

Transformation de pratiques de leadership pour la décolonisation des milieux scolaires : une vision en quatre dimensions



Émilie Deschênes, professeure
Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

INTRODUCTION

La décolonisation est un projet vaste et ambitieux, estimé nécessaire en éducation (Battiste, 2013). Elle se définit comme un processus de déconstruction des idéologies coloniales qui accordent une supériorité aux idées et aux approches occidentales. D'un côté, elle nécessite de démanteler les structures qui perpétuent le statu quo et de lutter contre les dynamiques de pouvoir inégalitaires. D'un autre côté, elle consiste à valoriser et à revitaliser les savoirs et les approches des Premières Nations et Inuit (PNI), ainsi qu'à déconstruire les préjugés à leur égard qui sont hérités de l'époque coloniale (Battiste, 2013; Wilson, 2018).

Les appels à l'action des commissions nationales (CVR, CERP, ENFFADA) insistent plus spécifiquement sur l'importance de décoloniser les écoles, notamment afin de favoriser la réussite des apprenants et apprenantes des PNI, mais également afin de rectifier des faits historiques. La décolonisation des écoles est une idée de plus en plus répandue et considérée comme névralgique pour rétablir des déséquilibres historiques, sociaux et culturels, puis faire connaître et inclure les cultures des PNI. En revanche, elle demeure relativement nouvelle au Québec, même si le pas est bien emboîté dans d'autres provinces canadiennes (par exemple en Saskatchewan et en Colombie-Britannique) et à l'étranger (par exemple en Nouvelle-Zélande).

Si l'école, par son choix de connaissances à transmettre ou de modèle pédagogique, joue un rôle dans la perpétuation de traditions colonialistes, sa mission aujourd'hui est au contraire, selon moi, de contribuer à la décolonisation, et ce, en passant par l'éducation. La façon d'y parvenir concrètement et les objets de décolonisation utilisés sont en revanche moins clairs et peu définis – touchent-ils les savoirs, les programmes, la formation continue des enseignants et enseignantes, la pédagogie, l'évaluation et autres ? Confrontée à ces nouveaux besoins qui commandent un changement de culture au sein de l'école, la direction joue ce rôle majeur, à travers l'exercice de différentes pratiques, d'accompagner son équipe dans ses réflexions et dans la mise en œuvre d'actions de décolonisation. Bien que l'école soit une institution culturelle et un lieu privilégié pour amorcer ou poursuivre la décolonisation (CVR, 2015), cette dernière demeure tributaire de la vision et du leadership de sa direction. Or, peu d'entre elles sont outillées actuellement pour le faire et les pratiques ou stratégies de mise en œuvre de ce projet sont encore indéterminées dans plusieurs milieux et impliquent une révision des façons de faire, des connaissances et de leurs modes de transmission, des interventions et des pratiques pédagogiques et de gestion (Battiste, 2013; Kanu, 2005; Orr et al., 2002; Paul et al., 2020).

Dans ce contexte, je propose de décrire une vision d'un processus de décolonisation adaptable à chaque personne et à chaque milieu, afin de soutenir les directions dans ces changements actuels.

Il s'agit de différentes réflexions, toujours en évolution, issues de plusieurs années de pratiques, notamment celles pendant lesquelles j'ai travaillé au sein des nations crie et inuit, notamment en gestion d'établissements scolaires; ou lorsque j'ai eu l'occasion d'enseigner aux directions des écoles dans le cadre du programme de D.E.S.S. en gestion de l'éducation en contexte des communautés autochtones à l'Université de Sherbrooke. Cela dit, ces réflexions s'inscrivent aussi dans la poursuite de mes recherches, dont ma recherche doctorale, publiée aux Presses de l'Université du Québec (Deschênes, 2020), et une recherche en cours financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (2022-2025). Dans cette dernière, je travaille avec des directions d'établissements scolaires québécois hors communautés avec l'objectif, notamment, d'élaborer des processus qui favorisent la décolonisation de leurs pratiques et de leurs milieux. Ces réflexions sont soutenues depuis des années par plusieurs rencontres et échanges avec des membres des PNI, des personnes collaboratrices, collègues ou amies.

J'ai choisi de présenter quatre dimensions principales (arbre, pluie, castor et aigle), soutenues par différentes propositions flexibles et adaptables. Ce choix me permet d'insister sur la non-linéarité du processus. Entre autres, cette approche doit permettre des itérations et des allers-retours entre les dimensions qui sont complémentaires et interdépendantes (les unes nécessitent les autres pour évoluer). Le nom des dimensions est bien sûr métaphorique (voir dans chaque section), mais il est aussi arbitraire; et j'ai décidé d'utiliser des éléments neutres présents dans la nature afin de bien représenter ce caractère d'interdépendance nécessaire entre les dimensions. La synthèse de celles-ci est présentée ci-après.

DIMENSION «ARBRE»

L'arbre est enraciné, solide et capable de se transformer face aux changements de son environnement.

SOI: S'ENGAGER DANS UNE DÉMARCHÉ DE TRANSFORMATION

Cette première dimension porte sur l'engagement dans une démarche de transformation. Afin de soutenir un projet de décolonisation, la direction accepte de s'ouvrir à de nouvelles perspectives, même si elles bousculent ce qu'elle connaît et fait habituellement. La dimension comporte la réalisation d'un bilan personnel, incluant la détermination des besoins pour soi en matière de connaissances, d'attitudes ou de compétences à développer.

Dans cette dimension, la direction examine la décolonisation et se situe par rapport à ses croyances et valeurs, ce qui implique aussi la reconnaissance de ses résistances et leur analyse, dans l'objectif de les déconstruire. Ce positionnement exige aussi de poser un regard sur son identité culturelle (comme membre d'une société aux normes implicites et explicites données), puis professionnelle (comme professionnel ou professionnelle exerçant dans le milieu de l'éducation, et comme gestionnaire d'une école structurée et orientée selon des normes sociétales).

Ainsi, grâce à la conscientisation de son identité culturelle et professionnelle, puis de ses valeurs (Khalifa et al., 2016), la direction peut reconnaître différentes visions du monde – en plus de celle de la société majoritaire –, une reconnaissance cruciale pour aborder le nécessaire changement social et structurel (Atleo, 2022; Dallaire, 2012), et éducatif (Deschênes, 2023). Puis, elle lui permet de se questionner sur la décolonisation de l'institution qu'est l'école (et l'éducation), ainsi que sur les pratiques la rendant possible (Singleton, 2012; Terrell et Lindsey, 2008).

Ce développement personnel, qui nécessite une autoréflexion critique de ses rôles et de ses pratiques de gestion au regard, notamment, de sa sensibilité aux différences culturelles et linguistiques, devrait être considéré comme essentiel et précéder toutes les actions; or, il n'est pas simple à réaliser seul (Atleo, 2022; Gooden et Dantley, 2012; Deschênes, 2020), d'autant plus qu'il commande une forme de positionnement de la direction sur la décolonisation et ses implications pour l'école, ses équipes professionnelles et ses élèves.

Enfin, cette démarche s'inscrit dans un processus continu, complexe et plein de nuances, et non dans une rupture d'un mode binaire (colonisation versus décolonisation). Elle ne se termine jamais et constitue une démarche qui dure tout au long de la vie.

DIMENSION « PLUIE »

La pluie s'accumule et s'incorpore progressivement au sol, nourrit l'arbre, nettoie l'environnement et est variable en intensité et en quantité.

ACQUISITION, INTÉGRATION ET APPROPRIATION DE NOUVELLES CONNAISSANCES ET RÉFLEXION CRITIQUE

Cette dimension se développe en deux temps. Le premier porte sur l'acquisition de connaissances selon ses besoins (à la suite de la réalisation de son bilan), leur intégration progressive selon ses caractéristiques et capacités et leur appropriation réelle afin de les incorporer dans sa pratique. Les connaissances à acquérir sont générales et spécifiques et elles portent d'abord sur les PNI qui sont à proximité de l'école. La direction veut connaître et entrer en relation avec les nations ou communautés avec qui elle partage le territoire. Elles ne concernent pas seulement des connaissances sur ou à propos des PNI; elles incluent aussi les connaissances des PNI, comme leurs manières de faire et de produire, de penser et d'éduquer, de concevoir l'éducation ou la transmission des connaissances, etc. Ainsi vues, elles touchent tous les savoirs, spécificités et autres perspectives culturelles (incluant des valeurs), linguistiques, identitaires, historiques, sociales, spirituelles, politiques, démographiques, philosophiques, épistémologiques, méthodologiques, etc. Cette dimension permet donc de mieux connaître les réalités, les forces, les contraintes et les enjeux vécus par les PNI, et ce, qu'ils soient d'ordre culturel, social, politique ou éducatif.

Le deuxième temps commande une réflexion critique en profondeur de ses connaissances actuelles, puis des connaissances propagées dans la société majoritaire, y compris celles qui sont enseignées dans les programmes d'éducation (aux élèves) et de formation (aux enseignants et enseignantes, et aux directions). Entre autres: Que sait-on des PNI? Qu'enseigne-t-on à propos d'elles? Cette réflexion est courageuse et porte sur les effacements, les négations et les omissions d'histoires, d'identités, de représentations, de cultures et de pratiques dans la société en général et dans les établissements d'enseignement (Sefa Dei, 2014; Deschênes, 2020, 2023). Elle implique d'ailleurs des remises en question, dont celle des relations de pouvoirs coloniaux asymétriques (CVR, 2015) et, en ce sens, de déconstruire et de transformer – et non uniquement d'adapter – des modèles connus et de les rebâtir sur des bases et des connaissances nouvelles (Battiste, 2013; Kermaal, 2018; Deschênes, 2023). Ce faisant, la direction évolue vers un plus grand relativisme et se permet de contester la pensée universelle liée à des savoirs considérés à tort comme omniscients, savants, voire incontestables.

DIMENSION « CASTOR »

Le castor est travailleur, persévérant, agile, habile à déconstruire et à construire, notamment en utilisant l'arbre.

DÉVELOPPEMENT D'ATTITUDES ET DE COMPÉTENCES

Le sentiment d'incompétence professionnelle face à la réalisation d'actions de décolonisation freine plusieurs acteurs et actrices de l'éducation, incluant la direction, qui hésitent à avancer dans ce type de démarche ou résistent à amorcer des changements dans leurs pratiques en argumentant qu'ils ne savent pas de quelle manière s'y prendre ou qu'ils pourraient commettre des erreurs, qu'ils pourraient manquer de sensibilité. Aussi, le regard sur d'autres perspectives, la reconnaissance et l'analyse de ses résistances, l'appropriation de nouvelles connaissances, puis la réflexion critique et autocritique conduisent la direction à se préparer aux changements de cette autre dimension qui porte sur le développement de nouvelles attitudes et compétences.

En tête de liste, la sensibilité culturelle, l'ouverture et l'humilité culturelle sont requises, tant pour soi (dimension arbre et castor) que pour son équipe (dimension aigle). Ensemble, ces stratégies permettent à la direction d'aborder les biais systémiques envers les PNI. La sensibilité et l'humilité culturelles impliquent aussi que la direction se reconnaisse comme un apprenant (en opposition à un « sachant »), lorsque vient le temps de connaître ou comprendre l'expérience d'un ou une membre d'une PNI. Il s'agit donc pour elle de concevoir les manières propres à sa culture d'agir, de penser, d'éduquer les élèves ou de transmettre les savoirs comme existant parmi d'autres manières dans d'autres cultures, soit que sa culture n'est ni supérieure ni meilleure et que, simplement, chacun fonctionne selon sa propre logique et selon un système de normes et de codes sociaux formels ou implicites. Bref, il s'agit de concevoir, d'entretenir et d'encourager des relations réciproques égalitaires.

Aussi, la transformation en continu implique un changement progressif de mentalité au sein de la direction, ce qui exige qu'elle puisse envisager d'autres perspectives et qu'elle sorte de sa zone de confort. Pour arriver à des résultats différents, elle doit essayer de nouvelles pratiques. À cet égard, la décentration culturelle est une stratégie à privilégier. Elle consiste à se positionner en dehors de sa culture et à la regarder dans la perspective d'une personne membre d'une PNI en essayant de comprendre son point de vue. La direction peut alors admettre que d'autres façons de penser, de s'exprimer ou d'agir existent et qu'elles sont aussi tout à fait adéquates et justes que les siennes (Deschênes, 2022).

En plus de ces stratégies qui permettent la poursuite de la conscientisation culturelle, de la compréhension et de la gestion de ses biais notamment culturels, la direction développe ses capacités à reconnaître les spécificités culturelles et linguistiques des PNI, à les valoriser et les inclure dans l'école. En effet, la décolonisation exige une transformation qui doit être fondée sur la reconnaissance de l'identité et des spécificités culturelles et linguistiques des PNI, sur l'inclusion dynamique de référents culturels et linguistiques, sur la valorisation de leurs cultures, de leurs langues, de leurs territoires et de leurs savoirs et, enfin, sur la connaissance de leurs réalités en enseignement (CEPN et al., 2020; CRPA, 1996; CERP, 2019; CVR, 2015; ONU, 2007). Pour ce faire, en plus de transformer ces pratiques et stratégies, la direction intègre celles des PNI; des outils, des méthodes, des processus, etc.

Enfin, les attitudes et compétences à développer portent aussi sur la capacité de la direction à sécuriser culturellement les membres des PNI qu'elle rencontre (partenaires, collaborateurs et collaboratrices, élèves, membres du personnel, etc.).

DIMENSION « AIGLE »

L'aigle est intelligent, perspicace, stratégique, voit loin et bien, est courageux et efficace.

LEADERSHIP ENGAGÉ, INNOVANT ET VISIONNAIRE

La dernière dimension concerne le leadership engagé, innovant, courageux et visionnaire qui, toujours en progression dans un processus de transformation personnelle et professionnelle, touche la sensibilité et la transformation de son milieu (l'école, l'équipe, les pratiques éducatives, etc.). Dans ce rôle, la direction facilite la transition culturelle vers des habitudes, des croyances, des valeurs ou des pratiques, en mettant en relation des personnes et des idées, tout en priorisant leurs similitudes et leurs complémentarités. Si elle incarne le changement demandé, elle devient aussi le modèle de la transformation et elle met en œuvre des pratiques et stratégies innovantes qu'elle développe avec l'équipe. Parce qu'elle accorde du sens à la démarche pour elle-même et pour le milieu, et qu'elle ne doute pas du potentiel et de la faisabilité de la transformation, elle permet à l'équipe d'y croire aussi. D'ailleurs, la direction guide les membres de son équipe dans la réalisation d'un bilan des capacités collectives au sein de l'école: qu'est-ce que nous avons pour amorcer ou poursuivre le projet de décolonisation et que nous manque-t-il pour le réaliser?

Comme leader des changements liés au projet de décolonisation, la direction propose à son équipe des actions et des interventions à intégrer et à s'approprier vers la transformation des pratiques au sein de la classe et de l'établissement, avec comme vision la transformation de tout un système, qu'elle soutient et croit possible. Cette démarche requiert du courage, car tout est à considérer à nouveau: la source, la nature et la transmission des connaissances doivent être réfléchies (Kovach, 2005; Smith, 2016; Jacob et al., 2020) et pour ce faire, les équipes doivent être guidées par la direction, dont le rôle de leader est fondamental dans ce changement collaboratif qui nécessite un engagement persistant et en continu, ainsi qu'une mobilisation collective (Deschênes, 2018). L'école décolonisée se transforme sous toutes ses facettes, dans son fonctionnement et dans sa façon de penser les connaissances et leur transmission. L'équipe s'inspire, puis s'approprie autant des dimensions des cultures des PNI que de celles de la majorité, vers des relations entre les groupes d'appartenance qui deviennent plus égales et plus justes (Deschênes, 2020).

CONCLUSION

Ces quatre dimensions constituent une base sur laquelle la direction peut s'appuyer pour amorcer une transformation vers la décolonisation de son milieu. Or, elles nécessitent bien plus que de la volonté ou des intentions: elles exigent le passage à l'action d'une personne leader transformative (Deschênes, 2023; Deschênes et Sasseville-Quoquochi, 2023; Villella et al., 2023), laquelle doit faire preuve d'engagement et devenir une source d'inspiration pour l'ensemble du milieu en incarnant les transformations, et en faisant preuve d'une grande humilité culturelle. Puis, l'adoption d'une perspective transformative permet de viser un changement systémique positif et durable (Atleo, 2022; Deschênes et Sasseville-Quoquochi, 2023). Enfin, il y a lieu d'insister sur la nécessité d'inclure des membres des PNI afin d'inscrire ses pratiques transformées en opposition à des pratiques coloniales, postcoloniales ou paternalistes.

RÉFÉRENCES

- Atleo, M. R. (2022). *Canadian Indigenous Leadership for Social Justice in the Face of Social Group Apraxia: Renovating the State Colonization Built*. Dans A. Gélinas-Proulx et C. M. Shields (dir.), *Leading for Equity and Social Justice. Systemic Transformation in Canadian Education* (p. 173–193). University of Toronto Press.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat. (2020). *Compétence 15: Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. CEPN – Institut Tshakapesh – CDFM. <https://cepn-fnec.ca/competence-15>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (CERP). (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics: écoute, réconciliation et progrès. Rapport final*. Gouvernement du Québec.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Rapport final*. Gouvernement du Canada.
- Commission royale sur les Peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones. Rapport final*. Gouvernement du Canada.
- Dallaire, N. (2012). *Comment se porte la conscience critique dans les pratiques d'autonomisation des travailleurs sociaux? Intervention*, 136(1), 6-17.
- Deschênes, É. et Sasseville-Quoquochi, P. (sous presse). Création de ponts pour la réconciliation: récit de vie d'une direction d'école atikamekw. *Revue de l'association canadienne pour l'étude du curriculum*.
- Deschênes, É. (2018). La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises. *Éducation et francophonie*, 46(1), 83-99.
- Deschênes, É. (2020). *La gestion de l'éducation dans les écoles des communautés autochtones du Québec: la confiance au premier plan*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, É. (2022). *L'insertion sociale et professionnelle des travailleurs autochtones*. Éditions JFD.
- Deschênes, É. (sous presse). *Valoriser et inclure les perspectives des Premières Nations et Inuit en éducation et en formation*. Fides.
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA). (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place. Rapport final*. Gouvernement du Canada.
- Gooden, M. A. et Dantley, M. (2012). *Centering race in a framework for leadership preparation*. *Journal of Research on Leadership Education*, 7, 237-253.
- Jacob, E., Lehrer, J. et Lajoie-Jempson, C. (2020). La transmission culturelle des savoirs autochtones en contexte de jeu. Des réflexions sur la décolonisation de la recherche. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. Quintriego Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis* (p. 147-171). Presses de l'Université du Québec.
- Kanu, Y. (2005). Decolonizing Indigenous education: Beyond culturalism: Toward postcultural strategies. *Canadian and International Education*, 34(2).
- Kermoal, N. (2018). Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs: le cas de l'Alberta. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 651-670. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1260>
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A. et Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Kovach, M. (2005). Emerging from the Margins: Indigenous methodologies. Dans L. Brown et S. Strega (Dir.), *Research as resistance: Critical, Indigenous, and anti-oppressive approaches* (p. 19-36). Canadian Scholars' Press.
- Organisation des Nations unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des Peuples autochtones*. ONU. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf
- Orr, J., Paul, J. J. et Paul, S. (2002). Decolonizing Mi'kmaw education through cultural practical knowledge. *McGill Journal of Education*, 27(3), 331-354
- 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*. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. Quintriego Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations* (p. 69-93). Presses de l'Université du Québec.
- Sefa Dei, G.J. (2014). *Reflecting on Global Dimensions of Contemporary Education*. Dans D. Montemurro, M. Gambhir, M. Evans et K. Broad (dir.), *Inquiry into Practice: Learning and Teaching Global Matters in Local Classrooms* (p. 9-11). Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.
- Singleton, G. E. (2012). *More courageous conversations about race*. Corwin.
- Smith, L.T. (2016). Make space for indigeneity: Decolonizing education. *SELU Research Review Journal*, 1(2), 49-59.
- Terrell, R.D. et Lindsey, R.B. (2008). *Culturally Proficient Leadership: The Personal Journey Begins Within* (4^e édition). Corwin.
- Villella, M., Deschênes, É. et Gélinas-Proulx, A. (sous presse). Le leadership transformatif en contextes scolaires francophones minorisés au Canada pour l'inclusion des peuples autochtones et des perspectives autochtones. *Revue de l'association canadienne pour l'étude du curriculum*.
- Wilson, K. (2018). *Pulling Together: Foundations Guide*. BCcampus.