

L'URFDEMA : HISTORIQUE, STRUCTURE ET ACTIONS EN ÉDUCATION EN MILIEU AUTOCHTONE

Véronique Paul, Professeure

Virginie D. de la Chevrotière, Agente de recherche, URFDEMA

Alexandra Hervieux, Coordonnatrice, URFDEMA

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Introduction

Le Colloque « La recherche en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) : la spécificité de ses contextes » a réuni des actrices¹ du domaine de l'éducation à Rouyn-Noranda, le 20 septembre 2024, afin d'explorer les particularités et les défis uniques de la recherche en éducation de cette université. Cet événement a permis de mettre en lumière les divers contextes qui influencent les pratiques éducatives et les dynamiques de recherche à l'UQAT.

Notre contribution s'inscrivait dans le thème de l'inclusion, avec une présentation intitulée « L'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu autochtone (URFDEMA) : historique, structure et actions en éducation en milieu autochtone ». Cette présentation a offert un aperçu détaillé du contexte de travail dans lequel l'URFDEMA s'inscrit, en mettant en lumière son histoire, sa composition organisationnelle et ses actions concrètes en faveur de l'éducation en milieu autochtone. Comme nous l'avons fait lors du colloque, nous décrirons ici, en premier lieu, d'où est issue l'unité et le chemin qu'elle a parcouru. Nous préciserons, par la suite, quel est le contexte singulier des personnes étudiantes et des partenaires de travail, et finalement nous présenterons quelques-unes des initiatives ainsi que des projets en cours afin de contribuer à la réussite éducative des élèves autochtones.

¹ Nous utilisons le féminin pour parler des ressources en éducation, sans discrimination pour la gent masculine, parce qu'elles sont majoritaires dans les écoles des communautés, ainsi que dans l'équipe de l'URFDEMA.

Historique de l'URFDEMA

Les partenariats en éducation en contexte autochtone, qui existent aujourd'hui entre l'UQAT et différentes communautés autochtones, sont issus de celui qui a été forgé à la demande des Inuit² d'Ivujivik et de Puvirnituq en 1984. À cette époque, des leaders de ces communautés avaient approchés cette petite université afin de lui demander sa collaboration pour poursuivre le développement de leur projet éducatif. Ils exigeaient alors que ce partenariat soit basé sur un principe de cogestion puisqu'il s'inscrivait dans un contexte particulier. Celui d'un territoire éloigné et isolé et d'une population sous-scolarisé, ayant une langue première et une culture très différente de celle du système éducatif québécois. Les défis et les particularités liés au développement de cette scolarisation étaient donc énormes et un partenariat, permettant à chacun d'exprimer sa compréhension des concepts, des situations et des problématiques, semblait essentiel.

La mise en place des premiers cours fut axés sur une compréhension commune des besoins de formation, elle fut accompagnée de la construction de structures de gestion qui ont mené à l'adoption de programmes de formation adaptés et à l'adoption de projet de recherche et de développement. Si bien qu'en 1990, l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) en sciences de l'éducation créa l'URFDEMA afin d'offrir une infrastructure de travail aux ressources professorales qui avaient accepté de s'impliquer dans cette aventure. Une agente de recherche, employée par l'UQAT a également rejoint l'équipe pour assurer la coordination des activités de formation, de développement et de recherche. Depuis, l'Unité n'a jamais cessé de croître. Des partenariats de formation et de recherches ont eu cours ou sont actuellement actifs avec les communautés Anicinapég de la région, les Hurons-Wendat de Wendake, les Cris de la Baie-James et les Attikameks d'Opitciwan, entre autres. Les projets développés le sont à partir de demandes qui émanent des milieux éducatifs autochtones et sont, par conséquent, centrés sur les besoins des communautés. En 2020, l'équipe a senti le besoin de structurer et de préciser le travail effectué. Un plan de développement a alors été élaboré différenciant deux pôles,

² Nous considérons le mot Inuit invariable en genre et en nombre. Cette façon de faire est contraire à la recommandation de l'Office de la langue française du Québec et respecte plutôt les règles de l'inuktitut (qui n'a pas de genre et où le suffixe -it exprime déjà le pluriel). Pour plus de détails, voir Louis-Jacques Dorais, «Rectitude politique ou rectitude linguistique? Comment orthographier «Inuit» en français», *Études/Inuit/Studies*, vol. 28, no 1, 2004, p. 155-159.

soit celui des Inuit (PI) et celui des Premières Nations (PN). Finalement, en 2023, un module en éducation en contexte autochtone a vu le jour au sein de l'UER en sciences de l'éducation afin de mieux répondre aux besoins des milieux tout en tenant compte des impératifs administratifs de l'université.

La création de ces structures d'encadrement a été nécessaire, car le travail de développement de l'éducation en milieu autochtone diffère grandement de celui du milieu non autochtone. Il nécessite des approches spécifiques et adaptées aux réalités culturelles et linguistiques de ces communautés. Dans la section suivante, nous décrirons quelques différences et particularités de la formation en contexte autochtone.

Les particularités de la formation en contexte autochtone

Le contexte spécifique des communautés avec lesquelles l'URFDÉMA travaille est marqué par plusieurs caractéristiques distinctives. Ces communautés vivent en milieux biculturels et multiculturels, intégrant des traditions et des pratiques variées, tandis que la scolarisation établie dans leur communauté est issue de la culture eurooccidentale. Les écoles sont bilingues, voire trilingues, et la langue première des étudiantes est vulnérable et évolue en situation diglossique. Les communautés sont géographiquement éloignées et isolées, ce qui pose des défis logistiques et d'accès aux ressources. De plus, le taux de sous-scolarisation y est élevé : au Nunavik, 24 % des individus ont obtenus un diplôme d'éducation secondaire après sept années d'études, comparé à 82 % pour l'ensemble du Québec (MEQ, 2024).

Les personnes étudiantes sont généralement des ressources enseignantes, des personnes professionnelles ou des gestionnaires déjà en poste dans les écoles, les commissions scolaires ou les Conseils de bande. Elles sont, par conséquent, responsables de la formation des jeunes de leur communauté. La base d'admission aux études universitaires est généralement « Adulte avec expérience », car le personnel des écoles est souvent non qualifié en termes de diplôme. Aussi, les programmes sont financés par des sources externes, par exemple le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), la commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq ou des enveloppes

particulières du ministère de l'Éducation (MEQ). La gestion est faite en partenariat, par l'entremise d'équipes de cogestion qui regroupent tant des personnes issues de l'universités que celles des communautés.

Les particularités de la gestion des programmes de formation

Le groupe de cogestion constitue le lieu de prise de décisions concernant la planification, l'organisation et l'évaluation des activités de formation dans les communautés. Il est composé de ressources en enseignement des communautés inuit et de ressources de l'UQAT. Les partenaires universitaires et inuit travaillent à distance sur une base mensuelle tout au long de l'année scolaire. De plus, une à deux rencontres, soit de planification et d'évaluation annuelle ou encore de traitement de problématiques complexes, ont généralement lieu en présentiel chaque année. Les programmes de formation sont au cœur des interactions entre les partenaires, englobant à la fois les activités de formation, de développement et de recherche qui sont étroitement liées.

Les personnes professionnelles de l'éducation autochtones en poste ont pour responsabilité principale la scolarisation des élèves du primaire et du secondaire, conformément aux orientations de leur école. Les orientations de ces projets éducatifs communautaires doivent être comprises de manière commune lors de la conception d'une démarche de formation par l'université. La conduite des projets se traduit par un processus de mise à l'essai et d'analyse évaluative au fil des années. Un cadre de référence basé sur un processus de résolution de problèmes, mettant l'accent sur la complexité des systèmes d'activités humaines (Chekland, 1981), a d'abord été utilisé pour cette démarche, et il se poursuit encore aujourd'hui. Le groupe de cogestion doit assurer le suivi du plan d'action et, par conséquent, le maintien de la pertinence des actions de formation mises en œuvre dans ce contexte particulier d'éducation interculturelle.

Projets de formation en cours

Le projet de formation actuel du Pôle inuit (PI) est constitué de 3 certificats et d'un programme court qui, cumulés mènent au baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire. Il est offert aux personnes étudiantes à temps partiel, dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituq, au Nunavik. Environ 35 étudiantes évoluent actuellement dans le cadre de cette formation. 38 personnes étudiantes sont diplômées d'un ou de plusieurs certificats depuis 1992. Parmi celles-ci, deux étudiantes ont obtenu le grade de bachelière. Un projet de formation pour une cohorte de premier cycle à temps complet et un programme de maîtrise sont également en développement.

Comme démontré dans la figure 1, les projets de formation offerts au Pôle premières nations (PPN) incluent plusieurs cohortes: une cohorte francophone à temps partiel à Lac Simon (16 étudiantes); une cohorte anglophone à temps partiel à Winneway, Rapid Lake et Kitigan Zibi (10 étudiantes); une cohorte francophone à temps complet à Opitciwan (9 étudiantes) ainsi qu'une cohorte anglophone à temps complet dans diverses communautés (4 étudiantes). Parmi ces étudiantes, plusieurs ont obtenu un/des diplôme(s) de certificat, et cinq devraient obtenir leur baccalauréat d'ici l'été 2026. De plus, trois étudiantes non comptabilisées dans les cohortes actives ont déjà obtenu un baccalauréat, dont deux poursuivent actuellement des études à la maîtrise.



Figure 1 : Les projets de formation offerts au Pôle Premières Nations.

Organisation de la dispensation des cours

Les cours offerts par l'UQAT dans ces différents contextes comportent de nombreuses particularités et sont adaptés selon les milieux ou les types de clientèle étudiante (temps complet et temps partiel), ayant l'anglais ou le français comme langue seconde. Parmi celles-ci, nous décrivons plus concrètement la formule de dispensation des cours que nous privilégions avec la cohorte d'étudiantes inuit, et celle de la cohorte à temps partiel de Winneway-Rapid Lake-KitiganZibi.

Dans les communautés autochtones, les formations sont offertes dans le cadre général de la formation des enseignants au Québec tout en privilégiant une approche interculturelle. Le processus de formation des ressources enseignantes prend la forme d'une séquence de programmes courts (18 à 30 crédits) qui se cumulent. La réussite successive des programmes mène à l'obtention d'un grade de baccalauréat. Les programmes de formation visent à amener la personne étudiante à acquérir et perfectionner des connaissances fondamentales et professionnelles en privilégiant leur mise en relation avec des situations de pratique. Tout en ayant conscience de leurs différences culturelles, les formatrices non autochtones doivent donc soutenir le développement d'une pratique d'enseignement adaptée à la culture de leur communauté de la part de leurs étudiantes (da Silveira et al., 2002). La programmation annuelle des cours se fait lors d'une rencontre de cogestion

La formation soutient la médiation des savoirs par des personnes étudiantes qui utilisent au moins deux langues, et qui sont héritières de deux cultures : une de tradition orale et l'autre de la société québécoise et canadienne. Les langues de la formation sont le français, l'anglais et la langue première des communautés. La séquence de préparation d'un cours se réalise à travers plusieurs étapes dans lesquelles les langues en présence sont sollicitées. D'abord, la ressource universitaire prépare les contenus de formation dans leur langue première, soit en français ou en anglais. Dans le cas des Premières Nations, les cours sont ensuite offerts en français ou en anglais par la ressource enseignante qui adapte les contenues afin de répondre aux besoins des étudiantes autochtones.

Dans le cadre de la formation des enseignants inuit, des ressources coenseignantes inuit travaillent avec la ressource universitaire sur l'interprétation et la traduction du contenu dans la langue première des personnes étudiantes, c'est-à-dire l'inuktitut. Ces deux ressources font une première rencontre de préparation du cours d'une durée de deux jours. Ensuite, tout au long de la dispensation du cours, la ressource universitaire et co-enseignante travailleront de pair pour transmettre un contenu de cours qui aura été développé en partenariat dans l'étape de préparation de celui-ci. Ainsi, les ressources inuit et universitaire coaniment les activités en classe avec les personnes étudiantes, qui s'approprient les contenus en inuktitut, ce qui contribue à enrichir la terminologie dans cette langue. Les étudiantes réalisent leurs travaux en inuktitut ou en anglais, et parfois en français. Les documents produits en inuktitut sont ensuite traduits en anglais, langue commune à la majorité des locuteurs. Enfin, l'évaluation des étudiantes est réalisée en collaboration avec les ressources inuit (Maheux, 2009).

Concrètement, au Nunavik, les cours ont lieu directement dans les écoles des communautés où se rendent les ressources enseignantes de l'UQAT, par avion, puisque c'est le seul moyen de transport au nord du 55^e parallèle. Elles sont logées à l'hôtel communautaire et se rendent à l'école primaire pour offrir leur cours sur une base intensive de six journées de classe consécutives, ou de deux séjours de trois jours, pour totaliser 45 heures de formation magistrale. Les étudiantes inuit, qui enseignent à temps plein, laissent alors leurs élèves afin de prendre leur rôle d'étudiante. Idéalement, les élèves sont alors laissés au soin d'une personne suppléante, mais il arrive parfois qu'ils soient regroupés au sein d'une autre classe où l'enseignante accepte d'augmenter le nombre d'élèves de sa classe. Cependant, souvent, et par manque de ressources suppléantes, ces derniers doivent rester à la maison.

Un autre exemple d'organisation de la dispensation de cours universitaire en enseignement est celui de la cohorte à temps partiel de Winneway-Rapid Lake et Kitigan Zibi. Dans ce cas, des personnes professionnelles de l'éducation de différentes communautés, mais toutes issues de la nation anicinapek, s'engagent dans une formation, dont la langue de scolarisation universitaire est l'anglais. Cette langue est celle la plus couramment utilisée par ces étudiantes. Ces dernières ont vu leur langue ancestrale

disparaître en raison des pensionnats autochtones fréquentés par leurs parents, ce qui a interrompu la transmission linguistique. Aujourd'hui, presque plus personne ne parle cette langue dans ces communautés, à l'exception de quelques aînés. Pour cette cohorte, composée d'étudiantes issues de diverses communautés géographiquement éloignées, les cours sont offerts à raison d'une journée complète toutes les deux semaines. Lors des sessions d'automne et d'été, ces cours sont dispensés sur le campus de Val-d'Or, et les étudiantes effectuent le voyage aller-retour chaque fois. En revanche, à la session d'hiver, les cours sont dispensés en ligne en raison des conditions météorologiques, qui peuvent rendre le transport des étudiantes plus difficile et moins sécuritaire.

En plus des particularités logistiques nécessaire pour l'adaptation des formations, notons aussi qu'une préoccupation par rapport à l'identité culturelle autochtone transcende et est inhérente à la démarche des étudiantes, tant dans leur cheminement individuel que de groupe. Ainsi, des références aux deux cultures en présence émanent de toute activité de formation. Nous devons tenir compte de cette réalité et l'inscrire dans une approche didactique différente de celle habituellement mise en œuvre dans les programmes de formation universitaire. La situation revêt une grande complexité : des partenaires appartenant à deux cultures, forcément impliqués dans un processus de décolonisation et d'autochtonisation interagissent dans un contexte où différentes langues sont utilisées, mais où la sauvegarde ou la revitalisation de la langue première autochtone est omniprésente (Paul, Jubinville, Lévesque, 2020). Tous revendiquent une égalité de statut dans une incontournable relation d'interdépendance. De plus, en référence à Ogbu (1992), les autochtones du Canada font partie du groupe des « minorités involontaires », distinctes des « minorités volontaires », et considère donc (consciemment ou non) les différences culturelles comme des marqueurs d'identités à maintenir et non pas comme des barrières à traverser. Ces populations ont l'impression (consciemment ou non) que l'apprentissage du cadre de référence de la société dominante pourrait leur faire perdre une partie de leur identité (Maheux, 2020). Les ressources enseignantes autochtones doivent donc composer avec cette pression que leur impose leur identité professionnelle tout en maintenant et consolidant leur identité individuelle et collective inuit ou de Premières Nations.

Ce travail exige une grande collaboration et repose sur des relations de confiance et une ouverture aux différentes perspectives. Elle se développe grâce à un engagement mutuel entre les chercheuses et les partenaires autochtones, permettant d'écouter et de valoriser les savoirs partagés. Dans ce cadre, les connaissances des partenaires autochtones sont cruciales pour faire avancer les projets. La relation entre les partenaires autochtones et les chercheuses allochtones est possible dans le respect de principes d'égalité, d'interdépendance et de droit à l'autodétermination des autochtones.

Projets de recherche et de développement en cours

De façon régulière, des projets de recherche-action collaborative sont entrepris en collaboration avec les communautés, en réponse à l'identification de problématiques nécessitant une compréhension plus approfondie que celle obtenue lors des activités de formation ou de gestion. Les observations issues de ces recherches éclairent les actions de formation et de développement. Les projets permettent de mieux comprendre le système éducatif et de trouver des avenues afin de relever les défis vécus dans les écoles des communautés. S'inscrivant dans le paradigme de la recherche autochtone, l'implication de tous les partenaires, autochtones et universitaires, se concrétise dans toutes les phases de la recherche, de la problématique à la diffusion des résultats, puisque la coconstruction des savoirs est inhérente à la pratique des groupes. C'est dans cette optique que des projets de recherches subventionnés se réalisent. Les partenaires autochtones et universitaires mettent en œuvre les projets et participent aux réflexions, et ce, jusqu'à la fin, c'est-à-dire jusqu'à la diffusion des connaissances lors de communications dans le cadre d'événements locaux, nationaux et internationaux (Fondation Donner (1987), Développement de partenariat CRSH (3 fois, 2005, 2011 et 2019), Soutien aux équipes FRQSC (2020), Plan Nord-Gouvernement du Québec (2021), Engagement partenariale CRSH (2022). Parmi les projets en développement, nous en décrivons ici quatre qui sont en cours.

Pôle inuit : curriculum

En contexte inuit, le développement d'un curriculum scolaire est un engagement essentiel du groupe de cogestion qui y travaille de façon continue. Les partenaires inuit ont, dès le départ, exprimé le besoin d'avoir un programme de formation qui comprendrait une progression des apprentissages pour l'enseignement de l'inuktitut. Ce travail a débuté en 1986 avec la rédaction d'un premier curriculum pour l'enseignement en inuktitut au préscolaire. Celui pour l'enseignement de la 1^{re} à la 3^e année du primaire s'est fait de 1991 à 1996. Depuis 2020, afin de poursuivre les réflexions et de mettre au jour le travail effectué, des sessions de cinq jours sur le développement du curriculum ont eu lieu dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituq. Au cours de ces ateliers de travail, plusieurs enseignantes inuit du préscolaire et du primaire, ainsi que des personnes aînées des communautés ont participé au développement de cet outil. Actuellement, l'outil développé est en cours de traduction en inuktitut. Des phases de mise à l'essai et d'évaluation suivront pour s'assurer de sa pertinence dans les milieux éducatifs.

Pôle inuit : lexique

Dans le cadre du travail collaboratif entre la ressource co-enseignante inuit et la ressource universitaire qui dispensent un cours, les contenus de formation spécifiques sont discutés conjointement. Cette étape clé permet à la ressource co-enseignante inuit de signaler des concepts pour lesquels il n'existe pas d'équivalent en inuktitut. À partir de ces lacunes terminologiques, un groupe de travail sur le développement de la terminologie en éducation en inuktitut élabore de nouveaux termes afin d'offrir aux ressources enseignantes un langage professionnalisant dans leur langue première. Ce processus contribue ainsi à l'enrichissement et à la vitalité de l'inuktitut, une langue en situation de vulnérabilité. Ce groupe est composé de ressources des écoles inuit et de ressources universitaires. La terminologie développée à ce jour est disponible en ligne à l'adresse suivante : lexique.uqat.ca.

Pôle Premières Nations : Projet d'autochtonisation des programmes de formation à l'enseignement en contexte autochtone

Dans le but d'accroître le nombre d'étudiantes des Premières Nations qui poursuivent des études postsecondaires et de leur offrir des programmes pertinents et adaptés culturellement et linguistiquement, des membres de sept communautés anicinabeg partenaires de l'UQAT (Pikogan, Lac Simon, Kitcisakik, Kitigan Zibi, Winneway, Rapid-Lake, Temiskaming First Nation) travaillent ensemble. Ils contribuent à l'autochtonisation des programmes de formation à l'enseignement destinés aux enseignants anicinabeg. Le projet vise notamment à valoriser et promouvoir la langue et la culture Anicinapek, en portant une attention particulière aux réalités et aux besoins des communautés, des élèves, des parents et des enseignants impliqués dans l'éducation des jeunes anicinabeg.

Pôle Première Nations : salon du livre à Pikogan, création de livres numériques et de balados à saveur culturelle

Ce projet a pour objectif de lancer une initiative ambitieuse de littérature numérique à l'école Migwan et au centre d'éducation des adultes de Pikogan. Il culmine avec l'organisation d'un Salon du Livre, où les élèves des deux établissements présentent leurs créations numériques, telles que des livres électroniques et des balados. Ces œuvres, produites durant l'année scolaire, sont en lien avec la langue anicinabemowin et la culture anicinabe. Elles permettent aux élèves de développer leurs compétences en lecture, écriture et communication orale, tout en se familiarisant avec les outils numériques qu'ils apprennent à utiliser.

Ces initiatives illustrent l'engagement continu et la collaboration indispensable entre l'Unité de recherche du département des sciences de l'éducation et les communautés autochtones afin d'offrir une éducation qui s'inscrit dans le mouvement de la décolonisation, de l'autochtonisation et de la sécurisation culturelle actuellement en marche.

Conclusion

Pour conclure, soulignons que notre contribution au colloque sur la recherche en éducation à l'UQAT, en septembre 2024, visait à échanger avec les chercheurs sur le travail qu'effectue l'URFDEMA. Pour y arriver nous avons cru nécessaire d'en retracer le parcours, de décrire sa structure et d'explicitier les actions accomplies en éducation en milieu autochtone. Tout au long de la journée, les discussions se sont articulées autour de trois axes principaux auxquels notre présentation a contribué de manière explicite. En ce qui concerne les **contextes territoriaux**, nous avons mis en évidence les opportunités et les défis liés à l'éducation dans des contextes géographiques et culturels variés, soit les milieux autochtones. Pour les **contextes comme interfaces entre la science et la société**, nous avons démontré l'importance du dialogue constructif entre la recherche et la pratique enseignante, soulignant comment notre mode de fonctionnement en cogestion peut enrichir les pratiques éducatives en milieu biculturel et multilingue. Enfin, concernant les **contextes instrumentaux et institutionnels**, nous avons exposé les particularités des défis liés à l'intégration des approches autochtones dans les cadres de l'université. L'intérêt des participants pour notre communication nous a ravi et nous avons aussi beaucoup apprécié les rencontres et les apprentissages qui nous ont nourri lors de cet événement.

Références

- Checkland, P., (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*. Wiley.
- Da Silveira, Y., Maheux, G., Simard, D. et Quilaqueo, D. (2002). Construction de savoirs professionnels et échanges interculturels en contexte de formation des enseignantes inuit et mapunche. Collectif interculturel. *La revue de l'institut de Recherche et de Formation Interculturelles de Québec*, 5(2), 167-185.
- Ogbu, J. U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory into practice*, 31(4), 287-295.

- Maheux, G. (2009). La médiation des savoirs auprès des enseignants inuit en formation. *Études/inuit/studies*, 33(1), 209-224.
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriego M.S.E. et L. Bacon (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : Sens et défis*, Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'éducation, (2024). *Commission scolaire Kativik Ilisarnilirinig, Portrait statistique 2023*. Gouvernement du Québec.
- Paul, V., Jubinville, M. et Lévesque, F. (2020). Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire. *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*, 69-88. Presses de l'Université du Québec.
- Pellerin, G., Paul, V., D. de la Chevrotière, V. et Qalingo, L. (2020). La cogestion des programmes de formation des enseignants inuit Puvirnituq-Ivujivik-UQAT, regard sur une pratique de travail. Dans G. Maheux, S. Quintriego, L. Bacon et G. Pellerin (dir.). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.