arrivée des peuples colonisateurs. Ces pratiques, que l'on qualifie souvent de traditionnelles ou d'ancestrales et dont certaines perdurent encore aujourd'hui, obligent à penser l'éducation autrement qu'à travers la forme scolaire institutionnalisée par le biais de l'école. Cela déplace le regard de l'éducation **des** Autochtones à l'éducation autochtone. D'ailleurs, alors que la synthèse thématique se termine sur les différents choix éducatifs réalisés par les communautés, parler d'éducation autochtone exige de reconnaître leur légitimité de choisir en fonction de leurs priorités et contraintes. Bien que la synthèse mette de l'avant l'importance de valoriser les langues autochtones et ait recours à divers appuis scientifiques et politiques pour ce faire, il devenait essentiel de rappeler les obstacles auxquels font face certaines communautés dans leurs choix éducatifs, dont le manque de ressources matérielles et humaines.

3.2.4. Les liens entre langues et identité: parole d'Atikamekw

Cette dernière synthèse thématique propose de donner la parole à des personnes autochtones. Pour ce faire, l'équipe a choisi des extraits provenant de différentes sources, incluant des travaux réalisés par six étudiantes du microprogramme de premier cycle en enseignement d'une langue algonquienne de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) appartenant à la communauté atikamekw de Manawan, dont plusieurs œuvrent au sein des écoles de la communauté. Cette synthèse permet d'aborder les liens entre la langue atikamekw et 1) le rapport au monde, 2) l'histoire, 3) la mobilisation individuelle et collective, ainsi que 4) la résistance et la fierté, tels que vécus par quelques personnes. En écoutant ainsi la parole d'actrices de l'éducation atikamekw, cette synthèse thématique contribue à mieux saisir la diversité des liens entre leurs langues et leurs identités. Les propos qu'elles ont si généreusement partagés permettent aux personnes non-locutrices de

l'atikamekw nehiromowin de comprendre que cette langue est bien plus que des mots. Comme les autres synthèses, la dernière synthèse thématique commence comme suit :

Les photos de la page couverture du présent document illustrent bien comment la langue structure le rapport au monde et vice versa. Les mots pour référer aux six saisons atikamekw (*Pipon, Sikon, Miroskamin, Nipin, Takwakin, Pitcipipon*) témoignent d'une relation particulière avec le temps et le territoire, et constituent ainsi des éléments de culture à transmettre aux futures générations autochtones et non autochtones. (Manawan Atikamekw Iriniw, s.d., cité dans Audy *et al.*, 2021d)

Des questionnements soulevés

Les questionnements survenus dans l'élaboration de cette synthèse concernent la légitimité des sources permettant de documenter cette thématique et le respect de la parole des premières personnes concernées. D'une part, les témoignages rapportés constituent l'essentiel de la synthèse. Ils n'ont été que très peu manipulés afin de préserver la voix de ces personnes locutrices d'une langue autochtone et de reconnaître cette voix comme le matériau le plus crédible pour réfléchir à la langue au-delà de ses dimensions linguistiques formelles. D'autre part, un travail de confirmation auprès de ces personnes a été réalisé afin d'obtenir leur consentement sur le choix des extraits, leur organisation thématique ainsi que sur la façon dont elles souhaitaient être identifiées. Ceci est un élément essentiel à souligner, puisque l'équipe était consciente qu'elles avaient généreusement partagé une part de leur existence à partir d'un point de vue personnel et que cela ne pouvait aucunement être utilisé pour représenter autre chose qu'elles-mêmes. Enfin, dans un souci d'écouter et non de donner la parole, l'équipe a choisi des témoignages préexistants afin d'éviter de solliciter une nouvelle fois ces personnes.

3.3. Passer de questionnements ponctuels à l'exercice de la réflexivité

Afin de rendre visible comment la réflexivité peut se traduire concrètement, cette section traite de différentes pistes qui se dégagent des questionnements soulevés dans la section précédente. Ainsi, par cet exercice, nous nous attardons davantage à la démarche de réalisation des synthèses thématiques qu'à ces dernières en tant que produit.

3.3.1. Valoriser le récit pour nuancer le savoir considéré comme objectif

À quelques reprises, les questionnements ont évoqué la nature partielle des données concernant les Autochtones de même que les difficultés à reposer sur des auteurs autochtones pour aborder certaines thématiques. Comme le rappelle Sunseri (2007), pendant trop longtemps les histoires orales des communautés « ont été négligées sous le prétexte qu'elles étaient biaisées ou fantaisistes. Cela a engendré une connaissance historique incomplète ainsi que le rejet et la réduction au silence des voix autochtones » (p. 94, notre traduction). Dans ce sens, cette première piste vise à se tourner vers le récit des personnes concernées. Selon Guay et Thibault (2012), cela permet d'accorder « une légitimité au discours de l'autre, c'est-à-dire [qui] reconnaît que l'individu possède un savoir, une expertise à partir de laquelle on peut produire une connaissance. Cela est d'autant plus pertinent, quand on sait que pendant longtemps, les Autochtones n'ont pas eu voix au chapitre » (p. 6).

Accorder cette légitimité à la parole autochtone permet à la personne non-autochtone « d'éviter de décontextualiser » (Guay et Thibeau, 2012, p. 6) en ayant recours à des catégories déterminées à l'avance, catégories qui ont souvent été créées sans prendre en compte les savoirs, perspectives et réalités autochtones. La dernière synthèse, où divers liens entre langue et identité ont émergé grâce aux propos des femmes atikamekw nehirowisiw, en est un bon exemple.

Il convient de se rappeler que chaque communauté et chaque membre des Premiers Peuples est unique. Il faut ainsi éviter de généraliser cette parole ou d'établir des comparaisons entre individus ou communautés (Asselin et Basile, 2012), ou encore retenir notre interprétation « en laissant leur parole intacte » (Guay et Thibault, 2012, p. 10). À cet égard, ces auteurs affirment : « Les récits recueillis doivent être valorisés d'une manière telle qu'ils puissent se suffire à eux-mêmes [...] Il est donc impératif qu'ils ne soient pas découpés pour les besoins d'une analyse. Au contraire, ils doivent avant toute chose être restitués dans leur intégralité et leur subjectivité. » (p. 13)

Revoir la place et l'importance accordées aux savoirs académiques amène à reconnaître leurs limites et leur incidence sur la façon dont on aborde les questions autochtones. Toutefois, ces limites ne doivent pas représenter un prétexte pour ne pas s'engager. Chercher à rendre visibles d'autres savoirs exprimés par des personnes autochtones doit se faire avec beaucoup d'humilité critique (Korteweg et Fiddler, 2018) et de respect.

3.3.2. Reconnaître l'importance de l'histoire dans le présent

Comme mentionné précédemment, les synthèses ont permis à l'équipe de prendre conscience du poids de l'histoire coloniale telle qu'elle leur a été racontée sur le regard porté sur les Autochtones. Par exemple, utiliser le Québec et le Canada pour situer le propos d'un point de vue géographique et historique peut sembler à première vue une évidence. Toutefois, ces notions apparemment non problématiques occultent la présence autochtone avant la colonisation et le fait que c'est à travers cette dernière que les langues autochtones ont été fragilisées.

C'est dans ce sens que divers auteurs insistent sur l'importance de cette conscience ou sensibilité historique, tant pour les chercheurs que pour les enseignants. Par exemple, dans le cas des premiers, Lachapelle et Puana (2012) avancent que « [l]a relation de recherche interculturelle autochtone-allochtone nécessite la prise en compte d'une analyse historique qui reconnaît l'héritage culturel colonial ethnocentriste et discriminatoire » (p. 6). Alors que pour les seconds, le BC Teachers' Council (2019), dans ses normes d'exercice

de la profession enseignante, appelle à ce que « [l]es membres de la profession enseignante respectent et valorisent l'histoire des Premières Nations, des Inuits et des Métis du Canada ainsi que les répercussions du passé sur le présent et sur l'avenir » (p. 5).

Cette conscience ou sensibilité historique doit aussi se refléter dans la façon de nommer les nations autochtones, leurs communautés et leurs langues. En effet, plusieurs des termes utilisés pour s'y référer ont subi, à travers le temps, des transformations dues notamment à leurs contacts avec les langues coloniales. Aujourd'hui, cela fait en sorte que ces termes ne reflètent pas toujours le choix des peuples eux-mêmes. L'équipe a donc privilégié dans les synthèses la façon dont ils se nomment et la graphie correspondante.

La réflexivité se manifeste ici par un souci d'utiliser des mots qui reconnaissent la colonisation comme un processus qui appartient aussi au présent. Bien que cette reconnaissance puisse générer des inconforts, cette piste exige donc de se demander comment des enjeux qui semblent a priori distants des questions autochtones sont la plupart du temps traversés par la colonisation.

3.3.3. Collaborer en considérant les besoins et réalités divergents des parties

Cette piste cherche à mettre de l'avant les intérêts souvent divergents entre les chercheurs et enseignants allochtones et les communautés autochtones avec lesquelles ils et elles souhaitent collaborer. Plusieurs des auteurs consultés rappellent que trop souvent les communautés sont sollicitées pour participer à des initiatives qui ne correspondent pas à leurs priorités (Asselin et Basile, 2012 ; Guay et Thibault, 2012). Concernant la participation de la communauté de Manawan à divers projets de recherche, le chef Ottawa (2012) affirme :

Trop souvent, les chercheurs s'attendent à du bénévolat et à gruger du temps au personnel administratif du Conseil pour les soutenir dans leurs recherches, qu'ils considèrent comme une bonne et juste cause qui justifie ce bénévolat. Pour nous,

ce n'est pas le cas. Nous sommes constamment sollicités et nous n'avons pas les ressources pour faire le tri nécessaire et décider de ce qui serait bon ou pas pour nous. (p. 11)

À plusieurs reprises pendant la réalisation des synthèses, l'équipe s'est questionnée sur les enjeux liés à la collaboration avec les partenaires autochtones. Alors que les communautés atikamekw s'efforçaient de lutter contre la pandémie et les multiples violences auxquelles elles sont confrontées, il devenait parfois difficile de solliciter leur participation à ce projet qui, rappelons-le, cherche à soutenir la formation initiale et continue d'enseignants, une responsabilité qui incombe d'abord aux institutions universitaires.

Ainsi, entre la mise sur pause du projet jusqu'à ce que les conditions de collaboration soient effectives et l'avancement de ce dernier avec une participation moins soutenue des partenaires, l'équipe a opté pour la seconde option en s'assurant de mettre en œuvre un processus de validation de l'ensemble du travail réalisé auprès des communautés atikamekw, comme le suggèrent Asselin et Basile (2012). Pour rendre cette validation possible, juste et féconde, deux éléments ont été considérés. Mentionnons d'une part le déploiement de ressources supplémentaires et la modification du calendrier du projet. À partir de Lachapelle et Puana (2012), il est possible de constater que ce choix implique une certaine réflexivité :

Apprendre à travailler ensemble demande du respect et du temps, un engagement à long terme, des ajustements et des apprentissages réciproques. Sur les terrains concrets et fragiles de la collaboration, chacun est confronté – à différents moments et plus d'une fois – aux défis propres au (et qui permettent le) passage d'une *intention collaborative* (par exemple celle qui est à la base d'une initiative de recherche ou d'une demande de financement) aux *réalités de la collaboration*. (p. 15, italique dans l'original)

D'autre part, il importe de considérer le travail soumis à la validation avec ouverture et flexibilité, pour que les membres des communautés partenaires aient toute la marge de manœuvre de donner leur rétroaction. Cela implique

que l'équipe doit être prête à recevoir des critiques, et ce, peu importe ses intentions, comme le rappellent Guay et Thibault, 2012): « Cela signifie qu'il y a toujours des risques que certains propos soient mal interprétés ou que l'analyse ne rende pas compte des subtilités et de la complexité de la réalité. Bref, les résultats de nos recherches doivent être lus pour ce qu'ils sont: un point de vue de chercheurs sur une réalité sociale et culturelle qui leur est en partie inconnue. » (p. 9) Toutefois, cette démarche n'a pas encore donné les fruits escomptés, ce qui ajoute à l'importance de rendre cette démarche significative pour les partenaires.

3.4. Une expérience partagée de valorisation de l'atikamekw nehiromowin en contexte universitaire

Nous aimerions conclure ce chapitre en témoignant d'une expérience récente dans laquelle nous avons collaboré et réfléchi aux enjeux de reconnaissance et de valorisation de l'atikamekw nehiromowin. En effet, dans le cadre du cours PDG1071 du microprogramme de premier cycle en enseignement d'une langue algonquienne offert par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) dont le titre est *Fondements III pour l'enseignement de la langue algonquienne (langue maternelle) et didactique*, un travail en partenariat a été réalisé entre les auteurs de ce chapitre à l'été 2022. S'adressant principalement aux enseignants, aides-enseignants et éducatrices de CPE des communautés atikamekw, ce microprogramme répond aux besoins de ces dernières et accorde une place de choix à l'atikamekw nehiromowin. Ainsi, afin de favoriser la reconnaissance des savoirs, réalités et perspectives autochtones à l'UQTR et d'assurer l'embauche de personnes autochtones locutrices de l'atikamekw nehiromowin pour offrir ce programme, l'UQTR a reconnu pleinement monsieur Ottawa en tant que chargé de cours et a accordé à la professeure Borri-Anadon des heures d'accompagnement pour le soutenir sur le plan des exigences institutionnelles. Ce soutien constitue selon nous une avancée qui reflète l'importance pour l'université de revoir ses pratiques et d'accorder des ressources supplémentaires afin de présenter de tels programmes selon les aspirations des communautés.

Le cours PDG1071 s'inscrit en cohérence avec la compétence 15 élaborée par le CEPN, l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (CEPN *et al.*, s.d.) et a constitué une autre occasion de faire preuve de réflexivité en débusquant les éléments pris pour acquis, ce à quoi nous avons référé à l'instar de Bertucci (2009) comme la déconstruction de notions apparemment non problématiques. Cette expérience a ainsi permis de mettre en lumière l'importance de: 1) reconnaître la contribution de personnes autochtones dans la formation des enseignants et de se doter des moyens pour le faire; 2) accorder aux langues ancestrales le statut à la fois d'objet, de moyen et de contexte de formation; 3) poursuivre la réflexion sur les enjeux liés aux choix éducatifs des communautés en matière de langues enseignées et d'enseignement et de rapport à l'écrit; 4) maintenir des échanges continus sur l'incidence de la présence de personnes non-locutrices de l'atikamekw nehiromowin en contexte de formation ainsi que sur la cohérence et l'effectivité des principes d'une pédagogie autochtone atikamekw dans le cadre du cours. À cet égard, l'évaluation collective du cours a d'ailleurs mis en lumière que les étudiants ont particulièrement apprécié l'horaire flexible, la possibilité de choisir la langue et la modalité (orale ou écrite) pour la réalisation des travaux, l'approche collaborative empruntée, et le fait que le cours soit réservé à des étudiants membres des communautés atikamekw et qu'il accorde une place prépondérante à ces personnes également en tant que formateurs ou conférenciers. En outre, des suggestions ont été formulées, soit: réfléchir aux enjeux de la traduction des termes et concepts liés à la pédagogie et à l'enseignement en atikamekw nehiromowin, de même que réaliser plus de séances en milieu naturel ou à l'extérieur.

En tant que directeur de l'école Otapi de Manawan, Sakay Ottawa souligne le défi de mobiliser les personnes déjà en exercice dans les écoles des communautés afin que les différentes initiatives élaborées en partenariat puissent être réinvesties dans l'enseignement. Sachant qu'une part importante du personnel en exercice est non autochtone, le cours a permis aux étudiants de prendre conscience de leur rôle de médiateurs à l'égard de leurs collègues non-autochtones et ainsi de favoriser le travail d'équipe. La collaboration avec les

personnes non-autochtones exige une grande transparence et l'établissement d'un lien de confiance où chacune amène ses expériences et ses forces dans un respect mutuel. Il est important que la personne non-autochtone soit à l'écoute et ne prenne pas trop de place, ou du moins ne prenne pas la place des personnes principalement concernées. Par exemple, pendant les séances, nous avons décidé que la professeure Borri-Anadon s'absenterait à certains moments pour laisser tout l'espace aux échanges entre personnes autochtones et en atikamekw nehiromowin. C'est dans ces conditions que les Atikamekw nehirowisiw peuvent prendre leur place et que la collaboration devient possible.

Conclusion

Ce chapitre a proposé de rendre visible comment la réflexivité a traversé la démarche de réalisation de quatre synthèses thématiques visant la valorisation et la reconnaissance des langues autochtones par des enseignants non autochtones. Dans ce sens, nous avons souhaité aller au-delà du contenu élaboré pour nous centrer sur les questionnements suscités tout au long du projet. Trois pistes pour mettre en œuvre la réflexivité sont proposées : valoriser le récit pour nuancer le savoir considéré objectif ; reconnaître la place de l'histoire dans le présent et collaborer en considérant les besoins et réalités divergents des parties. À partir de Sunseri (2007), on peut affirmer que ces pistes traduisent ce qu'il désigne comme étant une position d'alliée :

Le lien entre le pouvoir et le savoir n'a pas échappé à certains chercheurs en sciences sociales, dont certains ne sont pas Autochtones. [...] Les chercheurs de ces domaines qui travaillent au partage du pouvoir avec les participants à la recherche, sont des alliés dans la réalisation d'objectifs émancipateurs, valorisent les connaissances locales (autochtones dans ce cas), ont un engagement à long terme envers les communautés avec lesquelles ils travaillent et se familiarisent avec les protocoles éthiques des communautés. (Sunseri, 2007, p. 96, notre traduction)

Lorsque cette auteure invite les chercheurs à « s'éloigner de l'héritage colonial », elle nous rappelle l'importance de reconnaître le passé dans le présent (section 3.2). Lorsqu'elle insiste sur la légitimité « des connaissances locales », elle évoque la nécessité de valoriser le récit pour nuancer le savoir considéré objectif (section 3.1). Enfin, lorsqu'elle aborde le « partage de pouvoir » et « l'engagement à long terme envers les communautés », c'est l'importance de collaborer en considérant les besoins et réalités divergents des parties dont elle parle (section 3.3). En outre, selon Le Gallo et Millette (2019), « les personnes souhaitant agir comme alliées [sont] celles qui doivent examiner et questionner leurs privilèges, chercher de l'information de manière autonome, accepter de se tromper et réessayer autant de fois qu'il le faudra (p. 19). À la lumière de notre expérience du cours PDG1071, nous sommes tentés d'ajouter à cette liste: laisser la place et être conscient de l'incidence de la présence non autochtone (section 4).

Nous espérons que cet exercice pourra contribuer à la réflexion des personnes chercheuses et enseignantes non-autochtones actuelles et futures lorsqu'elles souhaitent prendre en compte les réalités, savoirs et perspectives autochtones.

Références

- Asselin, H. et S. Basile (2012). « Éthique de la recherche avec les peuples autochtones », *Éthique publique*, 14(1), doi.org/10.4000/ethiquepublique.959.
- Assemblée des Premières Nations – APN (2017). *Initiative de l'Assemblée des Premières Nations sur les langues autochtones*, Rapport sur les séances nationales de mobilisation, <https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2019/02/17-12-12_Languages_AFN-ILI-Report_FINAL_FR.pdf>, consulté le 20 février 2023.
- Assemblée des Premières Nations – APN (2018). *Décennie internationale des langues autochtones des Nations Unies*, Ottawa, <https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2019/01/Combined-Final-2018-December-SCA-Resolutions_FR.pdf>, consulté le 20 février 2023.

Assemblée des Premières Nations – APN (2019). *Renforcer la disponibilité des données sur les premières nations*, <http://www.afn.ca/policy-sectors/fiscal-relations/ncr-11176062-v1-renforcer_la_disponibilite_des_donnees_sur_les_premiers_nations-mar_25_2019-final_f/>, consulté le 20 février 2023.

Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador – Conseil en Éducation des Premières Nations – APNQL-CEPN (2021, 29 septembre). *Projet de loi 96 : Le gouvernement du Québec continue à mettre en péril la réussite éducative des enfants des Premières Nations* [Communiqué], <<http://www.firstnationsdrum.com/2021/09/projet-de-loi-96-le-gouvernement-du-quebec-continue-a-mettre-en-peril-la-reussite-educative-des-enfants-des-premieres-nations/>>, consulté le 20 février 2023.

Audy, N., C. Borri-Anadon, K. Gélinas et E. Lemaire (2021a). *Reconnaître et valoriser les langues autochtones. Un portrait des langues autochtones au Canada et au Québec*, Trois-Rivières, Laboratoire Éducation Diversité en Région (LEDIR, UQTR), <<https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/ressources/resumes-et-syntheses/>>, consulté le 16 février 2023.

Audy, N., C. Borri-Anadon, K. Gélinas et E. Lemaire (2021b). *Reconnaître et valoriser les langues autochtones. La reconnaissance politique des langues autochtones au Canada et au Québec*, Trois-Rivières, Laboratoire Éducation Diversité en Région (LEDIR, UQTR), <<https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/ressources/resumes-et-syntheses/>>, consulté le 20 février 2023.

Audy, N., C. Borri-Anadon, K. Gélinas et E. Lemaire (2021c). *Reconnaître et valoriser les langues autochtones. La place accordée aux langues autochtones au fil des siècles*, Trois-Rivières, Laboratoire Éducation Diversité en Région (LEDIR, UQTR), <<https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/ressources/resumes-et-syntheses/>>, consulté le 16 février 2023.

Audy, N., C. Borri-Anadon, K. Gélinas et E. Lemaire (2021d). *Reconnaître et valoriser les langues autochtones. Les liens entre les langues et l'identité : paroles d'Atikamekw*, Trois-Rivières, Laboratoire Éducation Diversité en Région (LEDIR, UQTR), <<https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/ressources/resumes-et-syntheses/>>, consulté le 16 février 2023.

- BC Teachers' Council (2019). *Normes d'exercice de la profession enseignante en Colombie-Britannique*, <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/standards-for-educators/edu_standards_fr.pdf>, consulté le 20 février 2023.
- Bertucci, M. (2009). « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons », *Cahiers de sociolinguistique*, 14, p. 43-55.
- Borri-Anadon, C., S. Hirsch, S. Ouellet et K. Gélinas (2018). *Compte-rendu de la Journée d'étude Autochtonisation des curricula et besoins de formation des enseignants*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Groupe de réflexion et d'initiative autochtone (GRIA).
- Commission de vérité et réconciliation du Canada – CVR (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*, Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, <https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf>, consulté le 16 février 2023.
- Conseil en Éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (s.d.). *Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*, <<https://cepn-fnec.ca/competence-15/>>, consulté le 20 février 2023.
- Conseil en Éducation des Premières Nations/First Nations Education Council – CEPN. (2002). *Étude sur la prise en charge et vision d'avenir*, Rapport final du Projet spécial du CEPN, Wendake, <<https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/etude-rpise-charge.pdf>>, consulté le 20 février 2023.
- Conseil de la Nation Atikamekw de La Tuque – CNA (2002). « Stades de perte des langues », *Journal Repères du CNA*, 1(2), p. 6.
- Conseil de la Nation Atikamekw de La Tuque – CNA (2023). *Éducation*, <<https://www.atikamekw.sipi.com/fr/la-nation-atikamekw/institutions/education>>, consulté le 7 novembre 2023.
- Crépeau, N. et C. Fleuret (2018). « L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui : défis didactiques, pratiques pédagogiques et compétence plurilingue », *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 2(1), p. 101-122.

- Drapeau, L. (2013). « Les langues autochtones du Québec : état des lieux et propositions pour l'action », dans A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon (dir.), *Les Autochtones et le Québec*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 195-212.
- Faries, E.J. et S. Pashagumskum (2002). *Une histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Commission scolaire Crie.
- Fontaine, N. (2019). *Shuni*, Montréal, Mémoire d'encrier.
- Fraternité des Indiens (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principe*, Ottawa, <https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf>, consulté le 16 février 2023
- Godrie, B. et M. Dos Santos (2017). « Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance », *Sociologie et sociétés*, 49(1), p. 7-31, doi.org/10.7202/1042804ar.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*, <<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>>, consulté le 16 février 2023.
- Gouvernement du Québec (1998). *Convention de la Baie James et du Nord québécois et conventions complémentaires*, Québec, Les Publications du Québec, <https://www.ccebj-jbace.ca/images/CBJNQ_1998f.pdf>, consulté le 20 février 2023.
- Gouvernement du Québec (2017). *Faire plus, faire mieux. Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits*, Québec, <https://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/PAS/plan-action-social.pdf>, consulté le 16 février 2023.
- Goyer, R. et C. Borri-Anadon (2018). « La recherche ethnographique en éducation », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 219-234.
- Guay, C. et M. Thibault (2012). « Libérer les mots : pour une utilisation éthique de l'approche biographique en contexte autochtone », *Éthique publique*, 14(1), doi.org/10.4000/ethiquepublique.956.

- Guimond, É. (2009). *L'explosion démographique des populations autochtones du Canada de 1986 à 2001*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6827/these.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, consulté le 20 juin 2023.
- Keane, M., C. Khupe et B. Muza (2016). «It matters who you are: indigenous knowledge research and researchers», *Education As Change*, 20, p. 163-183, <https://pdfs.semanticscholar.org/5b90/8953b80e499f448c939b2d88e472823a1fdf.pdf?_ga=2.16993017.1961349958.1634914070-1537778476.1634914070>, consulté le 16 février 2023.
- Korteweg, L. et T. Fiddler (2018). «Unlearning Colonial Identities While Engaging in Relationality: Settler Teachers' Education-as-Reconciliation», *McGill Journal of Education*, 53(2), p. 254-275.
- Lachapelle, L. et S. Puana (2012). «Mamu minu-tutamutau (bien faire ensemble)», *Éthique*, 14(1), doi.org/10.4000/ethiquepublique.951.
- Le Gallo, S. et M. Millette (2019). «Se positionner comme chercheuses au prisme des luttes intersectionnelles: décentrer la notion d'allié.e pour prendre en compte les personnes concernées», *Genre, sexualité & société*, 22, <<http://journals.openedition.org/gss/6006>>, consulté le 16 février 2023.
- Lévesque, C. et G. Polèse (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*, Cahiers DIALOG, Montréal, Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- Manawan Atikamekw Iriniw (s.d.). *Les saisons atikamekw*, <<https://www.manawan.org/les-saison-atikamekw/miroskamin-printemps/>>, consulté le 16 février 2023.
- Ministère de la Justice. (2021). *Loi sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, Gouvernement du Canada, <<https://www.justice.gc.ca/fra/declaration/index.html>>, consulté le 16 février 2023.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2021). *Centres de services scolaires et commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024*, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/21-090-04_RB-CS-21-24-fonc-21_v2.pdf>, consulté le 16 février 2023.

- Musée canadien des langues (2020). *Une tapisserie de voix : célébrons les langues du Canada*, North York, <<https://languagemuseum.ca/fr/exhibitions/a-tapestry-of-voices-celebrating-canadas-languages/#:~:text=Une%20tapisserie%20du%20voix%20%3A%20c%3%A9l%3%A9brons,les%20immigrants%20sur%20nos%20terres>>, consulté le 16 février 2023.
- Nations Unies (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf>, consulté le 16 février 2023.
- Nations Unies (2021, 27 avril). *Instance permanente : la décennie internationale des langues autochtones 2022-2032 qualifiée d'opportunité historique de sauver ces langues* [Communiqué], <<https://www.un.org/press/fr/2021/dh5463.doc.htm>>, consulté le 16 février 2023.
- Ottawa, P.-É. (2012). « L'éthique comme outil de respect de soi-même et des autres » [Entrevue], *Éthique publique*, 14(1), <<https://journals.openedition.org/ethiquepublique/981>>, consulté le 16 février 2023.
- Payet, J.-P. (2001). « L'enquête sociologique et les acteurs faibles », *Sociologies*, <<http://sociologies.revues.org/index3629.html>>, consulté le 16 février 2023.
- Rice, K. (2020). *Langues autochtones au Canada*, L'Encyclopédie canadienne, <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langues-autochtones-au-canada>>, consulté le 16 février 2023.
- Sarrasin, R. (2017). *Langue et réussite scolaire en milieu atikamekw* (document non publié), La Tuque, Conseil de la nation atikamekw.
- Statistique Canada (2016). *Profil de la population autochtone. Recensement de 2016*, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/abpopprof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=01&Data=Count&SearchText=Canada&SearchType=Begins&B1=All&C1=All&SEX_ID=1&AGE_ID=1&RESGEO_ID=1>, consulté le 20 février 2023.
- Sunseri, L. (2007). « Indigenous Voice Matters: Claiming our Space through Decolonising Research », *Junctures*, 9, p. 93-106.

The Manitoba Teachers' Society (2018). *J'ai perdu mon parler*, <http://www.mbteach.org/pdfs/pd/osd/2018/MTS_OSDStories_I_Lost_My_Talk_FRE_2018.pdf>, consulté le 20 février 2023.

UNESCO (2003). *Vitalité et disparition des langues*. *Division du patrimoine culturel*, <<https://ich.unesco.org/doc/src/00120-FR.pdf>>, consulté le 20 février 2023.

Chapitre 4

La linguistique appliquée et la réclamation des langues autochtones

Réflexions sur l'émergence d'un modèle hybride centré sur les langues ancestrales des Métis

Eva Lemaire, avec la collaboration de Judy Letendre Hilbert,
Riplea Lothian et Athena McKenzie

Résumé

Dans le cadre de ce chapitre, nous discutons de ressources et d'une démarche pédagogique que nous avons développées en collaboration avec des Aînés Métis pour faire découvrir les langues et les perspectives des Métis de l'Alberta aux élèves des écoles francophones et des programmes d'immersion française (Lemaire, 2021a, 2021b). Nous expliquons comment l'approche pédagogique initiale, ancrée dans le champ de l'éveil aux langues (Candelier, 2003), a évolué en interaction avec les pédagogies autochtones (Battiste et Henderson, 2021), et grâce aux discussions avec les différents membres des communautés impliqués, donnant naissance à une pédagogie

hybride (Donald, 2009, 2012). À la suite de la mise en application sur le terrain scolaire, auprès des élèves de 3^e à 6^e année, nous discutons des innovations, mais aussi des limites que nous avons rencontrées pour naviguer avec succès entre culture scolaire occidentale et systèmes de savoirs autochtones (Battiste et Hendersen, 2021 ; Campeau, 2021).

Dans cette synthèse [des approches autochtones et occidentales], il ne s'agit pas d'une quête d'une grande théorie de tout [...] C'est un champ ininterrompu de pensée mutuellement informée. C'est une tradition de pensée qui affirme le devenir sur l'être, l'esprit sur la structure qui invite à la complexité et à la diversité de la pensée. Elle est liée à l'idée du courant de conscience, à l'impermanence de la structure et à l'idée que le nouveau peut émerger du possible à la réalité. (Battiste et Henderson, 2021, p. viii, traduction libre).

Introduction

« Au Canada, comme ailleurs dans le monde, les minorités ethno-linguistiques et les communautés autochtones sont en état d'alerte au sujet de l'érosion linguistique » (McIvor et Ball, 2019, p. 12, traduction libre). De multiples initiatives de revitalisation des langues ont dès lors émergé, ce qui a permis, selon ces auteures, que le taux de personnes autochtones réapprenant leurs langues ancestrales commence désormais à surpasser le nombre de locuteurs âgés disparaissant avec leur précieux savoir linguistique. Bien que ceci puisse donner espoir, McIvor et Ball (2019) insistent sur le fait que la situation exige une mobilisation sans faille et collective pour assurer la pérennité de ces efforts de revitalisation : « La survie et l'épanouissement des langues du monde exigent une approche globale à l'échelle des systèmes [c'est-à-dire] l'action à tous les niveaux [...] y compris une approche qui parte de la base (niveau communautaire). » (McIvor et Ball, 2019, p. 13,

traduction libre) Dans ce chapitre, écrit d'abord par Eva Lemaire¹, puis révisé par Shirley Dion, Riplea Lothian et Athena McKenzie, nous partageons nos réflexions sur la création d'un modèle pédagogique hybride que nous avons développé en collaboration, servant les efforts de revitalisation de la langue michif par la communauté et servant le besoin des écoles francophones et programmes d'immersion française d'apprendre à se positionner dans le processus de réconciliation et de mettre en œuvre des pratiques éducatives donnant une place et une voix aux peuples autochtones qui vivent de manière ancestrale sur le territoire. La démarche hybride, dont nous rendons compte ici, s'ancre dans le mouvement de l'éveil aux langues, en linguistique appliquée donc, mais se nourrit aussi largement des savoirs et pédagogies autochtones, s'inscrivant dès lors dans la mouvance inspirée de la notion d'approche transsystémique (Battiste et Henderson, 2021), de pédagogie hybride (Campeau, 2021) et du concept de métissage tel que développé par Donald (2012).

Après avoir posé notre cadre théorique, insistant notamment sur les liens entre linguistique appliquée et mouvement de réclamation des langues autochtones, nous rendons compte de l'approche que nous avons adoptée dans la réalisation d'un projet d'éveil aux langues des Métis ayant fait l'objet de plusieurs publications préalables (Dion *et al.*, 2021 ; Lemaire, 2021a ; Lemaire, Beuparant et Boucher Howse, 2020). Notre objectif est ici de nous pencher sur la manière dont cette démarche collaborative entre une chercheuse en didactique des langues, dans une démarche alliée, et des Aînés et éducateurs métis autour de langues ancestrales en voie de revitalisation a permis : 1) d'enrichir le cadre initial proposé, ancré en didactique des langues, 2) de soutenir les efforts de revitalisation mis en place par la communauté d'une manière nouvelle, et 3) de faire apparaître un espace nouveau avec des savoirs et des pistes inédits concourant à nos objectifs communs de guérison, de décolonisation de l'éducation et de réconciliation.

1 Chercheuse en éducation d'origine française et accueillie sur les terres traditionnelles couvertes par le traité 6 et terres ancestrales de multiples Premières Nations et des Métis.

4.1. La linguistique appliquée et la réclamation des langues autochtones : l'émergence d'espaces de création hybride

Pour débiter cette section théorique, il nous semble important de reconnaître, avec Battiste et Henderson (2021), la claire distinction entre les systèmes de savoirs occidentaux et autochtones : « Les savoirs autochtones sont un système de connaissances distinct différent des systèmes de connaissances eurocentriques ou occidentaux [...] avec leurs propres langages, protocoles, éthiques, ontologies et épistémologies. » (p. I-II, traduction libre)

Le respect de cette distinction est déterminant puisque c'est de la rencontre de deux systèmes distincts que peuvent émerger des espaces nouveaux, uniques et dynamiques; des espaces que Battiste et Henderson (2021) qualifient de transsystémiques : « Le concept de "transsystémique" correspond à l'approche scientifique consistant à travailler à travers des systèmes de connaissances distincts et à la façon dont ce concept offre une base pour examiner comment deux systèmes de savoirs contribuent de manière égale et productive à divers contextes et systèmes. » (p. vi, traduction libre) Cette approche, comme le notent Battiste et Henderson (2021), se retrouve chez divers auteurs avec différents noms, par exemple la notion de la double perspective (*two-eyed seeing*) chez Bartlett, Marshall et Marshall (2012), la notion de métissage chez Donald (2012), ou encore d'ambiculture chez Nicholson, Spiller et Pio (2019).

Ces espaces fertiles de métissages, que l'on retrouve dans la philosophie française sous la plume par exemple de Jacquard (1978) ou de Serres (1991), se trouvent justifiés dans le contexte de la revitalisation des langues autochtones de la manière suivante :

La recherche par les peuples autochtones d'une synthèse transsystémique reconnaît qu'aucun système de connaissances n'est complet en soi ; il existe à part entière, avec d'autres systèmes de connaissances. Ces systèmes de connaissances sont des stratégies intergénérationnelles pour donner un sens à la vie. Personne n'a un système de

connaissance pure; il s'agit plutôt d'une conscience intégrée ou ambidextre. Au sein de chaque système, il existe de nombreuses orientations, visions du monde, langages et modes d'interprétation, comme le révèlent les dialogues et les disputes. (...) Les chercheurs autochtones partagent de nombreux liens avec les chercheurs eurocentriques. Les points communs gagnent en importance en raison des différences. Pourtant, la diversité des différences est aussi importante que leurs thèmes communs. (Battiste et Henderson, 2021, p. VII-VIII, traduction libre)

La zone de convergence et de complémentarité à laquelle nous nous intéressons ici réside dans les connexions que partagent le champ de la linguistique appliquée et de celui de la réclamation des langues autochtones. Pourtant, comme le soulignent Daniels et Sterzuk (2022), « la revitalisation des langues autochtones s'est développée en grande partie grâce aux initiatives locales de revitalisation linguistique des activistes et des communautés linguistiques autochtones et la plupart du temps indépendamment de l'enseignement de la langue seconde ou supplémentaire, domaines généralement associés à la linguistique appliquée » (p. 2, traduction libre). Des siècles de politiques coloniales ont amené ces domaines à se construire sans établir de dialogue de confiance. McIvor (2020) souligne toutefois que cet état de fait a permis au champ de la réclamation des langues autochtones de se construire comme un champ autonome et ne pas être subsumé par un autre domaine, rendant possible, à terme, l'émergence d'espaces de collaboration interdisciplinaire servant aux mieux les langues et communautés autochtones puisque les partenariats peuvent dès lors reposer sur des fondations fortes et indépendantes, qui permettent justement la rencontre des regards, savoirs et pratiques.

Un des domaines que Daniels et Sterzuk (2022), de concert avec Hinton (2011), identifient comme pouvant bénéficier des apports de la linguistique appliquée est l'expertise dans le champ de l'enseignement des langues, avec davantage de connexions à établir avec le domaine de la réclamation des langues autochtones.

Dans le cadre de notre collaboration, notre projet n'est pas tant de développer de nouveaux modèles pour la revitalisation du michif que de faire émerger de nouvelles pratiques, localisées et contextualisées, impliquant les communautés scolaires francophones et les programmes d'immersion française. En effet, alors que le français bénéficie d'un statut linguistique privilégié, bien que minoritaire dans l'Ouest canadien, un possible positionnement allié réside en la reconnaissance d'un tel privilège et dans la volonté de s'en saisir pour agir en solidarité avec le mouvement de réclamation des langues autochtones, de concert avec les communautés concernées qui souhaitent collaborer. C'est dans ce contexte que nous avons travaillé ensemble pour documenter les langues ancestrales telles que parlées par les Aînés, et que, dans un second temps, nous avons développé un dispositif dont les écoles francophones et les programmes d'immersion puissent faire une place et donner une voix aux communautés concernées.

4.2. Un survol de notre dispositif d'éveil aux langues des Métis

Le projet, que nous ne pourrions pas décrire ici en profondeur dans sa complexité, mais qui a fait l'objet de précédentes publications (Dion *et al.*, 2021; Lemaire, 2021a; Lemaire, Beuparlant et Boucher Howse, 2020), peut être qualifié de recherche collaborative. Notre premier objectif était de documenter les langues ancestrales parlées par des Aînés Métis des communautés de Lac La Biche/Kikino Métis Settlement et de Lac Sainte Anne, et de leur donner ainsi une voix et un espace additionnels pour contribuer à la revitalisation d'un patrimoine linguistique et culturel qui a subi fortement les impacts des diverses politiques coloniales visant l'assimilation des peuples autochtones à travers le temps. Le deuxième objectif était d'établir un dialogue renouvelé entre communautés francophones et autochtones, en particulier métisses, à travers un objet identitaire fort et commun, l'attachement à leur langue, en contexte majoritairement anglo-dominant. Le point de départ a ainsi été le michif, entendu initialement comme langue franco-crie, une

langue mixte dérivant essentiellement du français et du cri (Bakker, 1997; Papan, 2005). Il s'agissait ensuite de développer, à la suite de la création de ressources en michif, une démarche et des ressources pédagogiques qui permettent d'amener ce dialogue dans les classes, en prenant appui sur un contexte éducatif favorable, promouvant l'intégration des savoirs et perspectives autochtones dans une logique de réconciliation pour tous (Alberta Education, 2020). L'approche initiale s'ancrait dans le champ de l'éducation interculturelle (Abdallah Pretceille, 2011), de l'éducation au plurilinguisme et au pluriculturalisme (Moore, 2006), et plus particulièrement dans l'éveil aux langues (Auger, 2005; Candelier, 2003; Dagenais *et al.*, 2007).

Le projet, s'inscrivant dans une temporalité relativement longue (six ans), a été influencé par ces ancrages, mais aussi par un processus de décolonisation de la recherche progressif, dans un cheminement non linéaire. C'est seulement après avoir pris le temps de boire des thés ensemble à la table de la cuisine, d'avoir discuté autour d'un possible projet commun, tout en laissant la relation simplement se développer, que le projet a lentement pris forme, dans une approche parfois nommée en anglais « *kitchen table approach* » ou encore « *visiting way* » (Gaudet, 2019). Ces termes renvoient à une méthodologie de recherche basée sur la relation, le partage d'histoires personnelles et de nourriture, de manière informelle, par opposition à une méthodologie de recherche suivant un format scripté à l'avance par le chercheur, avec par exemple guide de questions de recherche et enregistrements audio pour transcription verbatim ultérieure des propos tenus.

Rétrospectivement, bien que cela ait été un cheminement organique, le projet a sans nul doute pu évoluer en ce sens dans la mesure où les pierres d'assise de pratiques de recherche éthique étaient présentes tout au long de la démarche, soit « s'assurer des bénéfices tirés par les communautés, donner les occasions à celles-ci de s'exprimer, respecter les normes culturelles et les systèmes de connaissances, utiliser des méthodes de recherche culturellement appropriées, comprendre l'interrelationnalité et mobiliser les gardiens du savoir » (Daniels and Sterzuk, 2022, p.13, traduction libre).

Cinq assistants² de recherche autochtones (dans leur rôle de jeunes chercheurs, d'éducateurs ou encore d'artistes) ont par exemple participé au projet, soutenant ainsi l'émergence de voix autochtones en recherche et éducation.

Le deuxième volet de la recherche s'inscrit davantage dans le champ de la recherche-action-formation, en collaboration avec le milieu enseignant, puisque nous avons ensuite développé des outils pédagogiques à partir des ressources en langues ancestrales créées avec les Aînés pour que ces dernières puissent répondre aux besoins professionnels des enseignants et s'inscrire dans le curriculum albertain.

Dans une approche circulaire, avec le souci constant d'apprendre de l'expérience préalable et des enrichissements apportés progressivement au projet, les ressources et la démarche ont été expérimentées deux années consécutives dans les classes (Dion *et al.*, 2021 ; Lemaire, 2021a ; Lemaire, Beauparlant et Boucher Howse, 2020), menant finalement à la création d'un site web en français à destination des enseignants, avec une version en anglais destinée principalement à la communauté métisse majoritairement anglophone, dans le contexte majoritaire anglophone albertain³ (Lemaire, 2021b).

Le premier et le second volet de la recherche sont donc à la fois complémentaires et distincts dans leurs approches et fondements académiques, avec des ères de recoupement et de divergence qui ont enrichi le projet. Le projet s'est par ailleurs nourri de deux épistémologies académiques distinctes : une épistémologie occidentale, avec l'ancrage en didactique des langues et dans le mouvement de l'éveil aux langues, et l'épistémologie du sud global, à travers les voix notamment de Garcia (2009), de Pennycook (2018) ou encore de May (2013a, 2013b). De l'éveil aux langues traditionnel, nous avons gardé ainsi cette idée d'amener dans la classe des corpus de langues que l'école n'a pas

2 Toute ma gratitude va à Riplea Lothian pour les échanges académiques et informels que nous avons eus tout au long de ce projet, ainsi qu'à Gabrielle Lamontagne, Delaney Lothian, Olivia Sammons et Karen West, dont les contributions ont également enrichi fortement la recherche.

3 <www.eveilmichif.csj.ualberta.ca/>, consulté le 23 novembre 2023.
<www.michifawareness.csj.ualberta.ca>, consulté le 23 novembre 2023.

vocation à enseigner pour favoriser l'émergence de plusieurs compétences chez les élèves: compétences métalinguistiques (savoir parler des langues en les comparant), compétences linguistiques (améliorer son français en développant notamment les compétences méta), compétences plurilingues (mieux comprendre et naviguer son propre répertoire plurilingue et/ou apprendre à valoriser l'existence de tels répertoires), compétences interculturelles et citoyennes (se (re)positionner dans un mouvement de soi à l'autre). De l'épistémologie du sud global, on a retenu la volonté d'ancrer la linguistique dans l'agir social, dans l'engagement, et notamment dans la décolonisation des savoirs et des pratiques de recherche en linguistique.

4.3. L'enrichissement de l'approche éveil aux langues pour un dispositif unique et contextualisé

Comment l'éveil aux langues a-t-il été enrichi par l'apport des savoirs et approches autochtone dans le cadre de ce projet? Il convient d'abord de préciser que l'éveil aux langues vise

à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.) et, surtout métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos, et visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école (De Pietro et Matthey, 2001, p. 34).

En introduisant plusieurs langues ou dialectes dans la classe – des langues parlées par les élèves, des langues présentes sur le territoire, des langues du monde et qui ne sont habituellement pas enseignés à l'école –, l'enseignant s'adresse aussi bien « à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent que la (les) langue(s) de l'école et qui vont, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres et par là même se décentrer par

rapport à leur L1 » (De Pietro et Matthey, 2001, p. 35). Dans de nombreux dispositifs, en Europe (Auger, 2005 ; Candelier, 2003 ; De Pietro, 2000) comme au Canada (Dagenais *et al.*, 2007), les langues « autres », celles qui ne sont ni la langue d'instruction ni une langue d'apprentissage instituée par le milieu scolaire, sont amenées par les élèves eux-mêmes ou par leur famille ; l'ambition n'étant pas de les enseigner, mais bien de faire découvrir ces langues et par là même de développer des compétences langagières et citoyennes par tous les élèves impliquées. Dans notre cas, les langues apportées en classe sont les différentes variantes de michif, tel que parlé par les Aînés collaborant au projet. Puisqu'il s'agit d'une langue en voie de revitalisation (Iseke-Barnes, 2013), l'apport dans la classe vient directement des Aînés, à travers les ressources (vidéo et textuelles) préalablement créées. Ceux-ci ne sont donc pas présents en classe, ni physiquement ni de manière synchrone, pour parler leurs langues, parler de leurs langues. Il revient alors aux enseignants, outillés de leur esprit d'analyse et d'un minimum d'autoformation préalable (Lemaire, 2021a ; Lemaire, Beuparant et Boucher Howse, 2020), de faire résonner la parole et la langue des Aînés, et de mener les activités d'apprentissage suggérées dans la plateforme en ligne mise à disposition. Il s'agit ici d'une première variation importante à l'éveil aux langues tel que mis en œuvre habituellement puisque des langues présentes sont amenées sur le territoire certes, mais de manière ancestrale : ces langues ne sont pas présentes dans l'environnement immédiat des élèves, elles sont amenées indirectement par les Aînés. Il revient alors aux élèves et aux enseignants d'entrer en relation avec les langues et les communautés autochtones visées, et de leur faire une place de manière proactive.

Reconnaissant que l'éveil aux langues et les principes d'apprentissage autochtone tels que mobilisés notamment dans le champ de la revitalisation des langues (Hinton, 2011) sont clairement différents, nous pouvons d'emblée mettre en lumière des divergences évidentes. L'éveil aux langues utilise beaucoup l'écrit comme médium pour réfléchir sur des corpus linguistiques, alors que dans une approche autochtone, le primat sera principalement vers l'oral. En éveil aux langues, les compétences métalinguistique et réflexives sont essentielles, alors que les principes d'apprentissage autochtones insistent sur l'expérience et la connexion sensible avec la langue. D'un côté, on approche

donc la langue à travers le paradigme occidental de la linguistique comparée, qui valorise avant tout la cognition ; de l'autre, l'approche de la langue se vit à travers une épistémologie autochtone qui affirme l'interrelation de tous les savoirs et s'inscrit dans une approche holistique, où la cognition, mais aussi l'affectif, le spirituel et le physique, importe tout autant (Archibald, 2008). Dans notre démarche d'éveil aux langues, il ne s'agit nullement de neutraliser ces divergences, mais au contraire d'en jouer pour que ces regards sur la/les langue(s) se complètent, entrent en dialogue et permettent de développer de nouvelles pratiques, donnant toute sa valeur à l'hybridation pédagogique.

Ainsi, alors que l'éveil aux langues relève habituellement de l'étude des langues et de la (pluri)littératie, nous nous sommes attachés à connecter la langue avec la prise de parole : l'écoute est certes en partie centrée sur la compréhension du/des michif(s) comme code linguistique, mais elle est aussi clairement travaillée en lien avec le contenu, le message véhiculé, pour que les élèves puissent apprendre des perspectives autochtones à travers les témoignages partagés par les Aînés, apprendre des savoirs et perspectives transmis par les témoignages des Aînés. Il s'agit également que les élèves puissent créer des liens d'empathie avec les Aînés, et qu'ils puissent se positionner non seulement par rapport aux langues discutées, mais par rapport aux politiques linguistiques qui entourent les langues autochtones, les amenant directement (ou indirectement) à s'interroger sur leurs privilèges comme francophones et sur leur posture alliée. Dès lors, il ne s'agit plus seulement de développer des compétences plurilingues dans le seul bénéfice des élèves, ou pour développer une société plurilingue et pluriculturelle harmonieuse, comme on le voit habituellement dans le champ de l'éveil aux langues comme promu par le Conseil de l'Europe, par exemple (Candelier *et al.*, 2012) : il s'agit de commencer à outiller les élèves pour qu'ils puissent à terme se positionner par rapport aux enjeux de réconciliation et de décolonisation de la société (Madden, 2019), dans une vision non pas « romantique » de la réconciliation, mais plutôt dans une vision engagée (Lemaire, 2021a).

Autre variation par rapport à l'éveil aux langues tel que redéfini par l'hybridation des pédagogies : les élèves sont amenés à analyser la langue, à y réfléchir sur le plan cognitif, mais ils sont aussi amenés à expérimenter les savoirs

évoqués par les Aînés, par exemple le perlage (Howse et Lemaire, 2020), la broderie (Letendre Hilbert et Lemaire, 2020a) ou la confection de banique (Letendre Hilbert et Lemaire, 2020b). Ils sont également amenés à entrer en relation avec des locuteurs de la langue qui partagent avec eux leurs défis et leur volonté de revitaliser leur langue. Dans notre approche, les dimensions physiques, affectives et spirituelles sont considérées comme égales à l'approche cognitive. Et parce que tous les savoirs sont interconnectés, l'approche se veut également interdisciplinaire et pas seulement ancrée en linguistique. Ainsi, si l'on parle de savoir-faire artisanal en michif, alors tout en réfléchissant au michif, on apprend au sujet des communautés qui ont lutté pour maintenir ces savoirs linguistiques et culturels, et des liens sont établis en langue française, en études sociales, en arts, en sciences ou encore en bien-être et santé.

Un aspect que nous avons commencé à explorer dans le cadre de notre approche est le lien intrinsèque qui est fait dans l'épistémologie autochtone entre langue, terre/territoire et spiritualité. Daniels et Sterzuk (2022) nous rappellent en effet, Pennycook (2018) à l'appui, la dimension spirituelle que les langues revêtent pour de nombreuses communautés autochtones. Elles soulignent également l'importance de la pédagogie de la terre dans les initiatives de revitalisation des langues autochtones. Parler les langues ancestrales sur le territoire, c'est en effet rétablir ses liens avec la terre: « lorsque les langues autochtones sont utilisées et parlées, la terre et ses diverses écologies sont honorées et appréciées, ce qui se traduit par un espace et un lieu environnementaux sains » (Daniels et Sterzuk, 2022, p.11, traduction libre).

Ainsi, dans le cadre de notre projet, même si les élèves ne sont pas amenés à parler le(s) michif(s), et même si les sorties sur le territoire, en nature ou en ville ont été marginales, nous avons essayé de rétablir ce lien entre langue, terre et spiritualité. Lorsque les élèves apprennent dans une ressource vidéo (Howse et Lemaire, 2020) que Cécile cherche son inspiration dans le bois pour faire du perlage, ils sont amenés eux aussi à réfléchir à leur connexion à la terre, ou à leur éventuelle déconnexion. Lorsque Cécile leur raconte comment, adolescente, elle a pêché le dernier gros poisson du lac des Cœufs,

les élèves sont amenés à réfléchir sur leur propre ressenti, s'ils s'étaient trouvés dans sa situation, et à réfléchir sur nos rapports à la consommation alimentaire et à l'écologie. Lorsque Ken explique comment pêcher en michif cri et prépare un poisson à l'écran, les élèves sont invités, en lien avec le livre *Le dernier gros poisson* (Boucher Howse et Lemaire, 2021) ou encore avec le livre *Le Cadeau de l'esturgeon* (Déziel, 2013), à penser à la manière dont la terre les nourrit et aux choix écocitoyens qu'ils peuvent faire pour respecter la terre. Et, en amont, les liens entre langue-terre et spiritualité sont honorés lorsque les Aînés sont invités, pour réaliser les ressources pédagogiques, à parler leurs langues, sur leur territoire ancestral, et qu'ils sont ainsi amenés à mobiliser leurs souvenirs pour les refaire émerger, en allant chercher du côté des savoirs transmis par les Ancêtres.

Alors que l'éveil aux langues privilégie habituellement le lien langue/culture, c'est le lien langue/nature que les approches autochtones font émerger, créant des liens nouveaux entre approche plurielle des langues (Candelier, 2003; Candelier *et al.*, 2012), éducation plurilingue, éducation écocitoyenne, éducation à la justice sociale et éducation autochtone.

4.4. Le dispositif d'éveil aux langues ancestrales des Métis et le processus de revitalisation

Rappelons ici d'abord l'importance de reconnaître la spécificité, mais aussi la diversité des initiatives de revitalisation des langues et cultures autochtones (Garcia, 2009; Hermes et Kawai'ae'a, 2014; McIvor et McCarty, 2017). Une citation cependant guide ici notre démarche: « Le processus de réclamation commence par les histoires communautaires » (McCarty, 2021, p.927, traduction libre). Dans le cadre de ce projet, les histoires des Aînés sont au cœur du dispositif. Chacun d'entre eux a choisi de partager des savoirs traditionnels, des histoires personnelles, des histoires liées à la communauté et au territoire. Mais l'une des richesses fondamentales de ces histoires est, à notre sens, qu'elles aient pu être racontées dans les langues ancestrales des Aînés. Ce projet a en effet permis de documenter la langue et de créer des

supports d'apprentissage qui pourront être utilisés par les communautés dans le cadre d'initiatives de revitalisation. Les vidéos produites avec Judy Letendre Hilbert (Letendre Hilbert et Lemaire, 2020) et avec Ken Letendre (Lemaire, 2021b) ont d'ailleurs été tournées en marge de l'une de ces initiatives d'immersion linguistique et culturelle organisée par Riplea Lothian, avec le soutien de la communauté des Métis de Lac Sainte Anne. Dans une vidéo mise en ligne sur le site web du projet, on y voit ces Aînés, un dictionnaire à la main, essayer de mobiliser ensemble leurs souvenirs linguistiques, faisant ré-émerger les savoirs ancestraux à cette occasion.

La création du livre bilingue avec Cécile Howse (illustré par l'artiste Gabrielle Lamontagne et traduit par l'Aînée Maureen Bélanger) a pour sa part permis de raconter l'histoire que Cécile tenait à faire connaître dans une langue accessible aux élèves des écoles francophones (et anglophones). Mais ce livre bilingue peut aussi soutenir l'apprentissage du michif, la langue dominante/coloniale devenant auxiliaire d'apprentissage, soutenant ainsi les efforts d'apprentissage des apprenants autochtones qui ne maîtrisent pas encore la langue qu'ils souhaitent se réapproprier (McCarty, 2021 ; Schillo et Turin, 2019).

Par ailleurs, Hermes et Kawai'ae'a (2014) soulignent que « parler à travers une langue autochtone est l'une des formes les plus profondes de réclamation et de validation pour les personnes d'origine autochtone » (p. 307, traduction libre). Pendant des décennies en effet, les peuples autochtones ont fait face à l'interdiction formelle de parler leurs langues ancestrales (De Costa, 2021a, 2021b; McIvor, 2020). Shirley Dion, dans une des vidéos créées ensemble, fait écho à cette réalité, témoignant du fait que pour la communauté des Métis de Lac Sainte Anne, ne pas transmettre leur langue était une forme de protection à laquelle les parents ont dû avoir recours pour épargner à leurs enfants discriminations et mauvais traitements dans les écoles. Dans cette vidéo, Shirley explique ainsi l'importance, pour elle, de réapprendre sa langue et de la transmettre à son arrière-petite-fille, ce à quoi contribue le projet. Cécile, dans le cadre de ce projet, aura quant à elle trouvé l'occasion à multiples reprises de rendre hommage à son père; un père qui aimait l'amener avec lui en sortie, un père qui lui a appris comment trapper, comment pêcher, un père qui n'a pas hésité à intervenir lorsqu'une religieuse de l'école s'est

permis de lui administrer une injuste correction (Lemaire, 2021b); un père qui lui a demandé, sur son lit de mort, de ne pas oublier sa langue. Notre projet collaboratif entend contribuer à honorer cette demande.

Un autre moment significatif pour nous, qui donne sens au projet et met en évidence l'apport de cette recherche collaborative en lien avec le processus de réclamation, remonte aux toutes dernières vidéos tournées. Dans des vidéos en français et en anglais, tournées en fin de projet pour ajouter du matériel additionnel et contextualiser les vidéos en michif des Aînés, Riplea a choisi de porter des boucles d'oreilles en forme de fraise que sa sœur, Delaney, également présente dans les vidéos, a perlé pour elle. Une vidéo est née spontanément au sujet de ces boucles d'oreilles (Lothian, Lothian et Lemaire, 2021a). En marge du tournage, dans un moment de partage informel, nous nous sommes en effet rendu compte que ces boucles n'ont pas une histoire anodine : c'est en travaillant comme assistante de recherche sur le projet et en aidant au tournage de la vidéo sur le perlage (Howse et Lemaire, 2020) que Riplea va s'initier au perlage, puis initier sa sœur qui développera un goût et de vraies compétences en la matière. Alors que Cécile explique dans son tutoriel comment perler des fleurs ou « des fraiz », ce sont justement des fraises que Delaney aura choisi de perler pour sa sœur. La boucle nous semble ici bouclée.

4.5. De nouvelles intersections à explorer

L'article de Battiste et Henderson (2021) souligne à quel point l'intérêt de faire dialoguer perspectives autochtones et occidentales est la création d'un nouvel espace, tiers, de réflexion et de pratiques, à la rencontre de deux mondes.

Dans le cadre de notre projet, Riplea et Delaney Lothian (Lothian, Lothian et Lemaire, 2020b) ont créé une vidéo sur « Laboum » la menthe, en michif; une plante qui pousse de manière sauvage sur les bords du Lac Sainte Anne et dont les propriétés médicinales étaient bien connues des peuples autochtones, une plante si significative qu'elle se trouve d'ailleurs tatouée sur les bras de Riplea, de Delaney et de leur mère Athena McKenzie, consultante

sur le projet. Alors que Riplea nous explique aussi dans une autre vidéo qu'être Métisse, pour elle, c'est être rattachée à cette terre, à ce lac et à ses rives, *laboum*, comme mot michif, renvoie à toute la beauté d'une langue hybride et d'une approche pédagogique hybride également. *Laboum*, en michif, sans être du français, dérive clairement de cette langue-mère. Comme l'explique Riplea, « *laboum* », de « la boue », est un terme michif qui contient en lui un savoir sur la plante même, en particulier où la trouver, soit sur les rives boueuses du lac. Apprendre à propos de *laboum* et retrouver les connexions entre langues crie, français et michif, ainsi que les savoirs inclus dans la langue, prend tout son sens dans une démarche de revitalisation des langues ancestrales. Dans le cadre de notre démarche pédagogique auprès des élèves francophones, les élèves et enseignants impliqués sont invités à dépasser l'attention portée sur les compétences langagières, à (re)connecter leur bagage francophone à ceux des communautés autochtones et à (re)penser le rôle de chacun, mais aussi des communautés francophones dans la colonisation et la réconciliation, au-delà d'un discours centré sur les identités et les droits francophones en contexte minoritaire.

Plusieurs dimensions mises en évidence dans ce projet restent à être développées. On pourra par exemple creuser comment mieux travailler avec les enseignants et les élèves des écoles cette connexion entre langue et nature, mais aussi entre langue et spiritualité. En quoi, également, l'éveil aux langues – influencé par les savoirs, perspectives et pédagogies autochtones – pourrait-il créer un espace inédit résonnant également pour les élèves des communautés autochtones de l'Alberta? Une autre dimension qu'il serait intéressant de travailler, dans cet interstice émergeant de la rencontre entre savoirs occidentaux et autochtones, serait de creuser avec les Aînés et gardiens du savoir locuteurs de michif comment les pratiques langagières des communautés et des familles ont pu évoluer. Une anecdote renvoie à cette dimension possible. En marge du tournage d'une de nos vidéos en (michif) crie, nous avons eu une discussion avec Shirley Dion, une des Aînées impliquées, autour de la traduction en michif du mot « fourchette ». Le mot utilisé par Shirley relevait du crie quand d'autres Aînées de la même communauté utilisaient le mot

foorshet [fourchette], linguistiquement rattaché au français donc. Shirley s'est souvenue alors de ce mot qu'utilisaient ses parents – *foorshet* –; un mot différent de celui qu'elle a réappris ensuite, comme adulte tâchant de se réapproprier la langue auprès d'un instructeur connaissant une variété de michif différente, dans un contexte global où l'on reconnaît que les rares personnes à même de transmettre les langues ancestrales sont souvent elles-mêmes en phase de réappropriation de la langue (McIvor, 2020), à l'image des Aînés impliqués dans ce projet. On admettra par ailleurs avec Nakagawa et Kouritzin (2021) qu'il serait vain de chasser l'idéal de la langue autochtone telle qu'elle était utilisée avant les premiers contacts – ou dans ce cas-ci, l'idéal de la langue telle que parlée par les générations précédentes. Toutefois, comme le souligne De Costa (2021a), cet effort de revitalisation gagne sans nul doute d'une mobilisation collective de personnes aux connaissances variées: « On pourrait dire qu'il faut un village pour générer des possibilités de survie et d'autodétermination, mais le message plus large est peut-être la nécessité de mobiliser un plus grand engagement collectif lorsque l'on tente de revitaliser les langues autochtones. » (p. 358, traduction libre)

Par ailleurs, le gardien du savoir Rocky Morin et l'Aîné Philipp Campiou, tous deux Cris, nous rappellent, dans une communication personnelle, que les traités nous engagent collectivement et qu'ils incluent initialement l'idée de l'apprentissage des langues: apprendre les langues autochtones et apprendre les langues de la colonisation relèvent d'un engagement mutuel afin de pouvoir se comprendre vraiment et vivre en harmonie. Ainsi, éveiller l'envie des élèves d'en apprendre plus sur les langues autochtones telles que le cri et le michif, c'est pour nous une façon de s'engager envers une meilleure application des traités. Établir des ponts entre les langues autochtones et le français, à travers notre démarche, est aussi, possiblement, amener les élèves autochtones à (re)nouer des liens avec une langue qui fait partie de l'histoire collective et de l'histoire des communautés métisses, dans l'esprit des traités et non dans la démarche coloniale qui a été celle adoptée par les écoles résidentielles, écoles de missionnaires et autres établissements scolaires de par le Canada.

Conclusion

Nous avons souligné ci-dessus plusieurs pistes de continuation autour de l'éveil au michif tel qu'hybridé par les savoirs et approches autochtones sollicitées dans le cadre de notre projet. Au-delà de cette approche trans-systémique, nous aimerions conclure avec un souhait, mis de l'avant par Judy dans l'épisode balado que nous avons mis en ligne sur notre site web: le désir qu'une langue autochtone telle que le michif puisse être enseignée dans les écoles. Dans quelle mesure un tel projet peut-il concourir à promouvoir le développement de politiques et de pratiques éducatives dans les conseils scolaires francophones albertains, ouvrant la porte aux langues autochtones quand celles-ci commencent seulement à faire leur place dans les conseils scolaires anglophones?

D'autres projets sont par ailleurs envisageables joignant linguistique appliquée, éducation interculturelle, et réclamation des langues autochtones dès lors que des espaces éthiques de relation et d'engagement émergent entre communautés francophones et autochtones. Dans un de ses articles, McCarty (2021) souligne que dans leurs efforts d'évangélisation des populations autochtones, les missionnaires ont documenté les langues locales. Les missionnaires francophones y ont également contribué. À la demande de membres de la communauté Nakota Sioux d'Alexis, en Alberta toujours, nous travaillons actuellement à la traduction des manuscrits écrits par des missionnaires francophones, donnant à la communauté un accès inédit à des archives écrites sur leurs communautés, à une version de l'histoire pouvant être recoupée avec les histoires orales encore partagées par la voix des Aînés. Des étudiants et notamment des futurs enseignants ont été et continueront à être associés à cette collaboration, explorant avec nous de nouvelles manières d'être en relation, et de s'engager dans une posture alliée, en solidarité avec les efforts de réclamation et de revitalisation linguistique et culturelle des communautés vivant de manière ancestrale sur les territoires.

Références

- Abdallah Pretceille, M. (2011). *Education interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Alberta Education (2020). *Normes de qualité pour le leadership scolaire*, <https://www.alberta.ca/system/files/custom_downloaded_images/ed-leadership-quality-standard-french-print-ready.pdf>, consulté le 12 novembre 2023
- Archibald, J. (2008). *Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*, Vancouver, UBC Press.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle français*, Montpellier, Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Montpellier.
- Bakker, P. (1997). *A language of our own: The genesis of Michif, the mixed Cree-French language of the Canadian Métis*, Oxford University Press, doi.org/10.1017/S0047404599381045.
- Bartlett, C., M. Marshall et A. Marshall (2012). «Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together Indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing», *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(4), p. 331-340, doi.org/10.1007/s13412-012-0086-8.
- Battiste, M. et S. Henderson (2021). «Indigenous and Trans-Systemic Knowledge Systems», *Community Engaged Research*, 7(1), doi.org/10.15402/esj.v7i1.70768.
- Boucher Howse, C. et E. Lemaire (2021). *Le dernier gros poisson*, <<https://www.vevilmichif.csj.ualberta.ca/>>, consulté le 21 février 2023.
- Campeau, D. (2021). «Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé», *Éducation et francophonie*, 49(1), p. 52-70, doi.org/10.7202/1077001ar.
- Candelier, M. (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.

- Candelier, M., A. Camilleri-Grima, V. Castellotti, J.-F. de Pietro, I. Lőrincz, F.-J. Meißner, A. Noguerol et A. Schröder-Sura, avec la collab. de Muriel Molinié (2012). *CARAP/FREPA. Un Cadre de référence pour les approches plurielles, Compétences et Ressources*, Graz, Centre européen pour l'enseignement des langues.
- Dagenais, D., F. Armand, E. Maraillet et N. Walsh (2007). « L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), p. 197-219.
- Daniels, B. et A. Sterzuk, (2022). « Indigenous Language Revitalization and Applied Linguistics: Conceptualizing an Ethical Space of Engagement Between Academic Fields », *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(1), p.1-18, doi.org/10.37213/cjal.2022.31841.
- De Costa, P.I. (2021a). « Indigenous Language Revitalization: How Education Can Help Reclaim "Sleeping" Languages », *Journal of Language, Identity and Education*, 20(5), p. 355-361, doi.org/10.1080/15348458.2021.1957684.
- De Costa, P.I. (2021b). « Disrupting epistemic violence through community-oriented Southern sociolinguistic methodologies », dans K. Heugh, C. Stroud, K. Taylor-Leech et P.I. De Costa (dir.), *A Sociolinguistics of the south*, New York, Routledge, p. 190-198, doi.org/10.4324/9781315208916.
- De Pietro, J.-F. (2000). « EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou : les moyens d'enseignement ont-ils une âme?... », *Babylonia* 3, p. 22-25.
- De Pietro J.-F. et M. Matthey., (2001). « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence », *Langage & pratiques*, 28, p. 31-44.
- Déziel, S. (2013). *Le cadeau de l'esturgeon*, Saint-Damien-de-Brandon, Les éditions du soleil de minuit.
- Dion, S., J. Hilbert, C. Howse, E. Lemaire, R. Lothian et A. Mckenzie (2021). « 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 programmes d'immersion », *Éducation et francophonie*, 49(1), p. 32-51, doi.org/10.7202/1077000ar.

- Donald, D. (2009). «Forts, Curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining Decolonization of Aboriginal-Canadian Relations in Educational Contexts», *First Nations Perspectives: The Journal of the Manitoba First Nations Education Resource Centre*, 2(1), p. 1-24.
- Donald, D. (2012). «Indigenous Métissage: A decolonizing research sensibility», *International Journal for Qualitative Studies in Education*, 25(5), p. 335-355.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century: A Global Perspective*, Malden, Wiley-Blackwell.
- Gaudet, C. (2019). «Keewaywin: The Visiting Way – Fostering an Indigenous Research Methodology», *Aboriginal policy studies*, 7(2), p. 47-64.
- Hermes, M. et K. Kawai'ae'a (2014). «Revitalizing Indigenous Languages Through Indigenous Immersion Education», *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), p. 303-322.
- Hinton, L. (2011). «Language revitalization and language pedagogy: New teaching and learning strategies», *Language and Education*, 25(4), p. 307-318, <https://www.researchgate.net/publication/232941767_Language_revitalization_and_language_pedagogy_New_teaching_and_learning_strategies>, consulté le 16 février 2023.
- Howse C. et E. Lemaire (2020). «Lii rassads», *The Polyglot*, 7, doi.org/10.7202/1077000ar.
- Iseke-Barnes, J. (2013). «Negotiating Métis culture in Michif: Disrupting Indigenous language shift», *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(2), p. 92-116.
- Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence*, Paris, Éditions du Seuil.
- Lemaire, E. (2021a). *Éveil aux langues des Métis et réconciliation*, <www.eveilmichif.csj.ualberta.ca>, consulté le 28 novembre 2023.
- Lemaire, E. (2021b). «Éveil aux langues, justice sociale et réconciliation avec les peuples autochtones: aperçu d'une recherche menée dans le contexte ouest-canadien», *Babylonia – Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 1, p. 40-46, <<https://babylonia.online/index.php/babylonia/issue/view/12/12>>, consulté le 9 mars 2023.

- Lemaire, E., R. Beuparlant et C. Boucher Howse (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.
- Letendre Hilbert, J. et E. Lemaire (2020a). « Masinatahikêw », *The Polyglot (Nitêh)*, 7, 63.
- Letendre Hilbert, J. et E. Lemaire (2020b). « Michif Hot Dog », *The Polyglot (Nitêh)*, 7, 62.
- Lothian, R., D. Lothian et E. Lemaire, (2021a). *Histoire de boucles d'oreille*, <www.eveilmichif.csj.ualberta.ca>, consulté le 16 février 2023.
- Lothian, R., D. Lothian et E. Lemaire (2021b). *Laboum*, <www.eveilmichif.csj.ualberta.ca>, consulté le 16 février 2023.
- Madden, B. (2019). « A de/colonizing theory of truth and reconciliation education », *Curriculum Inquiry*, 49(3), p. 284-312, doi.org/10.1080/03626784.2019.1624478.
- May, S. (2013a). « Indigenous Immersion Education: International Developments », *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), p. 34-69.
- May, S. (2013b). *The Multilingual Turn – Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, London, Routledge.
- McCarty, T.L. (2021). « The holistic benefits of education for Indigenous language revitalization and reclamation (ELR) », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), p. 927-940, doi.org/10.1080/01434632.2020.1827647.
- McIvor, O. (2020). « Indigenous language revitalization and applied linguistics: Parallel histories, shared futures? », *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, p. 78-96, doi.org/10.1017/S0267190520000094.
- McIvor, O. et J. Ball (2019). « Language-in-education policies and indigenous language revitalization efforts in Canada: considerations for non-dominant language education in the global south », *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(3), p. 12-28.

- Mclvor, O. et T.L. McCarty (2017). «Indigenous Bilingual and Revitalization Immersion Education in Canada and the USA», dans O. García, A. Lin, S. May (dir.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, Switzerland, Springer, p. 421-438, doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_34-1.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- Nakagawa S. et S. Kouritzin (2021). «Identities of Resignation: Threats to Indigenous Languages from Neoliberal Linguistic and Educational Practices», *Journal of Language, Identity & Education*, 20(5), p. 296-310, doi.org/10.1080/15348458.2021.1957679.
- Nicholson, A., C. Spiller et E. Pio (2019). «Ambicultural governance: Harmonizing Indigenous and western approaches», *Journal of Management Inquiry*, 28(1), p. 31-47, doi.org/10.1177/1056492617707052.
- 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*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 327-347.
- Pennycook, A. (2018). «Posthumanist applied linguistics», *Applied linguistics*, 39(4), p. 445-461.
- Schillo, J. et M. Turin (2019). «Cree language use in contemporary children's literature», *Book 2.0*, 9(1-2), p. 163-170, doi.org/10.1386/btwo_00015_1.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard.

Chapitre 5

Quelques réflexions entourant une réforme de la pédagogie universitaire en protection de la jeunesse autochtone

Faits saillants pour la recherche, l'enseignement et la pratique sociale

Karine Croteau et Cyndy Wylde

Résumé

Dans une perspective décolonisatrice des services de protection de la jeunesse au Canada, ce chapitre examine les avenues d'une réforme souhaitable de la formation des intervenants sociaux¹ en devenir sous l'angle

1 Le terme « intervenants sociaux » utilisé inclut les personnes qui pratiquent l'intervention sociale, qu'elles soient membres d'un ordre professionnel ou non. Elles peuvent œuvrer dans divers milieux de pratique, notamment en établissements publics, en pratique autonome, dans des organismes communautaires ou en communautés autochtones. Elles peuvent réaliser des interventions individuelles, de groupe, communautaires, traditionnelles ou en territoire.

d'un rapprochement épistémique entre deux visions du monde (autochtone et occidentale). À l'aide du modèle de gouvernance des services *Mino Obigiwasin*² chez les Anicinapek, les auteures éclairent les leviers, les entraves, ainsi que les transformations pédagogiques nécessaires en milieu universitaire pour rompre avec un modèle colonisateur avoué et assurer une plus grande sécurité culturelle aux enfants et aux familles autochtones en besoin de protection. Afin d'engager les futurs intervenants sociaux, professeurs et chercheurs dans cette reconfiguration, une discussion et une conclusion sont articulées autour des valeurs de *Pierres de touche* (Blackstock *et al.*, 2019) pour un avenir meilleur et plus respectueux des communautés³.

Résumé en Anishinabemowin *Kakina ekitomakak oo masinaikan*

Kitci wawecipitcikatek ka taci inakonikewatc iki8e ka mikimawatcin apinotcican eka kitci nikotintcin, oowe masinaikan kanawapatcikate kitci minopitcikatek ke ici kikinoamasowatc ikiwe ke mikimawatcin ka mamitawisentcin mawasak kitci kanawapamowatc ati ecinamowatc mitci nicin enakanesiwatc (anicinapen acitc ka wapisiwatc/ka pakanisiwatc awiakok). Wi nosoneikate Mino Obigiwasin anicinape ocipiikewikiwam otinakoniwe masinaikan, ka ocipiamowatcin masinaikanan otani mikitanawa keki ici sakakwemakakin, acitc ke ani atcisekin ka inentakosiwatc kitci ici kikinoamasowatc ka icpikamakak kikinoamasowinikak kitci kipitinikatek ka apatcicitake maia kawi tipentamak acitc kitci nakatciticikatek apinotcicak acitc pecikotenamak eka kitci wanitowatc anicinape icitwawini ikiwe ka

-
- 2 Organisation à but non lucratif qui découle de la volonté de quatre communautés anicinape de développer et prendre en charge ses propres services à l'enfance et à la famille.
 - 3 Les auteures souhaitent remercier les porteuses de savoirs traditionnels Peggie Jérôme et Katy Rankin qui ont généreusement accepté de réaliser une révision complète du chapitre proposé et de fournir des recommandations. Leur expertise du domaine traité a permis d'apporter des contributions d'une valeur inestimable aux réflexions articulées dans le chapitre. Les auteures souhaitent également remercier Frances Mowatt, gardienne de la langue, pour la traduction du résumé en anicinape.

ntawentakosiwatc kitci nakatciakaniowatc. Kitci ki oninakanowatc tac iki ke mikimawatcin ka mamitawisentcin, kikinoamakewinnik acitc nanatawapatasowinnik, ki mikotcikatewan acitc ickwaiak ke icinakwakin ki mawasako oninikatewan tapickotc ka icpentakwakin pierres de touche (Blackstock, Cross, George, et al., 2019) ka icinikatek kikinoamaso masinaikanikak, nawatc nikan kitci ani minokapawimakakin anicinapewakin.

Introduction

Le présent chapitre est issu d'une réflexion de deux professeures de l'École de travail social (ÉTS) de l'Université d'Ottawa (UO). Karine Croteau est québécoise, et Cyndy Wylde est Anicinapek8e et Atikamekw Nehirowisiw, originaire de Pikogan. La conjoncture actuelle leur est apparue toute désignée pour réfléchir au caractère systémique des ratés du système de protection de la jeunesse (PJ). De surcroît, la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (CVRC, 2015), l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA, 2019) et la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (CERP, 2019) ont mis en lumière l'inadéquation des services de PJ pour les enfants autochtones. L'évidence fait légion et n'est plus à établir. Les membres de diverses Nations autochtones ont à tour de rôle témoigné lors des différentes enquêtes pour révéler que les systèmes provinciaux étaient portés par une idéologie coloniale et perpétuaient les politiques d'assimilation instaurées par l'État depuis des décennies. Les nombreuses conclusions ont pointé les failles majeures du système de santé et de services sociaux (Conseil des Atikamekw de Manawan et Conseil de la Nation Atikamekw, 2020; Panasuk, 2021; Shaheen-Hussain, 2021). Au Québec, la situation a été mise à nouveau en lumière lors des travaux de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse [CSDEPJ] (2021). Ces travaux dénoncent le système actuel qui ne tient pas suffisamment compte des spécificités culturelles des Autochtones; de leur histoire, de leur conception de la famille, de leur façon d'exercer leur parentalité (Croteau 2019; Croteau et al., 2022), de leur système de connaissances, ainsi que de leurs visions du monde et mode de vie (CSDEPJ, 2021). Si ces obstacles sont largement documentés, il

est d'autant plus essentiel de repenser les transformations nécessaires à la source, et non pas en superficialité, pour ainsi préparer les futurs intervenants sociaux⁴ à intervenir plus adéquatement.

Depuis le 1^{er} janvier 2020, suivant la mise en vigueur de la *Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis* (ci-après, la loi C-92), plusieurs Nations autochtones du Québec se sont mobilisées et prévalues de leur droit de créer leur propre système de PJ. La loi C-92 est de juridiction fédérale et stipule trois principes fondateurs, soit l'intérêt de l'enfant, la continuité culturelle et l'égalité réelle. Cette disposition octroie aux Premières Nations le pouvoir de légiférer et de mettre en œuvre leurs propres services en matière de PJ. Le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale est déjà reconnu et confirmé par l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* de 1982. En conformité, la loi C-92 réaffirme le droit des Peuples autochtones à l'autodétermination. Réclamée depuis des siècles par les communautés et documentée dans les diverses commissions d'enquête et études du domaine, la loi C-92 insiste à nouveau (Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones [DNUDPA], 2007 ; Déclaration sur les droits des enfants des Premières Nations [DDEPN], 2015) sur la place centrale qui doit être accordée aux pratiques culturellement sécurisantes en matière de services à l'enfance et à la famille autochtone. Ce faisant, il va de soi que cette reconfiguration vers la gouvernance et l'autodétermination des communautés dans la prise en charge et la gestion de leurs services ait des retombées directes sur l'ensemble de la profession du travail social. De concert, les auteurs du présent chapitre postulent que les intervenants sociaux doivent être au fait des changements législatifs qui touchent les Autochtones, aptes à saisir les enjeux de leur autodétermination, à reconnaître leur capacité à s'auto-gouverner, et enclins à faciliter la gestion et le déploiement de leurs services.

4 Le terme « intervenants sociaux » utilisé inclut les personnes qui pratiquent l'intervention sociale, qu'elles soient membres d'un ordre professionnel ou non. Elles peuvent œuvrer dans divers milieux de pratique, notamment en établissements publics, en pratique autonome, dans des organismes communautaires ou en communautés autochtones. Elles peuvent réaliser des interventions individuelles, de groupe, communautaires, traditionnelles ou en territoire.

Dans une perspective décolonisatrice (Croteau et Molgat, 2021), les auteures considèrent primordial de revisiter la pédagogie de formation universitaire des futurs intervenants pour garantir la sécurité culturelle dans la prestation de services à l'enfance et à la famille autochtone. La notion de « sécurisation culturelle » (*cultural safety*) a été développée dans le contexte des soins infirmiers relativement à la santé des Maoris en Nouvelle-Zélande dans les années 1970-1980 (Ramsden, 2002). Les formations actuelles présentent des déficiences importantes (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2022) en termes de reconnaissance, d'intégration, de mise en œuvre des savoirs, de perspectives autochtones de l'histoire coloniale et des traumatismes, de la conception du mieux-être et de la guérison, de la famille, de la communauté, ainsi que de l'interrelation entre l'environnement (la nature: animée et inanimée), l'individu (l'humain: le vivant et la mort) et le monde spirituel (la cosmologie: les ancêtres, les défunts, l'univers des rêves et les systèmes de croyances). Ces dimensions importantes sont souvent laissées dans l'ombre en milieux universitaires. Elles constituent pourtant des pierres angulaires en matière de protection de l'enfance qui affectent la prestation de services sociosanitaires aux familles autochtones plus vulnérables.

En tant qu'institutions au cœur de la formation dans nos sociétés, les universités jouent un rôle essentiel à l'égard de la mobilisation et de la préparation adéquate des futurs intervenants sociaux. En ce sens, il est de la responsabilité des universités (CVRC, 2015; Universités Canada, 2015) d'assurer la transmission intégrale des connaissances permettant la formation d'une relève engagée, alliée⁵, et respectueuse des réalités et des valeurs autochtones. Une proposition de Gilbert W. Whiteduck (2021⁶), membre anicinape qui siège

5 La définition du mot « alliée », issue de la *Trousse d'outils pour les alliés aux luttes autochtones*, s'inscrit dans des perspectives décolonisatrices: « Il s'agit du terme général qui englobe les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada. Le terme est utilisé à l'échelle internationale pour définir les habitants d'origine des pays colonisés ». On y précise également qu'« il est toujours respectueux d'être précis au sujet de la nation à laquelle vous faites référence; utilisez le terme que la personne utilise pour s'auto-identifier » (Réseau de la communauté autochtone à Montréal, 2019, p. 5).

6 Conformément aux travaux de MacLeod (2021), les auteures du présent chapitre ont cité, dans la bibliographie, les Aînés et porteurs de savoirs rencontrés afin d'honorer leurs connaissances et expériences et de respecter leurs transmissions orales en milieu académique.

au Cercle Kinistòtadin⁷, a permis de marquer un pas ferme dans la bonne direction. En effet, en date du 15 mars 2022, une résolution de reconnaissance et d'intégration des savoirs traditionnels autochtones a été adoptée à l'unanimité par l'assemblée départementale⁸ de l'ÉTS de l'UO. Bien qu'il s'agisse d'une action tangible qui vise à avouer la vérité, reconnaître les torts causés par la profession, réparer et entretenir des liens significatifs, respectueux et plus sensibles des savoirs et réalités autochtones (Blackstock *et al.*, 2019), cette résolution ne constitue pas la panacée. Elle ne saurait, à elle seule, déconstruire plus de 150 ans de politiques éducatives assimilatrices et restituer le bien-fondé. Un regard d'horizon fait poindre que, main dans la main, un travail incommensurable reste à faire. Par une contribution aux réflexions actuelles sur une réforme inéluctable de la pédagogie de formation du domaine traité, ce chapitre éclaire les fondements d'actions transformatrices et intégratives via la reconnaissance, la réciprocité et le respect, pour un avenir meilleur des enfants, des jeunes et des familles autochtones.

Plus précisément, l'objectif de ce chapitre est d'ouvrir sur des pistes de réflexion relatives au travail imminent que les universités, et plus particulièrement celles offrant des programmes en intervention sociale, doivent amorcer (si ce n'est pas déjà fait) pour combler le fossé dichotomique entre le système de connaissances autochtones et occidentales, et ainsi, être plus respectueuses des réalités des familles autochtones. Pour y arriver, et sans prétendre à l'exhaustivité, le présent chapitre se décline en quatre sections. Premièrement, à partir d'un entretien avec la directrice de *Mino-Obigiwasin*, Peggie Jérôme (2022) et de son allocution à la *Semaine nationale du travail*

7 Le Cercle Kinistòtadin amorcé en 2018 est formé d'acteurs autochtones et d'alliés non autochtones qui œuvrent de concert au processus de décolonisation de l'enseignement, de la recherche et de la pratique sociale à l'ÉTS de l'UO, située sur le territoire traditionnel et non cédé de la Nation Omàmiwinini Algonquine. En Anishinabemowin, Kinistòtadin signifie « on se comprend ». Ce nom a été donné au Cercle par les membres anishinabeg-algonquins qui le composent. Pour plus de détails, consultez le site : <<https://www.uottawa.ca/faculte-sciences-sociales/travail-social/cercle-kinistotadin>>, consulté le 23 novembre 2023.

8 Pour consulter la résolution : <<https://www.uottawa.ca/faculte-sciences-sociales/travail-social/cercle-kinistotadin/savoirs-traditionnels-autochtones>>, consulté le 23 novembre 2023.

social à l'UO en mars 2022, la section examine un modèle de mieux-être dans le domaine enfance-famille culturellement ancré et en relève les principales forces et principaux enjeux concernant la mise en œuvre de la loi C-92 et l'autodétermination de la Nation anicinape en PJ. Deuxièmement, le chapitre présente un exercice de rapprochement épistémique (Broadhead et Howard, 2021) en situant d'abord le cadre théorique de la double perspective, *Etuaptmumk* en Mi'kmaw, ou encore *Two-Eyed Seeing* (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012 ; Hatcher *et al.*, 2009 ; Martin, 2012 ; Peltier, 2018 ; Svalastog *et al.*, 2021 ; Wright *et al.*, 2019), sur lequel s'appuient les principaux fondements et analyses (ontologiques, épistémologiques, méthodologiques et axiologiques) de la réforme envisagée. Troisièmement, à l'aide notamment des analyses de Martin (2013), une infographie⁹ (Croteau et Wylde, 2022) présente ensuite un portrait sommaire des visions du monde émanant des systèmes de connaissances autochtones et occidentales, et en dégage les principales nuances et distinctions. Quatrièmement, et pour conclure, le chapitre tente d'aller plus loin et engage une discussion entre les principaux constats mis en lumière et les valeurs fondamentales des *Pierres de touche* pour un avenir meilleur (Blackstock *et al.*, 2019) en recherche, en enseignement et en intervention sociale en contexte de PJ autochtone.

5.1. La gouvernance de la Nation anicinape en protection de la jeunesse : le modèle *Mino Obigiwasin*

Au Canada, les fondements du système de PJ sont issus d'un postulat de supériorité de la culture occidentale et tendent à évacuer, mépriser même, et ignorer les singularités culturelles des Autochtones. Le constat d'une surreprésentation des enfants autochtones au sein du système étatique en découle (Fayant et Bach, 2021 ; Indigenous Services Canada, 2022). Pour contrecarrer ce courant dominant, différentes Nations autochtones militent depuis des décennies pour obtenir la compétence en matière de services

9 Pour télécharger l'infographie : <<https://www.uottawa.ca/faculty-social-sciences/sites/g/files/bhskd371/files/2023-01/NICIN-8API8IN.pdf>>, consulté le 23 novembre 2023.

à l'enfance et à la famille en PJ. L'échelle du temps de la Figure 5.1. rend compte de cette longue lutte inachevée vers l'atteinte de l'égalité réelle, soit le troisième principe fondateur de la loi C-92.

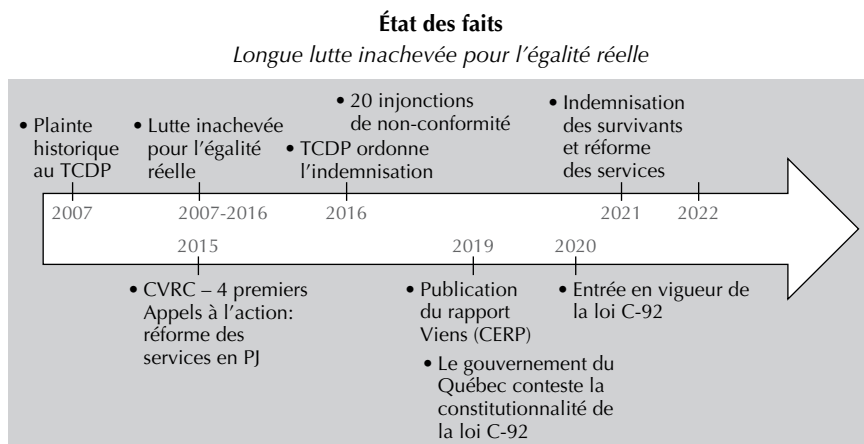


Figure 5.1. Lutte inachevée pour l'égalité réelle

Source: Croteau, 2020.

La Nation anicinape s'est mobilisée dans cet objectif en réponse à un désir important de changement au sein de ses pratiques d'intervention en regard des services de PJ. Quatre communautés – soit celle de Kitchisakik, Lac Simon, Pikogan et Winneway, toutes situées en Abitibi-Témiscamingue au Québec – se sont unies afin de mettre en avant-plan non plus un système imposé, mais bien une approche anicinape pour la prise en charge des services de PJ, de même que pour la justice pénale pour les adolescents. L'organisme *Mino Obigiwasin* a été fondé en juillet 2019. Cette initiative inspirante découle de la volonté des Anicinapek de prendre eux-mêmes en charge le devenir de leurs enfants. Les services sont offerts aux membres résidants des communautés impliquées. Concrètement, l'organisme fonctionne actuellement sous la *Loi sur la protection de la jeunesse* au Québec, mais les approches et les méthodes d'intervention sont culturellement ancrées dans les coutumes et valeurs des Anicinapek. L'évolution toutefois souhaitée dans un avenir

prochain est la prise en charge totale, en vertu d'une loi élaborée par la Nation anicinape elle-même. En janvier 2021, les dirigeants des quatre communautés et le conseil d'administration de *Mino Obigiwasin* ont annoncé aux deux paliers gouvernementaux (fédéral et provincial) leur intention d'exercer leurs droits inhérents en matière de services à l'enfance et à la famille en vertu de la loi C-92.

Au-delà de cette importante réappropriation et autodétermination dans les services, le maintien et la protection de l'identité anicinape est au cœur des démarches. Les services culturellement ancrés dans les savoirs, les pratiques et les valeurs anicinape permettront de préserver l'identité culturelle des enfants touchés par ces interventions. Ainsi, les visions et les valeurs anicinape auront tout leur poids dans la prise de décision. La protection de l'enfant est une responsabilité collective pour les Anicinapek et cette responsabilité est imputable à tous les membres de la communauté. D'ailleurs, la vision de *Mino Obigiwasin* est d'assurer à tous les enfants et les familles un milieu de vie stable, sécuritaire, heureux et enraciné dans la culture anicinape. Si Peggie Jérôme, directrice générale de *Mino Obigiwasin*, peut expliquer les nombreuses raisons qui ont poussé les Anicinapek à une prise en charge totale de service de la PJ, elle insiste sur une prérogative. Il est essentiel pour cette dernière de faire le lien avec les valeurs traditionnelles chères aux Nations autochtones; notamment prendre soin des familles avec respect et entraide. Elle évoque d'ailleurs que c'est un besoin de gérer collectivement qui guide son peuple.

Si la détermination des Anicinapek est fort louable en ce qui a trait à la gouvernance de leurs propres services à l'enfance et à la famille, il n'en demeure pas moins que les défis sont nombreux, notamment en matière de ressources humaines et de pénurie de professionnels. Les professionnels en PJ sont difficiles à recruter et à maintenir en poste. Peggie Jérôme ajoute que dans le domaine du travail social, les besoins en matière de formation apparaissent élevés. Elle insiste sur l'importance de développer, en priorité, des compétences cliniques et des habiletés d'intervention parmi des intervenants anicinape. Les intervenants anicinape sont selon elle les mieux placés pour aider les membres de leurs communautés puisque le modèle de service est à

repenser dans son intégralité. Il doit être restructuré selon les valeurs culturelles de la Nation. La directrice générale de *Mino Obigiwasin* demeure toutefois ouverte à une collaboration avec des intervenants non autochtones, conditionnellement à ce que ceux-ci acceptent de se former, se responsabiliser individuellement et se sensibiliser aux réalités anicinape. En ce sens, Jérôme (2022) insiste d'abord et avant tout sur la nécessité, pour les intervenants sociaux non autochtones œuvrant en contexte de PJ autochtone, de favoriser le développement de leur savoir-être. Cela implique de cultiver leur bien-être personnel, de soutenir le développement de leur capacité d'empathie et d'adopter une posture bienveillante en relation d'aide. Toujours selon la directrice, cette composante du savoir-être dans la formation est cruciale et représente un point d'ancrage incontournable pour assurer des services culturellement sécuritaires aux familles et aux communautés. Les nouvelles structures de gouvernance de services poseront certes des défis pour les intervenants non autochtones. Néanmoins, ils devront impérativement comprendre des principes fondamentaux lorsqu'ils interviennent avec des familles anicinape : le fonctionnement des familles, les valeurs, les silences, le rythme, la conception du temps (Bousquet, 2012), les approches holistiques (Colomb, 2012), les pratiques traditionnelles, le lien avec le territoire, et tout ce qui, en milieu anicinape, favorise une intervention d'accueil non intrusive. Jérôme (2022) est confiante que ces principes et valeurs peuvent s'apprendre. Pour ce faire, elle favorise des formations en territoire et en communauté anicinape. Elle est d'avis que les interventions doivent sortir du cadre opprimant, intimidant, structurant, et qu'elles doivent plutôt être perçues comme soutenant, constructives et comme ressources qui favorisent la guérison.

De ces réflexions et à la lumière du *Plan stratégique de décolonisation de l'ÉTS*¹⁰ a émergé l'idée de développer un partenariat avec *Mino Obigiwasin* à travers des stages dans les communautés pour les apprenants universitaires, d'une part, et d'entreprendre une réflexion sur la réforme de la formation offerte en travail social, d'autre part. L'ÉTS de l'UO souhaite s'engager dans

10 Le *Plan stratégique* peut être consulté sur le site Web du Cercle Kinistôtadimin : <<https://www.uottawa.ca/faculte-sciences-sociales/travail-social/cercle-kinistotadimin/planification-strategique-2020-2022>>, consulté le 23 novembre 2023.

ce virage nécessaire. Pour ce faire, les membres du Cercle Kinistôtàdimin ont entrepris depuis 2020 des collaborations avec des communautés autochtones partenaires afin d'être davantage à leur écoute et de réfléchir avec elles aux avenues possibles d'une réforme pédagogique envisageable dans le domaine. Les retombées visent précisément à répondre aux besoins criants de formation plus sécuritaire dans le domaine de l'intervention à l'enfance et à la famille autochtone. Elles visent à garantir que les milieux universitaires, particulièrement les programmes en travail social, répondent à leurs mandats pédagogique, éthique et moral de faire mieux en matière d'éducation respectueuse et sensible des réalités des communautés. La prochaine section propose une avenue possible pour y arriver.

5.2. Le rapprochement épistémique et la pratique entre deux systèmes de connaissances

Nombreux sont les auteurs autochtones qui prônent la décolonisation des milieux universitaires; de la recherche, de l'enseignement et de la pratique sociale (Absolon [Minogizhigokwe], 2011; Baskin, 2016; Battiste, 2013; Blackstock, Bamblett et Black, 2020; Bruyere, 1999; Hart, 2010; Kovach, 2006; Moeke-Pickering et Cote-Meek, 2015; Simpson, 2000; Sinclair [Ótiskewápiwskew], Hart [Kastimáhikan] et Bruyere [Amawaajibitang], 2009; Smith, 2012; Wilson, 2008). Pour la pertinence de ce chapitre, la réforme pédagogique discutée et envisagée pour une plus grande sécurité culturelle dans les systèmes de PJ tient compte de ces écrits et s'inscrit principalement dans un exercice de rapprochement de deux systèmes de connaissances qui, à la base, alimentent les valeurs et conceptions du monde autochtones et occidentales. Afin de réaliser cet exercice, le cadre théorique de la double perspective (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012; Martin, 2012; Peltier, 2018; Svalastog *et al.*, 2021) est mobilisé au chapitre comme angle d'analyse. La présente section culmine sur la présentation d'une infographie qui dégage des analyses comparatives (Croteau et Wylde, 2022). En effet, à la jonction de deux systèmes de connaissances, l'infographie propose un décentrement de soi et une plus grande ouverture à l'autre (Cohen-Emerique, 2015), pour ainsi construire un amalgame éducatif et formatif en travail social

qui se situe entre le « nous » et le « eux ». Cette contribution se veut utile aux présents travaux de réflexions entourant la réforme du programme en travail social dans le domaine enfance-famille autochtone.

D'emblée, il apparaît important d'expliquer le choix théorique de la double perspective mis de l'avant. Il est guidé par trois principes directeurs. D'abord, il vise à mettre les savoirs et visions du monde autochtones davantage en lumière afin de redresser les innombrables injustices vécues dans l'histoire. Ce choix vise également à honorer leur contribution, au même titre que les connaissances non autochtones fondées sur les raisonnements scientifiques, dans le développement de la recherche et de l'intervention sociale en PJ autochtone. Enfin, l'ancrage théorique de la double perspective s'inspire d'une volonté de créer des ponts entre les visions autochtones et non autochtones du monde en recherche (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador [APNQL], 2014) dans la pédagogie éducative et dans la pratique sociale.

De surcroît, pour plusieurs Nations autochtones, les visions du monde varient plutôt selon les différents groupes, en fonction de leur langue, culture, spiritualité, histoire et région (Hart, 2010). Elles sont ancrées dans des traditions orales, puisent dans des savoirs d'expérience et valorisent la sagesse des Aînés. Les visions du monde sont enracinées dans une pensée holistique et circulaire, dans le respect de l'environnement, de l'interconnectivité entre le monde vivant et spirituel, les objets animés et inanimés, les croyances et rituels, les liens familiaux et territoriaux (Basile, 2017) ainsi que les valeurs et enseignements sacrés (l'amour, le respect, le courage et la bravoure, l'honnêteté, la sagesse, l'humilité et la vérité) qui renvoient aux sept concepts fondamentaux qui guident les Premières Nations (Bouchard *et al.*, 2009; Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador [CSSSPNQL], 2020). Pour plusieurs Occidentaux, les fondements des visions du monde sont davantage basés sur un modèle linéaire de pensée qui repose sur la science, le raisonnement scientifique et l'objectivité humaine en quête de nouvelles connaissances (généralement cumulatives) et de vérités.

En somme, l'effort d'assemblage et de rapprochement de ces deux conceptions du monde semble prometteur de retombées directes pour l'intervention en PJ autochtone. L'ancrage de la double perspective (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012 ; Hatcher *et al.*, 2009 ; Martin, 2012 ; Peltier, 2018 ; Svalastog *et al.*, 2021 ; Wright *et al.*, 2019) comme toile de fond favorise la prise en considération des deux visions de l'intervention et de la guérison. D'abord, la vision autochtone – *holistique, circulaire et régénératrice* – du mieux-être et de la guérison *tout au long de la vie* (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2009), préconise les partages collectifs et les dimensions relationnelles, et tient compte des sphères physique, mentale, émotionnelle et spirituelle (Morrisette, McKenzie et Morrisette, 1993). Par ailleurs, la vision occidentale – *curative, linéaire et compartimentée* (silo) – valorise davantage la conception de la santé individuelle fondée sur le diagnostic, le spectre biomédical, la perspective du rétablissement de la personne avérée *symptomatique* et l'absence de pathologie (Gaulin, 2021). Voyons maintenant d'un peu plus près en quoi consiste le cadre théorique de la double perspective.

5.2.1. Le cadre théorique de la double perspective : assemblage de deux visions du monde

La double perspective (*Two Eyed Seeing*) (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012 ; Hatcher *et al.*, 2009 ; Martin, 2012 ; Peltier, 2018 ; Svalastog *et al.*, 2021 ; Wright *et al.*, 2019) sous-tend qu'un œil représente les savoirs autochtones et l'autre les savoirs occidentaux. Elle est ici mobilisée pour réfléchir à la réforme pédagogique de la formation des intervenants sociaux puisqu'elle est inclusive et respectueuse des deux visions du monde en complémentarité. En outre, ce cadre s'avère pertinent pour étudier l'objet traité et créer un rapprochement épistémique, éducatif et pratique en lien avec la profession du travail social.

Tenant compte que l'intégralité des institutions de l'État est fondée sur une affirmation persistante de la dominance de la culture occidentale (Baskin, 2016 ; Fournier, 2016), un basculement épistémique et pratique est requis

pour atteindre un équilibre (Martin, 2013). Les pensées et théories occidentales ont jusqu'ici largement dominé les visions de la santé, du mieux-être et de la guérison. La formation classique en travail social ne fait pas exception à cette visée hégémonique (Sinclair [Ótiskewápiwskew], Hart [Kastitémahikan] et Bruyere [Amawaajibitang], 2009). Elle en est d'ailleurs largement teintée. Il est admis qu'elle vise à façonner ou modeler les apprenants en fonction de normes et de valeurs de la profession qui s'avèrent généralement, et dans les faits, oppressives pour les Peuples autochtones. Ces normes et valeurs sont issues des perspectives et des croyances qui proviennent des visions du monde dominant (Baskin, 2016). Elles doivent donc sans équivoque être remises en question, repensées, et faire plus de place aux autres façons de concevoir le monde, le mieux-être et la guérison.

Or, au-delà des bonnes intentions, redresser ces ancrages coloniaux exige un effort colossal. Sur ce point, Kimelman (1985) rappelle que malgré les intentions louables des travailleurs sociaux dans l'histoire, ils ont pavé la route de l'enfer pour de nombreuses familles et enfants autochtones. Baskin (2016, p. 1) abonde dans le même sens lorsqu'elle évoque : « La profession de travailleur social n'a pas eu tendance à être favorable envers les peuples autochtones. Au contraire, elle a souvent été intrusive, portée sur le jugement, le contrôle et préjudiciable » (Traduction libre). Il n'est donc pas étonnant qu'un mouvement constant de rééquilibrage, de dénonciation et de militantisme subsiste chez plusieurs Nations autochtones afin de se prémunir de leur droit inhérent à l'autonomie, à la gouvernance de leurs propres services à l'enfance et à la famille, à l'atteinte d'une plus grande reconnaissance des conceptions autochtones du monde et à la diminution des enfants pris en charge par l'État. Pour atteindre ces objectifs, il faut avant tout faire preuve d'ouverture, de non-jugement et de respect de l'altérité.

5.2.2. Se décentrer de soi pour tenir compte des conceptions du monde de l'autre

En tant que profession œuvrant activement auprès de familles autochtones, le travail social doit s'attarder, autant dans la recherche, la pédagogie d'enseignement que dans l'intervention sociale en PJ, à la reconnaissance

d'une pluralité de savoirs (Ellington, 2019). La présente section s'appuie sur ce postulat. Elle ouvre les horizons épistémiques et pratiques, et fait place à plus de considération de l'altérité pour envisager une réforme pédagogique de la formation universitaire des intervenants sociaux en PJ autochtone. Afin de présenter avec clarté, et dans un esprit de synthèse, les paradigmes ontologiques (*l'être*), épistémologiques (*le savoir*), méthodologiques (*la méthode*) et axiologiques (*la valeur du savoir*) sous-jacents aux visions du monde autochtones et occidentales, les auteures ont élaboré une infographie à l'aide de l'article de Martin (2013); un sociologue français qui a investi de nombreuses années de sa carrière intellectuelle pour créer des liens significatifs, en communauté, avec les Inuit et les Innu du Québec. Les auteures exposent une manœuvre de remaniement de la pensée dominante pour bricoler un espace de cohabitation entre deux visions du monde (le « nous » et le « eux ») qui, à leur avis, doivent être prises en compte dans les milieux académiques et les programmes de travail social pour former une relève adéquatement préparée.

L'exercice réalisé présente un schéma dans lequel deux matrices principales sillonnent et caractérisent les conceptions autochtones et occidentales du monde. L'objectif vise à dépeindre les contours des paradigmes autochtones et occidentaux en recherche, dans l'enseignement et la pratique sociale, afin d'en dégager les nuances, les points forts et les défis d'amalgame. Ce faisant, appuyée en outre par le texte de Martin (2013), l'infographie éclaire les principaux fondements à reconnaître et à intégrer par les apprenants universitaires, les pédagogues, les intervenants sociaux de même que les chercheurs et professeurs du domaine étudié. Les singularités spécifiques entre les deux visions du monde, l'interprétation du réel et la posture de *l'aidant – intervenant social* adoptée de part et d'autre sont mises en exergue (Martin, 2013). Enfin, il est à noter que des extraits des travaux de Martin (2013) sont repris textuellement afin d'en présenter l'essentiel de manière intégrale et contextualisée.

L'infographie réalisée, du moins nous le souhaitons, servira de levier aux milieux éducatifs dans la formation en travail social. Elle visera également, en vertu de la loi C-92, à appuyer les acteurs autochtones et principaux concernés par la gouvernance et la mise en œuvre des services à l'enfance et à la famille. En ce sens, il s'avère indispensable de préparer la relève adéquatement face aux reconfigurations en cours. Nous ne saurions insister

suffisamment sur l'importance de la complémentarité de ces deux visions du monde en recherche, dans les cursus d'enseignement et la formation en travail social. Ceci est d'autant plus crucial en considération au rôle que la profession du travail social a joué dans la vie des familles et des enfants autochtones au Canada et ailleurs dans le monde. Afin de tendre davantage vers le redressement de ces injustices et inégalités, ces deux visions du monde et conceptions du savoir doivent être réunies en complémentarité dans le domaine de l'intervention sociale en PJ auprès des enfants et des familles autochtones vulnérables. Ce point d'ancrage constitue le cœur de la discussion qui suit, articulé au prisme des *Pierres de touche d'un avenir meilleur* (Blackstock et al., 2019).

Discussion et conclusion

À la lumière de l'argumentaire établi, la discussion et la conclusion s'inspirent de la longue lutte inachevée menée par la présidente de la *Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada*, Cindy Blackstock, membre de la Première Nation Gitksan, universitaire renommée et activiste. Ce qui suit prend racine dans les *Pierres de touche (Touchtones of Hope)* d'un avenir meilleur pour les enfants, les jeunes et les familles autochtones en matière de protection de l'enfance (Blackstock et al., 2019).

À la croisée des leviers et entraves mis en exergue dans le présent chapitre, nous discutons à présent des valeurs fondamentales des *Pierres de touche* pour un avenir meilleur (Blackstock et al., 2019). L'objectif vise à articuler la réflexion vers une transformation en profondeur d'une réforme pédagogique de la pratique du travail social qui incite le renouvellement de la formation axée sur la décolonisation de la profession et une plus grande reconnaissance des perspectives et paradigmes autochtones. L'intérêt ultime est de faire poindre, en conclusion, des pistes prometteuses et cohérentes aux besoins des communautés desservies et en concordance aux réalités qu'elles vivent.

Les *Pierres de touche* offrent la possibilité de développer des relations par le biais d'un processus de réconciliation non linéaire, en quatre phases, en matière de protection de l'enfance : Dire la vérité, Reconnaître, Réparer et

Entretenir des liens. Le processus de réconciliation est guidé par cinq valeurs fondamentales : Autodétermination, Culture et langue, Approche holistique, Non-discrimination et Interventions structurelles. Ce mouvement de transformation peut être discuté et vu en séance d'information, mais pour une pleine et juste intégration, il est fortement recommandé d'accéder à la formation élaborée¹¹ pour une meilleure préparation pédagogique. À l'instar de Blackstock *et al.* (2019), les auteures du présent chapitre sont d'avis que les *Pierres de touche* peuvent inspirer les universités, précisément les Écoles de travail social, dans la reconfiguration de leur pédagogie de formation en contexte de PJ autochtone.

Les perspectives pédagogiques historiques et actuelles du travail social en milieu universitaire, ainsi que les valeurs et fondements majoritaires qu'elles incarnent et préconisent, représentent une entrave importante aux interventions culturellement sécurisantes en matière de PJ. Le processus de réflexion qu'instaurent les *Pierres de touche* permet à cet égard une analyse à la fois globale et ciblée sur ce qui, depuis des décennies, pose réellement problème. Les auteures font ici référence à l'imposition d'un modèle occidental, antinomique aux valeurs autochtones, en matière de protection de l'enfance. De sorte que de nombreuses familles, parents et enfants autochtones ont, a priori, été placés face à l'échec. Pour renverser cette tendance, les *Pierres de touche* ouvrent vers une alternative décolonisatrice et plus sécurisante en contexte de PJ. Elles proposent en outre une méthodologie qui invite à réfléchir aux fondements en recherche, à la pédagogie d'enseignement, et particulièrement aux programmes offerts en travail social, par le biais d'un processus guidé. Le processus peut prendre différentes formes. Par exemple, il peut s'opérer en fonction de réalités précises, en réponse à des besoins spécifiques ou en concordance à des valeurs culturelles singulières. Autrement dit, il peut dresser l'esquisse qui correspond le mieux à la communauté autochtone concernée. La prise en compte des *Pierres de touche* offre donc la possibilité d'intégrer

11 Pour plus de détails, il est suggéré de consulter ces deux liens : <<https://incaringsociety.com/touchstones-hope>>, consulté le 23 novembre 2023 ; <<https://incaringsociety.com/touchstones-hope/reconciliation-child-welfare>>, consulté le 23 novembre 2023.

une pédagogie distinctive et renouvelée. Elle peut s'arrimer selon l'identité culturelle, en temps et lieu, car elle sous-tend, comme souligné, un processus non linéaire, s'éloigne des normes majoritaires et tient davantage compte du mouvement circulaire et holistique de même que de l'interrelation de divers éléments dans l'apprentissage.

En définitive, la reconfiguration pédagogique en milieu universitaire, en respect des valeurs fondamentales des *Pierres de touche*, est une façon de reconnaître et rectifier les erreurs du passé. Ces valeurs favorisent la mise en place d'une profession en relation d'aide qui aspire par-dessus tout à se défaire de son carcan d'oppression, d'indignation, et parfois même, de « vols d'enfants » (Croteau, 2019, p. 232). C'est une façon de dire la vérité, de reconnaître le mode de vie des Premiers Peuples, de s'engager à réparer les torts causés par la colonisation, et d'œuvrer à développer et entretenir des liens de confiance et de réciprocité (entre Autochtones et non-autochtones, d'une part, et entre intervenants sociaux et familles autochtones, d'autre part). Guidé par les *Pierres de touche*, ce chapitre conclut en proposant la création d'opportunités prometteuses pour les milieux éducatifs et futurs intervenants sociaux qui, sans équivoque, souhaitent être davantage sensibilisés et rompre avec les méthodes coloniales d'intervention. Elle est révolue l'époque où les chercheurs, pédagogues et intervenants sociaux peuvent clamer ne pas savoir, être contre leur gré, ou à leur insu, gardés dans l'ignorance (Shaheen-Hussain, 2021). Aucune commission d'enquête supplémentaire n'est nécessaire pour amorcer ce virage. Une responsabilité individuelle et collective doit prévaloir; celle de s'engager, comprendre, se former adéquatement et réparer. Il faut revoir la connaissance transmise en milieu éducatif, assurer une plus grande représentativité des enjeux culturels en présence, et éduquer à la décolonisation des modèles d'intervention dans les services à l'enfance et à la famille autochtone. À notre avis, et ce chapitre en témoigne, il faut entreprendre une sérieuse refonte de la pédagogie universitaire dans le domaine de la PJ autochtone. Dans sa structure et ses fondements actuels, il va sans dire, la formation des intervenants sociaux ne permet pas de prévenir les pièges connus. Or, les familles et enfants autochtones ont le droit à des services respectueux, équitables et sécurisants (DDEPN, 2015 ; DNUDPA, 2007).

Références

- Absolon [Minogiizhigokwe], K.E. (2011). *Kaandossiwin: How we come to know*, Halifax, Fernwood Publishing.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador [APNQL] (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*, 2^e éd., APNQL, <<https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>>, consulté le 14 mars 2023.
- Bartlett, C., M. Marshall et A. Marshall (2012). «Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing», *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(4), p. 331-340.
- Basile, S. (2017). *Le rôle et la place des femmes Atikamekw dans la gouvernance du territoire et des ressources naturelles*, thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Baskin, C. (2016). *Strong helpers' teachings. The value of Indigenous knowledges in the helping professions*, 2^e éd., Toronto, Canadian Scholars' Press.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon, Purich Publishing.
- Blackstock, C., M. Bamblett et C. Black (2020). «Indigenous ontology, international law and the application of the Convention to the over-representation of Indigenous children in out of home care in Canada and Australia», *Child Abuse Neglect*, <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32553847/>>, consulté le 14 mars 2023.
- Blackstock, C., T. Cross, J. George, I. Brown et J. Formsma (2019). *Réconciliation en matière de protection de l'enfance: Pierres de touche d'un avenir meilleur pour les enfants, les jeunes et les familles autochtones* [fiche synthèse] (M. Vincent, Trans), 2^e éd., Ottawa, Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada, National Indian Child Welfare Association.
- Bouchard, D., J. Jones, J. Martin, K. Cameron, K., Swampfox et N. Jones (2009). *The Seven Sacred Teachings of White Buffalo Calf Woman. Niizhwaaswi aanike'iniwendiwin. Waabishiki mashkode bizhikiins ikwe*, North Vancouver, MTW Publishers.

- Bousquet, M.-P. (2012). « De la pensée holistique à l'Indian Time. Dix stéréotypes à éviter sur les Amérindiens », *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), p. 204, doi. org/10.7202/1016356ar.
- Bruyere, G. (1999). « The Decolonization Wheel: An Aboriginal Perspective on Social Work Practice with Aboriginal Peoples », dans R. Delaney, K. Brownlee et M. Sellick (dir.), *Social Work with Rural and Northern Communities: Northern and Regional Studies Series*, Orillia, Lakehead University, p. 8.
- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social*, 2^e éd., Rennes, Presses de l'EHESP.
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations. Essai d'une approche holistique en éducation supérieure : entre compréhension et réussite*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès (2019). *Rapport final*, CERP, Québec, Gouvernement du Québec, <https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf>, consulté le 16 mars 2023.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador – CSSSPNQL (2020). *Les sept enseignements sacrés*, CSSSPNQL, FNQLHSSC, <<https://files.cssspnql.com/index.php/s/jQiCD2rj2YpUSNi>>, consulté le 15 mars 2023.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador – CSSSPNQL – et Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador – APNQL (2020). *Le système est « brisé ». Des actions concrètes s'imposent pour mettre fin au racisme systémique*, <<https://cssspnql.com/produit/memoire-le-systeme-est-brise-des-actions-concretes-simposent-pour-mettre-fin-au-racisme-systemique/>>, consulté le 6 novembre 2023.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada – CVRC (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada*, Ottawa, La Commission, <<http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=905>>, consulté le 15 mars 2023

- Commission royale sur les peuples autochtones – CRPA (1996). *Un passé, un avenir. Rapport de la commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa, Ministère des Approvisionnement et Services Canada.
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse – CSDEPJ (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil canadien sur l'apprentissage – CCA (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, Ottawa, Le Conseil.
- Conseil des Atikamekw de Manawan et Conseil de la Nation Atikamekw (2020). *Principe de Joyce*, <https://www.atikamekwsipi.com/public/images/wbr/uploads/telechargement/Doc_Principe-de-Joyce.pdf>, consulté le 14 mars 2023.
- Croteau, K. (2019). *Parentalité du point de vue de mères innues et sécurisation culturelle en protection de la jeunesse : Nin, nishutshishsiun, nitinniun mak nitauassimat*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Croteau, K. (2020). *Les défis de l'intervention en protection de la jeunesse*, Table ronde, midi-conférence, Section de Droit civil de l'Université d'Ottawa, 28 janvier.
- Croteau, K., C. Guay, M.-A. Poirier et N. Vollant (2022). *Parentalité du point de vue de mères innues et sécurisation culturelle en protection de la jeunesse : Nin, nishutshishsiun, nitinniun mak nitauassimat. Vers une gouvernance innue en protection de la jeunesse* [fiche synthèse de connaissances], Ottawa, Université d'Ottawa – Uauitshitun, <<https://chantier14adaj.openum.ca/publications/fiches-synthese-de-connaissances/>>, consulté le 14 mars 2023.
- Croteau, K. et M. Molgat (2021). « Cercle Kinistòtadimin : décolonisation de l'École de service social de l'Université d'Ottawa », *Revue canadienne de service social*, 38(2), p. 29-51, doi.org/10.7202/1086117ar.
- Croteau, K. et C. Wylde (2022). *NICIN 8API8IN. Pour un avenir meilleur des enfants autochtones* [Infographie], Cercle Kinistòtadimin, École de travail social, Ottawa, Université d'Ottawa, <<https://www.uottawa.ca/faculty-social-sciences/sites/g/files/bhrsdkd371/files/2023-01/NICIN-8API8IN.pdf>>, consulté le 29 juin 2023.

- Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones* (2007). Rés. AG 61/295, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf>, consulté le 22 novembre 2023.
- Déclaration sur les droits des enfants des Premières Nations* (2015). <<https://files.ccsspnq1.com/s/zVXCN720SZ2Ru4b>>, consulté le 22 novembre 2023.
- Ellington, L. (2019). « Vers une reconnaissance de la pluralité des savoirs en travail social : le paradigme autochtone en recherche », *Revue canadienne de service social*, 36(1), p. 105-125.
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA). (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place. Le rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées*. [Volume 1a], <<https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-final-volume-1a-1.pdf>>, consulté le 12 mars 2023.
- Fayant, G. et A.-D. Bach (2021). *Children Back, Land Back: A Follow-Up Report to the 1st Ever Gathering of First Nation Youth in Care Advisors*, Ottawa, Assembly of Seven Generations (A7G), <<https://youthrex.com/wp-content/uploads/2022/02/A7G-Children-Back-Land-Back-2021.pdf>>, consulté le 16 mars 2023.
- Fournier, A. (2016). « De la Loi sur la protection de la jeunesse au Système d'intervention d'autorité atikamekw (SIAA). La prise en charge d'une nation pour assurer le bien-être de ses enfants », *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 25.
- Gaulin, D. (2021). « Des savoirs en tension : la construction des savoirs en santé mentale et la place des savoirs autochtones dans l'organisation des services », *Revue canadienne de service social*, 38(2), p. 87-111, doi.org/10.7202/1086121ar.
- Hart, M. (2010). « Indigenous Worldviews, Knowledge, and Research: The Development of an Indigenous Research Paradigm », *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1(1), p. 1-16.

- Hatcher, A., C. Bartlett, A. Marshall et M. Marshall (2009). «Two-eyed seeing in the classroom environment: Concepts, approaches and challenges», *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 9(3), p.141-153.
- Indigenous Services Canada (2022). *Reducing the number of Indigenous children in care*, Government of Canada, <<https://www.sac-isc.gc.ca/eng/1541187352297/1541187392851>>, consulté le 16 mars 2023.
- Institut national de santé publique du Québec – INSPQ (2022). *Conditions de succès et limites des formations en sécurisation culturelle pour le personnel de santé et services sociaux. Synthèse rapide des connaissances*, Québec, Gouvernement du Québec, <<https://www.inspq.qc.ca/publications/2870>>, consulté le 16 mars 2023.
- Jerôme, P. (2022). Anicinape-Algonquin, Lac Simon. Territoire ancestral anicinape non cédé. Témoignage en tant que directrice des services *Mino Obigiwasin*, 15 septembre.
- Kimelman, J. (1985). *No quiet place. Review Committee on Indian and Metis Adoptions and Placements*, Manitoba Community Services.
- Kovach, M. (2006). *Searching for arrowheads: An inquiry into approaches to Indigenous research using a tribal methodology with a Nêhiyaw Kiskêyîhtamowin worldview*, thèse de doctorat, Victoria, University of Victoria, <<https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/2272>>, consulté le 15 mars 2023.
- Loi concernant les Enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis*, LC 2019, c 24, <<https://canlii.ca/t/6c61t>>, consulté le 15 mars 2023.
- Loi constitutionnelle de 1982*, <<https://canlii.ca/t/dfbx>>, consulté le 22 novembre 2023
- Loi sur la protection de la jeunesse*, RLRQ c P-34.1, <<https://canlii.ca/t/6dn2q>>, consulté le 16 mars 2023.
- MacLeod, L. (2021). «More Than Personal Communication: Templates For Citing Indigenous Elders and Knowledge Keepers», *KULA*, 5(1), p. 1-5, doi.org/10.18357/kula.135

- Martin, D. (2012). « L'approche à double perspective: un cadre pour comprendre les approches autochtones et non autochtones à la recherche en santé autochtone », *Canadian Journal of Nursing Research*, 44(2), p. 20-42.
- Martin, T. (2013). « Normativité sociale et normativité épistémique. La recherche en milieu autochtone au Canada et dans le monde anglo-saxon », *Socio, La nouvelle revue des sciences sociales*, 1, p. 135-152, doi.org/10.4000/socio.291.
- Moeke-Pickering, T. et S. Cote-Meek (2015). « Strengthening Indigenous social work in the academy », *Journal of Indigenous Development*, 4(1), p. 1-11.
- Morrisette, V., B. McKenzie et L. Morrisette (1993). « Towards an aboriginal model of social work practice: Cultural Knowledge and Traditional Practices », *Revue canadienne de service social*, 10(1), p. 91-108, <<http://www.jstor.org/stable/41669520>>, consulté le 15 mars 2023.
- Panasuk, A. (2021) *Auassat. À la recherche des enfants disparus*, Québec, Édito.
- Peltier, C. (2018). « An Application of Two-Eyed Seeing: Indigenous Research Methods With Participatory Action Research », *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1).
- Ramsden, I.M. (2002). *Cultural Safety and Nursing Education in Aotearoa and Te Waipounamu*, thèse de doctorat, Wellington, Université Victoria de Wellington.
- Réseau de la communauté autochtone à Montréal (2019). *Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones*, Montréal, Le Réseau.
- Shaheen-Hussain, S. (2021). *Plus aucun enfant autochtone arraché. Pour en finir avec le colonialisme médical canadien*, Montréal, Lux Éditeur.
- Simpson, L. (2000). « Anishinaabe ways of knowing », dans J. Oakes, R. Riew, S. Koolage, L. Simpson et N. Schuster (dir.), *Aboriginal health, identity and resources*, Winnipeg, Native Studies Press, p. 165-185.
- Sinclair [Ótiskewápiwskew], R., M.A. Hart [Kastitémahikan] et G. Bruyere [Amawaajibitang] (2009). *Wíchítowin. Aboriginal social Work in Canada*, Halifax, Fernwood Publishing.

- Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies : Research and Indigenous Peoples*, 2^e éd., Londres, Zed Books.
- Svalastog, A.L., S. Wilson, H. Gaski, K. Senior et R. Chenhall (2021). «Double perspective in the Colonial present», *Social Theory & Health*, doi.org/10.1057/s41285-020-00156-8.
- Universités Canada. (2015). *Principes d'Universités Canada en matière d'éducation des Autochtones*, <<https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/11/principes-en-matiere-deduction-des-autochtones-juin-2015.pdf>>, consulté le 12 mars 2023.
- Whiteduck, W.G. (2021). Anishinabé-Algonquin, Kitigan Zibi. Territoire ancestral anishinabe non cédé. Adoption d'une résolution de reconnaissance et d'intégration des savoirs autochtones traditionnels à l'École de service social de l'Université d'Ottawa, 15 mars.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony. Indigenous research methods*, Halifax, Fernwood Publishing.
- Wright, A.L., C. Gabel, M. Ballantyne, S.M. Jack et O. Waoush (2019). «Using Two-Eyed Seeing in Research With Indigenous People: An Integrative Review», *The International Journal of Qualitative Methods*, 18(3), p. 1-19.

Chapitre 6

Enseigner le travail social des groupes en s'appuyant sur une pédagogie autochtone du lieu

**Une expérience immersive
dans la communauté de Lac Simon**

Stéphane Grenier, Hélène Pourcelot, Bruno-Philip Richard, Alex Cheezo
et Élisabeth Papatie

Avec la collaboration de Donald Wabanonik

Résumé

Dans une démarche de décolonisation de la formation en travail social, un projet pédagogique novateur, né d'un partenariat étroit entre une communauté autochtone et un établissement universitaire, a offert à une cohorte d'étudiantes en travail social l'opportunité de vivre une expérience d'immersion culturelle s'appuyant sur une pédagogie autochtone du lieu. L'expérience a pu être documentée par la réalisation de travaux réflexifs de la part des étudiantes, permettant un suivi de leur vécu et de leurs réflexions.

L'expérience pédagogique a permis aux étudiantes de s'impliquer progressivement dans l'expérience pour en apprendre plus sur la culture anicinabe¹, les approches holistiques, les réalités de vie de la communauté et les pratiques collaboratives. Toutes les participantes s'entendent pour dire que ce type d'expérience devrait être reconduit dans l'avenir pour permettre à plus de futures travailleuses sociales de devenir de meilleures alliées.

Introduction

Les rapports et travaux de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015) et de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (2019) ont souligné des manquements flagrants, voire une violence systémique envers les peuples autochtones de la part des institutions au sein desquelles les travailleurs sociaux sont appelés à œuvrer, notamment en raison du racisme et de l'insécurité culturelle. La genèse du projet évoqué dans ce chapitre provient de la volonté de faire une place prépondérante aux savoirs holistiques dans la formation des futurs travailleurs sociaux afin que ceux-ci puissent développer et intégrer des compétences culturellement responsables. Cette volonté, en plus d'émaner des plans directeurs, répond à une nécessité réelle de préparer les futurs travailleurs sociaux à intervenir de façon sécuritaire auprès des populations autochtones, leur permettant ainsi de remplir leur rôle dans l'effort de réconciliation qui anime aujourd'hui la profession. Le projet a ainsi répondu à l'appel à l'action 23 de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec en incluant, en collaboration avec les autorités autochtones, un volet sur les Premières Nations et les Inuits du Québec dans le parcours universitaire menant à une pratique professionnelle de travailleur social. La mise en place de ce projet s'inscrit donc dans la volonté d'aider des étudiantes en travail social à s'engager dans le chemin pour devenir une alliée des communautés autochtones.

1 La communauté du Lac Simon s'identifie comme Anicinabe (sauf sur le site web de la communauté), mais d'autres communautés de cette nation utilisent le terme Anishinabe ou Anicinape (Kitcisakik). Il faut dire que la langue Anishinabemowin n'est pas fixée entièrement à l'écrit comme l'Innu.

L'objectif de ce chapitre est de montrer la possibilité pour les enseignants d'être audacieux et de proposer des expériences pédagogiques collaboratives innovantes, qui mettent de l'avant les connaissances et les savoir-faire autochtones. Pour avoir cette audace, il faut d'abord reconnaître les travers colonisateurs de nos institutions et de nos pratiques, ce qui est fait en début de chapitre. Par la suite, le projet pédagogique est présenté en mettant l'accent sur la pédagogie utilisée et sur les actions réalisées. Finalement, les résultats de cette expérience sont présentés pour montrer qu'il est possible d'intégrer des savoir-faire et des connaissances autochtones dans nos cours réguliers.

6.1. La décolonisation du travail social

Pour s'engager dans un chemin pour devenir un bon allié, il faut d'abord reconnaître que la profession du travail social a contribué et contribue encore à l'oppression des peuples autochtones. Malgré des valeurs mettant de l'avant la justice sociale et le respect, cette profession a joué un rôle actif dans les politiques coloniales et assimilatrices qui ont dramatiquement marqué l'histoire des peuples autochtones au Canada (Ellington, 2020 ; Guay et Grammond, 2013). Les travailleurs sociaux ont en effet participé à l'enlèvement des enfants autochtones, placés de force dans les pensionnats indiens (Sinclair, 2004). Ces écoles résidentielles, administrées par des organisations religieuses, ont ainsi coupé les enfants autochtones de leur culture d'origine, les « civilisant » par une éducation stricte et punitive, l'interdiction de parler leur langue, et le dénigrement systématique de leur culture, de leur savoir-faire et de leurs origines (Wilk, Maltby et Cooke, 2017). Le départ des enfants vers ces écoles s'est fait sous la contrainte, et ce sont les travailleurs sociaux qui se sont employés, au côté des policiers, à arracher les enfants de leur famille (Sinclair, 2004). Les conditions de vie terribles qui sévissaient dans les pensionnats ont laissé d'importantes séquelles aux enfants qui les ont fréquentés, victimes d'abus physiques, sexuels, psychologiques et spirituels (Wilk, Maltby et Cooke, 2017). Malgré la connaissance que l'Association canadienne du travail social (ACTS) avait de la situation, elle n'a pas soutenu la fermeture de ces établissements, et s'y est même opposée, puisqu'ils constituaient aussi une ressource pour le placement des enfants ayant besoin de protection (Ellington, 2020).

Les travailleurs sociaux ont aussi joué un rôle actif dans la « rafle des années 1960 », nom donné au placement généralisé des enfants autochtones en famille d'accueil, qui a résulté de l'application eurocentriste de la Loi de protection de la jeunesse et a remplacé graduellement celle de l'internement dans les pensionnats. En effet, c'est sous la recommandation de l'ACTS que l'État fédéral assure une prise en charge de la protection des enfants autochtones, une situation qui aurait contribué à la généralisation de ces placements (Sinclair, 2009). Bien que découlant d'une intention d'égalité et d'un désir de sortir les enfants autochtones de la pauvreté, dans une logique interventionniste, ces vagues successives de placements n'ont pas eu les effets escomptés. Ils ont au contraire entraîné des conséquences dévastatrices sur la vie familiale et la transmission culturelle au sein des communautés (Guay, 2015), ainsi que sur la santé psychologique, sociale et économique des survivants et de leurs descendants (Kirmayer, Gone et Moses, 2014).

Bien que l'attention portée à l'histoire coloniale soit nécessaire pour faire connaître et reconnaître les souffrances subies par les peuples autochtones, dont les conséquences perdurent à l'heure actuelle, elle ne doit pas pour autant masquer les manifestations du colonialisme contemporain (Kirmayer, Gone et Moses, 2014). Ces manifestations subsistent dans la non-reconnaissance persistante des savoirs et de la vision du monde autochtone, ainsi que dans un racisme systémique et structurel qui persiste dans les institutions au sein desquelles exercent les travailleurs sociaux (CERP, 2019).

Gilles Bibeau, dans son essai *Les autochtones : la part effacée du Québec* (2020), montre que le récit national est encore empreint d'une vision colonisatrice. Depuis les premiers contacts entre Autochtones et Québécois, l'histoire a été écrite de façon à mettre de côté ou même « effacer » la part des autochtones. Les organismes et institutions où œuvrent les travailleurs sociaux sont ainsi porteurs de cette vision. Bibeau tente donc de montrer que l'avenir des relations entre Autochtones et Québécois dépend intimement de la « réécriture à parts égales » de cette histoire coloniale. Ainsi, aujourd'hui encore, les enfants autochtones sont surreprésentés dans les services de protection de la jeunesse (porteurs de cette vision colonialiste), et malgré un souci d'intégrer la connaissance de l'histoire et des points de vue

autochtones au cursus de formation des travailleurs sociaux (les universités sont elles-mêmes porteuses de cette part « effacée » de l'histoire), le cadre de référence occidental demeure prédominant autant dans la formation que dans les services (Sinclair, 2004), contribuant ainsi à la persistance de la méfiance envers la profession du travail social de la part des autochtones (Guay et Grammond, 2013).

L'époque contemporaine est pourtant marquée par une prise de conscience du caractère colonial de ces interventions, de leur impact passé et présent sur la santé et le bien-être des peuples autochtones, et de la nécessité de décoloniser la profession et les pratiques, ce qui passe par une adaptation des cursus de formation. Dans ce sens, l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS) a ratifié la *Déclaration de complicité et d'engagement au changement*, qui reconnaît le rôle joué par la profession dans l'histoire coloniale et vise à garantir la contribution de la formation des travailleurs sociaux dans l'effort de transformation de la réalité coloniale du Canada (ACFTS, 2017). Concrètement, l'Association recommande entre autres d'inclure dans les cursus des écoles de travail social des connaissances sur : 1) les cultures autochtones, 2) l'histoire des peuples autochtones et les conséquences de la colonisation, 3) les forces et la résilience des peuples autochtones, 4) l'importance de reconnaître les savoirs autochtones et 5) la sécurisation culturelle. L'ACFTS recommande également de travailler en collaboration avec les communautés locales pour le développement de programmes et de prioriser les enseignements donnés par des personnes autochtones (ACFTS, s. d.). Cette dernière recommandation rejoint la nécessité de penser la décolonisation comme ne pouvant « passer par les structures mises en place par le pouvoir colonial [mais plutôt comme devant] être le fait de ceux qui ont subi la colonisation et conduire à la mise en place de structures qui respectent les manières de penser et d'agir des Autochtones ainsi que leurs aspirations » (Paul, Jubinville et Lévesque, 2021, p. 80). En outre, selon Sinclair (2004), décoloniser la formation en travail social ne peut se limiter à l'enseignement théorique des perspectives anti-oppressive et interculturelle, mais doit engager pleinement l'étudiant dans une démarche de reconnaissance des perspectives autochtones. Les enseignants et les étudiants devraient ainsi vivre et expérimenter le processus de guérison et les approches enseignées.

Le projet pédagogique présenté ici² s'appuie sur ces recommandations, et propose de sensibiliser une cohorte d'étudiantes³ en travail social à la culture traditionnelle et au savoir-faire du peuple anicinabe, premier occupant du territoire où se déroule le projet. L'intégration de cet élément culturel à un cours régulier du cursus, soit l'enseignement de l'intervention sociale auprès des petits groupes, vise à mettre l'accent sur l'intégration de ces savoirs, connaissances et enseignements aux pratiques couramment enseignées en travail social. Le format d'enseignement consiste en six journées complètes d'immersion en milieu autochtone et un enseignement non magistral majoritairement donné par des membres de la communauté anicinabe. Il est avant tout l'occasion d'une rencontre culturelle qui permet de dépasser les objectifs directement visés par le cours, et invite à une transformation du regard que les étudiantes peuvent porter sur les peuples autochtones. Dans ce contexte, nous cherchons ici à évaluer le potentiel de décolonisation d'une nouvelle approche pédagogique, portée par le présent projet, par la description des apprentissages observés chez les étudiantes en regard de la rencontre culturelle expérimentée et par l'identification des compétences développées par les étudiantes à la suite de ces apprentissages.

6.2. La description du projet pédagogique

Le projet pédagogique a été coconstruit par Stéphane Grenier, professeur en travail social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), identifié comme allochtone et trois coenseignants anicinabek⁴,

2 Ce projet s'est mérité un prix pour l'innovation pédagogique: Prix du (GRIP). Voir la vidéo qui relate le projet en bref: <<https://www.youtube.com/watch?v=DmxqMV5IIMA>>, consulté le 23 novembre 2023.

3 Le terme « étudiante » est employé ici au féminin pour rendre compte de la composition du groupe, majoritairement féminin, avec l'accord des membres masculins du groupe.

4 En anishnabemowin, le *k* et *g* (voir dans le texte ci-après) est la marque du pluriel, à l'instar du *s* dans la langue française.

membres de la communauté de Lac Simon : Alex Cheezo, intervenant social dans la communauté; Élisabeth Papatie, intervenante sociale au Centre de santé; et Donald Wabanonik, intervenant culturel. Ce projet visait l'intégration des approches holistiques de guérison (par exemple : Chemin rouge, Roue médicinale, cercle de partage, tente de sudation, etc.) dans le cadre d'un cours faisant partie du cursus régulier de la formation en travail social, soit le cours d'intervention auprès des petits groupes II, un mode d'intervention qui s'harmonise bien avec ce type d'approche. Il était important aux yeux des coenseignants autochtones d'enseigner ces approches holistiques pour deux raisons. Premièrement, ces approches permettent aux étudiantes de se familiariser avec l'histoire de la communauté et d'apprendre comment ces pratiques se sont construites et ont été pratiquées – même lorsqu'elles étaient interdites. Deuxièmement, les approches holistiques s'appuient sur une conception de la guérison très éloignée de la vision biomédicale qui prédomine dans le domaine de la santé et des services sociaux. La guérison est vue comme un processus et un cheminement dans les approches holistiques (Cheezo, 2020). On ne s'attend pas à ce que la personne revienne dans le même « état » de bien-être qui était le sien au préalable. On s'attend plutôt à ce qu'elle se transforme au travers du processus de guérison. Saisir cette particularité est essentiel pour toute personne voulant intervenir auprès des autochtones.

Afin de répondre aux exigences et aux besoins d'un enseignement holistique, et pour permettre aux étudiantes de développer une connaissance expérientielle des réalités autochtones, il est vite apparu incontournable d'enseigner en dehors des murs de l'université, soit directement dans la communauté du Lac Simon ou à son site traditionnel⁵. Dès le début du projet, on savait que peu d'étudiantes avaient eu l'occasion de visiter une communauté autochtone.

5 Le site traditionnel du Lac est un lieu situé en forêt à proximité de la communauté. Ce lieu accueille différentes cérémonies au gré des saisons. Il sert aussi à la transmission intergénérationnelle des savoirs. Il est souvent utilisé par les écoles de la communauté lors des semaines culturelles.

La méconnaissance des réalités objectives et matérielles de la vie sur les communautés autochtones est flagrante chez beaucoup de citoyens de Val-d'Or⁶ malgré leur proximité géographique (ce constat n'est pas une particularité locale et se retrouve ailleurs au Québec). Dans une recherche-action en enseignement, Campeau (2021) a d'ailleurs constaté, comme en travail social, « 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 » (Campeau, 2021, p. 64). Sans cette reconnaissance de cette réalité objective et matérielle, il était impossible de développer chez les étudiantes une « véritable » connaissance expérientielle. Des simulations en classe à l'université auraient présenté le risque de tomber dans la caricature et de perpétuer des préjugés racistes. Pour aller enseigner hors des murs de l'université et dans une véritable communauté, l'équipe a obtenu l'autorisation du Conseil de bande de la communauté de Lac Simon.

Enseigner en dehors des murs de l'université était une nécessité, car pour intégrer des enseignements traditionnels autochtones en classe, il ne suffit pas de substituer ce contenu à un autre en utilisant des pratiques pédagogiques conventionnelles comme l'illustre Battiste (voir le chapitre 1 de cet ouvrage). Le projet voulait établir un dialogue entre deux systèmes d'accès à la connaissance tout en reconnaissant l'existence d'ontologies distinctes. Les coenseignants voulaient proposer aux étudiantes un cours où les connaissances respectives de chacune étaient partagées dans un esprit de collaboration. C'est pour cette raison qu'il a été choisi d'enseigner dans la communauté et sur le site traditionnel en privilégiant une pédagogie du lieu (Gruenewald, 2003 ; Somerville, 2010), cette pédagogie qui a pour objectif de reconnecter le milieu (le territoire), le soi et la communauté.

6 Ville de l'ouest du Québec située en Abitibi-Témiscamingue, qui entretient des liens nombreux et variés avec plusieurs communautés et nations autochtones.

Cette pédagogie du lieu a permis de s'extirper de l'université, porteuse d'une histoire colonialiste, et d'aller à la rencontre de nouvelles interprétations culturelles et historiques. Elle a permis aux étudiantes d'apprendre autrement qu'en classe en réalisant des apprentissages dans l'action, en se connectant à la communauté et en développant un savoir-être propice à la collaboration avec les Autochtones. Les trois coenseignants autochtones s'entendent pour dire que la plus belle réussite du cours est cet apprentissage d'un savoir-être. Trop d'intervenants doivent l'apprendre en même temps qu'ils débute leur travail avec la communauté.

Les activités sélectionnées par les coenseignants l'ont été dans une perspective du « chemin rouge ». Le chemin rouge est fréquemment utilisé au Québec dans les centres de désintoxication et de réhabilitation pour les personnes autochtones ayant des problèmes de dépendance. Tous les membres de la communauté du Lac Simon ne suivent pas ce chemin de guérison, mais les trois coenseignants le suivent. On peut définir ce chemin rouge comme étant un travail de guérison qui engage dans un processus complet de travail en soi, sur soi, pour soi et au regard des relations avec les autres dans le but de développer des compétences dans la vie quotidienne, mais également dans les périodes de traumatismes et d'angoisse qui peuvent ressurgir (Waldram, 2008).

L'initiation des étudiantes aux pratiques de guérison du « chemin rouge » vise ainsi un apprentissage en contexte (Alston-O'Connor, 2010) leur permettant de se familiariser avec et de comprendre le processus de guérison traditionnel, en plus d'aider les étudiantes à saisir les nuances importantes dans la définition que donnent les autochtones de Lac Simon à la guérison.

Le cours s'est déroulé à la session d'automne 2021, et ce sont six journées complètes d'immersion que les étudiantes ont vécues. Les enseignements ont eu lieu à l'extérieur, dans une « lodge » ou dans une tente de prospecteur. Au total, c'est plus de 67 heures de cours que les étudiantes ont reçues, au lieu des 45 heures habituelles.

Le cours débutait à Val-d'Or au campus des Premiers Peuples de l'UQAT. L'enseignant principal présentait alors une activité brise-glace et une introduction à la matière en intervention de groupe qui serait vue dans la journée. Avant de se rendre dans la communauté en covoiturage, il s'assurait aussi des dispositions des étudiantes pour la journée, puisqu'une vérification de leur bien-être avant de partir était nécessaire pour permettre un suivi en cas de problème durant la journée. Cet accompagnement pouvait se poursuivre entre les cours auprès de certaines étudiantes qui avaient pu être déstabilisées. L'expérience a été déstabilisante pour certaines, car bien qu'enrichissante, la pédagogie du lieu nécessite une participation active de la part des étudiantes. Celles-ci se retrouvent donc à l'extérieur d'un lieu « maîtrisé » (la salle de classe universitaire) en action dans une communauté inconnue et qui ne partage pas du tout les mêmes codes culturels. Par ailleurs, d'autres ont aussi été confrontées à leurs propres préjugés et façons d'être. Pour certaines étudiantes, le cours a été un moment de remise en question par rapport à elles-mêmes et à leur façon d'être en groupe.

Chaque cours s'articulait autour d'une thématique particulière et d'une cérémonie ou pratique qui lui était associée (tableau 6.1.). Les Anicinabek portent une importance particulière au ressenti des personnes par rapport à ce qui leur est proposé. À chaque début et fin de cours, les étudiantes avaient donc leur moment de parole où elles pouvaient exprimer librement ce qu'elles avaient en tête concernant les enseignements vécus ou à venir. Il serait difficile de décrire avec précision le déroulement d'une journée, le temps étant une chose plutôt élastique dans ce genre d'expérience. Il variait en fonction des disponibilités des personnes invitées à venir partager leur savoir ou des activités réalisées. Des lectures complémentaires portant sur les approches holistiques autochtones et l'intervention de groupe permettaient de consolider le volet théorique du cours. Les travaux écrits réalisés par les étudiantes tout au long de l'expérience ont permis d'effectuer un suivi de leurs apprentissages et d'ajuster l'enseignement en conséquence.

Tableau 6.1. Résumé des séances dans la communauté et principales appréciations

SÉANCES DANS LA COMMUNAUTÉ	PRINCIPALES ACTIVITÉS	FAITS MARQUANTS POUR LES ÉTUDIANTES
1 ^{er} septembre 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du plan de cours et des travaux • Première visite au Lac Simon et rencontre avec les coenseignants autochtones • Présentation des services de la communauté 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience d'un manque de conscience sur les réalités autochtones • Constatation de la pauvreté de la communauté et prise de conscience par les étudiantes de leur statut de privilégié
15 septembre 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Cercle de partage et présentation des symboles holistiques et de leur utilisation dans le travail auprès des groupes • Enseignement de la symbolique de la jupe longue et instructions sur la façon de l'enfiler • Mise en place du sapinage dans la « lodge » • Présentation des services « Mino Obigiwasin » (services sociaux à l'enfance anicinabek) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de la forte symbolique de tous les éléments et du lien à la nature • Échange sur le vécu des trois coenseignants en lien avec leur expérience au pensionnat • Découverte de la spécificité de l'intervention pour assurer la sécurisation culturelle chez les autochtones et prise de conscience de sa propre insécurisation culturelle

(suite)

Tableau 6.1. Résumé des séances dans la communauté et principales appréciations (suite)

SÉANCES DANS LA COMMUNAUTÉ	PRINCIPALES ACTIVITÉS	FAITS MARQUANTS POUR LES ÉTUDIANTES
29 septembre 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignements sur la roue médicinale et le chemin rouge • Évolution de l'intervenant au cours de son chemin de vie • Importance de l'humilité en intervention • Différentes phases de la vie d'un groupe • Présentation des groupes Wawiya 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience du cheminement à faire pour devenir un allié des personnes autochtones • Découverte de l'humilité nécessaire pour garantir qu'on réponde aux besoins des plus opprimés (posture en intervention) • Apprentissage sur un type de groupe (Wawiya) élargi permettant de mobiliser la communauté autour de l'enfant
13 octobre 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Première visite sur le site traditionnel de la communauté • Enseignement sur le bâton de marche et sa signification • Tenue de dossier en travail social et réalisation d'un plan d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> • Premier partage des étudiantes sur le chemin qu'elles ont commencé à parcourir pour devenir des alliées • Apprentissage sur la façon de concilier les normes « officielles » du travail social et la réalité des autochtones

SÉANCES DANS LA COMMUNAUTÉ	PRINCIPALES ACTIVITÉS	FAITS MARQUANTS POUR LES ÉTUDIANTES
17 novembre 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur le site traditionnel (éclosion de cas de covid sur la communauté) • Enseignement sur le tambour, sa signification et son utilisation • Neuf clés de l'aide mutuelle en travail social • Jeu de rôle sur la dislocation des familles autochtones suite au pensionnat 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience des points de rencontre possibles entre l'intervention de groupe en travail social et les savoir-faire autochtones • Découverte de la violence collatérale due aux pensionnats • Premières craintes face à la fin du cours et prise de conscience de la responsabilité face à son rôle de future alliée
1 ^{er} décembre 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Dernière visite au Lac Simon • Cérémonie de la tente de sudation • Retours sur l'intervention de groupe en travail social • Magoshan (repas-partage) 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à toutes les étapes de la cérémonie : préparation du bois et du feu, sapinage, construction de la tente • Acceptation que leur propre ignorance des réalités autochtones aurait pu causer préjudice à ceux-ci • Moment d'échange et de sincérité entre étudiantes et coenseignants autochtones lors du Magoshan

6.3. La méthodologie

Un soin particulier a été apporté à la documentation du projet pédagogique, tant du point de vue des acteurs que des étudiantes. Trop peu d'importance est accordée à la documentation des projets pédagogiques. Cela fait en sorte que la transmission de ces projets « porteurs » de changement est parfois difficile. Une assistante de recherche a été engagée avec pour mission de conserver une trace écrite des échanges réalisés durant le cours. Ces notes ont ainsi permis de garder une trace des éléments partagés par les étudiantes et les coenseignants anicinabek lors des cercles de parole, soit leur ressenti avant et pendant la séance, les moments forts, les découvertes et apprentissages, ainsi que leurs attentes pour le prochain cours. Un autre élément ainsi consigné est le contenu des discussions-synthèses animées par le professeur autour des lectures obligatoires. Ces lectures étaient les suivantes : 1) le mémoire de maîtrise de l'un des coenseignants participant au projet, portant sur la redécouverte de l'identité autochtone comme moteur de changement individuel et collectif (Cheezo, 2020); un ouvrage s'intéressant à l'aide mutuelle en intervention de groupe, soit une approche basée sur les forces des membres du groupe (Steinberg, 2008); 3) un ouvrage initiant aux techniques d'intervention auprès des petits groupes (Labra et Castro, 2021). Les discussions ont permis d'apprécier la réflexion des étudiantes concernant les liens entre approche holistique et travail auprès des groupes, et leur perception de l'apport du projet à leur pratique actuelle ou future.

En outre, les écrits produits par les étudiantes tout au long du projet constituent un corpus donnant accès à leur perception de l'expérience et des apprentissages réalisés. Au début du cours, les étudiantes ont présenté un travail de bilan sur leurs connaissances des réalités autochtones et de l'intervention de groupe, ainsi que sur leurs attentes et appréhensions envers le cours. À la suite de chaque cours, les étudiantes devaient remplir un journal de bord dans lequel elles notaient ce qu'elles avaient reçu comme enseignements, les activités qui les avaient davantage marquées, leurs ressentis face à la journée et leurs besoins en apprentissage pour les prochains cours. À la

fin du cours, les étudiantes ont dû réaliser un bilan de leurs apprentissages durant le processus en reprenant chacune des séances et cérémonies qu'elles avaient vécues. On leur a aussi demandé de faire des liens avec la théorie et la pratique de l'intervention auprès des groupes en travail social. Ce travail pratique se terminait par une section les invitant à offrir des suggestions si un tel projet ou une expérience similaire était à refaire. Enfin, une synthèse de ces travaux a été réalisée en continu pour permettre à l'équipe pédagogique (professeur et coenseignants) d'en discuter et d'ajuster le contenu du cours à venir, des échanges eux aussi consignés. Le tableau 6.2. qui suit présente les sources d'informations et les matériels d'analyse.

Tableau 6.2. Sources d'informations et matériels d'analyse

SOURCE D'INFORMATION		ACTEURS CONCERNÉS	NOMBRE
Notes de terrain	Compte rendu des cercles de parole	Enseignants et étudiantes	6
	Compte rendu des discussions autour des lectures obligatoires	Étudiantes	6
	Rencontre de bilan entre enseignants	Professeur et coenseignants	1
Travaux réalisés par les étudiantes	Test de lecture (7)	Étudiantes	98
	Bilan des connaissances et des attentes des étudiantes à l'entrée dans le cours	Étudiantes	14
	Journal de bord (1 par séance)	Étudiantes	84
	Bilan du cours	Étudiantes	14

6.4. Les résultats

Les résultats de cette expérience peuvent se comprendre sous l'angle d'un processus. C'est pour cette raison qu'ils sont présentés dans cette logique. Dans un premier temps, il est question du choc initial et du début du processus. Dans un second temps, il est question de la mise en action ou plus précisément du moment où les étudiantes ont été les plus actives dans leurs apprentissages. Finalement, il est question de la fin du processus; une étape essentielle où les bilans sont dressés.

6.4.1. Le choc initial

Les attentes des étudiantes en début de session rejoignaient bien les ambitions du projet. Dans un travail réflexif réalisé en début de session les invitant à se fixer des objectifs dans le cadre du cours, les attentes des étudiantes sont claires: se familiariser avec la culture anicinabe afin de pouvoir offrir des services culturellement appropriés, et même « culturellement sécuritaires »⁷, dans leur pratique future, comme en témoignent les réflexions d'une étudiante:

Comment pouvons-nous améliorer les relations entre les autochtones et les allochtones? Quelles sont les traditions des Anicinabek de Lac Simon qui leur permettent de se reconnecter avec soi et de reprendre du pouvoir sur leur vie? Il est important de bien comprendre leurs spiritualités puisqu'ils ne pratiquent pas les mêmes pratiques que nous. Pour eux, la guérison spirituelle est importante et nous devons en prendre conscience. En leur imposant nos méthodes « blanches », nous refaisons les mêmes erreurs que lors des pensionnats.

7 Les guillemets sont ici utilisés pour montrer que nous sommes conscients qu'un seul cours n'est pas suffisant pour permettre aux étudiantes d'offrir des services totalement sécuritaires culturellement. Cependant, ce cours a quand même largement contribué à l'apprentissage d'un savoir-être en matière relationnel avec les anicinabek.

Malgré ce désir de s'investir dans le cours, plusieurs appréhensions liées au contexte interculturel étaient présentes, faisant craindre aux étudiantes d'être désorientées, de vivre des conflits de valeur ou de manquer de respect à leurs hôtes par inadvertance. De plus, des étudiantes craignaient que leur identité allochtone et leur position de futures travailleuses sociales les conduisent à être perçues comme une menace par les membres de la communauté de Lac Simon: «*Je crains d'être jugée par le regard des autres membres de la communauté lorsque nous affichons notre titre de futur travailleur social, tout en connaissant leur passé plutôt difficile avec les membres blancs des services sociaux*».

Dès la première journée, l'accueil généreux offert par la communauté a permis de dépasser ces appréhensions :

Avant d'arriver au Lac Simon, j'étais sur mes gardes et j'avais peur d'être mal à l'aise et peur de l'inconnu. Je me fiais à ce que les gens disaient du Lac Simon, que c'était un endroit dangereux, qu'il y avait des chiens errants partout, que les gens n'étaient pas accueillants avec les personnes qui venaient de l'extérieur de la réserve. Au courant de la journée, les gens de la communauté m'ont prouvé le contraire. Ils ont été accueillants et ils démontraient l'envie de nous faire connaître leur communauté et comment ils sont fiers de leur origine.

Le climat de partage ainsi instauré a encouragé les étudiantes à se lancer dans l'aventure avec une grande ouverture d'esprit et une disposition à s'ouvrir à l'inconnu :

J'étais craintive de la réaction des gens de la communauté face à notre visite. Je me demandais s'ils seraient réceptifs à la présence d'allochtones sur leur territoire. Mon état d'âme a changé lorsque nous avons fait leur connaissance. Tout au long de la journée, j'ai été témoin d'un accueil chaleureux, d'une générosité à nous partager leur histoire et d'une fierté d'être membre de cette communauté. La crainte a laissé la place à un désir d'aider à y bâtir l'avenir.

Elles ont ainsi proposé de mettre de côté leur propre vision du monde de manière à recevoir les enseignements holistiques sans jugement et accepter de vivre des expériences les forçant à sortir de leur zone de confort.

6.4.2. La mise en action

À partir du troisième cours (29 septembre), on peut affirmer qu'une grande partie des étudiantes s'est engagée dans le chemin pour essayer de devenir de bonnes alliées. Les étudiantes ont effectivement démontré une grande ouverture d'esprit durant les cours en se laissant guider par les intervenants autochtones malgré leurs appréhensions: *« J'ai commencé mon expérience avec beaucoup de doutes et d'appréhensions vis-à-vis de l'approche spirituelle, c'est mon plus gros défi depuis le début. Cependant, j'ai décidé de m'ouvrir un peu plus à cette réalité que je ne comprends pas tout à fait encore. »*

Les journaux de bord témoignent des apprentissages réalisés en ce qui a trait aux approches holistiques, notamment concernant des outils tels que la roue médicinale ou le bâton de marche. Ils rendent aussi compte des découvertes et des questionnements suscités par la rencontre interculturelle, ainsi que d'une prise de conscience graduelle de leur propre culture, des préjugés qu'ils pouvaient entretenir vis-à-vis des autochtones et des impacts de l'histoire coloniale.

J'ai longuement eu un préjugé sur l'élaboration du projet de loi en question puisque je ne croyais pas que ce moyen se verrait efficace. [...] Je croyais que le problème persisterait puisqu'on placerait un enfant vivant de la négligence dans le même milieu familial, culturel et environnemental. Cependant, avec le témoignage de la chef des services psychosociaux j'ai compris qu'il était tout aussi néfaste de les déraciner de leur origine pour les placer en famille d'accueil ou en centre jeunesse. J'ai dû refaire une analyse de la situation, me poser les bonnes questions et me remettre en question personnellement et professionnellement à la suite de cette rencontre.

Bien que les étudiantes aient amorcé le chemin pour devenir de meilleures alliées, il n'en reste pas moins que plusieurs d'entre elles trouvaient l'expérience difficile. La reconnaissance de ces privilèges en tant que « blanche » dans une communauté autochtone apporte un important lot de remises en question profondes; celles-ci n'ont pas été que théoriques, elles ont aussi été émotionnelles et spirituelles.

6.4.3. La fin du processus

Pour les étudiantes, l'expérience pédagogique a été une expérience très différente d'un cours régulier d'université. L'immersion en milieu autochtone et le mode d'enseignement participatif leur a permis d'effectuer des apprentissages non limités à la sphère de la connaissance, mais plutôt de nature holistique, touchant à la fois les dimensions mentale, émotionnelle, physique et spirituelle. Si au départ, plusieurs étudiantes étaient craintives ou mal à l'aise avec la dimension émotionnelle et spirituelle, le temps de l'expérience leur a quand même permis d'appréhender une autre dimension trop souvent oubliée en intervention. L'évolution des journaux de bord traduit bien cette progression dans la façon anicinabe d'entrevoir le monde en prenant en compte la spiritualité et le caractère émotionnel des relations.

Au terme de l'expérience, c'est l'ensemble des étudiantes qui a amorcé le développement d'une compétence culturelle, comme le montre cette citation du travail final d'une étudiante :

Cette expérience dans la communauté nous a transformés. Nous n'avons plus les mêmes habiletés et connaissances qu'au début de la session. Cette expérience nous a ouvert sur un autre mode de vie et une autre culture. Elle nous a aussi permis d'ouvrir notre esprit et de sortir de notre zone de confort ainsi que de découvrir une autre limite. Ce projet est un pas vers la décolonisation et la réconciliation entre les peuples. Cette expérience enrichissante a été empreinte de respect, de partage, de confiance et d'échange. Je recommande à tous et à toutes d'avoir ce précieux cadeau.

Cela étant dit, la plupart des étudiantes, dans leur travail de bilan, sont tout de même conscientes qu'elles n'en sont qu'à leurs premiers pas dans le chemin pour devenir de « bonnes » alliées pour les communautés autochtones. La densité des enseignements reçus en si peu de temps et le caractère « découverte » de chaque nouvelle journée leur ont démontré qu'elles devaient rester humbles par rapport aux enseignements reçus et que leur chemin serait encore long.

Cette familiarisation avec la culture autochtone et la communauté de Lac Simon a également permis d'éveiller ou de confirmer chez plusieurs étudiantes leur intérêt à travailler ou réaliser leur stage en milieu autochtone. On peut ainsi penser que des initiatives pédagogiques de ce type pourraient faciliter le recrutement de personnel qualifié et sensibilisé aux réalités autochtones par les communautés et les organisations autochtones de la région. Ceci constitue d'ailleurs une réponse à l'appel à l'action de la CVR.

Du point de vue des membres de l'équipe pédagogique de l'UQAT, ce projet a permis de montrer qu'il est possible de donner de la place aux savoirs traditionnels autochtones dans l'enseignement en travail social. Le projet a ainsi répondu à l'appel à l'action 23 de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec.

Enfin, du côté des coenseignants de Lac Simon, Élisabeth Papatie a apprécié la rencontre rendue possible à travers ce projet :

Un gros merci aux étudiantes, étudiants de nous avoir ouvert leur esprit et leurs cœurs, et [pour] leur goût d'apprendre notre façon de vivre en tant qu'Anicinabe. Ce fut un grand plaisir pour moi, j'ai toujours aimé mettre en pratique ce que mon père m'a appris, celui de partager ma culture et aussi apprendre la culture des autres. Ce projet nous a permis de travailler sur la décolonisation, apprendre à se connaître, c'est gratifiant.

Les coenseignants de la communauté de Lac Simon ont ainsi apprécié la confiance qui a caractérisé leur relation collaborative avec l'équipe de l'UQAT.

La souplesse du professeur responsable était un élément clé pour permettre une conception des enseignements selon leurs valeurs, faisant de ce projet une expérience enrichissante et valorisante.

6.5. Les limites et opportunités

Au niveau des limites de ce projet, on doit tout de suite mentionner que le temps d'immersion était insuffisant. Il était insuffisant autant pour transmettre efficacement l'entièreté des habiletés et techniques en intervention auprès des groupes en travail social. Il l'était aussi pour bien permettre aux étudiantes de se familiariser aux réalités de la communauté du Lac Simon, à son histoire et sa culture. Au total, le cours aura duré plus de 45 heures. Pourtant, ce que l'expérience a permis d'apprendre c'est qu'il faut du temps, du temps pour écouter et comprendre ce qu'on nous raconte. Il faut du temps pour devenir un « vrai » allié de la communauté. Il faut aussi du temps pour que les relations entre étudiantes allochtones et enseignants autochtones s'établissent. Ces relations de respect et de confiance ne peuvent se construire automatiquement. Cela prend du temps, du temps qu'un cours régulier de 45 heures avec ses objectifs à atteindre ne permet pas nécessairement. Pourtant, ce n'est que lorsque ces relations authentiques sont établies que l'on peut constater un réel partage entre les participants. Cette expérience pédagogique, malgré sa limite et son incomplétude, aura tout de même permis de reconnaître la crédibilité d'une façon différente d'enseigner; une façon que les communautés autochtones maîtrisent sagement depuis longtemps.

La plus grande opportunité de ce projet pédagogique, celle qui éclipse toutes les autres, a été celle de la rencontre entre les étudiantes et les réalités autochtones de leur propre région d'études. En effet, même si l'UQAT (pavillon des Premiers Peuples) est à proximité de trois communautés anishinabek (Lac Simon, Kitcisakik et Pikogan) et même si la présence autochtone est frappante à Val-d'Or, 10 des 14 étudiantes de ce cours n'avaient jamais mis les pieds dans l'une des trois communautés. Les quatre étudiantes qui étaient déjà allées dans la communauté de Lac Simon ne l'avaient fait que dans le

cadre de leur mandat de technicienne en travail social pour le compte des services de protection de la jeunesse. Le constat est net et sans appel : les étudiantes de ce cours ne connaissaient absolument pas les réalités matérielles et objectives de vie de la communauté du Lac Simon. Après plusieurs discussions avec d'autres enseignants universitaires en travail social, il semble que cette réalité, où les étudiantes développent leurs connaissances et perceptions des communautés autochtones et des personnes autochtones sans jamais les rencontrer, est plus une normalité qu'une exception. Ce projet pédagogique a offert cette occasion de rencontre entre cultures aux étudiantes en travail social.

6.6. Les recommandations des étudiantes pour améliorer l'expérience et devenir de meilleures alliées

À la fin de l'expérience, nous avons demandé aux étudiantes de nous exprimer leurs idées pour améliorer l'expérience pédagogique si nous la réalisions de nouveau. Les étudiantes ont été nombreuses à souligner leur besoin de s'impliquer davantage auprès de la communauté. Elles auraient aimé participer à la réalisation d'activités de groupe avec des membres de la communauté. Certaines se voyaient les animer et d'autres simplement y participer. Toutes ces idées traduisent finalement l'idée de renforcer les apprentissages du cours en faisant des activités avec les membres de la communauté. Cette idée d'être avec les membres de la communauté et de partager leur quotidien est très présente dans les bilans. Il est intéressant de noter que ce désir de passage à l'action exprimé par les étudiantes correspond à une dimension importante du rôle de l'allié tel que décrit par Simms (2016). Selon cet auteur, la prise de conscience des privilèges (réalisée par les étudiantes à la suite des premiers cours) et le désir d'agir en vue d'un changement (qui est exprimé dans les bilans tout au long de l'expérience) doivent être combinés à une mise en action. La demande des étudiantes témoigne alors du désir de passer à l'action pour que les acteurs de l'éducation deviennent des alliés.

Apprendre en réalisant des choses n'est pas une idée nouvelle pour les Anicinabek. Cela fait partie de leur façon de faire et d'apprendre. En effet, le premier principe pour la pédagogie autochtone est la préférence pour le

savoir expérientiel. La pédagogie autochtone reconnaît la capacité autonome de la personne à apprendre par observation, par écoute et par la participation (Battiste, 2002). Souvent, les apprenants ne poseront pas de question, mais ils réaliseront leur apprentissage en essayant des choses par eux même. Cela fait en sorte que les enseignements utilisant la pédagogie autochtone ne sont pas homogènes. Ils s'adaptent aux gens et aux situations. Le deuxième principe est le fait que les autochtones ont leur propre épistémologie qui s'inscrit dans leurs façons de raconter leurs histoires, dans leur philosophie et leurs cérémonies (Battiste, 2002). La pédagogie autochtone s'inscrit donc dans des cercles de partages, dans des discussions et même dans des cérémonies. Les valeurs morales sont attachées à ce partage d'histoires et de connaissances. Cela est indissociable.

Les étudiantes ont bien compris cette pédagogie, car la deuxième de leurs recommandations les plus souvent citées a été de faire en sorte que le cours leur permette de bouger plus. Elles ont souhaité faire plus d'apprentissages en étant physiquement dans l'action et ont demandé plus de partages. Elles ont aimé participer à toutes les activités comme le « sapinage » de la « lodge ». Plusieurs ont noté que les apprentissages ne s'arrêtaient pas lors de ces moments, mais qu'ils s'intensifiaient dans l'action et se poursuivaient même au retour à la maison. Ainsi, on peut dire que l'action ou le fait de vivre le moment présent inscrit mieux l'étudiante dans son apprentissage que de lui offrir « un moment en dehors du monde » pour apprendre. On utilise ici l'expression « en dehors du monde » comme un des coenseignants autochtones, qui disait que pour lui, être assis dans une classe d'université était comme être « en dehors du monde ». Dans cette expérience pédagogique, les étudiantes étaient pleinement conscientes du moment présent. Comme l'une d'elles disait lors d'une pause : *« C'est une chose de prendre une pause à l'université, mais c'en est une autre ici de prendre une pause pour couper du bois et raviver le feu pour ne pas avoir froid ».*

Finalement, la dernière suggestion des étudiantes a été d'aller en forêt. Bien que le territoire traditionnel du Lac Simon soit situé relativement en forêt, les étudiantes ont tellement entendu les coanimateurs autochtones dire qu'ils se sentaient bien en forêt quand ils retournaient sur leur territoire de chasse

qu'elles ont fini elles aussi par ressentir ce besoin de revenir vers la nature et de vivre une expérience sans internet ni ordinateur. Il faut quand même mentionner que l'expérience pédagogique que nous avons vécue a été réalisée à la fin de la pandémie de covid après une longue période d'enseignement à distance et devant son ordinateur.

Conclusion

Le travail social a joué un rôle non négligeable dans le passé colonial de Canada, et il tend à se poursuivre aujourd'hui, notamment à travers des services de protection de la jeunesse non appropriés culturellement. La formation des futurs travailleurs sociaux a un rôle important à jouer dans la décolonisation du travail social et de ses pratiques. Cet effort passe par une sensibilisation des étudiants aux réalités autochtones. Le partenariat avec des organisations et des personnes autochtones dans de telles initiatives d'enseignement est une plus-value, comme l'a démontré l'expérience décrite à travers une démarche qui permet d'assurer une approche décolonisatrice dans le processus par la valorisation des savoirs traditionnels autochtones, mais aussi et surtout car, comme l'a démontrée l'expérience décrite ici, la rencontre culturelle est un élément clé pour toucher les étudiants, non pas seulement dans leurs connaissances professionnelles, mais à un niveau plus personnel. Les témoignages des étudiantes à l'issue de l'expérience tendent à démontrer que cet enseignement en profondeur est à même de modifier le rapport du futur travailleur social aux peuples autochtones et aux cultures autochtones, ouvrant ainsi la voie à leur engagement futur en tant qu'allié. Il pourrait probablement en être de même pour d'autres professions, de l'enseignement à la médecine. Ce chapitre de livre se termine donc par une invitation à être audacieux et à tenter des expériences de coenseignement dans les communautés.

Références

- Alston-O'Connor, E. (2010). «The sixties scoop: Implications for social workers and social work education», *Critical Social Work*, 11(1), p. 53-59, doi.org/10.22329/csw.v11i1.5816.
- Association canadienne pour la formation en travail social – ACFTS (2017). *Notre engagement envers le changement*, Kanata, <<https://caswe-acfts.ca/fr/profil/notre-engagement-vers-le-changement/>>, consulté le 13 juin 2023.
- Association canadienne pour la formation en travail social – ACFTS (s. d.). *Social Work Schools. What is your role in reconciliation as a School of Social Work?*, <<https://caswe-acfts.ca/wp-content/uploads/2021/08/Toolkit-for-Schools-of-Social-Work.pdf>>, consulté le 20 juin 2023,
- Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education. A Literature Review with Recommendations*, Ottawa, Indian and Northern Affairs Canada, <<https://www.nipissingu.ca/sites/default/files/2018-06/Indigenous%20Knowledge%20and%20Pedagogy%20.pdf>>, consulté le 20 juin 2023.
- Bibeau, G. (2020). *Les Autochtones. La part effacée du Québec*, Montréal, Mémoire d'encrier.
- Campeau, D. (2021). « Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé », *Éducation et francophonie*, 49(1), p. 52-70, doi.org/10.7202/1077001ar.
- Cheezo, A. (2020). *Vers la fierté Anishnabe*, mémoire de maîtrise, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1230/1/alex-cheezo_essai_2020.pdf>, consulté le 24 octobre 2023.
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics – CERP (2019). *Rapport final*, Gouvernement du Québec, <https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf>, consulté le 20 juin 2023.

- 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*, <<https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr>>, consulté le 30 juin 2023.
- Ellington, L. (2020). « Travail social et guérison autochtone. Une analyse sociohistorique et des pistes pour son intégration au sein des pratiques sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), p. 338-355, doi.org/10.7202/1076659ar.
- Gruenewald, D.A. (2003). « The best of both worlds: A critical pedagogy of place », *Educational Researcher*, 32(4), p. 3-12, <http://faculty.washington.edu/joyann/EDLSP549Beadie_Williamson/gruenewald.pdf>, consulté le 20 juin 2023.
- Guay, C. (2015). « Les familles autochtones. Des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières », *Intervention*, 141, p. 17-27.
- Guay, C. et S. Grammond (2013). « Les enjeux de l'application des régimes de protection de la jeunesse aux familles autochtones », *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), p. 67-83, doi.org/10.7202/1016348ar.
- Kirmayer, L.J., J.P. Gone et J. Moses (2014). « Rethinking Historical Trauma », *Transcultural Psychiatry*, 51(3), p. 299-319, doi.org/10.1177/1363461514536358.
- Labra, O. et C. Castro (2021). *L'intervention en petits groupes dans le domaine du travail social*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Paul, V., M. Jubinville et F. Lévesque (2020). « Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire », dans S.E.Q. Millán, G. Pellerin et G. Maheux (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 91-116.
- Simms, T. (2016). « Dismantling white privilege: The ongoing journey to become an ally », dans M.A. Hart, A.D. Burton, K. Hart, G. Rowe, D. Halonen et Y. Pompana (dir.), *International indigenous voices in social work*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, p. 187-215.

- Sinclair, R. (2004). «Aboriginal Social Work Education in Canada: Decolonizing Pedagogy for the Seventh Generation», *First Peoples Child & Family Review*, 1(1), p. 49-61, <<https://fpcfr.com/index.php/FPCFR/article/view/10/41>>, consulté le 25 octobre 2023.
- Sinclair, R. (2009). «Bridging the Past and the Future: An Introduction to Indigenous Social Work Issues», dans R. Sinclair, M. Hart et G. Bruyere (dir.), *Wicihitowin: Aboriginal Social Work in Canada*, Halifax, Fernwood Publishing, p. 19-23.
- Somerville, M. (2010). «A Place Pedagogy for “Global Contemporaneity”», *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), p. 326-344, doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x.
- Steinberg D.M. (2008). *Le travail de groupe. Un modèle axé sur l'aide mutuelle*, Québec, Presse de l'Université Laval.
- Waldram, J.B. (2008). *La guérison autochtone au Canada: Études sur la conception thérapeutique et la pratique*, Ottawa, Fondation autochtone de guérison.
- Wilk, P., A. Maltby et M. Cooke (2017). «Residential schools and the effects on Indigenous health and well-being in Canada—A scoping review», *Public Health Reviews*, 38(1), p. 8, doi.org/10.1186/s40985-017-0055-6.

Chapitre 7

Autochtoniser les mathématiques dans la formation initiale des enseignants

Stanley R. Henry et Claire Mooney

Résumé

Sur le site Web du Centre de ressources pédagogiques du Centre national pour la collaboration en éducation autochtone (National Centre for Collaboration in Indigenous Education – NCCIE¹), des plans de leçons sont disponibles et destinés aux enseignants et aux instructeurs de la prématernelle au postsecondaire partout au Canada. Ces plans de leçon ont entre autres pour objectifs de : « favoriser la réussite en éducation autochtone et d’appuyer les efforts de réconciliation au Canada » (NCCIE, 2020, paragr. 2). Ce chapitre explore comment les éducateurs peuvent faire le pont entre les systèmes de connaissances autochtones et les systèmes de connaissances

1 Le Centre national de collaboration en éducation autochtone (NCCIE) est hébergé par l’Université des Premières Nations du Canada, <<https://www.nccie.ca/about-us/?lang=fr>>, consulté le 25 octobre 2023.

occidentaux relatifs aux mathématiques dans leurs cours d'études post-secondaires 1) en réfléchissant aux implications de la positionnalité, 2) en confrontant et en surmontant les hypothèses coloniales sur les peuples autochtones de l'Île de la Tortue en tant que personnes sans pensée sophistiquée en mathématiques (Smith, 2021), et 3) en apprenant à re-centrer les épistémologies autochtones dans l'éducation par les pédagogies et le cadre autochtone d'enseignement-apprentissage. Dans ce chapitre, nous présentons nos récits en tant que concepteurs de programmes d'études afin d'autochtoniser un cours de mathématiques primaire/junior pour un programme de formation initiale en enseignement. Par la suite, nous générons des recommandations en analysant nos récits, nos expériences et nos réflexions.

7.1. Une vue d'ensemble du chapitre

En tant que chercheurs et concepteurs autochtones et non autochtones de programmes d'études, nous remarquons un phénomène qui se répand dans les universités canadiennes. En 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) a déposé son document: *Appels à l'action*, qui a lancé un mouvement de changement social visant à défaire les héritages coloniaux au Canada, lesquels continuent d'affecter et de façonner notre paysage actuel. Dans le contexte des universités et de l'enseignement supérieur canadiens, nous remarquons que les facultés d'éducation occupent une position tout à fait unique, surtout si l'on considère que la CVR a identifié la nécessité d'une réforme. Les appels à l'action 62 et 63 incitent les ministères de l'Éducation à élaborer un programme d'études adapté à l'âge de la maternelle à la 12^e année qui enseigne l'histoire des pensionnats indiens, tout en assurant l'éducation appropriée des enseignants en exercice et des enseignants en formation (CVR, 2015).

En tant que chercheurs et concepteurs de programmes d'études, nous considérons que les efforts de la société visant à défaire les héritages historiques sont pertinents pour notre travail de décolonisation de l'enseignement des mathématiques. Ce paysage sociopolitique dans lequel nous nous trouvons est à l'origine d'un mouvement visant à remédier aux problèmes liés à l'éducation de la maternelle à la 12^e année: les écoles centrées sur l'eurocentrisme

ne parviennent pas à enrichir cognitivement les enfants autochtones. Nous soutenons que l'appauvrissement cognitif se produit dans l'enseignement régulier de la maternelle à la 12^e année parce que le programme utilisé par les enseignants n'est pas centré et ne reflète pas les épistémologies autochtones. De plus, nous soutenons qu'une omission de tout ce qui découle des paradigmes de l'éducation autochtone pour l'enseignement et l'apprentissage est un impérialisme cognitif, ou un maquillage du curriculum de la maternelle à la 12^e année (Battiste, 2013). Par conséquent, alors que les facultés d'éducation continuent de respecter la CVR et *l'Accord sur l'éducation des Autochtones* (Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation [ACDE], 2010), d'autres travaux sont nécessaires pour que les membres du corps professoral de la formation à l'enseignement soient mieux outillés pour réinventer les programmes existants qui vont au-delà des sciences sociales. En d'autres termes, l'éducation autochtone ne se limite pas aux études sociales et à la géographie; non, toutes les matières enseignées par les enseignants de la maternelle à la 12^e année dans le cadre de l'enseignement régulier comme les mathématiques sont des études autochtones. Par conséquent, dans ce chapitre, nous présentons notre réflexion et les résultats de nos efforts combinés en tant que personnes autochtones et non autochtones pour décoloniser un cours de mathématiques aux niveaux primaire-moyen dans le cadre de la formation à l'enseignement. Nous adoptons une approche narrative entrecroisée avec une théorie appropriée (Kovach, 2021). Cependant, avant de discuter de notre travail plus en détail, nous adhérons à une pratique coutumière que nous jugeons pertinente pour notre pensée scientifique, il s'agit de l'autolocalisation (Kovach, 2021).

7.2. L'autolocalisation : introductions et positionnalités

Stanley Henry

Sge:no. Hanadawęhę:s hni' gya:soh. "Bobby Henry" hni' gya:soh ne' hnyo:'ohneha'. Dewęhę:ga:'niwagesyao'dę: gwatoh Gayogoho:no'niwagohwejo'dę:'. Ohswe:gę' dwagahdęgyoh. O:nęh Peterborough, Ontario gaęhno:weh knagre'. Gaihoya:nih Gayogoho:no'neha' ne'hni'ne' shęh niyogwaiho'dę: ne:' shęhno:weh agriho'de, Brock

University. Ne gwatoh, gyotgoh gadewayę:s Gayogoho:no'neha' ne'hni'ne' shęh niyogwaiho'dę. Gadewayę:sta' ne Trent University's PhD program in Indigenous Studies. O:nęh gawę:nade:ni:'

En récitant ces mots, je parle selon la coutume et la tradition Hodinohsyo:ni: de se présenter dans sa langue traditionnelle, le Gayogoho:no'neha'. Fondamentalement, réciter mes introductions en utilisant mes langues ancestrales reconnecte ma relation avec shogwaya'dis'oh – notre Créateur – puisque le Créateur a offert à mes ancêtres des morceaux de sa gorge, ce qui a permis à sa création de parler peu de temps après avoir reçu les *trois souffles de vie*². Ainsi, chaque fois que je partage ma langue autochtone verbalement ou par écrit, j'évoque mon lien inné avec la Création et le Grand Mystère, Notre Créateur.

La coutume et la tradition d'introduction que je partage sont propres aux Aînés et aux enseignants auprès desquels j'ai appris au sein du territoire des Six Nations de la rivière Grand, ma communauté d'origine où j'ai vécu jusqu'à mon départ pour des études postsecondaires. Je préface ma traduction par un avertissement: mon introduction et le choix des mots ne sont pas universels dans tous les territoires et communautés Hodinohsyo:ni. En fait, ma langue maternelle est l'anglais, alors j'écris à partir de mon poste d'apprenant de langue seconde de la langue cayuga. De plus, il existe de légères variations dans le choix des mots de la terminologie d'introduction au sein de nos communautés. Par la suite, la façon dont j'articule mon instruction et ma compréhension sont des efforts individuels destinés à insuffler la vie dans l'immensité des familles, des communautés et des nations Hodinohsyo:ni – chacune avec ses propres connaissances, ontologie et épistémologie – qui couvrent une masse continentale massive. Dans la traduction de mon introduction, j'ai déclaré:

Bonjour. Je m'appelle « Il passe au-dessus d'une ville ». Je m'appelle Bobby Henry en anglais. Mon clan est Ball Deer et je suis de la nation Cayuga ou du peuple des Marais. Je

2 Selon le récit de la Création Hodinohsyo:ni: les trois souffles qui ont donné la vie aux êtres vivants.

viens du territoire des Six Nations de la rivière Grand ou de la Place of the Willows. Peterborough, en Ontario, est l'endroit où je vis actuellement. Je suis professeur de langue cayuga et de nos savoirs traditionnels à l'Université Brock. Et, je suis également un apprenant de la langue cayuga et de nos savoirs traditionnels. Je suis étudiant à l'Université Trent dans leur programme de doctorat en études autochtones.

Claire Mooney

Je suis une formatrice d'enseignants née au Pays de Galles (Cymru), dans une famille qui vit et travaille dans le pays depuis de nombreuses générations. J'ai grandi en Angleterre et j'ai émigré au Canada à l'âge adulte. J'ai étudié et enseigné les mathématiques, et j'enseigne maintenant l'enseignement des mathématiques aux enseignants en formation, tant au primaire qu'au secondaire, en tant que professeure agrégée à l'École d'éducation de l'Université Trent, à Peterborough, en Ontario. En tant que colonisatrice récente sur l'Île de la Tortue, j'ai eu le privilège de travailler aux côtés de collègues autochtones, d'Aînés et de détenteurs du savoir Anishinaabe et Hodinohsyo:ni et d'apprendre d'eux, ainsi que des membres de la communauté. Je reconnais que j'ai la responsabilité d'apprendre et de centrer les modes de savoir autochtones dans mon enseignement, alors que je réponds aux appels à l'action de la CVR (2015).

7.3. Les implications des positionnalités

De toute évidence, nous abordons la décolonisation d'un cours de mathématiques primaire/moyen en formation des enseignants à partir de positions uniques. Nous reconnaissons le fait qu'aucun de nous ne s'identifie au *Michi Saagiig Nishnaabeg* – le territoire des Anishinaabeg de l'Ontario –, terres sur lesquelles ce travail a lieu. Ainsi, « l'autolocalisation » est un processus utile destiné à dévoiler nos positions de chercheur et de développeur de programmes d'études. Commentant l'autolocalisation, Kovach (2021)

explique que les chercheurs ont besoin « [...] d'être clair[s] au sujet de [leur] position par rapport à la communauté et les motivations de recherche, tant académiques que personnelles, guidant [leur] investigation » (Traduction libre, p. 55). Par conséquent, la mise en œuvre d'un processus d'autolocalisation dévoile cette enquête personnelle et académique – harmoniser deux visions du monde et collaborer sur les ressources éducatives de la maternelle à la 12^e année. Subséquemment, Kovach (2021) distingue plus loin ce que signifie l'autolocalisation et comment cela éclaire nos approches en tant que chercheurs autochtones et non autochtones : « Si le désir est de se concentrer uniquement sur l'histoire personnelle et le soi performatif sans aucun lien avec l'indigénité, alors ce n'est pas de la recherche selon les méthodologies autochtones » (p. 143). En d'autres termes, nous comprenons nos motivations personnelles et académiques (élaboration de programmes d'études de ressources culturellement appropriées pour les enseignants de mathématiques du primaire et du premier cycle) et nous savons où notre recherche se situe entre les méthodologies autochtones et non autochtones. Dans cet esprit, nous impliquons sciemment nos positionnalités en raison de celles qui nous sont propres. Travaillant ensemble, notre objectif en tant que chercheurs et développeurs de programme d'études était de générer un apprentissage significatif qui rende hommage aux systèmes de connaissances autochtones où se trouve l'Université Trent, les terres ancestrales des Michi Saagiig Nishnaabeg. L'autolocalisation nous aide à trouver nos lacunes et nos domaines de croissance, ce qui nous permet d'effectuer ce travail avec le Michi Saagiig Nishanebeg local.

Ce qui suit est une exploration narrative de la décolonisation et de l'autochtonisation d'un cours de mathématiques élémentaires pour la formation à l'enseignement. Ce travail a contribué à documenter les contributions au centre de ressources pédagogiques du NCCIE. Nous examinons les connaissances mathématiques, nos approches pour décoloniser le cours de mathématiques élémentaires, comment cela a mené au travail avec le NCCIE, puis nous concluons par une discussion sur la nécessité de repousser l'hégémonie du savoir d'un point de vue culturel occidental et la nécessité de recentrer les épistémologies autochtones.

7.4. Pourquoi il est important d'apprendre au sujet de la « Connaissance mathématique »

En tant que chercheurs abordant les mathématiques, nous sommes très conscients de l'accent mis sur le développement des connaissances mathématiques pour tous les apprenants. Par conséquent, en tant que formateurs d'enseignants, nous sommes conscients de la pression correspondante pour s'assurer que les enseignants en formation ont également confiance en leurs propres connaissances mathématiques. On a beaucoup écrit pendant de nombreuses années au sujet des connaissances dont les enseignants de mathématiques au primaire ont besoin pour s'assurer qu'ils soient des éducateurs efficaces dans la classe de mathématiques (Fennema et Franke, 1992 ; Jones, Mooney et Harries, 2002 ; Ma, 1999 ; Rowland, 2014 ; Scheiner et al., 2019). Et certainement, on peut voir que si les enseignants doivent identifier les résultats d'apprentissage, planifier et évaluer, concevoir des activités d'apprentissage et sélectionner les manipulateurs appropriés, poser des questions et y répondre, et identifier et dissiper les idées fausses, alors ils ont besoin d'une compréhension suffisante et solide des mathématiques pour les soutenir adéquatement dans leur rôle.

Le défi pour nous est alors de savoir comment pouvons-nous, en tant que formateurs d'enseignants, nous assurer que cela est réalisé? Comment pouvons-nous honorer notre engagement envers la vérité et la réconciliation en tant qu'éducateurs d'enseignants en formation au sein de la classe de mathématiques, tout en veillant à ce que ces étudiants soient bien préparés pour leur carrière d'enseignants?

Deux histoires sont présentées ci-après, lesquelles illustrent cet enchevêtrement des perspectives et positionnalités de chacun dans un but de décolonisation et d'autochtonisation de l'enseignement des mathématiques.

Histoire n° 1 : Autochtoniser un cours de mathématiques au primaire et au cycle moyen dans un programme de formation initiale à l'enseignement

En tant que conseiller pédagogique en éducation autochtone et membre du corps professoral de l'École d'éducation de l'Université Trent, nous avons

décidé d'adopter une approche très proactive pour autochtoniser le cours d'enseignement des mathématiques au primaire. Au sein de l'École des sciences de l'éducation, nous sommes guidé par une philosophie de durabilité environnementale et de pédagogies d'écojustice : la justice sociale et l'infusion de perspectives et de connaissances autochtones, la reconnaissance de la diversité des apprenants et un engagement envers la pratique professionnelle. La décision d'adopter cette approche de décolonisation et d'autochtonisation nous a vraiment mis au défi de nous concentrer sur l'infusion de perspectives autochtones et le centrage des connaissances autochtones dans la classe de mathématiques.

Les mathématiques en tant qu'ensemble de connaissances pourraient être considérées comme culturellement plurielles. Elles sont composées d'apprentissages, de découvertes, d'hypothèses, de théories, de modèles et de preuves qui couvrent l'ensemble de l'évolution sociale. Il y a des contributions mathématiques des Égyptiens et des Babyloniens, de la Chine et de l'Inde, des nations grecques et islamiques, et à travers la Renaissance européenne. On pourrait donc soutenir que les mathématiques sont déjà culturellement plurielles en tant que tel, et qu'aucun ensemble de connaissances n'en colonise un autre. Cependant, la façon dont les mathématiques ont traditionnellement été enseignées, d'un point de vue culturel occidental, valorise « le rationalisme, l'objectivisme, le pouvoir, le contrôle et le progrès » (Nicol et al., 2020, p. 192, traduction libre). Ces approches sont un anathème pour une façon autochtone d'apprendre et de savoir, Bishop (1990) décrivant les mathématiques occidentales comme « l'arme secrète de l'impérialisme culturel » (p. 51). Les mathématiques peuvent – et devraient – être considérées comme un produit culturel, quelque chose qui reflète les besoins vécus des gens et de la communauté. Alors peut-être que la description de Bishop est tout à fait appropriée lorsque nous commençons à décoloniser notre pensée mathématique.

En examinant cette initiative visant à décoloniser et à autochtoniser le cours de mathématiques, il est clair qu'il existe un décalage entre les croyances, les valeurs et les idéologies autochtones, et la lentille culturelle occidentale à travers laquelle les mathématiques sont traditionnellement enseignées dans

les écoles canadiennes (Garcia-Olp, Nelson et Saiz, 2019). Il faut reconceptualiser la façon dont les mathématiques sont enseignées, les contextes dans lesquels les mathématiques sont conceptualisées, et les exemples et analogies utilisés. Nous devons donc tenir compte des contraintes de nos programmes agréés de formation à l'enseignement ainsi que du potentiel offert par la culture locale, le territoire sur lequel l'apprentissage avait lieu, ainsi que les personnes et les communautés de ce même territoire.

À l'Université Trent, la communauté est soutenue par la First Peoples House of Learning (FPHL³), qui offre un soutien culturel et des services aux étudiants autochtones. Ce service offre aussi beaucoup à la communauté universitaire au sens large. Dans le contexte de ce changement, nous avons été très attirés par la vision de FPHL, qui incluait « la vision du monde autochtone de l'éducation comme cérémonie d'apprentissage » (FPHL, s. d.). En changeant notre façon de penser pour l'éducation, non seulement en tant que construction active des connaissances, des compétences et de la compréhension, mais comme une « cérémonie d'apprentissage », la nécessité de poursuivre cette approche décolonisatrice devient encore plus évidente.

Le début du processus de recentrage du cours de mathématiques a d'abord impliqué beaucoup de conversations et de discussions avec les membres de la communauté locale. Nous sommes vraiment redevables aux Aînés Shirley Williams et Doug Williams, ainsi qu'à Maurice Switzer, qui ont partagé si généreusement leurs expériences, leurs histoires, leurs connaissances et leur temps. Pouvoir prendre le temps d'écouter, d'apprendre et de reconsidérer que ce que l'on tient pour acquis était un privilège. Ayant appris les mathématiques d'un point de vue culturel dominant, il était essentiel de prendre le temps de faire une pause et de reconsidérer la position. Remettre en question vos propres croyances de longue date sur quelque chose auquel vous vous identifiez si étroitement est difficile et inconfortable, mais c'est dans cet inconfort que l'apprentissage a lieu.

3 <<https://www.trentu.ca/fphl/>>, consulté le 7 novembre 2023.

Bien que les connaissances mathématiques soient prescriptives dans le document du programme d'études provincial de l'Ontario, il est devenu évident – en parlant aux Aînés et aux membres de la communauté – que la manière de l'enseigner, les exemples utilisés et l'endroit où l'apprentissage pouvait avoir lieu sont des éléments moins prescrits; c'est donc à ce niveau que les plus grands changements se sont produits.

Les exemples d'une pratique culturellement significative dans la formation à l'enseignement

Nous présentons ci-après quelques exemples de la façon dont la prestation du cours de mathématiques à l'élémentaire pour la formation à l'enseignement a changé dans sa pratique. Ces exemples sont liés aux activités de mesure, de raisonnement proportionnel et aux activités en lien avec la géométrie.

Activités de mesure

Au lieu de passer du temps en classe à examiner les conversions de mesures métriques et d'autres apprentissages connexes, la classe a été inversée; l'apprentissage formel du programme ayant lieu à la maison et l'apprentissage pratique connexe ayant lieu dans le tipi de la FPHL. Situé dans la zone traditionnelle, le tipi a de nombreuses utilisations pour le personnel, les professeurs et les étudiants. L'espace est utilisé pour accueillir des enseignements traditionnels, sert d'espace public pour les rencontres sociales autour du feu pour les étudiants et sert de salle de classe pour le personnel enseignant de l'Université Trent. Dans le volet mesure du programme, nous savons que toutes les mesures ne sont que des estimations dont la précision dépend de la tolérance de l'outil choisi pour mesurer. Ainsi, nous avons décidé de consacrer le temps de classe à l'estimation dans un cadre pertinent et culturellement approprié.

En collaboration avec un membre de la communauté de la FPHL, les étudiants passent le temps de classe dans le tipi à apprendre à faire de la banique. Il n'y a pas d'outils de mesure fournis, car tout est une estimation. Tout

en décrivant le processus, en s'engageant dans la fabrication et en cuisinant sur le feu, des histoires sont partagées, et l'expérience d'apprentissage est élargie bien au-delà du simple contexte de mesure aux personnes, au lieu et aux mathématiques en tant que produit culturel.

Activité de raisonnement proportionnel

Cette appréciation des mathématiques en tant que produit culturel est encore renforcée lorsque nous considérons le raisonnement proportionnel. Encore une fois, l'apprentissage formel se fait par le biais de lectures assignées et d'activités effectuées avant le cours. Le temps de classe est ensuite passé dans le tipi de l'École d'éducation, cette fois en travaillant avec un membre de la communauté de la Chanie Wenjack School for Indigenous Studies de Trent. Pour clarifier, le tipi de l'École d'éducation est un espace séparé pour la Faculté d'éducation.

La collecte de l'eau des érables à la fin de l'hiver et au début du printemps est une pratique autochtone traditionnelle. L'eau d'érable elle-même est utilisée comme médicament, mais elle est également bouillie pour évaporer l'eau pour faire du sirop d'érable et, si elle est bouillie davantage, elle est utilisée pour faire du sucre d'érable. Au fur et à mesure que le sirop est réduit pour faire le sucre, et que le sucre est brassé d'avant en arrière dans l'auge en bois de tilleul pour éliminer l'humidité finale, des histoires sont partagées sur la quantité de sucre d'érable produite en une saison au sein de la communauté. Ces histoires aident à développer une appréciation beaucoup plus grande et plus nuancée de la valeur et de l'importance de la communauté, parallèlement à l'apprentissage culturel lié à l'eau et au sirop d'érable, au sucre d'érable et au raisonnement proportionnel.

Activité de géométrie

Lors de l'étude de la géométrie, en particulier dans les classes de l'élémentaire, il est très facile de se concentrer uniquement sur la géométrie euclidienne et le langage et concepts associés. Cependant, lorsque nous

commençons à considérer les gens du territoire sur lequel l'apprentissage a lieu, ainsi que leur vie et leurs activités, d'autres apprentissages sont révélés. Lorsque nous considérons la géométrie, nous prenons le temps d'examiner la construction du tipi de l'École d'éducation et nous reconnaissons certains points communs. En même temps qu'Euclide⁴ décrivait tant de concepts géométriques dans ses *Éléments*, les Premiers Peuples de l'Île de la Tortue (Amérique du Nord) utilisaient exactement les mêmes connaissances dans leur vie quotidienne, comme en témoigne le tipi.

La construction du tipi commence par trois pôles, le pôle Nord, le pôle Sud et le poteau Est ou poteau de porte; la porte est à l'Est, car c'est là que le soleil se lève. Ces trois pôles décrivent un triangle équilatéral au sol. Si vous deviez comparer la forme de ces trois pôles à la géométrie euclidienne, on pourrait dire que les trois pôles forment un tétraèdre, un solide à quatre faces triangulaires (tétra). En regardant de plus près le tipi de l'École d'éducation, on peut voir qu'il a en fait 15 pôles, décrivant un polygone à 15 côtés sur le sol, un pentadécagone. Si on considère les 15 pôles comme un solide, alors c'est une pyramide avec une base à 15 côtés ou une pyramide pentadécagonale. On peut en déduire que les Premiers Peuples de l'Île de la Tortue sur laquelle l'apprentissage a lieu utilisaient concrètement les mêmes connaissances géométriques qu'Euclide décrivait. Dans le domaine des mathématiques, on a privilégié l'enregistrement écrit, mais il est également clair, à partir de la conception du tipi, que les mathématiques utilisées dans sa construction sont un produit culturel.

Ces exemples montrent comment il est possible de recentrer les connaissances et les modes d'apprentissage autochtones dans un domaine du curriculum qui a traditionnellement utilisé des approches pédagogiques très

4 Voir: Euclid Author, Of Alexandria Contributor Hypsicles, and Giovanni Mocenigo. Euclid's "Elements", Venice, Erhard Ratdolt, -05-25, 1482. <www.loc.gov/item/202166776/>, consulté le 20 mai 2023.

prescrites et hiérarchiques. La réaction des étudiants et leurs réflexions sur leur propre apprentissage démontrent comment ce changement d'approche les mobilise, favorise l'appréciation de cette façon autochtone d'apprendre et assure également l'acquisition significative des connaissances requises en mathématiques.

Histoire n° 2 : Centre national de collaboration en éducation autochtone

Dans le rôle de conseiller pédagogique en éducation autochtone, Stanley R. Henry (Bobby) a assumé les responsabilités administratives du programme concurrent de baccalauréat en éducation autochtone (IBEP), un programme de formation de premier cycle et de formation initiale de cinq ans. Ce programme a été élaboré pour remédier à la pénurie d'enseignants autochtones qui enseignent dans les conseils scolaires de l'Ontario ou dans les écoles autochtones situées dans de nombreuses communautés autochtones de la province ou au-delà. Il a non seulement travaillé avec le corps professoral de l'École d'éducation, mais il a également offert un soutien scolaire aux étudiants autochtones de l'IBEP. C'est grâce à ce poste que nous nous sommes réunis pour collaborer à l'autochtonisation du cours de mathématiques aux cycles primaire/moyen, un cours offert à tous les étudiants en enseignement primaire en formation initiale dans le cadre du grand programme consécutif de baccalauréat en éducation et des années professionnelles de l'IBEP.

Pendant cette période, Bobby a été approché par le Dr Don McCaskill, professeur à la Chanie Wenjack School for Indigenous Studies de l'Université Trent. Don voulait discuter du travail possible au sujet de l'élaboration de programmes d'études pour le NCCIE⁵. Cette organisation nationale, qui en était à sa troisième année, avait comme objectif de prendre les ressources

5 Le Centre national de collaboration en éducation autochtone (NCCIE) est hébergé par l'Université des Premières Nations du Canada, <<https://www.nccie.ca/about-us/?lang=fr>>, consulté le 25 octobre 2023.

existantes et d'élaborer des plans de cours ou des programmes d'études pour les enseignants. Pour mettre les choses en contexte, les première et deuxième années du projet du NCCIE ont permis de cerner les ressources existantes, d'enregistrer la voix des Aînés et de produire des ressources qui ont fait écho aux réflexions des Premières Nations, des Métis et des Inuit sur l'éducation des Autochtones. L'organisation nationale avait une trajectoire définie pour la troisième année: générer des ressources pédagogiques pour les enseignants de la maternelle à la 12^e année afin que les travaux antérieurs des première et deuxième années puissent être utilisés efficacement en classe. Grâce à la conversation entre Stanley R. Henry et le professeur McCaskill, ce dernier a appris au sujet du travail que nous avons réalisé afin d'autochtoniser le cours de mathématiques pour le niveau élémentaire. Le projet d'élaboration du programme d'études qu'il proposait est ainsi devenu l'occasion de continuer à travailler à la décolonisation de l'enseignement des mathématiques.

Les opportunités et les défis d'un travail de décolonisation des mathématiques

Le travail de décolonisation des mathématiques a comporté des opportunités et des défis intéressants pour les acteurs du projet, qui se situent tant au niveau des connaissances de la discipline: *Bobby ne connaît pas les maths* qu'au niveau du développement de ressources ou encore au défi de repousser l'hégémonie de la connaissance. Nous discutons de ces éléments dans la section suivante.

Bobby ne connaît pas les maths!

Une fois qu'il a accepté la proposition de Don de créer des ressources pédagogiques, Bobby s'est immédiatement rendu compte de quelque chose:

Je ne connais pas les mathématiques et je ne suis pas capable d'enseigner les mathématiques aux étudiants de la formation des enseignants. Je ne sais pas comment imaginer et actualiser le développement de ressources pédagogiques facilement

accessibles aux enseignants de la maternelle à la 12^e année qui cherchent à autochtoniser les mathématiques en classe. Je crains sérieusement que j'aie entrepris quelque chose qui dépasse mes capacités, qui sont les pédagogies autochtones, les pédagogies des langues autochtones et la refonte de l'évaluation et des pratiques d'évaluation. Que se passe-t-il si les ressources du programme que je propose sont des leçons que les enseignants de la maternelle à la 12^e année ignorent totalement? De plus, qu'est-ce que les mathématiques autochtones et comment pouvons-nous présenter de manière appropriée les connaissances Michi Saagiig Nishnaabeg dans nos ressources pédagogiques?

C'est à ce moment-là qu'il m'a proposé de participer au projet en tant que personne-ressource régionale/locale du curriculum. Ensemble, il était possible d'apporter beaucoup d'expertise et d'expérience en révision de programmes d'études du projet déjà entrepris pour décoloniser et autochtoniser le cours d'enseignement des mathématiques au primaire. Par conséquent, nous avons eu l'occasion de réfléchir et d'appliquer l'apprentissage tiré de l'autochtonisation du cours de mathématiques de l'élémentaire pour le développement de ressources significatives pour le programme d'études de la maternelle à la 12^e année.

Le développement de ressources

Au début des activités de développement des ressources, il était important de se réunir avec d'autres personnes travaillant également sur différents aspects du mandat du NCCIE. Des étudiants diplômés de la Chanie Wenjack School for Indigenous Studies travaillaient avec un vidéaste pour capturer des vidéos et des histoires de l'érablière avec l'Aîné Doug Williams de Michi Saagiig Nishnaabeg et Barb Wall, membre du corps professoral, de la nation Potawatomi de Shawnee, en Oklahoma. Il y avait beaucoup de séquences liées aux érables, à la collecte d'eau d'érable et à la production

du sirop et du sucre d'érable. Nous voulions être en mesure d'utiliser, de partager les connaissances, d'honorer les histoires et d'en dégager les principes essentiels pour l'apprentissage des mathématiques. Nous avons donc dû travailler avec l'équipe pour réfléchir à la meilleure façon de monter les images. Nous avons décidé que plusieurs vidéos courtes seraient plus utiles dans de nombreux contextes différents : bénéfiques pour les leçons de mathématiques que nous planifierions, mais aussi utiles à de nombreux autres enseignements dans différents contextes de classe et de disciplines scolaires.

L'aspect suivant que nous devons considérer était la façon dont nous allions structurer l'apprentissage. Nous avons besoin d'un cadre théorique solide pour étayer notre approche (voir Figure 7.1.). Lorsque nous rencontrons des tâches, des problèmes ou des situations mathématiques, nous demandons souvent aux apprenants : « Que remarquez-vous ? Quelles questions vous viennent en tête ? » Ce sont d'excellentes questions pour encourager l'engagement des élèves. Des questions ouvertes qui peuvent se rapporter à des aspects au-delà des mathématiques, ce qui augmente la confiance, la création de sens et la participation active. Nous savions donc que nous voulions adopter cette approche de questionnement, de curiosité et d'émerveillement. C'est à ce moment-là que nous avons reconnu l'importance du travail de la D^{re} Nicole Bell lié à *Teaching by the Medicine Wheel* (2014). Dans cet article, elle discute de l'utilisation de la pédagogie de la roue médicinale comme pédagogie culturellement pertinente pour soutenir un apprentissage significatif. Nous voulions centrer les connaissances autochtones partagées dans les vidéos, utiliser les propres émerveillements des élèves pour éclairer l'apprentissage mathématique, qui, par la discussion et la réflexion, devrait développer une meilleure appréciation et compréhension du savoir autochtone partagé au départ. Nous avons donc superposé cela à la pédagogie de la roue médicinale partagée par Bell.

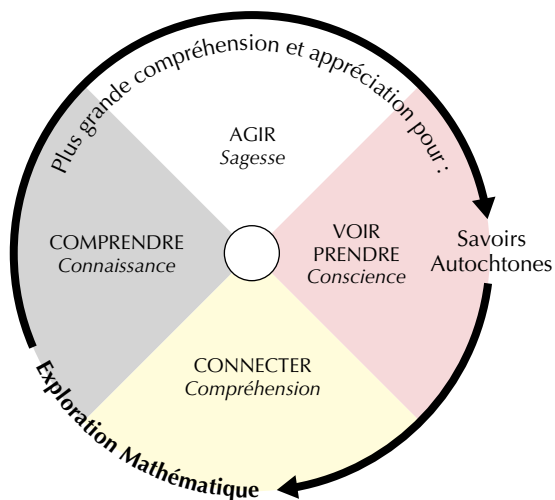


Figure 7.1. Cadre théorique qui sous-tend l'approche de développement de leçons et de l'apprentissage

Source : Auteurs.

Le dernier aspect, avant de développer les ressources, était d'établir une progression tout au long des leçons que nous allions concevoir. Nous devons tenir compte des connaissances autochtones partagées dans les vidéos, des apprentissages antérieurs des élèves et de leur développement social et émotionnel, ainsi que des exigences du programme d'études. Le NCCIE tenait à assurer la pertinence des programmes scolaires spécifiques afin d'aider davantage les enseignants à utiliser les ressources en cours d'élaboration. Nous avons choisi les thèmes suivants pour les leçons :

1. Maternelle – les saisons
2. 1^{re} et 2^e année – entaillage des arbres
3. 3^e et 4^e année – mesure de l'eau d'érable et du sirop
4. 5^e et 6^e année – ratios de sirop et d'eau d'érable
5. 7^e et 8^e année – Le sirop d'érable et les changements climatiques

Comme on peut le voir dans les titres des leçons, aucun d'entre eux n'attire votre attention immédiatement comme le titre d'une leçon de mathématiques. C'est important, car l'apprentissage est centré sur le savoir autochtone partagé, d'où cette priorité. Après avoir élaboré les plans de leçon, c'est là que les deux histoires coexistent et cheminent ensemble.

Ayant déjà apporté les modifications au cours de mathématiques de l'élémentaire partagé plus haut, nous avons décidé de demander aux étudiants de nous aider dans ce projet. Une tâche à laquelle ils s'adonnaient habituellement pendant le stage consistait à mettre en œuvre une tâche exploratoire ciblée en mathématiques avec les élèves de leur classe. Claire a décidé que cela pouvait changer. Nous avons élaboré des ébauches de plans de leçon à l'aide du modèle de plan de leçon de l'École des sciences de l'éducation et les avons communiquées aux étudiants en enseignement. Nous leur avons demandé d'enseigner ces leçons dans leurs salles de classe, de recueillir les travaux des élèves et de nous apporter des commentaires.

À la suite de cette phase, nous avons examiné les commentaires des étudiants. Nous avons été heureux de constater que bien qu'il s'agisse apparemment d'une tâche mathématique, de nombreux enseignants utilisaient des approches pédagogiques transversales, certains choisissaient de mettre en œuvre le contenu non seulement du programme de mathématiques, mais aussi d'autres domaines du programme. C'est quelque chose que nous avons été très heureux de constater, car il reflète authentiquement le fait que l'éducation autochtone n'est pas destinée à être cloisonnée/compartimentée en catégories nettes. La phase d'élaboration du curriculum a réitéré ce qu'est l'éducation autochtone, un ensemble unifié d'apprentissages et de processus qui ne devrait pas être confiné à un système d'apprentissage individuel. Il illustre également que l'éducation autochtone est holistique et que les systèmes d'éducation autochtones favorisent tous les aspects d'un individu et pas seulement les fonctions mentales et intellectuelles de l'être (Battiste, 2013; Bell, 2013; Cajete, 1993; White, 2015).

La phase finale de la mise en valeur des ressources a permis d'élargir la participation à tous. Dans un esprit de collaboration et dans les principes de respect, de réciprocité et de relations (NCCIE, 2020), nous avons invité les

enseignants associés qui ont travaillé avec les étudiants pendant leur stage et les étudiants eux-mêmes à participer à un atelier. Nous avons déjà utilisé les commentaires du travail des étudiants pour réviser les plans de leçon ; cette séance d'atelier collaboratif a permis à chacun de contribuer aux révisions finales. Le partage et les discussions ont été inestimables et incroyablement instructifs, et il était important d'honorer les contributions de chacun à la tâche. Par conséquent, les plans de cours de mathématiques accessibles au public sont le fruit d'une collaboration. Bien que nous ayons dirigé ce projet, le soutien des étudiants, des enseignants en service, des doctorants et des membres de la communauté a permis au projet de se dérouler comme nous l'avons décrit.

Repousser l'hégémonie de la « connaissance »

En présentant le récit de notre parcours d'élaboration de programmes d'études, un apprentissage clé a émergé. Avec le recul, nos efforts pour repenser l'enseignement des mathématiques pour un cours et un programme de formation à l'enseignement se sont heurtés aux hypothèses coloniales en matière d'éducation, c'est-à-dire l'hégémonie du savoir. S'appuyant sur la recherche pédagogique au sujet de la décolonisation de l'académie (Kuokkanen, 2007) et les méthodologies de recherche décoloniale (Kovach, 2021 ; Smith, 2021), les systèmes de connaissances autochtones et les peuples autochtones font face à d'énormes obstacles dans l'enseignement supérieur. Définie comme « ignorance épistémique », Kuokkanen (2007) a décrit l'ignorance épistémique comme étant due au manque de reconnaissance des épistémès autochtones. En d'autres termes, lorsque les épistémès autochtones sont marginalisées et remplacées par les épistémès eurocentriques dominantes, il s'agit d'un acte d'ignorance épistémique. Pour clarifier, les épistémès sont « invisibles » et se manifestent à travers la socialisation, le langage, les règles et les valeurs, et la société. Les épistémès incluent la vision du monde et ne sont pas seulement l'étude de la connaissance, ou « l'épistémologie ». Renforçant cette idée, Kuokkanen (2007) écrit que connaître les épistémès autochtones signifie comprendre comment différents systèmes d'origine façonnent et continuent de façonner les systèmes actuels.

Ce projet, par conséquent, met à l'honneur nos quêtes personnelles en tant que concepteurs de programmes d'études et chercheurs pour lutter contre l'ignorance épistémique et contre l'oppression des systèmes de connaissances autochtones dans le milieu universitaire. Comme l'écrit Smith (2021), l'héritage du colonialisme, de l'impérialisme et des approches de recherche extractive a laissé des cicatrices douloureuses sur les peuples autochtones, car les paradigmes de recherche extractive ont marginalisé les peuples autochtones. Non seulement les cicatrices sont visibles, mais la pensée eurocentrique qui a découlé du siècle des Lumières persiste, en particulier lorsque l'on voit comment certains systèmes de connaissances sont privilégiés, alors que d'autres sont marginalisés et remis en question lorsqu'ils perturbent. Par exemple, les connaissances et la pensée mathématique enseignées dans les systèmes éducatifs traditionnels de la maternelle à la 12^e année privilégient les valeurs et les épistémès eurocentriques. Cependant, comme Howard et Kern (2019) l'expliquent, sans connaissances culturelles, les connaissances scientifiques sont contextuellement vides; en tant qu'outil fondamental de toute science, cela est également vrai pour les mathématiques.

Notre parcours d'apprentissage s'inscrit au sein des chercheurs de la communauté universitaire qui décolonisent l'enseignement des mathématiques (Borden, 2011; Khan, LaFrance et Tran, 2022; Nicol *et al.*, 2020). Nous présentons nos récits comme des contre-récits pour illustrer comment la pensée mathématique est infusée dans la vie autochtone – ce n'est pas quelque chose en silo comme on peut le voir dans la manière dont les leçons sont dispensées dans l'éducation de la maternelle à la 12^e année et dans l'enseignement supérieur. En fait, nous vous avons présenté notre histoire sur l'adoption d'une approche anticoloniale pour promouvoir une nouvelle compréhension (Khan, LaFrance et Tran, 2022).

Conclusion

D'après nos expériences en tant que chercheurs engagés dans le développement de ressources pédagogiques de la maternelle à la 12^e année, la décolonisation complète et l'autochtonisation totale de la formation des enseignants en mathématiques n'ont pas encore eu lieu. Au lieu de cela,

nous soutenons que les universités et les établissements d'enseignement supérieur et leurs homologues de la maternelle à la 12^e année privilégient des épistémès eurocentriques qui peuvent être préjudiciables si elles ne sont pas contestées ou réimaginées. Il va sans dire que nos récits et nos efforts montrent comment d'autres chercheurs, facultés d'éducation et enseignants pourraient souhaiter concrétiser les 94 appels à l'action de la CVR. Il est simple de ne pas tenir compte des 94 appels à l'action et de les considérer comme étant de la « responsabilité gouvernementale ». Cependant, cette déclaration est pleine de contradictions, car l'oppression des personnes marginalisées privilégie le groupe dominant. Encore une fois, nos contre-récits dévoilent le problème qui, selon nous, afflige la reconnaissance des modes de savoir autochtones, à savoir, le maintien du statu quo dans l'enseignement et l'apprentissage. Toutefois, nous ne rejetons pas les approches de l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement. Nous attirons plutôt l'attention sur le fait qu'il existe d'autres approches pour les éducateurs, les chercheurs et les concepteurs de programmes qui souhaitent concevoir des programmes d'études culturellement pertinents. En tant que développeurs et chercheurs de ressources pédagogiques de la maternelle à la 12^e année, nous mettons en lumière notre expérience pour illustrer la réflexion et les actions profondes qui émergent des chercheurs qui abordent la décolonisation et l'autochtonisation de l'enseignement des mathématiques pour le programme de formation à l'enseignement. Bien que notre récit tienne compte d'une faculté d'éducation en particulier, la décolonisation de l'éducation de la pré-maternelle au postsecondaire est un récit continu, en particulier lorsqu'il s'agit de rendre compte de la façon dont les individus et les universités en général répondent aux 94 appels à l'action. Le voyage ne fait que commencer.

Références

- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation – ACDE (2010). *Accord sur l'éducation autochtone*, <<https://csse-scee.ca/acde/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/Accord-sur-le%CC%81ducation-autochtone.pdf>>, consulté le 19 mai 2023.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Saskatchewan, Purich Publishing.

- Bell, N. (2013). «Just Do It: Anishinaabe Culture-Based Education», *Canadian Journal of Native Education*, 36(1), p. 36-58, <<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/CJNE/article/download/196553/191527/239996>>, consulté le 19 mai 2023.
- Bell, N. (2014). «Teaching by the Medicine Wheel. An Anishinaabe framework for Indigenous education», *Education Canada Magazine*, 9 juin, EdCan Network, <<https://www.edcan.ca/articles/teaching-by-the-medicine-wheel/>>, consulté le 19 mai 2023.
- Bishop, A.J. (1990). «Western mathematics: The secret weapon of cultural imperialism», *Race and Class*, 32(2), p. 51-65, <https://bpb-us-e2.wpmucdn.com/sites.uci.edu/dist/f/4286/files/2020/12/Bishop_Cultural_Imperialism.pdf>, consulté le 19 mai 2023.
- Borden, L.L. (2011). «The “verbification” of mathematics: Using the grammatical structures of Mi'kmaq to support student learning», *For the Learning of Mathematics*, 31(3), p. 8-13, <<https://www.jstor.org/stable/41319601>>, consulté le 19 mai 2023.
- Cajete, G. (1993). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*, Durango, Kaivaki Press.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Appels à l'action*, Winnipeg, <https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf>, consulté le 19 mai 2023.
- Fennema, E. et M. Franke (1992). «Teachers' knowledge and its impact», dans D. Grouws (dir.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, New York, Macmillan, p. 147-163.
- Garcia-Olp, M., C. Nelson et L. Saiz (2019). «Conceptualizing a Mathematics Curriculum: Indigenous Knowledge has Always Been Mathematics Education», *Educational Studies (Ames)*, 55(6), p. 689-706, doi.org/10.1080/00131946.2019.1680374.
- Howard, M.A. et A.L. Kern (2019). «Conceptions of wayfinding: decolonizing science education in pursuit of Native American success», *Cultural Studies of Science Education*, 14(4), p. 1135-1148, doi.org/10.1007/s11422-018-9889-6.

- Jones, K., C. Mooney et T. Harries (2002). «Trainee primary teachers' knowledge of geometry for teaching», *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 22(1 & 2), p. 95-100, <https://www.researchgate.net/publication/268445534_Trainee_primary_teachers'_knowledge_of_geometry_for_teaching>, consulté le 20 mai 2023.
- Khan, S., S. LaFrance et H.T.T. Tran (2022). «After plantations' precarities: curating math-thematic curriculum plots in initial teacher education for multispecies' flourishing and a freedom-yet-to-come», *Research in Mathematics Education*, 24(2), p. 170-186, <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14794802.2022.2090421>>, consulté le 20 mai 2023.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*, 2^e éd., Toronto, University of Toronto Press.
- Kuokkanen, R.J. (2007). *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous epistemes, and the logic of the gift*, Vancouver, UBC Press.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics. Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- National Centre for Collaboration in Indigenous Education – NCCIE (2020). *About us*, <<https://www.nccie.ca/about-us/vision-mission/?lang=fr>>, consulté le 20 mai 2023.
- Nicol, C., S. Gerofsky, K. Nolan, K. Francis et A. Fritzlan (2020). «Teacher Professional Learning with/in Place: Storying the Work of Decolonizing Mathematics Education from within a Colonial Structure», *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(2), p. 190-204, doi.org/10.1007/s42330-020-00080-z.
- Rowland, T. (2014). «Frameworks for conceptualizing mathematics teacher knowledge», dans S. Lerman (dir.), *Encyclopedia of mathematics education*, New York, Springer, p. 235-238.
- Scheiner, T., M.A. Montes, J.D. Godino, J. Carrillo et L.R. Pino-Fan (2019). «What Makes Mathematics Teacher Knowledge Specialized? Offering Alternative Views», *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), p. 153-172, doi.org/10.1007/s10763-017-9859-6.

- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, 3^e éd., Londres, Zed Books.
- White, L. (2015). *Free to be Mohawk: Indigenous education at the Akwesasne Freedom School*, Norman, University of Oklahoma Press.

Chapitre 8

Le regard de la double perspective et la pédagogie autochtone

Aborder l'enseignement des savoirs autochtones en sciences

Janis Ottawa, Sipi Flamand et Diane Campeau

Résumé

Bien que la Commission de vérité et réconciliation du Canada ([CVR] 2015) ait demandé des modifications au curriculum scolaire des provinces et territoires, ce n'est que récemment que certaines provinces demandent d'intégrer des savoirs et perspectives autochtones au sein de leur curriculum scolaire dans la discipline des sciences. Or, les sciences telles qu'elles sont traditionnellement enseignées sont issues d'un héritage de pensées fortement eurocentriques. Ce chapitre aborde les éléments essentiels afin d'intégrer les dimensions culturelles et perspectives autochtones dans l'enseignement des sciences. Des exemples tirés à la fois de leçons de

sciences en classe de Colombie-Britannique – laquelle province a modifié son curriculum en 2016 – et à la fois d'initiatives de communautés autochtones du Québec, montrent la nécessité d'offrir à tous les élèves un curriculum de sciences qui rend justice à des savoirs importants détenus depuis des millénaires et susceptibles de répondre aux préoccupations environnementales du siècle actuel.

Résumé en Atikamekw

Arotakanak Tapwewin acitc Ponerimitowin (2015), kinantowertamok Kitci meckotcitakaniwok orakonikewin kiskinohamakewinik itekera, kaskina wec Canada askik. Nama orina weckatc atita ki otamirotawok kitci apatak nehirowisi- kiskinohamakewin, nehirowisi pimatisiwin. Mocak ki pe apatan ka wapisitc okiskinohamakewin kaie omitonertcikan aci kitci kekocic ke arimotcikatek anohwe nehirosi-pimatisiwin kiskinohamakewinik kitci apatak nehirowisi-pimatisiwin. Colombie-Britannique icinikatew, ki otinamok kiskinahamekewin ka ki meckotcitatick 2016 ni apitc. Aci tca actew kitci mirakaniwitc nehirosi-awacic kaie kaskina kiskinohamakanak kitci mamopamitonertakik ASKI otci e iti aisparik anotc mekwata

Introduction

Plusieurs auteurs ont souligné que lorsque les dimensions culturelles autochtones sont peu présentes, particulièrement dans l'enseignement des sciences, cette absence a une influence directe sur les résultats scolaires dans ces disciplines, ce qui explique également dans la plupart des cas le peu d'autochtones dans ces domaines (Battiste, 2002; Corbière, 2000; Michell *et al.*, 2008). Tenning (2018) relève que les concepts scientifiques qui sont ceux de leur communauté ne sont pas représentés dans les salles de classe, comme les savoirs au sujet des plantes médicinales et comestibles ou les principes autochtones de développement durable. Dans ce chapitre, nous abordons les concepts de sciences dans une perspective autochtone.

Ces concepts sont présentés en lien avec certains principes éducatifs autochtones relativement universels, mais également au regard des perspectives de communautés spécifiques, entre autres d'une communauté atikamekw au Québec.

En premier lieu, nous abordons les savoirs autochtones au regard des sciences avec entre autres le concept du regard de la double perspective et la contextualisation des savoirs issus du territoire. En second lieu, nous présentons ce que nous considérons comme les éléments essentiels pour aborder les sciences dans une perspective autochtone avec, notamment, les sciences à partir du territoire et les fondements *Kiskinohamakewin*¹ d'après des expériences de membres de la communauté atikamekw de Manawan et à la lumière d'une recherche en cours. Dans cette même section, nous abordons également d'autres éléments considérés comme importants pour l'enseignement des sciences en respect de l'épistémologie autochtone, c'est-à-dire : les sciences à partir du récit, l'importance des langues pour la transmission des savoirs de même que la démarche interdisciplinaire et la prise en compte des savoirs locaux. Pour conclure, nous ouvrons la porte à un questionnement et à une réflexion sur l'importance des sciences dans une perspective autochtone dans nos réalités du XX^e siècle.

8.1. Les savoirs autochtones et les sciences

Bien qu'ils aient permis à des sociétés de survivre dans des environnements très diversifiés à travers les Amériques, les savoirs autochtones ont été longtemps considérés comme « invisibles à la connaissance eurocentrique, à ses théories du développement et à la science en général » (Battiste, 2005, p. 2, traduction libre). Pour leur part, Aikenhead et Michell (2011) parlent de discrimination systémique lorsque les savoirs autochtones sont exclus des curricula. Ces savoirs, aussi diversifiés que les communautés desquelles ils

1 *Kiskinohamakewin* peut se traduire par : transmission des savoirs, ou enseignement.

sont issus, comprennent les cosmologies, les valeurs, les croyances culturelles et les réseaux de relations propres à une communauté spécifique (Overmars, 2010). Plusieurs auteurs et chercheurs autochtones ont, depuis les 30 dernières années, contribué à faire reconnaître la science dans une perspective autochtone. Citons notamment pour le contexte nord-américain : Aikenhead et Michell (2011), Battiste et Youngblood Henderson (2000), Cajete (1994, 2000), Kawagley (1995), Snively et Williams (2016). Or, ces auteurs sont peu ou ne sont pas connus du monde francophone. La plupart affirment que les savoirs autochtones sont plus qu'une opposition binaire au regard des savoirs eurocentriques (Battiste, 2005). En fait, la classe de sciences devrait être vue comme le lieu de rencontre des cultures afin d'admettre que les sciences qui sont reconnues aujourd'hui dans les milieux scolaires et scientifiques sont les héritières des contributions de tous les horizons et de toutes les époques. À cet égard, plusieurs auteurs mentionnent le concept de la double perspective, particulièrement pour le domaine des sciences.

8.1.1. Le concept du regard de la double perspective

Plutôt que d'adhérer à une posture dichotomique, plusieurs auteurs font la proposition d'arrimer les sciences occidentales avec les sciences autochtones afin de permettre de multiples perspectives et de viser une complémentarité. Il s'agit du concept du regard de la double perspective (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012), ou de l'approche transsystemique (Battiste et Henderson, 2021), ou de science à travers une pédagogie hybride (Campeau, 2019). Snively et Williams (2016) parlent d'un concept qui va au-delà de l'intégration d'une perspective scientifique dans une autre pour agir en coexistence, c'est-à-dire une science qui tresse (*braiding*) ensemble la science autochtone et la science occidentale. Ces propositions constituent en quelque sorte un arrimage de deux visions du monde pour l'interprétation de phénomènes. Ce même concept pour les sciences, exprimé par différents auteurs, permet de se concentrer sur un phénomène en y faisant intervenir des perspectives diverses afin d'en enrichir l'interprétation. La Figure 8.1. fait état de certaines caractéristiques de chacune de ces perspectives. Barnes et Barnes (2023),

deux Aînés de la vallée de l'Okanagan, mentionnent que la perspective autochtone des sciences, bien que différente, ne doit pas être considérée comme moindre. Dans le même sens, Aikenhead et Michell (2011) suggèrent de s'éloigner d'une approche des sciences qui exacerbent les différences pour plutôt s'attarder aux points de jonction et de complémentarité entre ces deux perspectives. Comme on le verra dans la section suivante, l'interconnexion avec le territoire est l'un des aspects qui permettrait de réconcilier en quelque sorte les deux perspectives.

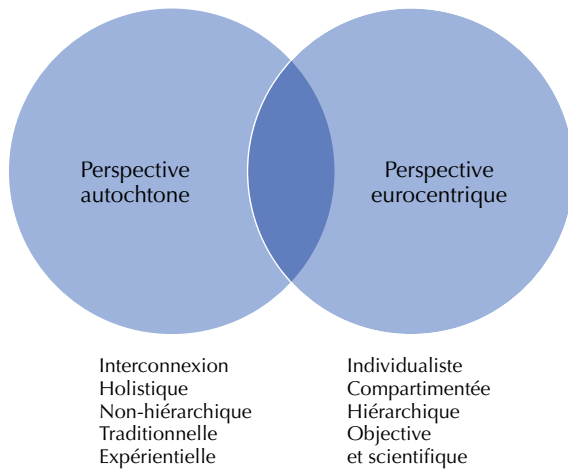


Figure 8.1. Regard de la double perspective

Source : Auteurs.

8.1.2. Des savoirs contextualisés issus du territoire

Dans le contexte traditionnel autochtone, l'éducation prenait place dans un cadre d'observation auprès des parents et des grands-parents, et ce, en territoire, dans le contexte de la famille de la communauté et des relations (Simpson, 2014).

Les savoirs autochtones sont souvent identifiés par le monde occidental comme étant immuables et passésistes. Pourtant, de nombreux savoirs et techniques autochtones, bien que distincts et s'inscrivant dans un système différent des systèmes de connaissances eurocentriques (Battiste et Henderson, 2021), sont par ailleurs utilisés aujourd'hui pour aider à résoudre des problématiques très contemporaines. Ces savoirs doivent être considérés comme dynamiques et adaptables, car de tout temps ils ont été en constante interaction entre les individus, le territoire et la communauté (Battiste, 2002). En font foi des techniques récemment réactualisées, notamment dans la gestion des feux de forêt, et ce, dans différentes provinces au pays. Dans le même sens, Younging (2015) mentionne que « les shamans et les personnes qui pratiquaient la médecine traditionnelle avaient recours à des techniques relatives à la spiritualité, aux plantes et à la psychologie incluant l'effet placebo » (traduction libre, p. 150).

Il s'agit donc dans un sens de désapprendre les croyances et attitudes eurocentriques au regard des cultures autochtones issues du colonialisme et du postcolonialisme afin qu'elles soient reconnues et confrontées dans le but de diminuer ou d'éliminer leur pouvoir (Aikenhead et Michell, 2011).

Tous les discours entourant les savoirs autochtones mettent l'accent sur le fait que ce sont des savoirs contextualisés issus du territoire. Donc, bien que certains concepts les reliant peuvent être généralisables, ces savoirs sont propres à une communauté donnée. Ces savoirs s'inscrivent à la fois dans un espace biophysique, mais également dans un espace-temps, entre autres au regard des saisons. Un espace-temps qui entre en conflit souvent avec les calendriers scolaires préétablis, comme le mentionnent Dubé *et al.* (2021) au sujet de la saison du corégone² dans leur communauté, qui entre en conflit avec la période de la rentrée scolaire. Dans la prochaine section, nous abordons les éléments considérés comme essentiels pour aborder les sciences dans une perspective autochtone.

2 Le corégone est un poisson dont la chair est très prisée par plusieurs nations autochtones au Québec.

8.2. Les éléments essentiels pour aborder les sciences dans une perspective autochtone

Les savoirs autochtones au regard des sciences sont issus d'un milieu de vie dans lequel la genèse de la culture d'une communauté est enchâssée. Ce milieu de vie comprend les espaces physiques, mais également l'expérience des êtres qui occupent ces espaces. Les apprentissages des sciences font donc partie intégrante de la vie et de la culture dans une relation de réciprocité, lesquels apprentissages sont expérientiels et nécessairement écologiques (Cajete, 1994). Plusieurs éléments se dégagent de la perspective autochtone pour l'enseignement des sciences. À savoir, que l'on tient compte du territoire en faisant appel souvent aux récits, et qui implique la langue de la communauté locale dans une démarche qui s'effectue dans le cadre d'une activité interdisciplinaire, locale, communautaire et expérientielle; des éléments qui sont présentés ci-après.

8.2.1. Les sciences à partir du territoire: exemple des fondements Kiskinohamakewin

Le territoire, celui sur lequel nous vivons tous en fait, pourrait constituer le point de jonction pour arrimer la double perspective des sciences. En effet, la pédagogie autochtone est reconnue comme étant essentiellement une pédagogie ancrée dans un territoire: une pédagogie du lieu (Campeau, 2019, 2021). Le concept de lieu, de territoire dépasse le concept littéral géographique qui est celui reconnu en général par le monde occidental. Cajete (2000) souligne que les autochtones sont essentiellement des peuples de lieu et que la nature de ce lieu est ancrée dans leurs langues, constituant ainsi une sorte de carte mentale à la fois spirituelle et mythique d'un peuple, celle-ci transmise d'une génération à l'autre. C'est ce que Dubé *et al.* (2021) proposent d'ailleurs pour l'enseignement de toutes disciplines, c'est-à-dire une formation sur le territoire – à partir du territoire et une intégration des disciplines scolaires à partir de ce même territoire, ce même lieu.

Michell *et al.* (2008) ont déterminé quatre dimensions d'un lieu : le lieu est *multidimensionnel*, comportant à la fois des caractéristiques physiques et émotionnelles. Il est *relationnel*, basé sur la relation entre les individus et avec le lieu, le territoire. Il est *expérientiel*, donnant ainsi un sens au lieu. Il est *local*, un élément qui se reflète dans chacune des langues autochtones qui en décrit la spécificité. Pour sa part, Simpson (2014) mentionne que le territoire dans la perspective autochtone est à la fois contexte et processus, et que la théorie qui en découle est contextuelle et relationnelle. Une relation qui s'établit à la fois avec le territoire d'une manière tangible et pratique et à la fois entre les membres qui occupent ce même territoire, ce même lieu. La théorie scientifique qui en découle n'est donc pas seulement intellectuelle, « elle est tissée à travers la cinétique, la présence spirituelle et l'émotion, elle est contextuelle et relationnelle » (Simpson, 2014, p. 7).

Un projet de maîtrise est en cours dans la communauté de Manawan afin d'intégrer les savoirs du territoire atikamekw d'après les fondements de *kiskinohamakewin* dans des classes de science du primaire dans un objectif de réappropriation culturelle. Le défi consiste à faire l'arrimage avec le curriculum actuel du Québec, qui n'inclut pas jusqu'à présent les savoirs et perspectives autochtones issus du territoire dans la discipline des sciences, contrairement à la majorité des autres provinces. Les activités pédagogiques conçues dans cette recherche sont axées sur les six saisons, le cycle de l'eau ainsi que sur les plantes médicinales et comestibles, et elles ont lieu en territoire en utilisant la langue avec le support d'Aînés et de Gardiens du savoir.

Nous présentons, à la figure 8.2., les principes d'éducation au sein de la nation atikamekw qui servent de fondements théoriques de cette recherche, lesquels s'apparentent avec ceux qui ont été théorisés par les nombreux auteurs au sujet de la pédagogie autochtone, dont Battiste (2002). Ils s'interprètent également à travers le symbole de la roue médicinale aussi appelée enseignements de vie ou préceptes de vie (Toulouse, 2016), montrant que tout est lié, tout a une égale importance et que tout est sacré.

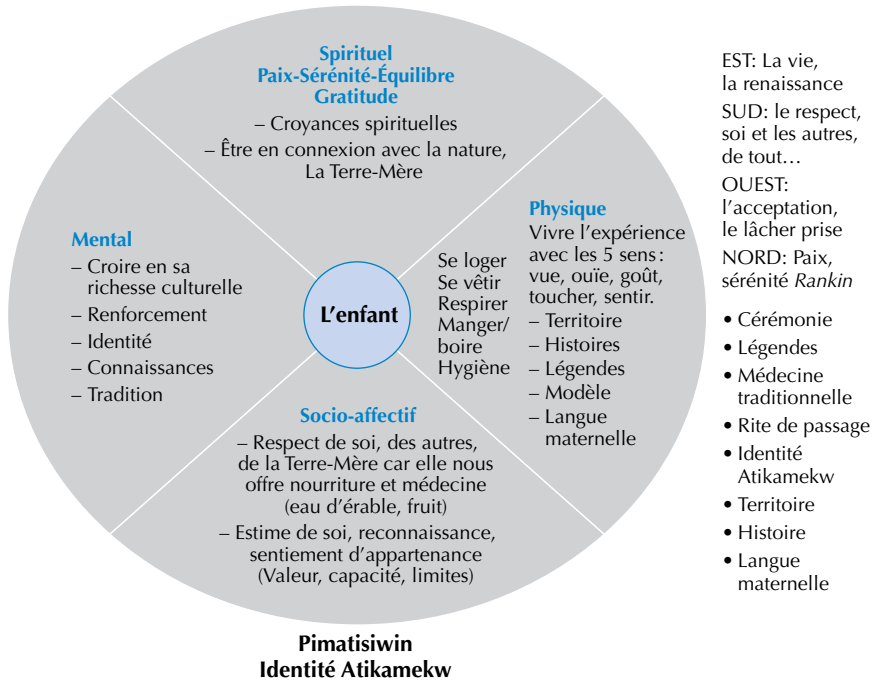


Figure 8.2. Pimatisiwin : Identité Atikamekw

Source : Auteurs.

Dans cette figure, l'enfant au centre du cercle relève de l'importance de l'unicité de l'individu dans la pédagogie autochtone; un individu dont tous les aspects sont pris en compte, à savoir l'aspect physique, tenant compte des besoins primaires et de tous ses sens, de l'aspect socioaffectif par le respect de soi des autres, mais également de ce lien socioaffectif avec la terre-Mère. L'aspect mental dont il est question ici relève de l'identité et de la culture. L'aspect spirituel prend en compte les croyances et la relation avec la terre dans une recherche d'équilibre. Les quatre directions des points cardinaux font référence aux étapes de vie (Rankin, 2023) dans une perspective

non exclusivement reliée à l'âge. Ces fondements de l'identité atikamekw *Pimatisiwin*³, comme illustrés plus haut, ont servi à développer des activités d'apprentissage à partir du territoire et sur le territoire, tout en les arrimant aux exigences du curriculum scolaire du Québec de manière interdisciplinaire, abordant les sciences, les arts, les mathématiques par le biais de la langue de la communauté, de cérémonies, de légendes, des médecines traditionnelles et de l'histoire.

Apprendre du territoire dans la perspective autochtone consiste essentiellement à le considérer en tant que « système de relations sociales réciproques et de pratiques éthiques et en tant que cadre critique qui vise la décolonisation » (Wildcat *et al.*, 2014, p. II). Cette approche du territoire dans sa fonction éducative et identitaire, comme l'illustre l'exemple ci-haut, se fait bien évidemment in situ. Par ailleurs, on accorde une grande importance aux récits pour assurer la transmission des connaissances.

8.2.2. Les sciences à partir du récit autochtone : bien plus qu'une histoire

Les sciences dans une perspective autochtone considèrent les récits comme un important véhicule des savoirs se situant à la jonction des mythes, de la science et de la perception humaine de la réalité (Cajete, 2000). À titre d'exemple, beaucoup de récits fondateurs autochtones comprennent à la fois des savoirs scientifiquement vérifiables, comme des récits de grandes inondations que l'on peut rattacher à des phénomènes comme la mer de Champlain⁴, mais également à des valeurs humaines d'inclusion et de solidarité, car c'est souvent le plus petit être qui sauve la situation. En ce sens,

3 *Pimatisiwin* : peut se traduire par : la vie.

4 La mer de Champlain est une ancienne mer qui, lors de la dernière période glaciaire, recouvrait les basses-terres du Saint-Laurent. Cette mer est notamment l'ancêtre du fleuve Saint-Laurent et du lac Champlain.

les récits dans lesquels une spiritualité n'est pas détachée des apprentissages s'appuient sur les anciens codes d'éthique. Enchâssés dans la narration, ils orientent les apprenants vers les apprentissages des protocoles de gratitude au regard des éléments naturels qui permettent la vie (Davidson et Davidson, 2018).

Les récits ont une résonance au sein des individus. Par exemple, les jeunes comprennent d'abord le sens littéral du récit et, au fur et à mesure que le récit est raconté à nouveau et qu'ils grandissent, ils peuvent ensuite accéder à l'aspect conceptuel puis, avec l'expérience, ils accèdent à l'aspect métaphorique pour finalement en intégrer tous les concepts dans leur propre vie (Simpson, 2014).

Dans une activité réalisée dans une classe de science en Colombie-Britannique, où les savoirs et les perspectives autochtones sont inscrits au curriculum scolaire, nous avons utilisé avec différents niveaux scolaires le même récit fondateur des quatre chefs de l'Okanagan. Dans cette démarche, nous avons pu vérifier ce concept d'étayage mentionné plus haut. En effet, avec les plus jeunes, les quatre chefs que sont l'ours noir, la racine amère, la baie d'amélanchier et le saumon ont été explorés en science à travers les caractéristiques de chacun. Par ailleurs, la mouche qui remet l'ours à la vie à la fin du récit a été vue avec les élèves du secondaire à travers son rôle dans la décomposition permettant de redonner la vie de manière métaphorique, tandis qu'avec les petits c'était plutôt l'aspect physique de la mouche qui avait été exploré.

Battiste (2002) mentionne que l'on doit non seulement tenir compte des récits pour la transmission des connaissances, mais également des cérémonies qui sont en général considérées par les non-autochtones comme de l'art plutôt que de la science. À travers ces cérémonies, des protocoles importants permettent aussi « le maintien de l'intégrité de la terre elle-même » (Battiste, 2002, p. 13).

La pensée scientifique rationnelle marginalise l'oralité en la reléguant souvent à une éducation non formelle (Piquemal, 2003). Par ailleurs, la forme de transmission des savoirs par les récits autochtones fait appel aux langues autochtones riches en description de réalités liées à un territoire particulier. À cet égard, l'importance des langues autochtones est abordée dans la section suivante.

8.2.3. Les sciences et l'importance des langues pour la transmission des savoirs

Les impacts de la colonisation, de la loi sur les Indiens et des pensionnats ont entraîné un bris intergénérationnel dans la transmission des langues, des savoirs et des pratiques traditionnelles autochtones. Les langues autochtones sont un important instrument de transmission de savoirs, comme il a été souligné plus haut. C'est pourquoi la science, dans une perspective autochtone, en appelle à une réappropriation des langues. Selon Battiste (2002), la survie des langues autochtones constitue le facteur le plus déterminant pour la diffusion des savoirs autochtones.

Les langues autochtones du continent américain sont, selon plusieurs auteurs – dont Battiste et Youngblood Henderson (2000), Drapeau (2013) de même que Rhodes (1988) –, davantage descriptives; c'est-à-dire qu'un seul mot décrit un phénomène ou des caractéristiques d'une plante, d'un animal ou d'un lieu. Ces langues ont une structure axée sur les verbes, donc illustrant les actions ou les événements. Cette structure permet donc la transmission de savoirs importants par le biais de l'oralité.

Il y a présentement une prise de conscience dans beaucoup de communautés autochtones afin de réapprendre l'identité culturelle propre à chacune des nations, et ce, en territoire. Cette démarche s'inscrit dans un processus de guérison pour la réappropriation culturelle et identitaire. Les Aînés qui connaissent encore des éléments de leur langue d'origine sont une source importante d'accès aux savoirs. Les communautés atikamekw au Québec, qui peuvent être considérées comme un trésor national, car près de 90% de leurs membres sont toujours locuteurs de leur langue, ont mis en place plusieurs initiatives afin de préserver les savoirs qui nécessairement sont liés aux éléments linguistiques. À titre d'exemple, on peut citer le projet Matakan de la communauté de Manawan, un projet de partenariat entre la communauté et l'UQAM. Ce projet d'école en forêt vise le développement d'un programme éducatif et pédagogique, culturellement pertinent pour les jeunes. Depuis 2018, ce camp très populaire accueille les jeunes pendant deux semaines chaque été. Les jeunes s'inscrivent au Camp Matakan afin d'apprendre l'histoire, leur

culture sur l'atikamekw nehirowisiw. Les Aînés et les détenteurs des savoirs sont alors invités afin de transmettre leurs connaissances de la langue et du territoire auprès des jeunes.

Cette initiative de même que la recherche actuellement en cours mentionnée plus tôt s'inscrivent dans une démarche de réappropriation culturelle et linguistique dans un contexte de sauvegarde de la langue atikamekw. Cette démarche se veut interdisciplinaire, locale communautaire et expérientielle, une caractéristique de l'enseignement des sciences dans une perspective autochtone.

8.2.4. Les sciences dans une perspective autochtone : une démarche interdisciplinaire, locale communautaire et expérientielle

La vision de l'éducation dans la pédagogie autochtone s'interprète de manière cyclique et circulaire à travers une relation interactive et réciproque avec le monde physique et métaphysique (Snively et Williams, 2016). Cette vision amène à rejeter les hiérarchies au niveau des savoirs et donc, des disciplines (Cajete, 1994). La science dans cette perspective doit être abordée dans un contexte interdisciplinaire. Lorsque l'on enseigne les sciences dans une perspective autochtone, il est facile de faire intervenir plusieurs disciplines scolaires à partir d'un phénomène issu d'une expérience sur le territoire. Le recours au récit, auquel on fait souvent appel, favorise les liens avec les disciplines des langues premières ou secondes, les activités en territoire peuvent être liées à l'éducation physique et à la santé, les mathématiques peuvent être mises à contribution, et la mise en contexte dans l'histoire des savoirs explorés et du territoire peut être arrimée aux disciplines des sciences humaines. La science dans cette perspective ne devient donc plus seulement une observation de faits pris dans un contexte isolé, mais fait partie de l'ensemble de l'expérience humaine.

Pour adapter le contenu des programmes et proposer des exemples culturels pertinents – connaissances, valeurs et compétences particulières des Autochtones – et ce, dans toutes les matières de l'élémentaire et du secondaire, il faut d'abord et avant tout connaître et consulter les nations autochtones

locales (Ledoux, 2006 ; Overmars, 2010). Connaître la nation locale c'est également s'intéresser à son territoire et aux particularités de ce territoire. On s'éloigne donc ici d'une science universelle. À titre d'exemple, le curriculum de science de la Colombie-Britannique indique au niveau du contenu pour l'enseignement des sciences 1^{re} année: « **les connaissances des peuples autochtones de la région** sur le paysage, les plantes et les animaux de la région » [nous soulignons] (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, s. d.). Cette obligation de porter un regard sur les savoirs détenus par les nations locales se déploie également à tous les niveaux scolaires. Cette approche favorise un enseignement basé sur un lieu dans sa réalité, pouvant ainsi permettre de favoriser une durabilité écologique et culturelle locale (Smith, 2021 ; Sobel, 2004). Cet objectif de durabilité offre des possibilités de projets qui impliquent la communauté dans un contexte dans lequel l'école et la classe contribuent au bien-être communautaire des humains et non-humains. Dans certaines régions de la Colombie-Britannique, des écoles en collaboration avec des universités et des organisations autochtones participent à l'élevage d'alevins de saumons qui seront relâchés lors d'une cérémonie avec des membres de la nation locale afin de réensemencer des rivières.

Traditionnellement, on reconnaît que les sciences appartiennent à une discipline au sein de laquelle les élèves vivent des expériences. Toutefois, dans la perspective autochtone des sciences, l'expérience se vit d'abord dans une approche inductive dans laquelle la théorie se construit à partir même de l'expérience et non pas en amont de celle-ci. Cette théorie qui se construit par le cheminement de l'apprenant est considérée par Battiste (2002) comme étant endogène plutôt qu'exogène, émergeant de l'individu avec ses capacités et ses aptitudes. Ces expériences se vivent majoritairement en territoire afin d'apprendre du lieu lui-même. Le lieu, milieu de vie, est donc considéré comme source d'expérience d'apprentissage et même d'enseignant.

La démarche des sciences dans la perspective autochtone vient interpellé une vision universelle des savoirs et tente de déconstruire en quelque sorte la pensée occidentale de l'éducation.

Conclusion

Les perspectives autochtones des sciences dans ce regard de double perspective nous amènent à considérer les savoirs traditionnels et actuels des peuples autochtones au même titre que les savoirs dits savants. Intégrer le territoire, les récits, la langue de la nation autochtone de proximité dans une démarche en respect de l'ontologie autochtone s'inscrit dans cette nécessaire démarche de décolonisation. Décoloniser la pensée et les pratiques afin de reconnaître les savoirs, perspectives et pédagogie autochtones pour l'enseignement des sciences, mais également pour toutes les disciplines nécessite des actions, lesquelles sont entreprises à des degrés divers dans plusieurs provinces canadiennes. Jusqu'à maintenant, le Québec est loin derrière, ce qui oblige les communautés autochtones à faire abstraction – notamment en sciences – des savoirs reliés à leur histoire, à leur territoire, à leur culture et à leur langue.

Reconnaître les savoirs autochtones, l'épistémologie et l'ontologie autochtones dans les établissements d'enseignement est primordial, et ce, particulièrement au regard des disciplines reconnues comme des bastions du savoir occidental dit universels. Bien que des actions aient été prises dans beaucoup d'universités et de collèges, il est important de favoriser, dans les facultés d'éducation, une formation visant à reconnaître le colonialisme encore présent. Cette formation doit viser non seulement la formation initiale, mais également le personnel enseignant déjà en place dans les écoles et les facultés. En fait, c'est un système entier à repenser qui va du concept de la salle de classe à la pensée scientifique telle qu'elle était familière jusqu'à présent. Les systèmes d'éducation actuels – de l'élémentaire aux études supérieures – doivent favoriser l'utilisation des langues autochtones, car elles sont vectrices d'importants savoirs. Pour ce faire, des occasions de rencontres sont à développer, comme des camps culturels, afin que les apprentissages soient intimement liés au territoire et à l'expression de celui-ci par le biais des langues des diverses communautés autochtones. Il y a de belles initiatives qui se font actuellement dans les communautés autochtones du Québec sur le plan de

l'éducation. Ces initiatives permettent ainsi indirectement de décoloniser et de rétablir les institutions politiques, sociales et spirituelles traditionnelles revalorisant les principes autochtones dans les modes de gouvernance. Ces initiatives favorisent également la réappropriation des savoirs tout en les adaptant à la réalité actuelle en prenant compte de l'importance des générations futures. Il faut par ailleurs s'en inspirer afin d'en faire bénéficier l'ensemble des élèves à travers un curriculum qui respecte des ontologies diverses. Il y a presque vingt ans, Battiste (2005) nous sensibilisait à la problématique de la perte de savoirs environnementaux, et ce, pour la plupart des communautés à travers le monde. Il y a urgence, présentement, pour la protection et la préservation des savoirs détenus par les Aînés en raison du vieillissement de la population et de la situation fragile de la plupart des langues autochtones au pays. La population en général a énormément à apprendre de la science des Peuples autochtones pour protéger la diversité biologique pour l'ensemble des espaces sur lesquels nous vivons et dont nous faisons tous et toutes partie.

Références

- Aikenhead, G. et H. Michell (2011). *Bridging cultures: Indigenous and scientific ways of knowing nature*, Toronto, Pearson Canada.
- Barnes, G. et P. Barnes (2023). Nation Syilx Okanagan, communauté de Westbank First Nation, enseignement oral [communication personnelle], 6 juillet.
- Bartlett, C., M. Marshall et A. Marshall (2012). «Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledge and ways of knowing», *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(4), p. 331-340, <<https://link.springer.com/article/10.1007/s13412-012-0086-8>>, consulté le 20 juin 2023.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations education. A literature Review with Recommendations*, Ottawa, Indian and Northern Affairs Canada, <<http://tinyurl.com/llyafcm>>, consulté le 23 juin 2023.
- Battiste, M. (2005). «Indigenous Knowledge: Foundations for First Nations», *WINHEC: International Journal of Indigenous Education Scholarship*, (1), p. 1-17, <<https://journals.uvic.ca/index.php/winhec/article/view/19251>>, consulté le 20 juin 2023.

- Battiste, M. et S.J. Henderson (2021). «Indigenous and Trans-Systemic Knowledge Systems», ($\Delta^2 d \Delta g \nabla \cdot \delta^n \cdot \delta^{\circ T} \nabla d g \nabla \cdot \Delta^2 d \cdot \Xi \cdot \Delta^2 \nabla^{n+n} \cup \Gamma^-$), *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 7(1), p. i-xvi. <<https://esj.usask.ca/index.php/esj/article/view/70768>>, consulté le 20 juillet 2023.
- Battiste, M. et J. Youngblood Henderson. (2000). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge*, Saskatchewan, Purich Publishing Ltd.
- Cajete, G. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*, Durango, Kivakí Press.
- Cajete, G. (2000). *Native Science: Natural Laws of Interdependence*, Santa Fe, 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, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>>, consulté le 23 juin 2023.
- Campeau, D. (2021). « Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé », *Éducation et francophonie*, 49(1), p. 52-70, doi.org/10.7202/1077001ar.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada – CVR (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*, Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, <<https://nctr.ca/a-propos/histoire-de-la-cvr/site-web-de-la-cvr/?lang=fr>>, consulté le 4 juillet 2023.
- Corbiere, A.O. (2000). «Reconciling Epistemological Orientations: Toward a Wholistic Nishnaabe (Ojibwe/Odawa/Potawatomi) Education», *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), p. 113-119, <<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/CJNE/article/download/195888/191814/240400>>, consulté le 20 juillet 2023.
- Davidson, F. et R. Davidson (2018). *Potlatch as Pedagogy. Learning trough ceremony*, Winnipeg, Portage & Main Press.
- Drapeau, L. (2013). « Les langues autochtones : état des lieux et propositions pour l'action », dans A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon (dir.), *Les autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 195-212.

- Dubé, A., M. Echaquan, M. Flaman, C. Quitich et S. Ottawa (12 février 2021). Nation Atikamekw, communauté de Manawan, enseignement oral, communication personnelle.
- Kawagley, A.O. (1995). *A Yupiak worldview: A pathway to ecology and spirit*, Prospect Heights, Waveland Press.
- Ledoux, J. (2006). «Integrating aboriginal perspectives into curricula: A literature review», *The Canadian Journal of Native Studies*, XXVI(2), p. 265-288, <<https://cjns.brandonu.ca/wp-content/uploads/26-2-03ledoux.pdf>>, consulté le 22 juillet 2023.
- Michell, H., Y. Vizina, C. Augustus et J. Sawyer (2008). *Learning Indigenous Science from Place. Research Study Examining Indigenous-Based Science Perspectives in Saskatchewan First Nations and Métis Community Contexts*, Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, <<http://aerc.usask.ca/downloads/Learning-Indigenous-Science-From-Place.pdf>>, consulté le 25 juin 2023.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (s.d.). *Programmes d'études de la C.-B.*, <<https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/science>>, consulté le 20 juin 2023.
- Overmars, D. (2010). «Indigenous Knowledge, Community and Education in a Western System: An Integrative Approach», *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), p. 88-95, <<https://fpcf.com/index.php/FPCFR/article/view/96>>, consulté le 20 juillet 2023.
- Piquemal, N. (2003). «From Native North American Oral Traditions to Western Literacy: Storytelling in Education», *The Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), p. 113-122, <<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/54968/42023>>, consulté le 25 juin 2023.
- Rankin, D. (T8aminik) (mai 2023). Anicinape-Algonquin, communauté Wikanis Mamiwinnik, enseignement oral, communication personnelle.
- Rhodes, R.W. (1988). «Holistic teaching/learning for Native American students», *Journal of American Indian Education*, 27(2), <<http://jaie.asu.edu/v27/V27S2hol.htm>>, consulté le 20 juillet 2023.

- Simpson, L.B. (2014). «Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation», *Decolonization. Indigeneity, Education & Society*, 3(3), p. 1-25, <<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22170>>, consulté le 20 juillet 2023.
- Smith, L.T. (2021). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, 3^e éd., London, Zed Books Ltd.
- Snively, G. et L. Williams (2016). «Why transforming the science curriculum is necessary for Aboriginal students», dans G. Snively et L. Williams (dir.), *Knowing Home: Braiding Indigenous Science with Western Science, Book 1*, Victoria, University of Victoria, p. 13-34, <<https://pressbooks.bccampus.ca/knowinghome/>>, consulté le 25 juin 2023.
- Sobel, D. (2004). *Place-based Education: Connecting Classrooms and Communities*, Great Barrington, The Orion Society.
- Tenning, C.A. (2018). «Metaphorical Images of Sciences: The Perceptions and Experiences of Indigenous Students who are Successful in Senior Secondary Science», dans G. Snively et L. Williams (dir.), *Knowing home: Braiding Indigenous science with Western science, Book 2*, Victoria, University of Victoria, p. 33-45, <<https://pressbooks.bccampus.ca/knowinghome2/chapter/chapter-3/>>, consulté le 24 juin 2023.
- Toulouse, P. (2016). «What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement», *Measuring What Matters, People for Education*, Toronto, March, <<https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2019/09/P4E-MCQC-Mesurer-ce-qui-compte-en-education-des-Autochtones.pdf>>, consulté le 2 juillet 2023.
- Wildcat, M., M. McDonald, S. Irbacher-Fox et G. Coulthard (2014). «Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization», *Decolonization. Indigeneity, Education & Society*, 3(3), p. 11, <<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22248>>, consulté le 20 juillet 2023.
- Younging, G. (2015). «Gnaritas Nullius (No One's Knowledge): The Essence of Traditional Knowledge and Its Colonization through Western Legal Regimes», dans P.W. Elliot et D.H. Hepting (dir.), *Free Knowledge. Confronting the Commodification of Human Discovery*, Regina, University of Regina Press, p. 149-179.

Chapitre 9

Ashtam ntotacinan/Viens nous écouter

Pour la guérison des sept prochaines générations : théâtralisation de récits de vie par, pour et avec la jeunesse autochtone

Patricia-Anne Blanchet, Lois Dana et Kananish Mckenzie

Résumé

L'expression artistique contribue au mieux-être des Premiers Peuples, en ce qu'elle permet de révéler leur culture et d'entendre leur voix. Dans le mouvement actuel de résurgence culturelle, la jeunesse autochtone est de plus en plus présente dans l'espace public à travers l'art. Au printemps 2022, huit jeunes femmes autochtones ont pris part à un projet de création théâtrale, accompagnées par la doctorante et artiste-pédagogue Patricia-Anne Blanchet¹

1 Ce projet de thèse est codirigé par les professeurs Constance Lavoie (Université de Sherbrooke) et Ney Wendell (Université du Québec à Montréal).

et des coordonnatrices à la vie étudiante autochtone Lois Dana et Nada Massé. Ces jeunes femmes inspirantes ont pu y partager leurs histoires de vie à travers deux œuvres originales; la pièce de théâtre *Ashtam Ntotacinan*/Viens nous écouter et la vidéo documentaire Guérir les sept prochaines générations. Ces créations mettent en scène leur intériorité, leur relation au monde et au territoire ainsi que leurs préoccupations relatives aux droits des femmes autochtones. Offrant un espace sécuritaire de partage favorable à l'expression de l'identité culturelle, ce projet révèle les bienfaits des arts vivants pour l'expression du cœur, du corps, de l'esprit et de l'âme.

Résumé en *Innu aimun*

Nite ut ka uetashanashkuaitshenanit uesht minuenimut Innu. Mak ekuta nite e tshikanakuanit utinnu-aitun mak tshetshi petakuanit etenitakushit e aiatshit nite utenat. Ume kashikat, aiasht Innu-ushtinissuat tshikanakushuat nite mushet e uetashanakuaitshenanut. Ume shikuanut 2022, nishuaush innu-katshishkutamuakaniht nite ut nish ne collège, nenu tutamupanat ka-mataukatshiunanit, nenua uitshikupanat Ka-mishta-tshishkutamashuniti nite ut Ka-uetashanashkuatshenanit, Patricia-Anne Blanchet mak ka-nakatuapatakau nenu atushkanu nite ut katshishkutamuakaniti nenua : Lois Dana mak Nada Massé. Nitshenatishkueuatmishtauitshaushipangatmaktsheshtinuapimukupanat nenua Innu-katshishkutamuakaniti katshi uapatinueht nenu utaiatshimunuau nenu katutakau nishu ka-mataukatshiunanit Ashtam Ntotacinan/Viens nous écouter mak ka-mataupitakanit Guérir les sept prochaines générations. Nenu Ka tutakau nitshenat ishkuueat, uapaniueuat nite atamit e tenitakau, mak e ishitapeshinitau nite etatau mak nite assit, Mak nukutauate mamitunenitamikut nite tshe innushkueua utipenitamunnu, tauishtuanuat tshetshi minuenimuht e matinauesht mak tshetshi tshikanakutakan ne Innu-aitun. Nite atushkanit ka tutakanit, nukutakanu ne minuenimun nite e-uetashanakuaitshenanut ka-inniumakahk mak tshetshi tshissennitakanit ne auen etenitak nite uteit, uiashit mak nite ut utatshiakushit.

Commentaire d'une Aînée gardienne de savoirs



Vicky Boldo, Aînée Crie-Metis, directrice associée des initiatives autochtones, Université Bishop

Un projet essentiel mené avec grande sensibilité. Je salue la force, le courage et la résilience de ces jeunes femmes autochtones. Leur message est absolument nécessaire. Il doit être entendu par l'ensemble des institutions d'enseignement, surtout par leurs dirigeants, afin que leurs réalités soient mieux comprises et prises en compte. Ces œuvres poignantes de vérité sont porteuses de réels changements pour la décolonisation de nos sociétés et le respect de nos traditions.

Introduction

Nanitam ui shutshi (innu aimun)

Ekoci mocak mackowerimo (atikamekw nehiromowin)

Sois toujours forte!

Extrait de l'œuvre Ashtam Ntotacinan/Viens nous écouter

Ce partage révèle le potentiel des arts vivants pour l'expression des voix de la jeunesse autochtone au féminin. De janvier à mai 2022, huit jeunes femmes autochtones ont pris part à un projet de création collective basé sur la théâtralisation de leurs récits de vie (Blanchet, Lavoie et Wendell, 2023). Cette recherche se veut décoloniale et respectueuse des principes de la méthodologie autochtone (Smith, 2012). Le concept de mieux-être holistique, dans ses différentes dimensions, est au cœur de la démarche de création collective mobilisée. Le dispositif basé sur une méthodologie relationnelle a donné naissance à deux œuvres porteuses de résurgence, de résistance, de résilience et de révérence. Conjuguant les champs de l'éducation autochtone et de l'éducation théâtrale, nous souhaitons par cette approche contribuer à la souveraineté narrative des Premiers Peuples. Espérons qu'elle saura inspirer les pratiques de pédagogues engagés.

9.1. Les arts vivants pour cheminer de l'oppression vers l'expression

Traditionnellement, les femmes autochtones jouent un rôle prédominant dans la vie familiale, politique et culturelle de leurs communautés (Basile, 2017). Elles sont honorées comme donneuses de vie et porteuses des eaux sacrées, au même titre que la Terre Mère (McGregor, 2014). Elles sont notamment chargées de l'éducation des enfants et de la transmission des langues, en plus d'être des gardiennes des savoirs botaniques (FAQ, 2019). D'un point de vue décolonial, l'histoire révèle leur sagesse, leur ingéniosité, leur endurance et leur détermination (Irvine, 2002). Or, les réalités contemporaines démontrent que les femmes autochtones font face à de nombreux obstacles en matière de santé, d'emploi et d'éducation, qu'elles subissent une double discrimination en tant que femmes et en tant qu'Autochtones, et qu'elles sont exposées à de hauts taux de violence (Gouvernement du Québec, 2016). La tragique histoire de négligence ayant mené au décès de Joyce Echaquan, mère atikamekw de sept enfants, à l'Hôpital de Joliette en septembre 2020, confirme la présence de racisme systémique au sein de la société québécoise. À partir de mai 2021, la découverte des dépouilles de milliers d'enfants autour d'anciens pensionnats met à jour les sévices infligés et renforce la notion de responsabilité collective (Blanchet, Lavoie et Wendell, 2023).

9.1.1. Du rapport à l'éducation des femmes autochtones

Si pour plusieurs femmes autochtones, l'éducation continue de susciter la méfiance héritée du colonialisme, elle constitue un levier pour propulser leur autodétermination (Savard, 2010). Ainsi, malgré de nombreuses embûches limitant l'accès, ces dernières entreprennent de plus en plus d'études postsecondaires, notamment au collégial, ce qui constitue une étape charnière liée au développement de l'identité culturelle et à l'intégration sociale et professionnelle (Posca, 2018). Souvent atypiques et discontinues, leurs trajectoires scolaires impliquent de nombreuses transitions et la conciliation travail-famille-études (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec [RCAAQ], 2020). Il importe de les soutenir par des

approches holistiques, culturellement pertinentes et sécurisantes, valorisant les savoirs traditionnels et visant leur mieux-être (Mareschal et Denault, 2020). La résurgence actuelle met en lumière l'apport culturel légitime des Premiers Peuples, « particulièrement dans les domaines artistiques et de plus en plus dans celui de l'éducation » (Maheux *et al.*, 2020, p. 6).

9.1.2. Pour une éducation artistique vectrice de justice sociale

Ancrée dans les valeurs familiales, l'éducation artistique contribue à la démocratisation des savoirs, la reconnaissance de la diversité des relations humaines, le traitement d'enjeux liés à la discrimination, à la préservation et à la transmission du patrimoine et du « matrimoine » (O'Bomsawin, 2023) culturel immatériel aux générations futures (Carasso, 2013). Au-delà de permettre le développement d'un langage artistique, elle favorise l'épanouissement, tant au niveau émotionnel que cognitif et social : « [E]lle crée les conditions de la rencontre avec les autres, elle éduque à l'autonomie, elle respecte les rythmes de vie et d'apprentissage, elle permet de penser par soi-même et rend possible des activités en coopération avec les autres, [...] en faisant une place à la dimension créative de chacun et au lien entre réel et imaginaire. » (Dupont, 2015, p. 119)

Offrant un espace sécuritaire où les personnes se sentent en confiance pour révéler leurs histoires de vie, l'éducation artistique permet la création d'un tissu social porteur de sens, d'appartenance, de justice et d'équité (Moore et Moore, 2020). Elle est un outil puissant pour transcender l'exclusion par l'expression d'une liberté créative (UNESCO, 2003). En ce qu'elle s'avère favorable à l'engagement social, à l'expression de l'identité culturelle et à la persévérance scolaire, la création artistique est de plus en plus utilisée pour mobiliser la jeunesse autochtone (Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, 2021 ; Kaine, 2020). En résonance avec les principes d'apprentissage autochtone, elle permet de restaurer la connexion entre le corps, le cœur, l'esprit et l'âme, ce qui correspond aux dimensions du mieux-être holistique (Favell, 2020). Parmi les disciplines artistiques, le théâtre constitue une plateforme optimale pour valoriser les cultures autochtones (Therriault, 2016).

9.1.3. La portée sociale du théâtre autochtone

Au Canada comme au Québec, un nombre croissant d'artistes autochtones – particulièrement des femmes – vient redéfinir le paysage culturel, témoignant de l'effervescence de la création autochtone, source d'inspiration pour la jeunesse (Léger et Morales Hudon, 2017).

Le théâtre social, en tant qu'outil pédagogique artistique, constitue un moyen d'expression privilégié en ce qu'il offre un espace bienveillant et dynamique pour créer et transformer la réalité à partir d'expériences personnelles et de réflexions collectives (Lepage, 2004). En contexte autochtone, l'acte théâtral se veut à la fois artistique et politique puisqu'il vise « non pas simplement une transformation du théâtre, mais tout autant une transformation de la société dans son ensemble » (Côté, 2017, p. 7). Les thèmes récurrents du théâtre autochtone touchent à la reconnaissance des préjugés, à la légitimité d'expression, aux luttes sociales ainsi qu'aux revendications territoriales (Tirel, 2017). « Catalyseur de transfiguration culturelle, [le théâtre autochtone] contribue à changer les manières de voir, les manières de sentir, les manières de penser. » (Côté, 2017, p. 12) Près de nos préoccupations, Hatala et Bird-Naytowhow (2020) explorent les relations entre les arts du spectacle et la résilience d'adolescents autochtones. Cette recherche collaborative révèle que le théâtre peut contribuer à l'exploration identitaire et sociale. Elle propose de nouvelles orientations empiriques et méthodologiques pour favoriser le mieux-être des jeunes autochtones en milieu urbain.

Les œuvres théâtrales créées par les femmes autochtones traitent souvent d'enjeux transnationaux et transhistoriques qui rejoignent des préoccupations politiques, environnementales et féministes : « [L]es performances et les pièces d'artistes autochtones rendent hommage aux femmes [...]; elles contribuent au mieux-être des communautés en montrant l'humanité des femmes autochtones et elles fournissent un rituel cathartique qui permet d'évacuer le traumatisme » (Laflamme, 2010, p. 107). Dans ce projet, l'approche en théâtre social offre aux étudiantes autochtones un espace de prise de parole artistique qui favorise un engagement à la fois personnel et collectif vis-à-vis leur mieux-être, ce qui rejoint les principes de la démarche de sécurisation

culturelle en éducation, laquelle repose sur une vision holistique de l'apprentissage (Consortium d'animation sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur [CAPRES], 2018 ; RCAAQ, 2020). Alors que peu d'études à ce jour font appel à l'éducation artistique en contexte autochtone, notre projet porte sur le développement d'une démarche de création collective basée sur la théâtralisation de récits de vie avec des étudiantes autochtones dans une visée de mieux-être holistique.

9.2. Le mieux-être dans une perspective holistique d'apprentissage

Le mieux-être renvoie à un état dans lequel une personne, considérée dans son ensemble, peut se réaliser, surmonter les tensions et contribuer à la vie de sa communauté (Toulouse 2016). Il « [...] repose sur un équilibre des différentes dimensions du Cercle de Vie et des interactions entre elles, tout en s'incarnant dans un mouvement perpétuel » (RCAAQ, 2016, p. 11). Il implique la recherche d'une cohésion sociale soutenue et renforcée par la culture, la langue, les Aînés, la famille, les amis, la communauté, la nation et la Création (Santé Canada, 2015). Le mieux-être suppose ainsi une transformation sociale basée sur la continuité de la transmission intergénérationnelle permettant aux individus et aux cultures de se développer, se renouveler et se renforcer (Toulouse, 2016).

Les visions autochtones de l'éducation privilégient cette approche holistique qui se reflète dans tous les aspects de la vie et vise le développement global de l'individu en vue de faire de lui un acteur linguistiquement et culturellement compétent pour assumer les responsabilités de sa nation (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2009). Les notions d'oralité, de circularité et de réciprocité sont au cœur des pédagogies autochtones, qui passent par la transmission, l'observation, l'expérimentation, la participation, les émotions, l'humour et la socialisation (Campeau, 2019). Pour Battiste (2013), le plaisir d'apprendre est favorisé par l'expérience multisensorielle à travers des activités authentiques ancrées dans le territoire et impliquant les Aînés.

Chez les Premiers Peuples, la roue de médecine est une représentation cardinale qui symbolise les cycles de la vie, des saisons, les éléments et l'interconnexion entre les dimensions intellectuelle, physique, émotionnelle et spirituelle de la personne, dans sa relation aux mondes humains et naturels, visibles et invisibles (Absolon, 2010; Toulouse, 2016). Bien que les positions et les significations de la roue varient considérablement d'une nation, d'une communauté, d'une famille, d'une personne à l'autre, les dimensions demeurent sensiblement les mêmes. Les quatre dimensions du mieux-être sont représentées comme les piliers de l'apprentissage holistique (Colomb, 2012). La Figure 9.1. schématise cette conception sous la forme d'une fleur symbolisant la roue de médecine. Dans cette représentation cardinale, chacune des directions implique des apprentissages et cible des attentes spécifiques liées au développement global de la personne.

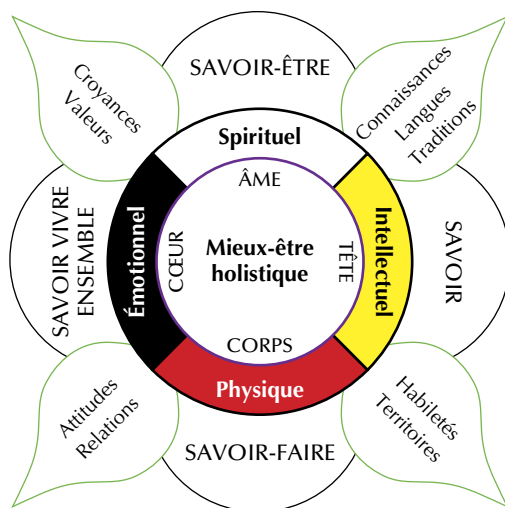


Figure 9.1. Dimensions du mieux-être autochtone du point de vue holistique de l'apprentissage

Source: Inspiré par Abolon (2010), CCA (2009), Colomb (2012), National Center for Collaboration Indigenous Education [NCCIE] (2020), Pilote *et al.* (2021), Santé Canada (2015), Thunderbird Partnership Foundation ([TPF], 2016), Toulouse (2016).

Le cadran jaune symbolise l'est, le printemps et l'enfance. Cette direction est ici associée à la tête, l'esprit, la raison et la connaissance, soit la dimension intellectuelle ou cognitive de l'être (NCCIE, 2020). Cette dimension concerne aussi le sens de la vie (TPF, 2016), la curiosité naturelle de l'individu, son goût d'apprendre (Toulouse, 2016). Les apprentissages visés dans cette dimension comprennent la langue et les traditions culturelles ainsi que d'autres connaissances jugées nécessaires pour fonctionner dans la vie (Colomb, 2012). Elle englobe aussi la logique, la rationalité et la pensée critique (NCCIE, 2020).

Le sud, en rouge, symbolise l'été, l'adolescence et le feu, et il représente la dimension physique associée au corps en action, aux habiletés pratiques (savoir-faire) et à l'expérience (NCCIE, 2020). Il porte sur la santé physique de l'individu et de la collectivité, mais surtout sur la relation au territoire et au monde naturel visible (Toulouse, 2016), référant à tous les règnes (animal, minéral, végétal) (CCA, 2009). Les Premiers Peuples respectent le monde naturel et honorent la Terre Mère, car ils voient les femmes à son image, à travers leurs rôles de donneuse de vie, nourricière et gardienne des connaissances botaniques (McGregor, 2014).

De couleur noire, l'ouest symbolise l'automne, l'eau, l'âge adulte. Il représente la dimension du cœur, le monde des émotions et de la réceptivité (NCCIE, 2020). Pour apprendre à vivre ensemble, cette dimension s'appuie sur les relations (à soi, aux autres, au monde) (Toulouse, 2016). Il fait également référence à la place de l'individu dans le monde qui l'entoure et à la nécessité de respecter la diversité (Éducation et Formation Manitoba, 2017). Il s'agit donc des compétences interpersonnelles nécessaires pour fonctionner dans la vie sociale (Colomb, 2012).

Le nord est pour sa part représenté en blanc qui symbolise l'hiver, le vent, la vieillesse. Il est associé à la dimension spirituelle de l'âme (savoir-être) qui renvoie à la conscience, à l'empreinte que les êtres vivants laissent dans ce monde ainsi qu'aux liens intergénérationnels. Il fait référence aux valeurs, aux croyances, aux cosmovisions, aux cérémonies, aux ancêtres, aux questions existentielles ainsi qu'à l'inspiration et à la créativité (Toulouse, 2016). Il symbolise la connexion aux mondes naturels invisibles (ancêtres, esprits, animaux gardiens, Créateur, etc.).

Dans le cadre de notre projet de théâtralisation de récits de vie, ces représentations des quatre dimensions définissent les indicateurs d'analyse relatifs à l'expression d'apprentissage liés aux mieux-être des étudiantes autochtones ayant pris part au projet.

9.3. Une démarche de théâtralisation de récits de vie

Dans un cercle, chaque personne se trouve à distance égale du centre.

Parole de l'Aînée Eeyou de Waswanipi, Dianne Ottereyes Reid

Les paradigmes de l'oralité et de la circularité jouent un rôle essentiel pour la survivance des cultures (Archibald, 2008) et constituent de ce fait le fondement des approches artistiques autochtones (Sioui Durand, 2003). Forme millénaire de rencontre, le cercle de la parole est une approche narrative démocratique qui permet d'échanger et de réfléchir aux passages de l'existence dans un climat bienveillant et sécuritaire (Foy, 2009). « Les récits oraux issus des cercles de femmes permettent de s'inscrire, en se racontant, dans une histoire collective où les transitions et autres processus de transformation personnelle et culturelle placent l'histoire individuelle, familiale, collective et intergénérationnelle au cœur d'une pratique qui se veut rituelle. » (Briand, 2019, p. 141)

En résonance avec les modes de communication privilégiés chez les Premiers Peuples, la modalité dialogique a donc été priorisée tout au long de la démarche de création, permettant à chacune d'exprimer son histoire, son avis, ses idées, ses perceptions et ses émotions dans un espace d'écoute respectueuse.

9.3.1. Le récit de vie comme matériau de création

Le récit de vie implique un travail de réminiscence qui consiste à revisiter des étapes de sa vie afin d'y ajouter du sens, en puisant à des ressources sensibles pour stimuler l'expression de la mémoire (Dominicé, 2002 ; Houle, 1997). Dans le domaine de la recherche théâtrale, la méthode de création collective des Cycles Repère développée par Jacques Lessard (Roy, 1993)

propose le recours à deux types de ressources sensibles pour déclencher l’imaginaire et le processus créatif : des ressources matérielles (photo, image, vidéo, musique, objet, élément de la nature, aliment, etc.) ou humaines (rencontre de militantes, d’artistes, d’Aînées, etc.).

La théâtralisation est une activité d’expression dramatique dont la matière première est un texte, oral ou écrit, qui doit être transformé pour être représenté sur scène. Celle-ci consiste à donner un caractère dramatique, symbolique, rituel et vivant à quelque chose, à un événement, à le théâtraliser selon une orchestration soignée et dans une esthétique définie (Féral, 2012). La création implique de se lancer dans l’inconnu ou l’espace vide, comme le qualifie Brook (2014). Il était donc essentiel que le projet n’impose pas de contrainte, de thématique ou d’orientation particulières afin de laisser libre cours à leur émergence tout au long du processus de création. En vue de susciter le partage de récits de vie par les participantes et de les accompagner dans leur théâtralisation, nous avons eu recours à un ensemble de stratégies (tableau 9.1.) adaptées du modèle pédagogique du récit de vie basé sur l’expertise d’enseignantes et d’Aînées autochtones de Lavoie et Blanchet (2017).

Tableau 9.1. Stratégies pédagogiques pour la théâtralisation de récits de vie

STRATÉGIES	MOYENS MIS EN ŒUVRE
1. Élaborer et pratiquer des rituels d’ouverture et de fermeture	Repas; cérémonie de purification; lecture oralisée d’un conte; pige d’une carte du mieux-être; offrande (tabac, chandelle, livre, etc.)
2. Déterminer le récit de vie à théâtraliser	Cahier de création; ressources sensibles humaines, matérielles et immatérielles; fiche signalétique de l’identité culturelle; cercle de parole; remue-méninges (mots liés, nuage collectif, etc.); jeux dramatiques inédits; etc.

(suite)

Tableau 9.1. Stratégies pédagogiques pour la théâtralisation de récits de vie (suite)

STRATÉGIES	MOYENS MIS EN ŒUVRE
3. Structurer la trame narrative du récit	Processus d'écriture; procédés stylistiques, reformulations, répétitions; etc.
4. Incorporer des techniques théâtrales	Jeu d'ensemble; chœur de voix; jeu corporel, danse et chants traditionnels; etc.
5. Mettre en voix le récit	Échauffement vocal; prononciation; projection; variations du rythme; modulation; intonation; etc.
6. Mettre en scène le récit	Procédés dramatiques et comiques; déplacements; mouvements; gestes; regard
7. Prévoir les éléments scénographiques	Costumes et accessoires traditionnels; décor à symbolique autochtone; éclairage, sonorisation et musique autochtone; etc.
8. Visualiser et répéter le récit théâtralisé	Répétitions (groupe, dyade, seul, devant miroir); enregistrements audio et vidéo
9. Performer le récit théâtralisé	Échauffements vocaux et corporels; représentations devant public; journées de tournage vidéo
10. Impliquer l'auditoire dans le récit théâtralisé	Éduquer; sensibiliser; susciter la réflexion; proposer des pistes d'enrichissement; encourager à l'action pour la justice sociale et environnementale à l'égard des Premiers Peuples et des territoires ancestraux

Source: adapté de Lavoie et Blanchet, 2017.

9.3.2. Un modèle pour la création autochtone au féminin

Pour Sioui Durand (2020), la dramaturgie du mythe et l'esthétique du sacré qu'elle sous-tend permettent l'éveil de la dimension imaginaire et onirique autochtone. Elle permet de porter une attention particulière aux relations

entre théâtralité, spiritualité et territoire, telles qu’elles sont construites, vécues et interprétées par les participantes (Blanchet, Lavoie et Wendell, 2023). Inspirée des travaux de Cajete (1994), une approche créative autochtone modélisant l’interaction de quatre archétypes féminins a été utilisée pour guider la théâtralisation des récits de vie partagés par les participantes (voir Figure 9.2.).

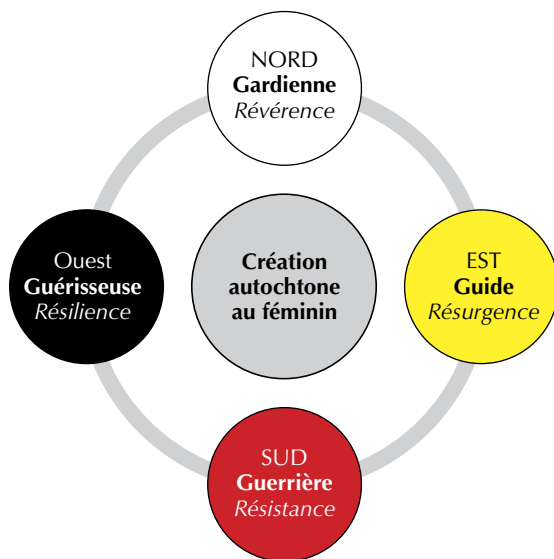


Figure 9.2. Représentation cardinale de la création autochtone au féminin

Source : Inspiré de Cajete, 1994, p. 161.

Dans cette représentation cardinale, la création collective menée par des femmes autochtones traverse divers archétypes féminins autour de la roue de médecine, qui renvoient à des catégories thématiques susceptibles d’être évoquées dans le processus de création ou d’être incarnées par les participantes. Ces archétypes font directement écho au modèle du mieux-être holistique présenté à la figure 1. À l’est, l’archétype de la Guide (ou l’enseignante) transmet des savoirs en lien avec les langues et les traditions et nourrit en ce sens la résurgence culturelle autochtone. Elle partage aussi des connaissances factuelles autour des réalités historiques et contemporaines, ainsi que des

notions artistiques comme des techniques théâtrales. Sa guidance permet au processus d'idéation de s'amorcer et oriente le déploiement d'une proposition artistique collective. Au sud, l'archétype de la Guerrière renvoie pour sa part à la notion de résistance, qui passe par l'expression de revendications relatives aux droits des femmes autochtones à travers la création afin de faire entendre et respecter leur voix dans une visée de justice sociale. Cet archétype est pertinent pour les jeunes femmes autochtones, car ces dernières construisent leur identité culturelle et se sentent responsables de parler au nom de leur famille, de leur communauté et de leur nation (Savard, 2010). À l'ouest, l'archétype de la Guérisseuse porte quant à elle attention aux relations construites à travers le processus. Elle assure le respect des volontés et le tissage des intentions dans la création, en veillant à la santé du collectif, dans la grâce et la beauté (Cajete, 1994). Cet archétype permet également de développer la résilience par l'évacuation cathartique des traumatismes intergénérationnels (Laflamme, 2010). Au nord, l'archétype de la Gardienne (du sacré) est relié à l'intangible, aux mondes invisibles et oniriques. C'est elle qui porte les rêves, les croyances, les visions et les messages des esprits et des ancêtres, ce qui confère une profondeur spirituelle à la démarche de création. Cet archétype induit une posture de révérence, qui renvoie à un respect profond.

9.3.3. Quelques repères méthodologiques pour créer en toute confiance

Cette recherche-action-crédation se veut décoloniale en ce qu'elle puise aux savoirs traditionnels dans le respect des valeurs, des croyances et de l'imaginaire collectif autochtone (Denzin et Lincoln, 2008). En accord avec les lignes directrices de la recherche par, pour et avec les femmes autochtones (FAQ, 2012), les voix des participantes y sont mises à l'avant-scène et leurs besoins sont priorités dans toutes les étapes de la recherche, depuis la délimitation d'un thème jusqu'au partage des résultats. Concrètement, le projet a été mené avec deux groupes d'étudiantes autochtones issues de deux collèges publics, un francophone (Cégep Garneau) et l'autre anglophone (Collège Champlain-Lennoxville). Un total de huit étudiantes issues de sept nations et huit communautés autochtones différentes ont

participé au projet. Ces dernières ont d'ailleurs accepté d'être identifiées par leur nom dans les publications entourant le projet, en accord et les principes de la recherche autochtone (Gonzales, 2022).

Cégep Garneau :

- Kananish Mckenzie, Innue de Matimekush Lac John
- Hillary Nolin, Innue-Odjibway de Pessamit
- India Neashish-Chilton, Atikamekw de Wemotaci

Collège Champlain-Lennoxville :

- Aurora Dailleboust, Kanien'kehà:ka de Kanahwake
- Mia Tenasco, Anishinnabe de Kitigan Zibi
- Julie-Ann Vollant Whitemore, Innue de Uashat Mak Mani Utenam
- Alicia Bosum, Eeyou de Oujé-Bougoumou
- Sabrina Marcotte, Hàn Nation, Yukon

Le recrutement de ces participantes s'est effectué grâce au soutien des coordonnatrices à la vie étudiante autochtone des deux collèges, Nada Massé (allochtone) et Lois Dana (Penobscot Nation). Ces dernières ont également aidé à l'organisation des horaires et des espaces de répétition ainsi qu'à la préparation des repas. Elles assuraient une présence culturellement sécurisante pour les participantes. Nous avons bien entendu obtenu les certifications éthiques des deux établissements ainsi que le consentement éclairé des étudiantes ayant partagé leur histoire et leurs préoccupations au cours de cette aventure artistique. Nous les félicitons pour leur courage et les remercions de tout cœur pour leur générosité.

9.3.4. Le déroulement des ateliers théâtraux

Pour mettre en œuvre la démarche de création collective, une série de neuf ateliers théâtraux d'environ deux heures et demie chacun ont été menés, de février à mai 2022, avec les deux groupes d'étudiantes autochtones. Le tableau 9.2. présente le plan de déroulement des ateliers théâtraux,

lesquels ont été quelque peu adaptés lors de leur pilotage. Chaque séance s'est amorcée autour du partage d'un repas, ce qui a permis d'établir le climat de bienveillance et de proximité propice au processus créatif. Un petit rituel ouvrait et clôturait également chaque atelier théâtral.

Tableau 9.2. Déroulement des ateliers théâtraux

<p>Atelier 1 : ESPRIT DE L'EST <i>Guide – Résurgence Intellectuel Savoir – connaissances Langues et traditions</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cercle d'accueil • Fiche signalétique – <i>Mon identité culturelle</i> • Présentation de l'approche de création collective • <i>Les figures archétypales de la création autochtone au féminin</i> • Remue-méninges – <i>La roue des enjeux</i> • <i>En tant que jeune femme autochtone, qu'est-ce qui me préoccupe ?</i>
<p>Atelier 2 : ÂME DU NORD <i>Gardienne du sacré – Révérence Spirituel Savoir-être – valeurs, croyances Mondes invisibles, ancêtres</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre d'une Aînée – <i>cosmovisions</i> • Écriture guidée et cercle de parole – <i>Transmission de sagesse</i> • <i>Qu'est-ce que je connais du mythe fondateur de ma Nation ?</i> • <i>Quel héritage matrilineaire ai-je reçu de mes ancêtres ?</i>
<p>Atelier 3 : CŒUR DE L'OUEST <i>Guérisseuse – Résilience Émotionnel Savoir vivre-ensemble Attitudes, relations</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu dramatique – <i>La rencontre intergénérationnelle</i> • Écriture guidée et cercle de parole – <i>Pour toutes mes relations</i> • <i>Comment je décris mes relations (famille, amis, communauté) ?</i> • <i>*Devoir – trouver un élément qui représente sa relation au territoire</i>

<p>Atelier 4: CORPS DU SUD <i>Guerrière – Résistance</i> <i>Physique</i> <i>Savoir-faire – habiletés</i> <i>Territoire – monde naturel</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre d'une <i>artiviste</i> autochtone – récit de vie et slam • Nuage de mots interactif – <i>Ma relation au territoire</i> • Jeu dramatique – <i>Incarner le monde naturel</i> • Écriture guidée et cercle de parole – <i>Portrait poétique</i> • *<i>Rencontres individuelles virtuelles, finalisation du texte dramatique</i>
<p>Atelier 5: TOUT CE QUI EST EN HAUT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Échauffement vocal : partage de chants traditionnels • Jeu dramatique – <i>Tisser nos langues ancestrales</i> • Cercle de mise en voix des récits • * <i>Rencontres individuelles virtuelles, finalisation du texte dramatique</i>
<p>Atelier 6: TOUT CE QUI EST EN BAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Échauffement corporel – <i>Partage de danses traditionnelles</i> • Mise en scène des récits + choix d'éléments scénographiques • Cercle de parole – commentaires et ajustements • *<i>Recherche scénographique (costumes, accessoires, décors, son, etc.)</i> • *<i>Mémorisation du texte dramatique</i>
<p>Atelier 7: TOUT CE QUI EST AU CENTRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Échauffement corporel et vocal • Répétition • Cercle de parole – commentaires et ajustements • *<i>Élaboration de la fiche technique et confection de décors</i>

(suite)

Tableau 9.2. Déroulement des ateliers théâtraux (suite)

Atelier 8: GÉNÉRALE (4hrs)	<ul style="list-style-type: none"> • Échauffement corporel et vocal • Répétition générale ou journée de tournage • Cercle de parole – derniers ajustements
Atelier 9 – TOUR DE ROUE	<ul style="list-style-type: none"> • Représentation (devant public ou visionnement) • Médiation culturelle avec le public
Atelier 10 – COMPLÉTION	<ul style="list-style-type: none"> • Cercle de parole – entrevue de groupe – post-mortem • Célébration • *Entrevues individuelles semi-dirigées
PROLONGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> • Représentation des œuvres dans divers milieux culturels/ académiques • Diffusion scientifique et conférence-démonstration dans le cadre d'événements provinciaux, nationaux et internationaux • Rédaction d'articles et de chapitres professionnels et scientifiques

9.3.5. Le déploiement des œuvres

Lors de chaque atelier, les divers exercices d'échauffements corporels et vocaux, les jeux dramatiques et les improvisations dirigées proposés ont permis de délier les tensions, de déployer l'imaginaire, d'explorer les potentialités expressives et de stimuler les partages. Comme nous l'envisageons, la « magie » de la création a opéré et nous a tous pris dans sa toile pour nous guider en douceur vers la manifestation de deux œuvres qui font la grande fierté des participantes.

Ashtam Ntotacinan/Viens nous écouter

Avec les trois participantes du Cégep Garneau et l'aide soutenue de Nada Massé, nous sommes parvenues à créer la pièce de théâtre en trois actes intitulée *Ashtam Ntotacinan*, qui signifie « venez nous écouter » dans une combinaison des langues innu *aimun* et atikamekw *nehiromowin*. Dès le début, même avec une certaine timidité, les participantes se sont lancées dans le voyage avec courage pour faire entendre leur voix. Elles avaient tellement de choses à dire et étaient prêtes à livrer leur message. Nous avons rapidement plongé au cœur de la création et, comme prévu, la pièce a pris la forme de leurs intentions lors des rencontres, aboutissant à trois représentations théâtrales².

Le premier acte dépeint le monde du *matutishan* (voir Figure 9.3.), signifiant en langue innu *aimun*, la tente de sudation, laquelle a une grande valeur spirituelle pour toutes les participantes. L'entrée en scène se fait en pas de danse au son d'une musique traditionnelle. Les participantes portent des branches de sapinage qu'elles déposent solennellement au sol, pour constituer le tapis de la tente de sudation. Trois personnages de femmes autochtones sont représentés et évoquent l'importance de la transmission intergénérationnelle matrilineaire chez les Premiers Peuples : la petite fille, la mère et la grand-mère portant un châle traditionnel. Toutes trois portent leurs jupes à rubans, leurs bijoux de perlage et leurs mocassins traditionnels. Dans l'ensemble de l'œuvre, la couleur rouge est utilisée en prédominance, en hommage aux femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. Pour symboliser les messages des mondes invisibles et des ancêtres dans la hutte de sudation, les participantes ont demandé à des femmes de leur famille (grands-mères, mères, tantes et sœurs) d'enregistrer leur voix récitant quelques phrases dans leur langue traditionnelle. Ces enregistrements ont fait l'objet d'un montage sonore auquel des effets musicaux ont été ajoutés pour recréer l'atmosphère mystérieuse de la hutte.

2 10 mai 2022 au Café Oxymel du Cégep Garneau; 3 novembre 2022 au Théâtre de la Cité universitaire, Université Laval, dans le cadre du Colloque sur la Persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples; 8 mai 2023 pour un regroupement d'établissements en Mauricie (UQTR, Institut Kiuna, Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, etc.).



Figure 9.3. *Ashtam Ntotacinan/Viens nous écouter*, scène 1 : Dans le matutishan

Le deuxième acte laisse place à la déclamation théâtrale de poèmes autour de questions qui préoccupent les participantes. Ces poèmes ont été composés lors de séances de création introspectives à travers des exercices d'écriture automatique ou dirigée. Une artiste activiste autochtone a également été invitée à une session pour inspirer les étudiantes avec son histoire et leur enseigner des techniques créatives. Les thèmes abordés tournent autour des questions de justice environnementale liées à la coupe à blanc, à l'accès à l'eau potable et à l'exploitation minière à proximité des communautés autochtones des participantes, ainsi qu'aux revendications sociales relatives aux femmes, filles et enfants autochtones disparus ou assassinés. Les textes sont tous porteurs de lourdes inquiétudes, certes, mais aussi de profonds messages d'espoir. Un diaporama d'images et de photographies sélectionnées par les participantes est projeté en toile de fond tout au long du numéro. Chaque participante vient au premier plan pour interpréter son poème en manipulant un objet symbolique : pierre, bûche, robe rouge, soulier de petit enfant, châte d'Aînée, etc. Une fumée rouge emplit la scène.

Un dernier acte, plus court mais puissant, prend la forme d'un chœur théâtral de voix et de corps. Les participantes se rassemblent sur la scène centrale et déclament un texte cocréé avec des effets vocaux de jeu d'ensembles et de

mouvements chorégraphiques qui renforcent l'impact du message partagé et permettent aux étudiantes de parler d'une seule voix, d'un seul cœur :

*Pendant 500 ans, ils nous ont muselés
Empêché de nous exprimer
Ils ont essayé d'éteindre nos traditions, ça n'a pas marché
Ils voulaient nous couper du cycle des saisons
Mais le territoire vit en nous
Nitasinan, Nitaskinan, Nutshimit, Nocimik
Pour guérir nos lignées et rendre justice
Prendre soin de nos parents, honorer nos Aînés
Nous parlons pour sauvegarder nos langues
Nous créons pour faire rayonner nos cultures
Nous marchons ensemble, pour les sept prochaines générations
Viens nous écouter, viens nous écouter, Ashtam Ntotacinan!
(Ashtam Ntotacinan/Viens nous écouter, scène finale)*

Guérir les sept prochaines générations

Assez tôt dans le processus de création, et pour diverses raisons, les participantes ont exprimé la volonté de réaliser une vidéo documentaire au lieu d'une pièce de théâtre afin de révéler leur message à plus de gens et d'avoir un impact plus large. Elles ont évoqué être plus à l'aise avec cette formule moins intimidante. Nous avons alors cherché à obtenir des financements supplémentaires et avons demandé à la réalisatrice professionnelle Myriam Leblond des Production Être de collaborer avec nous. Décélant l'immense potentiel de ce projet, elle a accepté. La vidéo documentaire de 25 minutes et sous-titrée en français, *Healing the next 7 generations* a été réalisée et est disponible gratuitement en ligne.

Le processus de création nous a naturellement menées au partage des différentes valeurs et traditions spirituelles des cinq nations représentées, dans la reconnaissance et le respect de leur unicité. Cela a conduit les étudiantes à une quête pour retrouver leur cosmovision respective. La plupart d'entre elles ont consulté leur mère ou un autre membre de la famille pour s'assurer de recueillir la version appropriée du mythe fondateur de leur création. Certaines ont effectué des recherches dans des livres et sur le web, mais ont tout de même exprimé le besoin de valider ces versions avec leur famille. Pour le mythe de la création chez les Cri Eeyou qui a été conservée par transmission orale, nous avons invité une grand-mère à s'asseoir avec nous et à nous la raconter. Ce moment précieux a donné aux participantes l'occasion d'écouter ses sages enseignements, d'exprimer leurs réalités et de recevoir sa bénédiction pour leur cheminement de vie. Toutes ont pu exprimer leur frustration face au fait que ces connaissances traditionnelles ne font pas partie de ce qu'ils apprennent dans leur programme scolaire, que l'histoire qu'on leur enseigne ne correspond pas à leur vérité, et qu'il est douloureux de s'asseoir dans des salles de classe où personne ne comprend leurs réalités. Cet acte a pris la forme d'un cercle de parole se déroulant où les étudiantes ont chacune partagé le mythe fondateur de sa nation, réfléchissant à la valeur de leurs traditions ancestrales ainsi qu'à la nécessité de les préserver et de les transmettre. Tissées ensemble, ces histoires puissantes donnent une excellente image de la variété et de la connectivité des différentes cosmovisions autochtones.

L'exploration théâtrale a également donné lieu à la présentation d'un portrait de chaque participante, en lien avec sa lignée familiale, ses préoccupations personnelles, son choix d'études, les défis rencontrés dans la trajectoire et le rêve à réaliser. Entre criminologie, sciences humaines, psychologie et arts, chaque témoignage révèle la beauté, la vulnérabilité et la résilience d'une jeune femme autochtone, désireuse de contribuer au mieux-être de son peuple, leader en devenir pour représenter sa famille, sa communauté, sa nation. Au terme des ateliers, nous étions prêtes pour deux séances d'enregistrement avec la réalisatrice. Le premier jour, nous avons enregistré les cinq portraits à l'intérieur du collège, dans le local des étudiants autochtones. La deuxième séance de tournage a eu lieu à l'extérieur, au bord de la rivière Aisig8ntekw (Saint-François en W8banaki), afin de partager leurs histoires de

création en connexion avec le territoire. Après avoir travaillé sur le montage pendant quelques mois, tout le monde a validé le résultat final de la vidéo documentaire commençant par cette prière de création collective présentée en chœur vocal :

Le Peuple Blanc prend, il prie pour obtenir

Les Premiers Peuples offrent

Nous prions pour rendre grâce et honorer toute la Création

Nous marchons dans les pas de nos ancêtres

Pour guérir les sept prochaines générations

(Guérir les sept prochaines générations, scène d'ouverture)

9.3.6. Les retombées sur les quatre dimensions du mieux-être holistique

Le corpus de données qualitatives est composé de journaux de bord, des cahiers de création des participantes, d'enregistrements audio et vidéo des cercles de discussion et d'artefacts de création. Les données ont été traitées à partir d'une grille d'analyse dont les indicateurs reprennent le modèle du mieux-être holistique et les éléments de la démarche de création présentés dans la section méthodologie de ce chapitre afin de répondre aux objectifs de la recherche.

L'Esprit de l'est : savoir de la Guide

De nombreux savoirs liés aux réalités historiques et contemporaines ont été partagés dans le cadre du projet. Les participantes ont rapporté une connaissance approfondie des enjeux sociopolitiques qui concernent leurs communautés et les Premiers Peuples en général. Elles ont exprimé, avec un esprit critique raffiné, des opinions fondées sur des faits bien documentés et exprimé leur volonté de s'engager et de contribuer, par ce projet, à la résurgence culturelle autochtone. Les étudiantes ont également pu y dénoncer les

obstacles systémiques qu'elles rencontrent dans leur parcours de scolarisation. Comme le mentionne une participante, la théâtralisation des récits de vie lui a donné une tribune pour exprimer les enjeux qui la préoccupent: « *On a tellement de choses à dire, à revendiquer, ça fait du bien d'avoir un endroit pour le faire. Espérons que les gens commenceront enfin à écouter. Ce projet apportera plus de justice.* » (Aurora Daileboust, Collège Champlain)

Les données ont clairement révélé l'importance pour les participantes d'aider à revitaliser ou à préserver leurs langues maternelles: « *Je suis heureuse d'avoir pu inclure ma langue, dans la création, à travers la voix de ma tante que j'ai enregistrée. C'est une excellente façon d'aider les gens à en découvrir la beauté.* » (Kananish Mckenzie, Cégep Garneau) Le tableau 9.3. présente le lexique trilingue développé pour la pièce *Ashtam Ntotacinan/Venez-nous écouter* et remis aux spectateurs.

Tableau 9.3. Lexique trilingue de la pièce *Ashtam Ntotacinan/Viens nous écouter* (p. 18)

INNU AIMUN	ATIKAMEKW NEHIROMOWIN	FRANÇAIS
<i>kuei</i>	<i>kwei</i>	bonjour
<i>tshinashkumitinau</i>	<i>mikwetc kit ititinaw</i>	merci à vous, remerciement
<i>neka, nekaui</i>	<i>okawi, nikawi</i>	mère, ma mère
<i>auauss, nitauassim</i>	<i>awacic, nitcanic</i>	enfant, mon enfant
<i>nimushum</i>	<i>nimocom</i>	mon grand-père
<i>kukum, tshukum, nukum</i>	<i>okominan, nikokominan</i>	grand-mère, ma grand-mère

INNU AIMUN	ATIKAMEKW NEHIROMOWIN	FRANÇAIS
<i>nihimet</i>	<i>nicimak, nimisak</i>	mes sœurs, mes petites sœurs, mes grandes sœurs
<i>Ishkueu</i>	<i>iskwew</i>	femme
<i>nipi</i>	<i>nipi</i>	eau
<i>ishkuteu</i>	<i>ickote</i>	feu
<i>nitassinan, nutshimit</i>	<i>nutshimit, nocimik</i>	territoire
<i>matutishan</i>	<i>matotasowin</i>	tente à sudation
<i>uapakanu</i>	<i>wapahowisiw</i>	harfang des neiges
<i>missinak</i>	<i>mikinakw</i>	tortue
<i>atik</i>	<i>atikw</i>	caribou
<i>maikan</i>	<i>mahikan</i>	loup
<i>massishk</i>	<i>kicik</i>	cèdre
<i>tshin</i>	<i>kir</i>	toi
<i>nin</i>	<i>nin, nir</i>	moi
<i>Nanitam ui shutshi</i>	<i>Ekoci mocak mackowerimo</i>	Sois toujours forte!

Devant cette réalisation, une participante nous dit : « *[L]es techniques théâtrales m'ont permis d'atteindre mon but : partager ma culture et ma langue par la création* » (Hillary Nolin, Cégep Garneau). Tout au long du processus de création et dans les deux œuvres, huit langues autochtones différentes ont été entendues. Ce résultat fait écho aux recommandations de la Décennie des Nations Unies pour la sauvegarde des langues autochtones (2022-2032) et contribue de ce fait à leur revitalisation.

Le Corps du sud : savoir-faire de la Guerrière

En ce qui concerne la dimension physique, chaque atelier a débuté par le partage d'un repas, qui constituait un moment d'ancrage et de préparation aux activités théâtrales. Les corps ainsi nourris, les esprits étaient plus disponibles aux propositions artistiques. Au cours du dernier cercle de discussion, plusieurs participantes des deux groupes ont indiqué que les repas les avaient aidées à se sentir à l'aise et en sécurité dans le projet, que cela leur a été d'un grand soutien dans leur parcours car elles ont parfois du mal à s'alimenter correctement : « *Les repas partagés m'ont fait me sentir chez moi, dans ma communauté, où tout le monde mange ensemble et discute de tout et de rien.* » (Kananish Mckenzie, Cégep Garneau) L'analyse a révélé que les divers échauffements et exercices ont contribué à développer l'aisance corporelle et le répertoire expressif des participantes : « *les différents exercices m'ont aidée à être moins timide et à ne pas me prendre trop au sérieux. C'était très drôle et j'étais plus détendue après* » (Alicia Bosum, Collège Champlain).

Qui plus est, la thématique du territoire s'est révélée saillante dans les deux œuvres. Des déclarations de reconnaissance territoriale précèdent les œuvres. Plusieurs artefacts utilisés comme accessoires dans la création reflètent la relation des participantes à leur territoire ancestral (images de paysages, branches de sapinage, pierres, bûches, plantes médicinales, bois de cerf, etc.). Toutes ont exprimé le souci profond de le protéger, ce qui mobilise l'archétype de la Guerrière et la notion de résistance : « *Comment nos enfants vont-ils réussir à respirer quand tous les arbres seront abattus ? Il faut arrêter ça maintenant.* » (India Neashish, Cégep Garneau) Une séance

de tournage du documentaire s'est déroulée dans la nature, au bord de la rivière. Il était important pour les participantes que l'œuvre exprime leur lien profond avec la Terre-Mère.

Le Cœur de l'ouest : savoir vivre-ensemble de la Guérisseuse

Comme pour tout projet théâtral, la dimension émotionnelle a pris une place prépondérante dans le processus de création. Le cœur des deux créations est lié à la notion de guérison des traumatismes intergénérationnels du passé et de la résilience nécessaire à la poursuite des ambitions en vue d'offrir un monde meilleur aux futures générations. Bien sûr, la profondeur des partages a parfois fait monter les larmes à la surface, mais nous nous sommes toujours assurées de maintenir un espace sécuritaire et d'apporter le soutien nécessaire aux participantes : « Nous nous sommes senties soutenues et accompagnées à chaque instant de la création. » (Kananish Mckenzie, Cégep Garneau) Dans un souci de démocratisation de l'expérience artistique, l'implication des participantes à chaque étape du projet était pour nous une priorité : « À toutes les étapes, je me suis impliquée dans l'orientation des choix artistiques et l'organisation du projet créatif. » (Hillary Nolin, Garneau) Pour une autre participante, « [L]es interventions tiennent compte de mon expérience et contribuent à réduire les obstacles systémiques rencontrés dans mon parcours collégial » (Sabrina Marcotte, Cégep Champlain). Les résultats rendent compte du développement de sentiments d'appartenance et de sécurité culturelle chez les participantes : « Au début du projet, nous ne nous connaissions pas. Nous sommes une vraie famille maintenant. » (Aurora Daileboust, Collège Champlain) Enfin, pour cette participante, « [c]e projet nous a permis de tisser des liens durables. Nous avons appris beaucoup sur nos expériences et nos cultures respectives, sur les enseignements traditionnels et les médecines que nous portons » (Mia Tenasco, Cégep Champlain).

L'Âme du nord : savoir-être de la Gardienne du sacré

La dimension spirituelle a pris une place énorme dans le projet. En effet, les résultats révèlent que malgré leur jeune âge, les participantes accordent une importance considérable à la transmission de la spiritualité et

au sacré, ce qui se reflète dans toutes les histoires de vie racontées : « *J'aurais souhaité recevoir plus d'enseignements spirituels de ma grand-mère. Que me raconterait-elle, si elle était encore en vie ?* » (Mia Tenasco, Collège Champlain)

Tout au long des ateliers, la présence de rituels, comme la purification, le chant et la prière, témoigne de l'omniprésence de la dimension spirituelle dans ce projet créatif. Dans les cercles de parole, plusieurs participantes ont partagé en détail divers rituels et cérémonies vécus au sein de leur famille et de leur communauté. La révérence qu'elles manifestent pour ces pratiques transmises par leurs Aînées et les sagesse ancestrales qu'elles portent révèlent la vitalité de la vie spirituelle chez les jeunes autochtones et leur connexion avec les mondes invisibles. Pour une étudiante, ce projet l'a même menée à découvrir sa cosmovision : « *Cette expérience m'a permis de retrouver l'histoire de la création de ma nation, j'en suis très reconnaissante et je continuerai à rechercher mes traditions.* » (Sabrina Marcotte, Collège Champlain)

La Figure 9.4. présente un élément de scénographie évoquant les spiritualités autochtones.

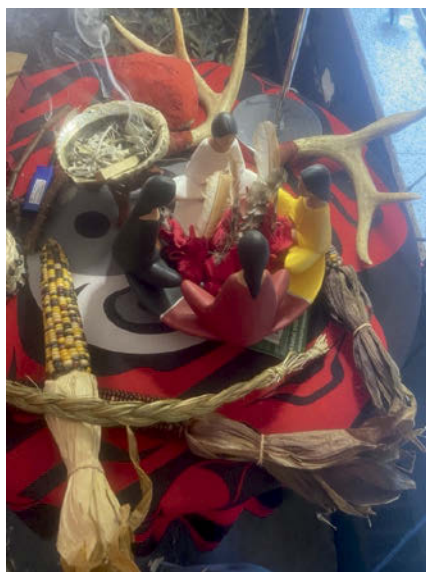


Figure 9.4. Élément de scénographie évoquant les spiritualités autochtones

Conclusion

Ce projet de recherche-création a permis de documenter le développement d'une approche de création collective inédite, basée sur la th atralisation de récits de vie d'étudiantes collégiales autochtones et d'identifier ses retombées sur l'expression d'apprentissages liés à leur mieux-être holistique. Combinant les domaines de l'éducation autochtone et de l'éducation th atrale, l'approche développée se fonde sur les principes de la pédagogique autochtone et respecte les lignes directrices de la recherche décoloniale par, pour et avec les femmes autochtones. Elle formule des recommandations pour la mise en œuvre de projets artistiques culturellement et socialement sécuritaires et signifiants auprès d'élèves et de personnes étudiantes autochtones et, par extension, auprès d'autres groupes socialement marginalisés.

En guise de conclusion, laissons Lois Dana du Collège Champlain, que nous remercions de tout cœur pour son immense contribution au projet, nous offrir ce partage :

Je suis reconnaissante d'avoir participé au projet d'expression th atrale. Je ne connaissais pas bien Patricia-Anne au moment où elle m'a invitée à participer, mais j'ai senti que son projet de doctorat mettait l'accent sur les voix autochtones et donnait aux étudiantes les moyens de les développer et de les utiliser. J'étais à bord, ou, pour décoloniser cette expression, j'étais prête à la rejoindre dans son cano .

Le projet a éveillé ma curiosité. Et si nous recr ions les conversations entre les élèves dans la communauté des étudiants de Premieres Nations? Il y a eu tant de moments sacrés d'échanges culturels dans la communauté l'année dernière, non seulement entre les étudiants non autochtones et les étudiants autochtones, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes. Toutes ces nations différentes étaient représentées dans un petit espace. Chaque histoire de la création est unique. Chaque nation a des pratiques et des cérémonies différentes.

Certaines étudiantes, comme moi, n'avaient pas accès à leurs enseignements culturels et à leur histoire en raison de leur adoption. Mon grand-père a été adopté à l'âge de neuf ans et a dû quitter sa communauté de Indian Island sur la rivière Penobscot avec sa sœur, qui était plus jeune que lui. Ces formes d'adoption ont créé une déconnexion culturelle. D'autres étudiants ont quitté leur communauté plus tôt dans leur vie. Ils ont dû faire face à l'aliénation dès leur plus jeune âge. Ils ont dû devenir des alliés des membres de leur communauté alors qu'ils vivaient loin de chez eux. Ils ont dû défendre d'autres élèves de Premières Nations confrontés au racisme et aux stéréotypes dans leurs classes de primaire et de secondaire. Certains élèves ont grandi avec les enseignements traditionnels de la loge. D'autres ont grandi en allant à la maison longue. Tous les élèves sont venus à Champlain pour s'instruire et pour apporter un changement dans leurs communautés et leurs familles. Que se passerait-il si nous rassemblions ces voix? Qu'entendrions-nous?

Je tiens à remercier les étudiantes : Sabrina Marcotte, Alicia Bosum, Mia Tenasco, Julie-Ann Vollant et Aurora Daileboust d'avoir partagé leurs histoires, d'avoir été en relation les unes avec les autres et de s'être écoutées. Elles ont ainsi participé à la construction d'une véritable famille. D'une certaine manière, cet échange était spirituel. Un échange d'histoires peut être aussi puissant et spirituel que les échanges entre nos ancêtres jusqu'à aujourd'hui. Vous êtes des femmes puissantes et vous avez des voix puissantes.

Les autrices de ce chapitre tiennent également à remercier toute l'équipe du Cégep Garneau, Kananish Mckenzie, Hillary Nolin et India Neashish ainsi que la coordonnatrice à la vie étudiante autochtone Nada Massé et sa collègue Julie St-Laurent pour leur immense implication dans ce projet. Plusieurs personnes porteuses de savoirs traditionnels et ambassadrices des arts autochtones au Québec ont également inspiré notre démarche artistique et nous ont

prodigé de sages conseils. Nous tenons à reconnaître leur apport avec révérence³. Notre gratitude va aussi à l'équipe de direction de recherche de Patricia-Anne Blanchet pour son accompagnement hors pair, la professeure Constance Lavoie (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke) et Ney Wendell (École supérieure de théâtre, UQAM). Ce projet a permis le développement de relations profondes et durables, basées sur la réciprocité. Il continuera de voyager sur les territoires, de susciter la réflexion, de toucher les cœurs et de rejoindre les âmes.

Références

- Absolon, K. (2010). «Indigenous Wholistic Theory: A Knowledge Set for Practice», *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), p. 74-87, doi.org/10.7202/1068933ar.
- Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous Storywork. Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*, University of British Columbia Press.
- Basile, S. (2017). *Le rôle et la place des femmes Atikamekw dans la gouvernance du territoire et des ressources naturelles*, thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, <<http://depositum.uqat.ca/703/1/Basile%2C%20Suzy.pdf>>, consulté le 31 octobre 2023.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Purich Press.
- Blanchet, P.A., C. Lavoie et N. Wendell (2023). «Prise de parole théâtrale d'étudiantes autochtones du collégial : pour une démarche vectrice de sécurisation culturelle et sociale, dans M. Morel (dir.), *Éduquer aux enjeux sociétaux par l'art et la littérature*, Peisaj, p. 123-142, <<http://collections.banq.qc.ca/document/enRExqs9us3Wn9XYxTGUw>>, consulté le 23 juin 2023.

3 Dianne Ottereyes Reid, Aînée et guide spirituelle, Eeyou, Waswanipi; Vicky Boldo, Aînée et directrice des affaires autochtones, Cree-Metis, Bishop's University; Christine Sioui Wawanoloath, artiste multidisciplinaire, W8banaki-Wendat, Odanak; Nicole O'Bomsawin, Aînée, conteuse, anthropologue et muséologue, W8banaki, Odanak; Joséphine Bacon, Aînée, poétesse, Innue, Pessamit; Roger Echaquan, Aîné, conteur et guide spirituel, Atikamekw nehirowisiw, Manawan; Jacques Newashish, artiste multidisciplinaire, Atikamekw nehirowisiw, Wemotaci; Guy Sioui Durand, commissaire d'art autochtone, Wendat, Wendake.

- Briand, M. (2019). « Cercle de femmes: du récit oral à la ritualisation pour faire communauté », dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*, Éditions science et bien commun et LEL du CRIRES, p. 135-146.
- Brook, P. (2014). *L'espace vide: écrits sur le théâtre*, Éditions du Seuil.
- Cajete, G. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*, Kivaki Press.
- 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, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>>, consulté le 23 juin 2023.
- Carasso, J. (2013). « Éducation artistique et culturelle: un "parcours" de combattants! », *L'Observatoire*, 42, p. 81-84, doi.org/10.3917/lobs.042.0081
- Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, volet jeunes autochtones (2021). *Midi-causerie: la jeunesse autochtone au centre de la diffusion créative*, 26 février.
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations – essai d'une approche holistique en éducation supérieure: entre compréhension et réussite*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Conseil canadien sur l'apprentissage – CCA (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada: Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones.
- Consortium d'animation sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur – CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. Dossier CAPRES*, <<https://archives.orsquebec.ca/id/eprint/44>>, consulté le 30 juin 2023.
- Côté, J.-F. (2017). *La renaissance du théâtre autochtone. Métamorphose des Amériques I*, Presses de l'Université Laval.
- Denzin, N.-K. et Y.-S. Lincoln, (2008). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage.

- Dominicé, P. (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan.
- Dupont N. (2015). « L'éducation artistique: des enjeux de formation globale et d'émancipation d'un enfant-élève-apprenant créateur et citoyen », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 56.
- Favell, K. (2020). *Mino-Pimaatisiwin: Instructors' Experiences in Privileging Indigenous Arts Integration in Post-Secondary Curriculum*, thèse de doctorat, Winnipeg, University of Manitoba.
- Femmes Autochtones du Québec Inc. – FAQ (2012). *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*, FAQ Inc.
- Femmes Autochtones du Québec Inc. – FAQ (2019). *Rapport portant sur les changements climatiques*, FAQ Inc.
- Féral, J. (2012). « Les Paradoxes de la Théâtralité Théâtre/Public », *Entre-deux. Du théâtral et du performatif*, 205, p. 8-11.
- Foy, J. (2009). « Incorporating Talk Story into the Classroom », *First Nations Perspectives*, 2(1), p. 25-33.
- Gonzales, N. (2022). « Les approches inspirées des épistémologies autochtones et relationnelles et leurs principales stratégies d'enquête », dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Éditions Sciences et bien commun, <<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodologie-autochtone/>>, consulté le 30 juin 2023.
- Gouvernement du Québec. (2016). *À la rencontre des femmes autochtones du Québec*, Conseil du statut de la femme, <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/femmes_autochtones_web.pdf>, consulté le 30 juin 2023.
- Hatala, A.R. et K. Bird-Naytowhow (2020). Performing *Pimâtsiwin*: The Expression of Indigenous Wellness Identities through Community-based Theater, *Medical Anthropology Quarterly*, 34(2), p. 243-267.
- Houle, G. (1997). « La sociologie comme science du vivant: l'approche biographique », dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaétan Morin Éditeur, p. 273-289.

- Irvine, K.E. (2002). *Aboriginal women and categorization: themes in feminist theory*, thèse de doctorat, Winnipeg, Université du Manitoba.
- Kaine, É. (2020). *Cultural Transmission among First Peoples as a Dynamic of Well-Being and Empowerment. Methodological Approaches for Working Together Better*, Canadian Commission for UNESCO.
- Laflamme, M. (2010). «Theatrical Medicine: Aboriginal Performance, Ritual and Commemoration», *TRiC/RTaC*, 31(2), p. 107-117, doi.org/10.3138/tric.31.2.107.
- Lavoie, C. et P.-A. Blanchet (2017). « Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe », dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*, Éditions Peisaj, p. 201-219.
- Léger, M. et A. Morales Hudon (2017). « Femmes autochtones en mouvement : fragments de décolonisation », *Recherches féministes*, 30(1), p. 3-13, doi.org/10.7202/1040971ar.
- Lepage, D. (2004). « Un théâtre d'intervention sur mesure », *Jeu*, 113, p. 73-83, <<https://www.erudit.org/fr/revues/jeu/2004-n113-jeu1112686/24952ac.pdf>>, consulté le 30 juin 2023.
- Maheux, G., G. Pellerin, E. Quintriego Millán et L. Bacon (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations*, Presses de l'Université du Québec, <https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=BivZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&ots=wUJvtBMy_i&sig=YpyJC1Uf_MXqfmvx3LN1nLkIDyc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>, consulté le 16 novembre 2023.
- Mareschal, J. et A.-A. Denault (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial. Récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et Trois-Rivières*, Cégep Garneau, <<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4209349>>, consulté le 23 juin 2023.
- McGregor, D. (2014). «Traditional Knowledge and Water Governance: the Ethic of Responsibility. AlterNATIVE», *An International Journal of Indigenous Peoples* [Special Issue: Indigenous Knowledges Impacting the Environment], 10(5), p. 493-507.

- Moore, G.H. et G.H. Moore (2020). «Get Teens Talking: a hands-on approach to SEL through the arts», *National Youth-At-Risk Conference Savannah*, 76, <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/nyar_savannah/2020/2020/76>, consulté le 23 juin 2023.
- National Centre for Collaboration Indigenous Education – NCCIE (2020). *Keeping Our Traditions Strong*, NCCIE, <<https://www.nccie.ca/teaching-resource-centre/foundations/>>, consulté le 20 novembre 2023.
- O'Bomsawin, N. (2023). W8banaki/Odanak. *Transmission, l'expression et la transmission des patrimoines autochtones*, Rassemblement annuel de La Boîte Rouge Vif, Wendake, 9 novembre.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2003). *Artistic practices and techniques from Europe and North America favouring social cohesion and peace*, Document inspired from the discussions and reflections from the Regional conference on arts education in Europe and North America, Helsinki, août.
- Pilote, A., N. Audy, P.-A. Blanchet, C. Borri-Anadon, É. Hébert-Houle, S. Hirsch, K. Gélinas, N. Gros-Louis, J.-A. Joncas, M. Kanga, C. Lavoie, A. Maltais-Landry, S. Moisan, S. O'Bomsawin, S. Ouellet, L. Petiquay, S. Pinette, F. Renaud et M.-È. Vachon-Savary (2021). *Repères et pistes d'action. Guide réflexif pour l'inclusion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement*, Québec, Université Laval, <https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/sites/premiers-peuples/files/2021-11/Reperes%26Pistes2021_1.pdf>, consulté le 23 juin 2023.
- Posca, J. (2018). *Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec*, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec – RCAAQ (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*, RCAAQ, <https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ_2020_Favoriser-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-re%C3%A9ussite-e%C3%81ducative-des-e%C3%81tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf>, consulté le 30 juin 2023.
- Roy, I. (1993). *Le Théâtre Repère : du ludique au poétique dans le théâtre de recherche*, Nuit Blanche Éditeur.

- Santé Canada (2015). *Cadre du continuum du mieux-être mental des Premières Nations – rapport sommaire*, Santé Canada, <https://www.sac-isc.gc.ca/DAM/DAM-ISC-SAC/DAM-HLTH/STAGING/texte-text/mh-health-wellness_continuum-framework-summ-report_1579120679485_fra.pdf>, consulté le 20 novembre 2023.
- Savard, J. (2010). *Les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, <<https://archipel.uqam.ca/9489/>>, consulté le 30 juin 2023.
- Sioui Durand, G. (2003). « L'art vivant à tous les jours? », *Inter*, 85, p. 24-26.
- Smith, L.T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*, 2^e éd., Zed Books.
- Therriault, C. (2016). *Mamu-Ensemble: Impact d'un projet de création théâtrale collective sur le rapprochement interculturel entre adolescents innus et allochtones. Recherche-création et recherche-action*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, <<https://archipel.uqam.ca/9245/>>, consulté le 30 juin 2023.
- Thunderbird Partnership Foundation – TPF (2016). *Évaluation du mieux-être des Autochtones (ÉMA)*, Centre de traitement ou programme communautaire Rising Sun, <<https://thunderbirdpf.org/evaluation-du-mieux-etre-des-autochtones/?lang=fr>>, consulté le 30 juin 2023.
- Tirel, A. (2017). *Le théâtre autochtone francophone contemporain au Québec : enjeux esthétiques, éthiques et politiques*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*, Toronto, People for Education, <<https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2019/09/P4E-MCQC-Mesurer-ce-qui-compte-en-education-des-Autochtones.pdf>>, consulté le 23 juin 2023.

Chapitre 10

***Keg Apich!* Le temps est venu... pour la vérité et la réconciliation!**

**Il est grand temps d'établir
des relations positives.**

Anita Tenasco

Résumé

Dans une perspective de Vérité et de Réconciliation, il est important que l'histoire véritable au sujet des Premières Nations, Inuit et Métis soit enseignée dans les écoles canadiennes. En plus de s'intéresser aux réalités autochtones en général, la diversité des cultures au sein des Premiers Peuples exige de s'intéresser aux communautés de proximité. Ce chapitre présenté sous une forme de poésie libre aborde les nécessaires connaissances au sujet des Premiers Peuples que tout personnel de l'éducation devrait connaître dans un objectif de décolonisation des savoirs.

Nos pratiques en tant qu'éducateurs affectent d'autres individus... Une nouvelle approche de l'éducation dans ce pays est nécessaire.

Ma mère a été envoyée dans un pensionnat à Kenora, en Ontario, à l'âge de six ans. Ma tante était adolescente lorsqu'elle a également été envoyée dans un pensionnat. En me rendant sur le chemin qui mène chez ma tante, je vois un petit chandail orange accroché à sa boîte aux lettres qui dit « J'ai survécu ». Je ne peux pas imaginer la bravoure dont ont dû faire preuve les membres de ma famille pour traverser cette partie éprouvante de leurs jeunes années. Mes ancêtres ont été forcés d'apprendre et de parler l'anglais et le français. Ils ont été forcés d'apprendre une histoire du Québec et du Canada qui n'incluait pas l'histoire anishinabe algonquine. C'est une longue histoire qui a été très douloureuse; une histoire remplie de pertes et de déconnexion d'un mode de vie traditionnel au sein de notre magnifique territoire.

Par où commencer ?

Il est temps que les écoles du Canada enseignent la véritable histoire de ce pays. L'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuit et notre diversité doivent être incluses dans les programmes d'études. Les droits issus de traités et inhérents doivent être enseignés dans les salles de classe de notre pays. Pensez à ce que signifie « relations de nation à nation ». La force, l'intelligence et la résilience des Premières Nations, des Métis et des Inuit doivent être partagées dans les écoles.

Créer un changement de mentalité

Keg apich! Les 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (2012) doivent prendre vie. Au Canada, les Canadiens doivent lire ces appels à l'action, se renseigner sur ce qu'ils signifient vraiment et planifier une partie de leur mise en œuvre.

Ayez de la compassion pour tous les Membres des Premières Nations, les Métis et les Inuit. Il y a d'innombrables façons d'en faire plus et de faire mieux dans nos écoles...

Il est temps de se renseigner sur les sujets suivants :

- Les personnages significatifs
 - William Commanda
 - Norval Morisseau
 - Clarence Louie
 - Michelle Audette
 - Daphne Odjig
 - Tom Longboat
 - Elijah Harper
 - Donald Marshall Junior
 - Alanis Obomsawin
 - Albert Dumont
 - Kahn-Tineta Horn
 - John Kim Bell
 - Jay Odjick
 - Richard Wagameese
 - Jason Brennan – Nish Media
 - Mary Simon
 - Waneek Horn Miller
 - Matthew Coon-Come
 - Derek Miller
 - John Chabot
 - Chef Tessouat
 - Don Kelly
 - Don Burnstick

- Rita Joe
 - Samian
 - Robbie Robertson
 - Murray Sinclair
 - Phyllis Webstad
 - Frank Polson
 - Josephine Bacon
 - Jeannette Armstrong
 - Rosemarie Kuptana
 - Autumn Peltier
 - Jose Kusugak
 - Et encore plus...
- Les savoirs et contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuit
 - La diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuit
 - Les territoires traditionnels des Premières Nations
 - Les traditions alimentaires des Premières Nations, des Métis et des Inuit
 - Les principes éducatifs avant le contact
 - Les Sociétés de chasse et de cueillette
 - Les droits de chasse et de pêche des Premières Nations
 - L'importance de l'eau
 - L'extraction des ressources dans les territoires des Premières Nations, des Métis et des Inuit
 - Le canot d'écorce de bouleau et les modes de transport traditionnels
 - La gestion des feux de forêt
 - La gouvernance de l'environnement
 - Le développement durable
 - La Convention de la Baie-James et du Nord québécois

- La chasse au phoque
- La santé et les médecines traditionnelles chez les peuples autochtones
- Les connaissances autochtones des étoiles et constellations
- L'Assemblée des Premières Nations
- L'importance du tambour
- L'agriculture au sein des communautés autochtones
- Les athlètes autochtones célèbres
- Anicinabe: Là où les eaux se rencontrent
- Le livre: Braiding Sweetgrass de Robin Wall Kimmerer
- Les quatre médecines sacrées
- Les principes de propriété, de contrôle, d'accès et de possession (PCAP)
- La justice réparatrice et l'utilisation traditionnelle des cercles de guérison
- Et encore plus...
- Le système favorisant le racisme
 - La Loi sur les Indiens
 - Le système des pensionnats indiens du Canada
 - Les Écoles de jour indiennes
 - Les abus subis par les élèves autochtones qui fréquentaient des écoles provinciales
 - Les enfants autochtones dans les systèmes provinciaux de placement en famille d'accueil maintenant
 - Le traitement qu'a subi Joyce Echaquan
 - La crise d'Oka
 - Les origines de la violence latérale au sein des communautés autochtones
 - La Crise d'Ipperwash

- Le projet de loi 96 du Québec (et son impact sur les étudiants autochtones)
- Les problèmes de logement des Premières Nations
- Le bison et la destruction des peuples des plaines
- Et encore plus...

Keg apich! Le temps est venu... afin que les élèves en apprennent davantage sur les territoires traditionnels non cédés et les reconnaissances des terres. Que signifient vraiment ces reconnaissances? S'agit-il simplement de déclarations vides de sens? Il faut discuter de la façon de créer une reconnaissance territoriale respectueuse et significative.

Keg apich! Le temps est venu... Les écoles doivent enseigner l'implication de Sir John A. McDonald dans le système des pensionnats indiens du Canada. Les écoles doivent offrir des occasions d'apprentissage authentiques qui invitent les survivants des pensionnats indiens à s'engager avec les élèves. Mettre l'accent sur le travail du Centre national pour la vérité et la réconciliation.

Keg apich! Le temps est venu... Il est grand temps que les élèves en apprennent davantage sur la rafle des années soixante, les écoles de jour indiennes et le nombre d'enfants des Premières Nations, Métis et Inuit qui sont actuellement dans les systèmes de placement familial provinciaux.

Keg apich! Le temps est venu... Tout le monde est capable. C'est un devoir social de contribuer à la réconciliation et à la recherche de la vérité.

Keg apich! Le temps est venu... Les écoles doivent enseigner les langues autochtones régionales, la perte de ces langues dans les communautés autochtones et les efforts de revitalisation afin de les réapprendre. Il est temps que les écoles établissent des contacts avec les Premières Nations qui sont à proximité. Collaborer avec la nation ou la communauté voisine des Premières Nations, des Métis ou des Inuit. Les éducateurs non autochtones ne doivent pas avoir peur. La réconciliation exige de l'éducation, de la volonté politique, un leadership fort, l'établissement de relations, la responsabilisation et la

transparence, ainsi qu'un investissement concret de ressources. Les éducateurs doivent être courageux et ouverts au changement dans la façon dont l'histoire et d'autres matières sont enseignées.

Keg apich! Le temps est venu... afin que les histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuit s'animent dans toutes les salles de classe. Nous sommes tous des humains et nous sommes tous connectés. Le chemin de la vérité n'est pas facile, mais il est essentiel pour la base de l'apprentissage continu, de l'établissement de la confiance, de la réconciliation et de la guérison. Il est temps que les écoles s'engagent à travailler avec les Premières Nations, les Métis et les Inuit afin que nos écoles, partout au Canada, soient des espaces culturellement sûrs qui enseignent tous les aspects de l'histoire compliquée de ce pays.

Keg apich! Le temps est venu... Allez-vous apporter votre aide afin d'ouvrir des portes aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuit pour qu'ils aient accès à des possibilités d'éducation postsecondaire, de formation, d'emploi ou d'affaires?

Comment allez-vous reconnaître et honorer la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation?

Keg apich! Le temps est venu... Allez-vous organiser, soutenir ou participer à un événement qui présente l'histoire tragique des pensionnats indiens du Canada et les efforts continus pour utiliser l'éducation pour progresser vers la guérison dans ce pays?

Il est temps de décoloniser.

Keg apich! Le temps est venu!

Référence

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2012). *Appels à l'action*, Winnipeg, La Commission.

Conclusion

Diane Campeau

La publication de cet ouvrage collectif avait pour but d'ouvrir des avenues permettant aux diverses paroles autochtones en éducation de se faire entendre. Que ce soit par la décolonisation des pratiques et des approches, par la place des langues pour interpréter le monde ou la place des épistémologies autochtones pour l'enseignement de diverses disciplines, les pages que vous venez de lire témoignent de la richesse des savoirs et perspectives des Premiers Peuples au regard de l'éducation. Il est donc difficile de conclure dans un contexte où le regard se doit d'être porté non pas derrière nous, mais bien devant.

Les exemples puisés auprès de représentants de différentes nations montrent à la fois les spécificités de chacune d'elles, mais également les points communs qui les unissent.

Il faut retenir l'importance du territoire, important vecteur de savoirs. On assiste présentement à beaucoup d'initiatives de communautés autochtones à travers le pays afin de réinscrire les apprentissages sur et par le territoire au sein d'une éducation formelle. Certaines pressions doivent s'exercer pour que ces apprentissages soient considérés au même titre que ceux dits scolaires. Réapprendre du territoire signifie également une réappropriation

des langues, comme l'a si bien démontré chacun des auteurs de ce collectif. Nous avons tous un rôle à jouer pour que les langues autochtones reprennent leur place dans l'espace public et plus particulièrement dans nos milieux éducatifs.

La sécurisation culturelle doit également faire partie des préoccupations afin que les étudiants autochtones se sentent reconnus, ce qui exige un regard critique sur nos établissements d'enseignement, nos systèmes et nos pratiques afin de refléter des façons de savoir et d'être culturellement pertinentes. Remettre en question l'enseignement de disciplines considérées comme des bastions du savoir occidental demande courage et détermination, mais le monde ne peut plus se passer des multiples regards que nous devons porter sur le milieu naturel, car nous savons qu'il y a péril en la demeure.

Cet ouvrage a également montré que faire entendre la parole des Premiers Peuples peut prendre diverses formes, comme les exercices de théâtralisation ou les récits, et que l'on doit remettre en question les modes de communication, habituellement considérés comme académiques.

Le dernier texte nous a interpellé afin de reconnaître les nombreuses contributions des autochtones nécessaires à la réconciliation. Connaître la nation de proximité de son école ou de son lieu d'habitation devrait être l'un des premiers gestes à poser, car on ne se réconcilie pas avec des étrangers. La décolonisation demande de déconstruire pour mieux reconstruire ensemble. Les exemples de cet ouvrage nous ont montré que c'est possible de pagayer ensemble dans cette même direction.

Je laisse le mot de la fin aux élèves et aux éducateurs de la communauté innue de Uashat Mak Mani-utenam afin qu'ils vous partagent ce qu'ils entendent pour l'éducation en 2050. Vous pouvez accéder à leurs visions en cliquant sur ce lien : <https://youtube.com/watch?v=nkQa7_8YOeA&si=y2KYW-liTFRAPvqH>.

Annexe

Plus qu'une communication personnelle : modèles pour citer les Aînés Autochtones et les Gardiens du savoir

Lorisia MacLeod, Nation Crie de James Smith

More Than Personal Communication : Templates for Citing Indigenous Elders and Knowledge Keepers Lorisia MacLeod James Smith Cree Nation

Traduction libre et validation avec l'auteure : Diane Campeau

Résumé

Dans ce rapport de projet, je présente les modèles de citation pour les Aînés Autochtones¹ et les Gardiens du savoir que j'ai créés en partenariat avec le personnel du NorQuest Indigenous Student Centre. Ces modèles de citation

1 Nous avons privilégié de mettre une majuscule à Autochtones à de nombreux endroits dans le texte afin de manifester le respect dû aux Autochtones et aux savoirs et connaissances Autochtones.

ont été adoptés ou relayés par vingt-cinq établissements au Canada et aux États-Unis. Ils représentent une tentative d'officialiser ce que les chercheurs autochtones font depuis des décennies : se battre pour trouver une meilleure façon de reconnaître nos voix et nos connaissances au sein du milieu universitaire.

Préambule

Ce texte décrit comment le projet a été développé, en soulignant l'importance de relations stables et respectueuses, avant de plonger dans une partie de la littérature et des expériences personnelles qui ont fourni le raisonnement pour lequel une citation plus culturellement sensible est nécessaire. Une partie du contexte consiste à reconnaître mes propres expériences en tant que chercheuse autochtone, mais je m'appuie également sur la littérature de chercheurs Autochtones et non Autochtones pour illustrer le besoin interdisciplinaire de ces modèles. Je fournis des explications approfondies de chaque élément dans les nouveaux modèles de citation pour expliquer le raisonnement derrière et/ou l'importance de chaque élément. Par exemple, j'explique pourquoi il est important d'inclure la nation ou la communauté de l'individu pour briser le stéréotype pan-autochtone et aider les chercheurs à reconnaître la variation des connaissances entre les centaines de communautés autochtones toutes uniques. Bien que l'objectif principal de cet article soit ces modèles de citation spécifiques, j'espère qu'il permettra également d'habiliter, d'inspirer et de fournir une étude de cas sur la façon dont le milieu universitaire peut apporter de petits changements pour améliorer la reconnaissance respectueuse des connaissances et des voix autochtones. Compte tenu de l'accent mis récemment dans les établissements d'enseignement sur le fait d'être plus inclusifs à l'égard des modes de connaissance autochtones, je pense qu'il n'est que juste que nous examinions également la façon dont nous traitons des éléments comme le savoir oral autochtone dans le milieu universitaire, et s'il existe des systèmes en place qui accordent implicitement la priorité aux connaissances écrites sur les connaissances orales dans une forme de colonialisme persistant.

Introduction

À l'été 2018, le Collège NorQuest a créé et publié des modèles sur la façon de citer les Aînés Autochtones et les Gardiens du savoir dans leurs guides de citation de l'APA (American Psychological Association) et de la MLA (Modern Language Association)². Ces modèles ont été faits uniquement pour l'APA et le MLA parce que ce sont les deux styles de citation utilisés à NorQuest; cependant, des travaux sont en cours à la bibliothèque Xwi7xwa (à l'Université de la Colombie-Britannique) pour adapter ces modèles au style Chicago également. J'ai développé ces modèles aux côtés de l'incroyable personnel du Indigenous Student Centre, qui a fourni des conseils et des perspectives sur ce qui manquait aux guides de citation lorsqu'il s'agissait de citer les traditions orales autochtones. Ce projet est en partie le germe de la frustration que j'ai ressentie pendant mon diplôme de premier cycle quand j'ai vu des anthropologues qui essayaient d'effectuer un travail culturellement connecté et respectueux limité par la façon dont ils pouvaient citer des enseignements oraux non enregistrés. À ce moment-là, je me suis plainte du traitement inégal des connaissances Autochtones, mais je n'étais pas en mesure de recommander des changements jusqu'à ce que j'aie terminé ma maîtrise en bibliothéconomie et en études de l'information. Dans la plupart des établissements, c'est le personnel de la bibliothèque (ou, dans certains cas, le centre de rédaction composé de personnes ayant un MLIS [Master of Library and Information Science]³) qui répond aux questions des étudiants sur la citation, tient à jour des guides de citation et sert généralement de système de soutien complet pour la citation. Cela place les bibliothèques dans une position particulièrement puissante pour mettre en œuvre et promouvoir des

-
- 2 Bien que ces modèles soient utilisables dans leur format actuel, j'ai bien l'intention que des améliorations leur soient apportées à l'avenir à mesure que les chercheurs autochtones et non autochtones utiliseront ces modèles et fourniront une rétroaction. Si l'APA et la MLA peuvent avoir plusieurs éditions, il semble juste que les premières tentatives d'intégration d'une norme pour les Aînés et les Gardiens du savoir reçoivent la même courtoisie pour évoluer et se raffiner à l'usage.
 - 3 En français : maîtrise en bibliothéconomie et en sciences de l'information.

changements qui s'harmonisent avec la valeur fondamentale de notre domaine de justice sociale, comme l'amélioration du traitement des voix autochtones dans les guides de citation.

Mais pourquoi ?

Certains chercheurs pourraient remettre en question la nécessité de créer ces modèles lorsque les guides de style APA et MLA ont un format pour citer des communications personnelles et ont traditionnellement encouragé l'utilisation de ce format pour citer toute communication orale sans enregistrement écrit ou audio. C'est une question légitime, en particulier pour les chercheurs qui n'ont jamais essayé d'intégrer les enseignements oraux dans leurs écrits académiques. Pour le dire simplement, utiliser le modèle pour la communication personnelle, c'est placer un enseignement oral autochtone sur le même pied qu'un appel téléphonique rapide, en lui donnant seulement une courte citation dans le texte (comme c'est la norme avec les citations de communication personnelle) alors que même les tweets reçoivent une citation de référence. Certains enseignements oraux ont survécu depuis des temps immémoriaux et méritent le même respect que nous accordons aux grandes histoires et aux grands esprits du monde occidental : une citation appropriée. Whiteley (2002) souligne les dommages que le fait de considérer les enseignements oraux autochtones comme moins importants que les documents écrits occidentaux a eu en anthropologie :

Le déni savant de la validité des histoires orales les a effacés, produisant un sentiment qu'ils n'existent vraiment pas – ils ne sont, encore une fois, que des « mythes ». Le résultat est que, dans le discours anthropologique, la tradition orale est pour la plupart exclue en tant que source historique ; s'il n'est pas écrit, ou manifestement codé dans l'enregistrement matériel, ce n'est pas l'histoire. (Whiteley, 2002, p. 406 [traduction libre])

Une préoccupation commune des universitaires non autochtones est que, parce que les enseignements oraux ne sont pas écrits, ils manquent de cohérence et d'objectivité. En réalité, cependant, les enseignements oraux sont

« densément codés et parlent simultanément dans une variété de registres culturels (cognitifs, naturels-historiques, psychologiques, religieux) ainsi que directement historiques » (Whiteley, 2002, p. 408) et bon nombre des sources primaires que les chercheurs tiennent en haute estime, « telles que les journaux intimes, les journaux, même les rapports officiels, ne sont certainement pas moins problématiques sur le plan de l'interprétation, comme les historiens le reconnaissent actuellement » (Whiteley, 2002, p. 408). En fait, prétendre que les communautés ne s'engagent pas dans des évaluations critiques de leurs propres enseignements oraux, c'est permettre aux nuages d'obscurcir la vue de la tour d'ivoire. Comme le souligne Whiteley (2002) :

Les archéologues scientifiques peuvent protester contre le fait que leurs explications sont distinguées des traditions orales par des critères de testabilité ou de falsifiabilité. Mais d'après ma propre expérience, l'historiographie orale Pueblo s'occupe clairement de ses propres canons pour évaluer les revendications de vérité et évaluer la plausibilité de récits particuliers du passé. (Whiteley, 2002, p. 407 [traduction libre])

Malheureusement, bon nombre de nos professeurs, de nos dirigeants et de nos universitaires très réputés ont été formés dans un système eurocentrique et raciste qui affirmait faussement la supériorité du savoir occidental écrit sur les traditions orales et les modes de connaissance Autochtones. Cette perspective académique de longue date a constitué un obstacle à l'inclusion des connaissances Autochtones pendant trop longtemps, et avec de nombreuses organisations éducatives en cours des initiatives d'indigénisation, il est temps de considérer de manière critique même nos systèmes de citation pour éliminer ces obstacles à l'inclusion respectueuse.

Contexte

Il ne s'agit pas d'un problème nouveau, et ma solution n'est pas entièrement nouvelle – les chercheurs autochtones ont toujours tenté d'intégrer leurs connaissances dans le milieu universitaire. Dans certains cas, cela a impliqué

d'obtenir la permission des comités de thèse ou des conseillers de citer des enseignements oraux d'une manière différente et plus culturellement appropriée que celle recommandée par les guides de style officiels (s'ils ont fourni un format de citation du tout). Cette rébellion importante et juste est ce qui a planté les graines de ces modèles, et je remercie ces pionniers.

Il y avait un élément de cette situation pour lequel je sentais que je pouvais faire quelque chose. Souvent, les chercheurs autochtones ont eu du mal à obtenir des diplômes dans des cadres coloniaux avant d'arriver à un point du parcours académique (généralement leur programme de maîtrise ou de doctorat) pour être en mesure de défendre cette éducation manquante. Ainsi, l'un des objectifs de la création de ces modèles et de leur mise à la disposition du public était de renforcer la capacité des chercheurs à préconiser l'inclusion de ce type de connaissances plus tôt dans ces parcours universitaires. Tout chercheur autochtone peut extraire l'un de ces modèles et l'envoyer à sa figure d'autorité académique, que le modèle ait été officiellement adopté ou non dans son établissement. L'avantage d'avoir les modèles en direct sur la page d'un établissement d'enseignement est qu'ils donnent aux connaissances orales autochtones une crédibilité académique en les positionnant aux côtés des formes conventionnelles d'érudition écrite privilégiées dans le milieu universitaire occidental. Cela est utile pour les étudiants qui essaient de convaincre les superviseurs qui pourraient se sentir mal à l'aise de s'écarter des normes et des processus officiels sous le drapeau de la diversité ou de la décolonisation.

L'inclusion de ces modèles de citation dans les guides de citation institutionnels est une petite action anticoloniale qui peut aider à améliorer l'expérience des étudiants autochtones. Il est vrai qu'il y aura probablement un faible pourcentage d'apprenants qui utiliseront ces modèles, mais il est également important pour les apprenants qui n'utilisent pas les connaissances orales autochtones de les voir présentées comme un format d'information égal et valide aux côtés de formats familiers comme les livres et les revues. Ces modèles sont une petite ressource pour soutenir les institutions qui cherchent des moyens d'intégrer activement l'antiracisme et l'anticolonialisme dans la rédaction savante.

Les modèles

APA

Nom de famille, Première initiale. Nation/Communauté. Territoire issu d'un traité, s'il y a lieu. Où ils vivent, s'il y a lieu. Sujet/sujet de communication, s'il y a lieu. communication personnelle. Mois Jour, année.

Par exemple: Cardinal, D. Nation Crie de Goodfish Lake. Traité no 6. Vit à Edmonton. Enseignement oral. communication personnelle. Avril 4, 2004.

MLA

Nom de famille, Prénom. Nation/Communauté. Territoire issu d'un traité, s'il y a lieu. Ville/communauté dans laquelle ils vivent, le cas échéant. Sujet/sujet de communication, s'il y a lieu. Jour, Mois, Année.

Par exemple: Cardinal, Delores. Nation Crie de Goodfish Lake. Traité no 6. Vit à Edmonton. Enseignement oral. 4 avril 2004.

Une explication des éléments trouvés dans ces modèles

Nom de l'Aîné ou du Gardien des connaissances

Le(s) nom(s) de la personne. S'il s'agit d'un nom qui peut être mis dans le format standard de l'APA (nom de famille, première initiale) ou le format standard de MLA (nom, prénom), alors il peut être formaté de cette façon. S'il y a un titre ou un statut que le Gardien des connaissances aimerait inclure, alors en suivant la même recommandation que l'APA donne pour le Pape, le titre ou le statut peut précéder leur nom (Lee, 2017). De plus, si le nom est écrit dans un alphabet qui n'est pas une écriture latine, cela devrait être inclus (bien que si l'œuvre doit être publiée, il faudrait envisager de vérifier auprès de l'éditeur pour s'assurer que le nom peut être imprimé en utilisant la langue Autochtone). Si un nom ou un titre est écrit en caractères non latins, il apparaîtra en premier dans la liste des références. Cela va à

l'encontre de la position de l'APA selon laquelle l'écriture non latine doit toujours être traduite, mais beaucoup de nos noms ont une grande importance, et à l'approche de la Décennie internationale des langues Autochtones, d'inclure ces noms constitue un petit geste, mais qui a son importance. L'auteur voudra demander si le Gardien des connaissances aimerait inclure un deuxième nom anglais pour permettre aux lecteurs qui ne parlent pas couramment cette langue Autochtone de leur attribuer les connaissances plus facilement. L'inclusion des deux noms facilite la citation si le texte non latin n'est pas reproductible et aide les apprenants qui utilisent un système de synthèse vocale, puisque la plupart des logiciels de synthèse vocale ne reconnaissent pas les scripts en langue Autochtone. Toutefois, si la référence utilise du texte en langue Autochtone, la meilleure façon de citer est d'utiliser ce texte en langue Autochtone.

Nation/Communauté

Cet élément a été ajouté à la septième édition du guide de style de l'APA, mais seulement pour une citation légèrement modifiée dans le texte de communication personnelle pour les connaissances orales autochtones. Cet élément est fondamental en raison de l'importance clé des relations lorsqu'il s'agit de savoirs Autochtones et de reconnaître quelles nations détiennent quels enseignements. De nombreux autochtones ont parlé de l'importance de « qui vous revendique et qui revendiquez-vous » pour l'identité Autochtone. La meilleure ressource actuelle pour comprendre le rôle des relations en lien avec les connaissances et l'identité autochtones serait le livre de Gregory Younging: *Elements of Indigenous Style*. L'élément nation/communauté de la citation reconnaît non seulement la relation importante d'un Aîné ou d'un Gardien du savoir avec sa nation ou sa communauté; il permet également d'éviter le piège de la pan-indigénéité et garantit que les membres de cette communauté peuvent trouver ce travail tout en recherchant leur nation dans leur bibliothèque. L'inclusion de cet élément permet aux chercheurs qui travaillent avec les Gardiens du savoir autochtone de célébrer les nuances entre les différents enseignements communautaires au lieu de rassembler tous les peuples Autochtones en un seul groupe.

Territoire du traité, s'il y a lieu

Il est important de noter que cet élément de la citation n'est utilisé que s'il y a lieu; s'il n'y a pas lieu, il est omis. Pour certaines personnes, ou par rapport à certains enseignements, il peut être important que le Gardien du savoir reconnaisse leur relation avec un traité. Cela peut être particulièrement important en ce qui concerne les enseignements oraux sur les droits fonciers ou issus de traités.

Ville/communauté dans laquelle ils vivent, s'il y a lieu

De même, cet élément n'est utilisé que s'il y a lieu. Pour de nombreux Peuples Autochtones, ils peuvent vivre dans des endroits qui diffèrent des origines de leurs connaissances, de leur nation ou de leur lieu de naissance et, dans certains cas, il peut s'agir d'une relation importante qu'ils veulent reconnaître.

Une brève description ou un titre de l'enseignement

Cette partie de la citation est l'endroit où des informations, comme la provenance familiale de l'enseignement, pourraient être incluses. Par exemple, la citation pourrait se lire comme suit: « Histoire sur les sœurs de la rivière telle qu'elle a été racontée à [Nom du gardien de l'histoire] par leur grand-mère [ou le nom de la grand-mère] ». En cours d'utilisation, cet élément pourrait être mieux discuté avec le Gardien du savoir, une pratique qui crée l'avantage supplémentaire d'ouvrir la porte aux chercheurs pour discuter avec les Gardiens du savoir comment ils décriraient ou classeraient les connaissances qu'ils partagent.

Communication personnelle

Cet élément est laissé pour les modèles de l'APA comme une reconnaissance à la classification officielle des connaissances orales. Il est délibérément laissé avec un c minuscule parce que c'est ainsi qu'il apparaîtrait dans la citation dans le texte. Si un style de citation devait intégrer ces modèles, cet élément pourrait être supprimé.

Date

La date est placée après l'élément de communication personnelle, tout comme dans le format de citation pour les communications personnelles. Une date aussi exacte que possible est préférable, car la précision aiderait d'autres chercheurs travaillant avec la même personne à identifier quel enseignement était cité. Cet élément peut également être essentiel s'il y a des restrictions temporelles ou saisonnières à la connaissance, bien que le chercheur devrait en discuter en profondeur avec le Gardien du savoir s'il envisage d'inclure ces connaissances dans une publication qui peut être lue à tout moment.

Conclusion

Si, en tant que bibliothécaires, nous prétendons que nous répondons aux besoins de nos utilisateurs, alors nous devrions remettre en question des normes telles que les styles de citation officiels lorsque nous voyons des chercheurs, des universitaires et des utilisateurs noter les limites de ces méthodes de citation (Braun *et al.*, 2014; Cook-Lynn, 1996; Fixico, 1996; Whiteley, 2002). Que ce soit en médecine, en psychologie, en anthropologie, en archéologie ou dans d'autres domaines, nos utilisateurs ont remarqué que les connaissances orales autochtones sont sous-utilisées ou complètement absentes, et nous avons la responsabilité de reconnaître et d'améliorer cela. Ces modèles de citation ne sont qu'un moyen d'aider les apprenants autochtones qui cherchent à tisser leurs connaissances communautaires avec les systèmes universitaires, mais ils servent aussi à commencer à aller au-delà de l'inclusion passive des connaissances Autochtones pour démanteler activement les systèmes coloniaux qui maltraitent les connaissances Autochtones. Ces modèles sont nécessaires parce que nous ne pouvons pas demander aux universitaires (en particulier aux universitaires autochtones) de s'engager à autochtoniser l'académie sans aborder courageusement les mécanismes par lesquels les connaissances Autochtones ont été exclues afin d'envisager de nouveaux processus plus respectueux et inclusifs.

Remerciements

J'aimerais remercier le personnel du NorQuest Indigenous Student Centre qui a travaillé avec moi à la création de ces modèles de citations. Les modèles notés ici peuvent être trouvés sur le libGuides de citations de la bibliothèque NorQuest : <https://libguides.norquest.ca/apa/cite#IDG> et https://libguidesnorquest.ca/MLA/in_text. Ces guides de citation sont sous licence Creative Commons Attribution Non Commercial 4.0 International License.

Références

- Braun, K.L., C.V. Browne, L.S. Ka'opua, B.J. Kim et N. Mokuau (2014). «Research on Indigenous Elders: From Positivistic to Decolonizing Methodologies», *The Gerontologist*, 54(1), p. 117-26, doi.org/10.1093/geront/gnt067.
- Cook-Lynn, E. (1996). «American Indian Intellectualism and the New Indian Story», *American Indian Quarterly*, 20(1), p. 57-76, doi.org/10.2307/1184942.
- Fixico, D.L. (1996). «Ethics and Responsibilities in Writing American Indian History», *American Indian Quarterly*, 20(1), p. 29-39, doi.org/10.2307/1184939.
- Lee, C. (2017). *What's in a Name? Names With Titles in Them*, APA Style Blog, May 31, <<https://perma.cc/BV46-GDNB>>, consulté le 6 novembre 2023.
- Whiteley, P.M. (2002). «Archaeology and Oral Tradition: The Scientific Importance of Dialogue», *American Antiquity*, 67(3), p. 405-415, doi.org/10.2307/1593819.

Pour citer l'original de cet article :

- MacLeod, L. (2021). More Than Personal Communication: Templates for Citing Indigenous Elders and Knowledge Keepers. *KULA: Knowledge Creation, Dissemination, and Preservation Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.18357/kula.135>

Droit d'auteur: © 2021 L'auteur (s). Il s'agit d'un article en libre accès distribué selon les termes de la licence internationale Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY 4.0), qui permet une utilisation, une distribution et une reproduction sans restriction sur n'importe quel support, à condition que l'auteur original et la source soient crédités. Voir: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

KULA: Knowledge Creation, Dissemination, and Preservation Studies est une revue en libre accès à comité de lecture publiée par les bibliothèques de l'Université de Victoria.

Notices biographiques

Tania Ambroise est enseignante en arts à l'école secondaire Manikanetish. Elle a également été animatrice en langue innue au Centre d'amitié autochtone du Saguenay.

tania.ambroise@outlook.com

Claudette Awashish est accompagnatrice en sécurisation culturelle. Elle a occupé précédemment le poste de directrice générale du Centre d'amitié autochtone du Saguenay.

Marie Battiste est Mi'kmaq L'nu, membre de la Première Nation Potlotek et membre de la bande Aroostook des Micmacs, dans le Maine. Après 28 ans d'enseignement à l'Université de la Saskatchewan, elle a pris sa retraite en tant que professeure émérite et est retournée dans son territoire natal en tant que conseillère spéciale du vice-recteur aux études, du vice-recteur exécutif et du doyen du Collège Unama'ki sur la décolonisation de l'institution à l'Université du Cap-Breton. Diplômée des universités Harvard et Stanford, sa passion, ses recherches et ses travaux universitaires dans les domaines de la décolonisation de l'éducation, de la justice cognitive par l'équilibre entre divers systèmes de connaissances et de langues et de la protection des savoirs autochtones lui ont valu cinq diplômes honorifiques, une nomination à titre d'officier de l'Ordre du Canada, une nomination à titre de membre élue de la Société royale du Canada, cinq doctorats honorifiques à l'échelle internationale dans des universités, et de nombreux prix pour son travail universitaire et son plaidoyer dans le domaine de l'éducation décoloniale autochtone. Elle a publié de nombreux ouvrages, notamment *Decolonizing Education : Nourishing the Learning Spirit*.

Marie_Battiste@cbu.ca

Bonjour, je suis **Patricia-Anne Blanchet** et je suis une artiste-pédagogue. Dans une posture d'humilité culturelle toujours renouvelée, mon chemin de vie éclaire le potentiel de l'art social pour le mieux-être individuel et collectif. Mes intérêts de recherche portent sur l'éducation théâtrale et l'oralité en contexte autochtone. Je suis doctante et conseillère en pédagogie autochtone à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. J'agis aussi comme consultante et rédactrice pour diverses organisations autochtones.

Patricia-Anne.Blanchet@usherbrooke.ca

Josie-Ann Bonneau est conseillère en diversité et équité – volet autochtone au Cégep de Chicoutimi. Elle a occupé précédemment le poste de coordonnatrice secteur langue et culture du Centre d'amitié autochtone du Saguenay.

josie.annbonneau@gmail.com

Corina Borri-Anadon est née au Brésil de parents argentins exilés de la dictature et a grandi au Québec. Ce parcours l'a amenée à conjuguer diverses appartenances, à mobiliser plusieurs langues et à construire une identité plurielle et négociée. Professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), elle collabore avec les communautés atikamekws dans le cadre d'activités d'enseignement et de recherche portant sur l'évaluation des besoins des élèves, la place accordée à l'atikamekw nehiromowin dans les pratiques éducatives et la prise en compte des réalités, savoirs et perspectives autochtones dans la formation des enseignants et en contexte universitaire.

corina.borri-anadon@uqtr.ca

Diane Campeau est professeure invitée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa de même que chargée de cours en éducation autochtone à l'Université de l'Alberta-Campus Saint-Jean. Ses travaux portent sur la pédagogie autochtone. Elle s'intéresse particulièrement à l'intégration des savoirs et perspectives autochtones en sciences dans une approche interdisciplinaire. Elle intervient auprès de divers publics et institutions à travers le pays afin de faciliter l'engagement vers la réconciliation. Elle a le privilège d'habiter sur les terres des nations Songhees et Xwsepsum (Esquimalt) de la grande famille ɫəkʷəŋən Lekwungen à Victoria en Colombie-Britannique.

dcampeau@ualberta.ca

Yann-Abel Chachai est chargé de projet à la Boîte Rouge VIF. Il a également été animateur en langue atikamekw au Centre d'amitié autochtone du Saguenay.

yanabelchachai@outlook.com

Alex Cheezo est Anicinape de la communauté du Lac Simon et un survivant des pensionnats. Il est conseiller clinique Anicinape pour Mino Obigiwasin (service enfance et famille Anicinape). Il est aussi le premier maître en travail social de sa communauté.

Christine Couture est professeure au Département des sciences de l'éducation – Didactique de la science et de la technologie au primaire à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle s'intéresse à l'intervention éducative en classe multiâge et à l'intégration de savoirs culturels autochtones dans l'enseignement des disciplines scolaires, et ce, dans une perspective interdisciplinaire

christine_couture@uqac.ca

Karine Croteau est travailleuse sociale (TSI) et professeure agrégée à l'École de travail social (ÉTS) à l'Université d'Ottawa (UO) et responsable du Cercle Kinistôtadimin qui rassemble des alliés non autochtones et autochtones autour de la mise en œuvre d'actions décolonisatrices. Elle a pratiqué le travail social pendant plus de 12 ans, notamment en communautés inuit (Nunavik) et wolastoqiyik (Nouveau-Brunswick), et a réalisé des terrains de recherche en communautés innues. Ses principaux travaux s'inscrivent dans le champ du mieux-être en enfance-famille autochtone et la décolonisation de la profession du travail social.

kcroteau@uottawa.ca

Kwaï, je suis **Lois Dana**, membre de la Nation Penobscot, confédération W8banaki. Je vis au Québec, alors que plusieurs membres de ma famille résident sur Indian Island, dans le Maine. Je suis conseillère à la vie étudiante autochtone au Collège Champlain-Lennoxville, coresponsable du Cercle consultatif autochtone et membre du projet Kchi al8msak pour la revitalisation de la langue et de la culture abénakises. Je valorise le pouvoir des relations, des enseignements traditionnels et de l'apprentissage basé sur le territoire.

ldana@crcmail.net

Sipi Flamand

Miaskom Sipi, qui signifie « à la rencontre de deux rivières », est de la communauté Atikamekw Nehirowisiw de Manawan. Titulaire d'un baccalauréat en Science politique de l'Université Laval, il est présentement Chef du Conseil des Atikamekw de Manawan et candidat à la maîtrise en Gouvernance autochtone à l'École des études autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Son projet de recherche se concentre sur la philosophie-politique autochtone, la gouvernance et l'autodétermination au sein de la nation Atikamekw Nehirowisiw. Antérieurement, il a été porte-parole pour le Réseau Jeunesse des Premières Nations du Québec-Labrador, il est aussi un militant à la défense des droits des peuples autochtones et de leurs territoires ancestraux. Il a agi à titre d'analyste juridique et politique pour l'Association des Femmes Autochtones du Québec Inc. Depuis 2015, il est impliqué dans le Réseau International de Création Audiovisuelle Autochtone (RICCA) en tant que chercheur communautaire.

sipi.flamand@cdam.ca

Stéphane Grenier est travailleur social et professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Depuis 2005, il travaille avec les communautés autochtones de l'Abitibi-Témiscamingue. Il s'intéresse particulièrement aux pratiques communautaires en santé mentale (logement/travail), à l'insertion aux pratiques citoyennes des personnes à risque élevé d'exclusion de même qu'à la santé des autochtones. Comme chercheur, il marque sa préférence pour le travail de terrain, l'évaluation de programme, ainsi que la recherche-action et communautaire.

stephane.grenier@uqat.ca

Stanley R. Henry. Mon nom autochtone est : Il passe au-dessus d'une ville, et on m'appelle Bobby Henry en anglais. Mon clan est celui de Ball Deer et je suis de la nation Cayuga ou du peuple des Marais. Je viens du territoire des Six Nations de la rivière Grand ou de la Place of the Willows. Peterborough, en Ontario, est l'endroit où je vis actuellement. Je suis professeur de langue cayuga et de nos savoirs traditionnels à l'Université Brock. Et, je suis également un apprenant de la langue cayuga et de nos savoirs traditionnels. Je suis étudiant à l'Université Trent dans le programme de doctorat en études autochtones.

shenry@brocku.ca

Judy Hilbert, née Letendre, la cadette de sept enfants, est née à Lac Sainte-Anne, en Alberta, d'où ses deux parents étaient originaires. Judy s'identifie comme Métisse. Ses parents aussi. Sa mère, Philomen Letendre, née Loyer, était d'ascendance crie et française. Son père, Wilfried Letendre, était d'ascendance irlandaise et crie, avec une ascendance française également. Sa grand-mère, Nancy Cunningham, était d'ascendance irlandaise, crie et française. Son grand-père, Samuel Letendre, était d'ascendance crie et française. Ken Letendre, dont vous pouvez trouver le lien vers les vidéos dans ce chapitre, est l'un de ses frères. Judy a vécu au lac Sainte-Anne pendant une partie de son enfance. Elle est allée à l'école dans cette grande communauté Métisse jusqu'en 6^e année, puis la famille a déménagé à Edmonton. Judy et sa famille parlaient le michif cri à la maison, ainsi que l'anglais. Judy a épousé John Hilbert, un citoyen allemand qui a immigré au Canada, avec qui elle a eu trois enfants : Candace (Hilbert Priel), Mickael (Hilbert) et Heidi (Hilbert). Elle est maintenant la grand-mère de trois petits-enfants (Matthew, Patrick et Grant) et l'arrière-grand-mère de Brettney et de Jarrett.

Elisabeth Jacob est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts de recherche sont l'éducation préscolaire, le jeu symbolique, la pédagogie du jeu, l'émergence de l'écrit, l'éducation préscolaire en contexte autochtone et la recherche collaborative

elisabeth1_jacob@uqac.ca

Constance Lavoie est professeure agrégée en didactique du français au primaire à l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur la didactique de l'oral en contextes autochtones dans une visée d'inclusion des langues, des cultures et des savoirs autochtones. Elle coenseigne le cours Perspectives autochtones en éducation depuis sa création en 2021. Elle accompagne des stages d'enseignement en milieux autochtones.

Constance.Lavoie2@USherbrooke.ca

Eva Lemaire est originaire de France et Canadienne d'adoption. Professeure en éducation à l'Université de l'Alberta, sur les terres du traité 6, elle est professeure associée à la Faculté Saint-Jean et professeure adjointe à la Faculté d'éducation (Department of Educational Policy Studies) de cette même université. Ses domaines d'expertises sont l'éducation à la citoyenneté globale et à la justice sociale, l'éducation interculturelle, l'éducation au plurilinguisme et au pluriculturalisme, ainsi que l'éveil aux langues. C'est avec cette lentille particulière qu'Eva Lemaire s'intéresse à l'intégration des perspectives scolaires dans le milieu scolaire, en particulier dans le contexte de l'immersion française et de la francophonie minoritaire.

lemaire@ualberta.ca

Riplea Lothian est une éducatrice Métisse qui enseigne actuellement au secondaire et travaille à la revitalisation des langues autochtones. Elle a travaillé sur trois projets de revitalisation linguistique, positionnant son travail en tant que femme métisse de la communauté de Lac Sainte-Anne. Riplea utilise le théâtre, la narration et la chanson pour sensibiliser ses élèves à l'importance d'être fiers de qui ils sont et pour leur enseigner l'histoire, la culture et la langue des Métis. Elle a obtenu un diplôme en sciences politiques et en études autochtones, suivi d'un diplôme en éducation. Riplea est passionnée par l'enseignement dans les centres-villes et les communautés à faible revenu et estime que tous les étudiants peuvent réussir s'ils en ont l'occasion.

riplea.lothian@epsb.ca

Lorisia MacLeod est une bibliothécaire autochtone de deuxième génération et fière membre de la Nation crie de James Smith. Ses domaines d'intérêt en bibliothéconomie comprennent la gestion, l'inclusion des Autochtones et le leadership.

lmacleod@thealbertalibrary.ab.ca

Athena McKenzie est liée à la communauté Métisse de Lac Sainte-Anne et à la bande Michelle qui possédait autrefois des terres réservées autour de Calahoo, en Alberta. Elle a été élevée avec un lien étroit avec ses racines Métisses et a transmis cet héritage à ses deux filles. Elle est activement impliquée dans la communauté de Lac Sainte-Anne et a pu racheter une partie des terres que ses ancêtres ont perdues au cours de l'histoire. Elle travaille actuellement dans le système scolaire en aidant les éducateurs à enseigner aux élèves Métis aussi justement que possible.

athena.mckenzie@epsb.ca

Kuei, je suis **Kananish Mckenzie**, Innue de la communauté de Matimekush Lac-John. La pièce de Ashtam Ntotacinan a été un moment marquant de ma vie et je suis reconnaissante pour cette expérience de guérison et de créativité que Patricia-Anne Blanchet nous a donnée. Cela m'a aussi donné l'élan afin de m'exprimer davantage quant aux préoccupations des jeunes autochtones et au regard de mes buts personnels à moi. Je suis porte-parole au Réseau Jeunesse du Québec et du Labrador et je fais aussi partie du Comité adviseur jeunesse de la Chaire-réseau jeunesse autochtone.

kananish20@outlook.com

Je suis **Claire Mooney**, professeure agrégée à l'École d'éducation de l'Université Trent, à Peterborough en Ontario, et coordonnatrice du volet formation à l'enseignement. Née au Pays de Galles (Cymru), j'ai grandi en Angleterre et ai émigré au Canada à l'âge adulte. J'ai étudié et enseigné les mathématiques auprès de diverses institutions et j'enseigne présentement l'enseignement des mathématiques aux enseignants en formation, tant au primaire qu'au secondaire. En tant que colonisatrice récente sur l'île de la Tortue, j'ai eu le privilège de travailler aux côtés de collègues autochtones, d'Aînés et de détenteurs du savoir Anishinaabe et Hodinohsyo:ni et d'apprendre d'eux, ainsi que des membres de la communauté. Je reconnais que j'ai la responsabilité d'apprendre et de centrer les modes de savoirs autochtones dans mon enseignement, alors que je réponds aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR).

clairemooney@trentu.ca

Janis Ottawa, Atikamekw de Manawan, est enseignante au primaire. Elle est consultante linguistique Atikamekw et professeure à l'Institution Kiuna au niveau collégial. Étudiante à la maîtrise à l'École d'études autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), ses travaux de recherche portent sur la pédagogie Atikamekw et la manière dont cette pédagogie peut contribuer à ancrer des savoirs dans une perspective de décolonisation. Elle est membre du projet Trans-Amérique: Partenariat savoirs et éducation autochtones (PSEA) qui vise le partenariat autour de la décolonisation de l'éducation scolaire en contextes autochtones.

j_ottawa@hotmail.com

Sakay Ottawa a gradué en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'université du Québec à Chicoutimi (UQAC) en 2001. Il est présentement directeur de l'école secondaire Otapi de la communauté Atikamekw de Manawan depuis mars 2016. Il s'implique activement dans sa communauté, surtout auprès des jeunes en leur donnant l'espoir et la fierté tant recherchés. Plus récemment, il a complété un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

sakayottawa@hotmail.com

Élisabeth Papatie est Anicinape de la communauté du Lac Simon et une survivante des pensionnats. Elle est intervenante au Centre de santé Mino-Tehewin de la communauté de Lac Simon.

Hélène Pourcelot est étudiante au doctorat en travail social à l'Université d'Ottawa. Depuis le début de sa formation en travail social, elle est passionnée par les cultures autochtones. Ses travaux de recherche portent sur la santé des hommes autochtones.

helene.pourcelot@uqat.ca

Loïc Pulido est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et directeur du Consortium régional de recherche en éducation (CRRE).

Loic_Pulido@uqac.ca

Bruno-Philip Richard est conseiller pédagogique et soutien à l'enseignement à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Il accompagne les enseignants dans leur projet pédagogique particulier et se spécialise dans les projets de classe à l'extérieur. Il possède plus de dix ans d'expérience significative en enseignement, notamment au secondaire et à la formation générale des adultes.

bruno-philip.richard@uqat.ca

Anita Tenasco est Anishinabe Algonquin. Elle est née et a grandi dans la communauté Kitigan Zibi Anishinabeg (une communauté algonquine au nord d'Ottawa, Ontario). Elle est *djo djo* (mère), *kokomis* (grand-mère) et la fille de survivants des pensionnats et de l'Indian Day School. Elle a consacré sa carrière à l'éducation des Premières Nations et a servi la communauté de Kitigan Zibi au cours des 26 dernières années dans diverses fonctions. Elle est actuellement directrice de l'éducation à Kitigan Zibi et croit fermement que les Premières Nations doivent contrôler l'éducation des Premières Nations. Anita Tenasco est fière d'être diplômée de l'école secondaire de Kitigan Zibi, du Heritage College et de l'Université d'Ottawa.

atenasc2@uottawa.ca

Donald Wabanonik est Anicinape de la communauté du Lac Simon et appariteur culturel dans sa communauté. Il participe à faire découvrir les richesses de la culture Anicinape aux jeunes membres de la communauté, mais aussi aux visiteurs venus de l'extérieur.

Cyndy Wylde est une Anicinapek8e et Atikamekw Nehirowisiw originaire de la communauté de Pikogan en Abitibi. Doctorante en études autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), sa thèse de doctorat porte sur la sur-représentation carcérale des femmes des Premières Nations au Québec. Elle est aussi professeure à l'École de service social de l'Université d'Ottawa. Elle a occupé différents postes au Service correctionnel du Canada, plus précisément dans les Initiatives autochtones. Membre de l'équipe de recherche de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones – écoute, réconciliation et progrès (CERP) –, elle a également été conseillère politique auprès de l'Assemblée des Premières Nations du Québec-Labrador (APNQL).

cwylde@uottawa.ca

Regards diversifiés sur l'éducation autochtone

Ce livre « libre d'accès » représente le résultat de trois années de discussions, de partages et de réflexions autour de l'éducation autochtone. Plusieurs voix pancanadiennes se sont jointes pour apporter un message qui nous invite à prendre connaissance d'une pédagogie porteuse d'espoir. Ce collectif contient dix chapitres qui sont tous issus d'une collaboration entre autochtones et allochtones. Celle-ci s'est exprimée soit en traduisant les propos ou en citant les échanges et les discours, ou en se questionnant et en travaillant ensemble sur des mêmes enjeux sans renier ni les référents culturels de chacun ni les histoires coloniales.

Nous sommes fières de souligner que ce présent ouvrage a été rédigé par des chercheurs et des éducateurs autochtones et allochtones par le biais de collaborations réalisées à partir et avec les épistémologies autochtones d'éducation et les méthodes autochtones de recherche dans un contexte de maillage entre savoirs autochtones et eurocentriques. Ces collaborations constituent en soi un puissant exercice de réconciliation, mais aussi et surtout de décolonisation. Inscrites non pas dans une dualité, mais dans une complémentarité dans ce regard de la double perspective – que l'on peut également qualifier de transsystemique ou même d'hybride –, les expériences partagées ont arrimé deux visions du monde pour comprendre, interpréter et relater une expérience qui s'inscrit dans une pédagogie pour le XXI^e siècle.

Auteurs et autrices :

Diane Campeau

Marie Battiste

Constance Lavoie, Yann-Abel Chachai, Tania Ambroise, Josie-Ann Bonneau,
Claudette Awashish, Loïc Pulido, Christine Couture et Elisabeth Jacob

Corina Borri-Anadon et Sakay Ottawa

Èva Lemaire, avec la collaboration de Judy Letendre Hilbert, Riplea Lothian,
Athena McKenzie

Karine Croteau et Cyndy Wylde

Stéphane Grenier, Hélène Pourcelot, Bruno-Philip Richard, Alex Cheezo, Élisabeth Papatie;
avec la coll. de Donald Wabanonik

Stanley R. Henry et Claire Mooney

Janis Ottawa et Sipi Flamand

Patricia-Anne Blanchet, Lois Dana et Kananish McKenzie

Anita Tenasco

Lorisia MacLeod



RÉVERBÈRE



Presses de l'Université du Québec

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boulevard des Forges (C.P. 500)
Local 2043 Pavillon Ringuet
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3

Tél. : 819-376-5011 (poste 3649)
Courriel : info@reverbereeducation.com