

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

Constance Lavoie, Natasha Blanchet-Cohen et Marco Bacon

Volume 49, numéro 1, printemps 2021

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1076998ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1076998ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. & Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1076998ar>

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Liminaire

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

Constance LAVOIE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Natasha BLANCHET-COHEN

Université Concordia, Québec, Canada

Marco BACON

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

PRÉSENTATION

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

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

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

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

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

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

Une terminologie en évolution

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

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

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

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

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

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

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

APERÇU DES ARTICLES DE CE NUMÉRO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ce numéro est une invitation pour réfléchir aux questions suivantes :

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

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

(Joséphine Bacon, 2009, p. 94-95)

Références bibliographiques

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

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

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

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

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

- DONALD, D. (2009). Forts, curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization of aboriginal-Canadian relations in educational contexts, *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24.
- Fraternité des Indiens du Canada (FIC) (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principe*. http://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf
- GAUDRY, A. et LORENZ, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>
- HARE, J. (2015). "All of our Responsibility": Instructor Experiences in the Teaching of Required Indigenous Education Coursework. *Canadian Journal of Native Education*, 38, 1, 101-120.
- KANU, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.
- KANU, Y. (2005). Teachers' perceptions of the integration of aboriginal culture into the high school curriculum. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68.
- KERR, J. et PARENT, A. (2015). Being taught by Raven: a story of knowledges in teacher education, *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 62-79.
- KERR, J. (2014). Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(2), 83-10.
- LÉVESQUE, C. (2017). *La sécurisation culturelle: moteur de changement social. Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de vie* [communication orale]. Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or, QC, Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P038.pdf
- MA RHEA, Z. (2015). *Leading and managing indigenous education in the postcolonial world*. Routledge.
- Organisation des Nations unies (ONU) (2007). *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. 61/295. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf

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