Document généré le 3 juin 2025 02:41

Éducation et francophonie

Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial?
Reconjugate our languages with reconciliation pedagogy at the college level?
¿Re-conjugar nuestras lenguas en la pedagogía de la reconciliación a nivel colegial?

Julie Vaudrin-Charette

Volume 49, numéro 1, printemps 2021

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

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1077009ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1077009ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Vaudrin-Charette, J. (2021). Reconjuguer nos langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial? *Éducation et francophonie*, *49*(1), 216–241. https://doi.org/10.7202/1077009ar

Résumé de l'article

Cet article offre une réflexion à la fois micro et macro sur la place des langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial. Nous y traçons un parallèle entre la discrimination systémique envers les membres des Premières Nations et les Inuits sur le territoire québécois et les discours et postures entourant la réconciliation dans l'enseignement collégial. Les vulnérabilités, résistances, responsabilités et contributions linguistiques émergeant de rencontres entre Aînées Anishinaabeg et collaborateurs autochtones et francophones dans un collège situé en territoire ancestral non cédé Anishinaabeg sont présentées comme fondements éthiques de notre questionnement. Les résultats proposent des questions clés pour les pédagogues et gestionnaires de collèges. Notre synthèse démontre les possibilités et contraintes d'une pédagogie de réconciliation conjuguée par, pour, avec et envers les langues autochtones en contexte francophone.

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/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

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

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

Note de l'auteure :

Cette recherche a reçu l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines (bourse de doctorat Joseph-Armand-Bombardier).

RÉSUMÉ

Cet article offre une réflexion à la fois micro et macro sur la place des langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial. Nous y traçons un parallèle entre la discrimination systémique envers les membres des Premières Nations et les Inuits sur le territoire québécois et les discours et postures entourant la réconciliation dans l'enseignement collégial. Les vulnérabilités, résistances, responsabilités et contributions linguistiques émergeant de rencontres entre Aînées Anishinaabeg et collaborateurs autochtones et francophones dans un collège situé en territoire ancestral non cédé Anishinaabeg sont présentées comme fondements éthiques de notre questionnement. Les résultats proposent des questions clés pour les pédagogues et gestionnaires de collèges. Notre synthèse démontre les possibilités et contraintes d'une pédagogie de réconciliation conjuguée par, pour, avec et envers les langues autochtones en contexte francophone.

ABSTRACT

Reconjugate our languages with reconciliation pedagogy at the college level?

Julie VAUDRIN-CHARETTE, University of Ottawa, Ontario, Canada

This article offers both a micro and macro reflection about the place of languages in reconciliation pedagogy at the college level. We draw a parallel between systemic discrimination against First Nations members and the Inuit in Quebec and the narrative and attitudes surrounding reconciliation in college education. The ethical foundations of our study are presented as the vulnerabilities, resistances, responsibilities and linguistic contributions that emerged from meetings between Anishinaabeg Elders and Indigenous and Francophone collaborators at a college located in unceded ancestral Anishinaabeg territory. The results offer key questions for college educators and managers. Our synthesis demonstrates the possibilities and limitations of reconciliation pedagogy designed by, for, with and towards Indigenous languages in a French-speaking context.

RESUMEN

¿Re-conjugar nuestras lenguas en la pedagogía de la reconciliación a nivel colegial?

Julie VAUDRIN-CHARETTE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadád

Este artículo presenta una reflexión micro y macro sobre el lugar de las lenguas en la pedagogía de la reconciliación a nivel colegial. Hemos trazado un paralelo entre la discriminación sistémica hacia los miembros de las Primeras Naciones y los Inuits en el territorio quebequense y los discursos y posturas en torno a la reconciliación en la enseñanza colegial. Las vulnerabilidades, resistencias, responsabilidades y contribuciones lingüísticas que surgieron de los encuentros entre Ancianos Anishnaaabeg y los colaboradores autóctonos y francófonos en un colegio situado en un territorio ancestral aun no cedido de los Anishnaabeg, se presentan como los fundamentos éticos de nuestra reflexión. Los resultados sugieren temas clave para los pedagogos y gestores de colegios. Nuestra síntesis muestra las posibilidades y dificultades de una pedagogía de la reconciliación conjugada por, para, hacia y con las lenguas autóctonas en contexto francófono.

INTRODUCTION

Cet article[1] offre une réflexion à la fois micro et macro sur la place des langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial. Comment les langues autochtones sont-elles considérées dans le contexte des collèges francophones, et en particulier dans le cadre de collaborations axées sur la réconciliation? Affectent-elles la façon dont nous nous situons, en tant que pédagogues de la réconciliation?

En vue de situer cette question, je trace un parallèle entre les *Appels à l'action* de la Commission Viens (2019), et les discours et postures entourant la pédagogie de la réconciliation dans l'enseignement collégial. J'examine ainsi les tensions entre le monolinguisme ambiant et la sécurisation culturelle des apprenants autochtones au collégial. Les rapports de pouvoir et privilèges à l'œuvre dans une telle posture seront explorés plus loin, sous l'angle des vulnérabilités et responsabilités linguistiques dans le milieu (Côté et Ndiaye, 2018; Hare, 2016).

Plus spécifiquement, mais aussi, dans les contraintes de mes propres expériences, j'examine ces questions dans un contexte collégial francophone situé en territoire traditionnel non cédé Anishinaabeg. Partant de mon expérience professionnelle à titre de conseillère pédagogique dans un cégep, mais surtout de la posture d'humilité issue de mon parcours doctoral sur cette question, j'offre quelques questions clés s'adressant à toute personne qui enseigne – aînées, enseignantes, ou professionnel de collège – et aux gestionnaires de collège et personnes d'influence dans les communautés et au sein du réseau collégial.

Dans le respect du contexte Anishinaabeg et francophone au sein duquel les collaborations relatées ont émergé, je propose un cadre conceptuel passant du singulier au pluriel, témoignant ainsi de ma propre création comme sujet de l'étude *avec* l'autre (Nancy, 2000) et de passages vers l'expérience du *kiinwi* « vous et moi/nous (ensemble) » (Morcom et Freeman, 2018). Ces éléments permettent d'honorer et de célébrer les mouvements subtils émergeant de conversations « anticoloniales et pacifiques » (Tupper, 2015), du point de vue des personnes impliquées. Ils permettent également de réitérer les engagements institutionnels et individuels présents envers la réconciliation, et de cerner les possibilités et contraintes des conciliations

1. L'auteure reconnaît la collaboration des personnes suivantes dans la réalisation du projet mentionné dans cet article et dans la relecture des versions préliminaires et finales de cette publication :

- Judith Tusky, Aînée Anishinaabeg, Lac Barrière.
- Celine Tusky, Aînée Anishinaabeg, Lac Barrière.
- Annie Smith St-Georges, Aînée Anishinaabeg en milieu urbain, Kitigan Zibi.
- Doreen Stevens, artiste anishinaabeg, Kitigan Zibi.
- Katy Rankin-Tanguay, Anicinape, originaire de la nation Abitibiwinni (Pikogàn), agente de liaison autochtone au Cégep de l'Outaouais (2018-2020).
- Véronique Gaboury-Bonhomme, Enseignante de biologie, Cégep de l'Outaouais.
- Nathalie Bélisle, Enseignante de géographie, Cégep de l'Outaouais.

linguistiques à l'œuvre. Comment conjuguons-nous nos langues dans une pédagogie de la réconciliation au collégial?

Contexte

Les langues autochtones ont maintes fois été désignées comme essentielles au processus de réconciliation et de désystématisation du racisme envers les membres des Premières Nations et les Inuits au Canada, et ce, dans tous les secteurs d'activité (Commission de vérité et réconciliation, 2015; Rapport de la Commission Viens, 2019; Principe de Joyce, 2020). En éducation, les tensions entre le monolinguisme ambiant et une compréhension limitée de la sécurisation culturelle ont été soulevées (Crépeau et Fleuret, 2018; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Salée et Lévesque, 2016; Mareschal et Deneault, 2020). Les contraintes posées par les pratiques visant uniquement l'accommodement des personnes étudiantes autochtones ont été relevées dans l'enseignement supérieur francophone (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2018; Gauthier *et al.*, 2015; Gauthier, 2018; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2018; Mareschal et Denault, 2020).

Parallèlement, la persistance de l'environnement colonial de l'enseignement supérieur a été dénoncée : absences historiques, approche culturaliste des savoirs autochtones, mono-élitisme épistémique (Bastien, 2017; Battiste, 2018; Dufour, 2019; Hannis, 2019; Ratel et Pilote, 2017; Lachapelle *et al.*, 2019). La réconciliation est ainsi envisagée comme un processus, dont certaines composantes visent la réparation, et d'autres exigent la transformation et la décolonisation de systèmes discriminatoires (Madden, 2018; Tupper, 2015; Morcom et Freeman, 2018). Pourtant, les espaces académiques demeurent timides envers la restructuration qu'exige la pleine considération des dimensions coloniales, du racisme, des savoirs écologiques et des droits constitutionnels autochtones (Battiste, 2018). La réconciliation se trouve ainsi dissoute dans un tout consensuel autour « d'accommodements raisonnables » (Carasthasis, 2013).

Y a-t-il un parallèle entre la discrimination envers les membres des Premières Nations et les Inuits sur le territoire québécois et les discours et postures entourant la réconciliation dans l'enseignement collégial?

En posant cette question, nous abondons ainsi dans le sens d'études récentes, qui soulignent l'importance de former davantage de professionnels et d'étudiants sensibles aux réalités des Premiers Peuples comme point de départ de la sécurisation culturelle (Mareschal et Denault, 2020; Dufour, 2016). En effet, une démarche de sécurisation culturelle repose sur le principe de justice sociale et s'inscrit dans une dynamique d'affirmation, de transformation et de réconciliation (Lévesque, 2017). Salée et Lévesque (2016, p. 18) proposent d'aborder ce concept en considérant « la portée des séquelles trans générationnelles des pensionnats » et, d'un point de vue

pédagogique, la considération « des liens d'appartenance et de filiation ». La sécurisation culturelle va ainsi bien au-delà de l'accès des élèves aux études dans leur langue d'origine (ce qui, en soit, est loin d'être gagné), pour inclure une compréhension des contextes historiques forgeant nos rapports aux langues au présent.

Ainsi, il importe de comprendre en quoi nos « allégeances épistémologiques » issues, notamment, de nos rapports aux langues (Haig-Brown, 2010) affectent les processus de réconciliation. Comment, dans ce cas, devient-on pédagogue de la réconciliation *par*, *avec*, *pour* et *envers* les langues autochtones? Nous abordons quelques éléments en vue de considérer en quoi les langues peuvent informer, former et transformer ce qui est concilié. En somme, nous proposons de conjuguer la prise en compte des langues autochtones dans le réseau collégial avec la pédagogie de la réconciliation.

MÉTHODOLOGIE

Ci-haut, nous avons situé notre objet, soit d'examiner l'incidence sur les pratiques pédagogiques de la présence ou de l'absence des langues autochtones dans l'enseignement collégial. Bien entendu, les résultats présentés sont le portrait d'un engagement a/r/tographique envers une manière d'être dans le monde en tant que chercheuse émergente (Irwin et Springgay, 2008). La démarche a/r/tographique permet d'envisager cette « formulation continue des intentions et des actions à la lumière des artefacts contextuels qui en ont émergé » pour conjuguer mon devenir comme pédagogue (Leggo et Irwin, 2013, p. 4, traduction libre). Pour ces auteurs (2013), devenir pédagogique (« *becoming pedagogical* ») évoque l'idée d'être en mesure de nourrir ce qui nous soutient, en dialogue avec les étudiantes et étudiants, et avec le milieu. L'intérêt de cette démarche dans un contexte collégial de réconciliation est qu'elle s'insère dans un processus itératif, permettant de considérer, et idéalement coconstruire nos questionnements et résultats en collaboration avec les personnes concernées.

En vue de mieux comprendre en quoi ces éléments influençaient ma propre pratique, j'ai examiné de plus près ce qui se passait sur mon lieu de travail, un collège francophone situé en territoire non cédé anishinaabeg autour d'un projet de création d'un jardin de plantes médicinales (Figure 1). Pour Haig-Brown (2010), les « espaces hors textes, ou hors murs, sont souvent perçus comme de second ordre par rapport au travail de l'académie et qu'il est inévitablement sous-théorisé ou même non théorisé. La possibilité que la théorie puisse être développée et/ou affinée dans des contextes extérieurs au texte semble être diminuée par une telle pensée » (Haig-Brown, 2010, p. 928, traduction). Dans cette recherche, le processus itératif de création a permis notamment de situer quelques pistes en vue de « décentrer l'académie en tant que site principal de production et de diffusion des connaissances » (Gaudry et Lorenz, 2018, p. 225, traduction). En nommant ici ces espaces hors-texte, j'en précise la pertinence dans une mobilisation des savoirs dépassant le cadre, et j'en

appelle à la normalisation respectueuse des méthodologies autochtones comme outil d'un démantèlement du statu quo dans l'univers académique (Louie, Poitras-Pratt, Hanson et Ottmann, 2017; Kovach, 2015; Smith, 2018).

Pour Kovach (2015), les conversations, formelles et informelles, deviennent ainsi un instrument de recherche permettant de témoigner de relations existantes, préalables et subséquentes aux projets de recherche. Les conversations informelles auprès de personnes impliquées dans la réconciliation ont ainsi fait partie de ma pratique professionnelle depuis 2016, comme le témoigne cet extrait de ma thèse (Vaudrin-Charrette, 2020, p. 185) :

> L'image de la racine de fraise et de ses devenirs rhizomatiques m'a ainsi accompagné tout au long de mon parcours doctoral. En 2016, lors de l'inauguration d'une rencontre conviant les collèges et partenaires de communautés autochtones dans le cadre du congrès pédagogique annuel des collèges, un porteur de savoirs traditionnels de la nation Wendat (Wendake, Québec) a évoqué les fraises comme médicines de la réconciliation. […] Et pour les Anishinaabeg, la Lune des fraises est la lune du solstice d'été, celle où nous nourrissons le cœur.

Il n'est donc pas anodin que les conversations relatées ont débuté lors de la Lune des fraises en juin 2019 (*Odemiyin kisis*), pour se terminer en novembre, lors de la Lune du gel (*kisis*). J'ai pu documenter des conversations avec les aînées (n = 3), enseignantes (n = 2), artiste (n = 1) et collaboratrice anishinaabeg (n = 1) lors de rencontres visant la mise en œuvre des pédagogies de la réconciliation au sein d'un collège francophone. Dans un cadre plus formel, cinq des participantes ont été rencontrées individuellement pour deux entretiens semi-dirigés d'une durée approximative d'une heure. Les entretiens avec deux des participantes se sont déroulés lors d'une demi-journée, en vue de respecter leur disponibilité. Toutes les conversations documentées ont été enregistrées en format audio puis transcrites, et ont également fait l'objet d'entrées dans mon journal de bord brodé (Vaudrin-Charette, 2020). La retranscription effectuée a été validée auprès de chaque personne impliquée. Les conversations s'étant déroulées en anglais ont été traduites par l'autrice et validées auprès des aînées. Ces éléments permettent de rendre compte de pratiques engageant la réconciliation en classe, mais aussi, comme le proposent Morcom et Freeman, de « ce que nous en comprenons, ressentons, agissons, et honorons dans nos expériences » (2018, p. 830, traduction libre). Conjuguer ce que nous apprenons, c'est aussi marcher avec ces savoirs en les intégrant dans nos vies.

Puisque dans la recherche a/r/tographique tout engagement de recherche est forcément relationnel, j'ai voulu mettre ces questions en pratique comme pédagogue. En rédigeant cet article, j'ai amorcé un questionnement sur la réciprocité au sein du collège étudié, en territoire traditionnel non cédé Anishinaabeg. Dans ce contexte, si la langue anishinaabemowen est présente, comment est-elle valorisée? En ce sens, en formulant les recommandations à la fin de cet article, une nouvelle préoccupation

a surgi, celle de mettre en scène les contraintes et limites de ces rencontres avec les participantes aînées, enseignantes, agente de liaison et artiste Anishinabeg dans le cadre de cette étude. Mes recommandations sont présentées sous la forme de figures de synthèse considérant la mise en application d'une pédagogie de la réconciliation à visée décoloniale dans les collèges (Figures 1, 2 et 3). Elles sont formulées comme une invitation : que pouvons-nous faire et qui pouvons-nous être, comme pédagogues de la réconciliation dans les collèges? La Figure 1 évoque certaines dimensions de la réciprocité envers les langues autochtones dans la pédagogie de la réconciliation, tout comme la présence d'un jardin autochtone – espace hors texte - dans le contexte colonial d'un collège.

Figure 1. ***Kitigànens***

Espace hors-texte : le jardin Anishinaabeg

Dans ces conversations sur la cocréation d'un jardin anishinaabeg, la présence du jardin au collège constitue, elle aussi, un espace hors-texte au-delà de la recherche. En effet, il convient de spécifier que ce « projet » dans le cégep n'a pas été instauré par moi comme chercheuse, mais par la rencontre de mes collègues enseignantes avec les aînées et artistes Anishinaabeg. Elles ont rêvé, développé et mobilisé les ressources (peu de moyens, beaucoup de cœur à la tâche, pour toutes les collaboratrices) afin de mettre en place un jardin Anishinaabeg à l'extérieur du collège où nous travaillons. Ostertag *et al.* (2016) reconnaissent les impacts des conditions précaires sur la possibilité de créer, de maintenir et de réparer les relations nuancées, historiques et militantes avec les lieux, les jardins et les gens (en temps réel et en temps différé) qui

sont au centre des pédagogies de jardin décolonial. Les passages de responsabilités individuelles aux engagements institutionnels pour la réconciliation sont bien documentés (Bopp *et al.*, 2018; Battiste, 2018; Pidgeon, 2016).

REPÈRES CONCEPTUELS HONORANT UNE LANGUE AUTOCHTONE

Si un jardin peut offrir un espace de visibilité aux savoirs anishinaabeg dans un contexte collégial, la présence d'un mot peut rendre explicites les injustices de ses absences. En quoi les langues sont-elles présentes ou absentes des processus d'autochtonisation au sein des cégeps? Impliquent-elles de nouvelles responsabilités pour les personnes impliquées (Daniels *et al.*, 2018)? Permettent-elles une expansion des dynamiques pédagogiques en vue de permettre la remise en question des injustices cognitives et épistémologiques découlant des systèmes éducatifs (Battiste, 2018; Madden, 2019)? Une telle approche nous met au défi d'aller au-delà des frontières coloniales limitant nos expériences (Donald, 2012; Ng-A-Fook *et al.* 2017). Cette navigation des vulnérabilités s'articule, pour Tupper (2015) dans une relation « anticoloniale et pacifique qui permet à la fois de remettre en question la dynamique d'ignorance et de créer un cadre de paix pour la réconciliation » (p. 103, traduction libre).

Langue anishinaabemowen et réconciliation

En vue de témoigner de la présence de l'anishinaabemowen dans l'étude présentée, j'inclus, pour débuter, deux termes honorant le dictionnaire algonquin de la communauté de Kitigan Zibi (KZBC, 2015). Le terme reconciled contient deux entrées, soit *nànzikodàdiwag* (*as an estranged couple* – « comme un couple ayant un différend », traduction libre) et *pònenindig* (at peace – « en paix », traduction libre) (p. 268). J'utilise le terme *honorer*, puisque qu'il ne s'agit pas d'une transmission des savoirs traditionnels autochtones, mais bien de comprendre la portée de ces savoirs pour la pédagogie de la réconciliation. Cet exemple sert à illustrer le type de mise en perspective que peut offrir une présence respectueuse envers une langue autochtone dans une recherche développée entre autochtones et non-autochtones (Kovach, 2015; Younging, 2018).

Pour les autrices Anishinaabeg Morcom et Freeman (2018), une pédagogie de la réconciliation implique « l'incarnation des philosophies autochtones en vue de créer des interactions interculturelles éthiques […] et la création d'un changement social profond et significatif en vue d'aborder les perspectives autochtones et occidentales avec la même attention » (p. 810, traduction libre). Pour ces autrices (2018), cela correspond à « passer de *niinwi* "nous, mais pas vous", et *kiinwa* "vous, mais pas nous", à kiinwi "vous et moi/nous (ensemble)" » (p. 830, traduction libre).

> Une telle réorientation nécessite le développement de la connaissance, de la compréhension, de l'action et de l'honneur des peuples, des cultures et des connaissances autochtones, ainsi que de leurs moyens d'expression. Ce changement doit se faire au niveau individuel, avec un renforcement des capacités des éducateurs et des individus autochtones et non autochtones

Comme j'en ai discuté ailleurs, cette articulation entre vulnérabilités et responsabilités, individuelles et institutionnelles, est au cœur des processus de réconciliation (Vaudrin-Charette, 2019). Je présenterai maintenant quelques conciliations des langues et en quoi elles affectent les processus pédagogiques de réconciliation. Ces dynamiques permettent-elles de reconnaître les tensions ou de les apaiser? Opèrent-elles dans la recherche de consensus, ou dans le respect de la coexistence? Il va de soi qu'honorer en profondeur le sens de *nànzikodàdiwag* ou *pònenindig* (KZBC, 2015, p. 268), et du *kiinwi* (Morcom et Freeman, 2018, p. 810) fera, nous l'espérons, l'objet de plusieurs conversations subséquentes. Reconjuguer nos langues pourrait ainsi mener à une ouverture du curriculum vers l'expérience.

LES LANGUES DANS UNE PÉDAGOGIE DE LA RÉCONCILIATION

Pour l'heure, nous discuterons des possibilités et contraintes d'une pédagogie de réconciliation conjuguée *par*, *pour*, *avec* et *envers* les langues autochtones en contexte francophone. Cet élément n'est pas sans rappeler la considération des tensions et de l'apaisement de nos relations, *nànzikodàdiwag* et *pònenindig* (KZEC, 2015, p. 268). Les langues peuvent-elles nous permettre d'être informées ou informés, de se former, ou d'être transformées ou transformés dans les pédagogies de réconciliation?

Une pédagogie conjuguée par les langues

Nànzikodàdiwag: « comme un couple en chicane »
Niiwa: « nous, mais pas vous »

De nombreux éléments du curriculum collégial témoignent d'absences historiques, notamment en ce qui a trait aux prérogatives linguistiques qui s'y retrouvent. L'oppression des langues autochtones a ainsi été au cœur de blessures identitaires intergénérationnelles persistantes issues du colonialisme (Sterzuk et Fayant, 2016). Historiquement, les politiques linguistiques en éducation révèlent ainsi à la fois un certain protectionnisme linguistique au sein de démarches visant à démocratiser l'accès aux études pour les étudiants francophones (Parent, 1963; Rocher, 2004). Ceci, alors que des mesures coloniales telles que la mise en application du régime canadien des pensionnats indiens étaient toujours en vigueur (Bousquet, 2017). L'équité dans l'accès aux études reste ainsi relative puisque les élèves autochtones continuent d'évoluer dans un système faisant fi de leur langue maternelle et des

séquelles linguistiques toujours présentes (Crépeau et Fleuret, 2018; Mareschal et Denault, 2020).

Considérant le manque de connaissances de base sur les préjudices subis par les autochtones, déjà, en 2011, Leroux énonçait l'importance de sensibiliser l'ensemble de la communauté enseignante et étudiante, notamment au regard des « conséquences des pensionnats » (p. 190), comme primordiale au processus de réconciliation. Or, comme le souligne Gebhard (2017, p. 2, traduction), « tout apprentissage sur les pensionnats autochtones devrait refuser de (re)pathologiser le peuple autochtone. Autrement, les efforts qui visent la réconciliation risquent de réinscrire le racisme qu'on a utilisé pour justifier les pensionnats autochtones il y a plus de cent ans ».

À quel moment, dans une formation collégiale revue afin de tenir compte de l'histoire des pensionnats autochtones et des discriminations actuelles, serons-nous amenés à questionner nos propres biais et pratiques, pour permettre aux étudiantes et étudiants la mise en œuvre la réconciliation dans leurs futures pratiques professionnelles?

Ainsi, si la Commission Viens (2019, p. 105) semble innover dans ses appels à l'action 13 à 18 concernant un meilleur accès aux services publics dans les langues autochtones, incluant la propension « d'émettre une directive à l'intention des établissements du réseau de la santé et des services sociaux mettant un terme à l'interdiction de parler une langue autochtone en contexte d'hébergement ou de soins et services »; force est de constater que cette innovation aurait dû aller de soi dans un contexte de guérison de l'héritage des pensionnats autochtones.

Une pédagogie pour les langues des apprenants?

Kiinwa: « vous, mais pas nous »

De prime abord, reconnaître les langues autochtones comme langue d'origine pour les apprenants autochtones dans les collèges permet d'entamer un processus d'accommodements plurilingues à une coexistence et de reconnaissance entre les langues (Hannis, 2019; Gauthier *et al.*, 2015; Maheux *et al.*, 2014; Moffet, 2019). En effet, une démarche de sécurisation culturelle repose sur le principe de justice sociale et s'inscrit dans une dynamique d'affirmation, de transformation et de réconciliation (Lévesque, 2017). Salée et Lévesque (2016, p. 18) proposent d'aborder ce concept en considérant « la portée des séquelles trans générationnelles des pensionnats » et, d'un point de vue pédagogique, la considération « des liens d'appartenance et de filiation ». La sécurisation culturelle inclut également l'équité dans l'accès aux études dans les langues d'origine (Egéa-Khuene, 2012), présentement offerte au Québec dans le travail effectué à l'Institution Kiuna (Dufour, 2016) et de certains collèges novateurs dans ce domaine, proposant une formation générale revue en vue d'inclure des crédits en langues Inuktituk, Attikamek, Innue, et Crie.

Ainsi, la valorisation des langues d'origine, tant à la maison que dans l'enseignement, s'avère un élément important de la résilience et de la réussite scolaire pour les étudiants autochtones : « Cette résilience repose sur des processus de mobilisation personnelle, familiale et communautaire. Les étudiants qui réussissent ont des projets, l'espoir de réussir et élaborent des stratégies d'apprentissage. S'ils maîtrisent progressivement la langue d'enseignement (le français ou l'anglais), ils valorisent aussi leur langue maternelle. » (Sarmiento, 2017, p.103)

On témoigne également de l'importance d'une meilleure compréhension des contextes linguistiques dans la mise en place de mesures inclusives (CAPRES, 2018; Dufour, 2019; Gauthier *et al.*, 2015; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Hannis, 2014; Mareschal et Denault, 2020). Une pédagogie de réconciliation axée sur l'inclusion des « compétences plurilingues des élèves des Premières Nations dans une perspective interculturelle » (Crépeau et Fleuret, 2018, p. 114) peut ainsi être confrontée au monolinguisme ambiant dans le contexte collégial québécois. Toutefois, la cellule familiale est considérée comme fondamentale au processus de guérison lié à l'épisode des pensionnats indiens (Cote-Meek, 2014). Quelles sont les langues conjuguées dans votre famille?

Avec les langues

Pònenindig : « en paix, apaisée/apaisé »
Niinwi : « nous, mais pas vous »

D'emblée, pour les aînées anishinaabeg ayant participé à cette étude, les efforts d'inclusion et de revitalisation linguistiques doivent ainsi commencer dès la petite enfance. Pour l'Aînée Judith Tusky : « C'est bien, ce que vous faites ici au collège, mais nous devons penser aux petits, à la garderie, comment ils apprennent l'anishinaabemowen. » (Entretien, 29 mai 2019)

Pour sa sœur, l'Aînée Celine Tusky :

> Notre langue à la maison et dans les écoles, aujourd'hui nous sommes limités même à l'intérieur de l'école à cause de la façon dont la langue souffre. Nous avons besoin de la langue pour prendre conscience de notre place dans l'éducation à l'intérieur de l'école. Le gouvernement nous donne des ressources si limitées pour nos programmes linguistiques, et j'aimerais que la langue puisse être transmise du primaire au secondaire, au collège et à l'université. Vous devez avoir votre propre enseignement anishinaabemowen, car il n'y a qu'une heure ici et là à l'école. Un jour, notre langue disparaîtra si nous ne le faisons pas. Nous nous battons toujours pour la terre et la langue. (Entretien A2, novembre 2019)

S'occuper de la langue, de la petite enfance à l'enseignement supérieur, reste ainsi fondamental pour la pédagogie de la réconciliation. Qu'en est-il des programmes d'intervention sociale ou d'éducation à l'enfance? Si les langues sont mentionnées ailleurs dans le rapport de la Commission Viens (2019), leurs possibilités décoloniales restent peu abordées sous l'angle de l'éthique relationnelle à l'œuvre dans ces diverses configurations et reconfigurations des pratiques. Si, comme le suggèrent les aînées anishinaabeg ayant collaboré à notre étude, les efforts d'inclusion et de revitalisation linguistiques doivent ainsi commencer dès la petite enfance, comment seront-ils pris en compte dans la mise en œuvre des Appels à l'action de la Commission Viens (2019) au collégial?

Envers les langues

Kiinwi: « vous et moi/nous ensemble »

En ce sens, la responsabilisation envers les langues s'avère être un point de départ essentiel à la réconciliation, tout en étant, en elle-même, insuffisante pour parler de pédagogie décoloniale.

Pour notre collaboratrice, agente de liaison autochtone dans un collège, « rendre un milieu sécurisant pour les étudiants ça veut dire de se voir dans un établissement. Donc il y a un rôle important au niveau de l'institution, de l'administration, des politiques. Là je parle de deux pôles, mais on peut le faire au niveau des étudiants et au niveau des profs. […] Ce n'est pas juste avec une formation qu'un enseignant va se sentir à l'aise, c'est un processus vraiment pas linéaire. » (Entretien 21 juin 2019)

Dans cette optique, conjuguer les langues amène à les rendre plus explicites dans la pédagogie de la réconciliation. Comme nous l'avons souligné, il s'avère restrictif de segmenter la mise en place de mesure d'accommodements pour les étudiants et la pédagogie. Cette situation s'avère préoccupante dans le contexte québécois, où les discours de réconciliation présentent plusieurs points aveugles (Carasthasis, 2015). En particulier, les rapports de pouvoir et de privilège à l'œuvre dans la négociation interculturelle des savoirs restent largement absents du curriculum des collèges. Faut-il réitérer que les cours de formation générale au collégial, regroupant les disciplines de français, philosophie, anglais et éducation physique, et s'adressant à l'ensemble des apprenants, n'incluent actuellement *aucune* exigence ministérielle d'inclusion de perspectives et contenus autochtones, et ce, malgré les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation à cet effet (CVR, 2015)? À ceci s'ajoute l'inertie ministérielle à inclure les perspectives et relations avec les autochtones à l'échelle du curriculum des programmes préuniversitaires ou techniques, ou à favoriser la création et le partage de cours incluant des contenus autochtones et pédagogies autochtones.

Notamment, deux programmes préuniversitaires majeurs, soit le programme des Sciences humaines et le programme des *Sciences de la nature*, sont actuellement en cours d'actualisation au Québec, sans qu'aucune expertise autochtone n'ait, à notre connaissance, été publiquement consultée dans ce processus.

Parallèlement, en novembre 2020, le CEPN, l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendate dévoilaient la compétence 15, « une exhortation envers l'État québécois à l'accomplissement de son devoir et à l'intégration des recommandations de la Commission de vérité et réconciliation, de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, et de la Commission Viens, non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans tous les domaines visés par ses appels à l'action[2] ».

Si l'objectif de cette compétence est de « contribuer à l'élaboration des programmes de formation des enseignants par les universités et d'éclairer les enseignants en exercice sur ce que nous, les nations autochtones, attendons d'eux », il va de soi que les absences historiques et présentes du curriculum québécois en deviennent gênantes.

En outre, de telles absences ne font qu'accroître la pression sur les partenaires et institutions autochtones, et sur les personnes engagées dans le développement de contenus inclusifs des perspectives autochtones.

Cette expérience de la lourdeur des responsabilités n'est cependant pas la chasse gardée des institutions ou des enseignants dans une pédagogie de la réconciliation. En effet, comme le souligne l'Aînée Annie Smith St-Georges :

> Plus de 30 ans après la crise d'Oka, on parle toujours des mêmes choses. Nous parlons toujours de l'accès à l'eau dans les communautés. Nous examinons comment nous pouvons revitaliser l'ensemble du système et l'harmoniser. Nous enseignons aux enseignants, en tant qu'aînés, mais nous ne pouvons pas enseigner aux étudiants en tant que professeurs parce que nous n'avons pas de doctorat. (Entretien A1, 13 juin 2019)

Ces deux éléments de nos conversations avec les aînées relèvent à la fois les dimensions écologiques et les responsabilités sociales inhérentes à la réforme du système. Comment soutenir la présence active des aînés dans les institutions d'enseignement supérieur sans mettre en péril leur rôle fondamental dans la revitalisation des langues (Simpson, 2018)?

L'Institut Kiuna (autochtone) et les collèges anglophones de la région montréalaise (Rowes, 2018) ont, pour leur part, de nombreux cours ayant été codéveloppés en collaboration avec et par des autochtones, et instaurés à l'échelle institutionnelle

2. https://cepn-fnec.ca/competence-15/

(Hannis, 2019). De plus, d'autres initiatives telles que celles liant les communautés Cries au Cégep de St-Félicien, les communautés Attikamek au Collège Ahuntsic, ou les communauté Innues et les Cégeps de Sept-Îles et de Baie-Comeau sont source d'inspiration pour les collèges qui souhaiteraient innover en ce sens. Pour plusieurs d'entre nous une mise en commun des avancées offertes par la réconciliation des savoirs dans le curriculum collégial s'avère une façon de mobiliser les ressources.

En somme, les langues dans une pédagogie de la réconciliation sont maintes fois conjuguées. Vise-t-on à concilier l'histoire ou le présent? À quelle personne, au singulier ou au pluriel? La Figure 2 propose les déclinaisons possibles des enjeux évoqués. La section suivante permettra ensuite à la lectrice ou au lecteur de situer ses propres responsabilités comme pédagogue de la réconciliation au collégial. Qui sommes-nous, vous et moi/ensemble, lorsque nous conjuguons nos langues dans ce contexte?

Figure 2. **Les langues dans la réconciliation au collégial**

SE FORMER COMME PÉDAGOGUE DE LA RÉCONCILIATION

Pour de nombreux auteurs, la mise en œuvre de la réconciliation dans l'enseignement supérieur revient souvent aux enseignants qui en portent ainsi, également, le poids de la responsabilité (Aitken et Radford, 2018; Pidgeon, 2014; Scully, 2018).

Devant la situation décrite précédemment, pour de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants du collégial, et en particulier dans les collèges francophones, la création de cours incluant des contenus autochtones et pédagogies autochtones reste le fait d'initiatives individuelles, ou, au mieux, de relations d'amitié entre personnes issues de divers milieux. Est-ce encore le *kiinwa* qui semble à l'œuvre, le « vous, mais pas nous »? Parallèlement, peu d'occasions de développement professionnel portant sur la réconciliation sont actuellement offertes aux enseignantes et enseignants du collégial qui souhaiteraient co-construire un cours en collaboration avec des membres des Premières Nations ou des Inuit. Ceci démontre bien l'enjeu de rendre visible ces dynamiques linguistiques coloniales persistantes dans les pédagogies de la réconciliation, et particulièrement, dans cet ordre d'enseignement. Comment, dans ce contexte, devenir pédagogue de la réconciliation dans le réseau collégial au Québec?

Reconjuguer nos langues (*kiinwi* : « vous et moi/nous ensemble »)

Smith *et al.* (2011, p. 66, traduction libre) proposent un examen attentif des rapports de pouvoir en classe, « un espace colonisé, au sein duquel les relations de domination doivent être relues en vue de transformations relationnelle et intellectuelle vers la réciprocité culturelle ». Au sein de ces espaces, Donald *et al.* (2012, p. 71, traduction libre) nous rappellent comment il est facile de maintenir une logique colonisatrice : « Il est facile de répliquer, en nous-même et souvent malgré nous, les relations d'autorité découlant des logiques de frontières coloniales, et en quoi nous apprenons par les conflits émergeant de nos résistances à ces postures. »

Inspirée par leur analyse des vulnérabilités liées aux autorités des relations de recherche, les mathématiques, et la culture, je les transposerai au contexte collégial dans une perspective disciplinaire. Pour Butler *et al.* (2018, p. 30, traduction libre) au sein de chaque discipline on peut ainsi s'interroger sur la « manière [dont] notre pratique dans ce cours remet-elle en question ou reproduit-elle les épistémologies eurocentriques qui nous séparent du contexte relationnel de l'environnement »?

Considérant cet élément, quelle est la place accordée, dans les disciplines collégiales, aux langues et aux savoirs autochtones? Y a-t-il, dans nos rapports aux langues, une expression particulière des « complicités disciplinaires coloniales » (Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 75, traduction libre)? Comme le souligne la professeure en anthropologie Julie Gauthier (2018, p. 6), « 500 ans de silence, d'invisibilisation

et de domination, ça commence à être gênant ». La professeure de philosophie Lunny et ses collaborateurs (2017, p. 13, traduction libre) se questionnent aussi sur les conciliations disciplinaires coloniales dans les collèges :

> […] savez-vous si et comment votre discipline se fonde sur des valeurs, épistémologies et catégories eurocentriques? Quelle est la relation de votre discipline aux savoirs autochtones et aux perspectives critiques décoloniales? Certaines disciplines, telles que l'anthropologie et l'histoire, ont des implications coloniales, tout comme les études des femmes, l'anglais et les arts. Renseignez-vous sur les liens entre les contenus et cadres disciplinaires et les épistémologies eurocentriques.

En ce sens, considérons la richesse d'un devenir pédagogique qui remettrait en question ses prémisses épistémologiques. Ces conciliations des savoirs par la langue sont présentes dans le témoignage d'une enseignante du collégial ayant participé à notre étude (Entretien E1, 22 mai 2019) :

> […] intégrer la langue dans notre enseignement nous amène des dimensions qu'on ne pourrait pas aborder sans cette langue-là […] à comprendre un peu plus la façon de vivre la philosophie autochtone et la façon de vivre dans la nature. Je me suis sentie beaucoup plus à ma place parce que je voyais dans le fond que moi j'essayais de coller mon enseignement dans un cadre particulier dans lequel je ne me sentais pas confortable, mais qui existe ailleurs chez les Premiers Peuples.

Ces réflexions permettent de rendre explicites quelques-unes des questions critiques visant l'amélioration de pratiques d'enseignement et d'accompagnement pédagogique éthiques, soit l'enjeu d'une négociation non binaire entre les modes de connaissances (Entretien E1, 13 juin, 2019) :

> Même si on parle de connaissances ancestrales, même si c'est des anciennes connaissances bien toutes ces connaissances-là ont évolué à travers le temps. Puis ça continue, ce n'est pas statique […] Ça nous amène dans le fond à la validité grâce au récit. Si t'as pas de récit disant telle plante a guéri mon grand-père, t'as aucune preuve comme quoi ça marche […] aujourd'hui c'est accepté autant que la science ces preuves-là, c'est juste faite différemment. Donc le rationnel c'est d'accepter dans le fond que la validité est là, que l'approche des perceptions dans un monde ou dans l'autre s'équivaut.
>
> Donc de dire par exemple moi je crois que y'a un esprit là-dedans, et j'ai une relation puis ça l'a un impact, c'est rationnel. C'est accepté que tout ça c'est un savoir.

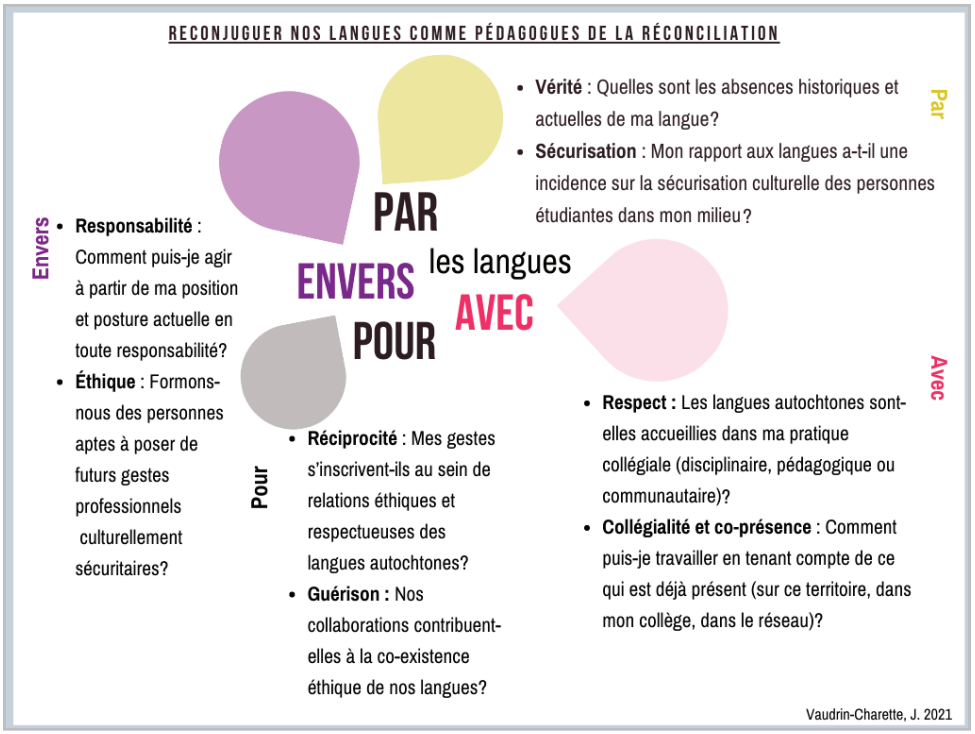
L'autre enseignante participante évoque aussi sa conciliation des dimensions spirituelles de l'enseignement en partageant son expérience de la purification avec la sauge effectuée lors d'une rencontre entre une aînée et ses étudiants (Entretien E2, 22 juin, 2019) :

> Je pourrais me faire dire bien oui, mais là on est dans un état laïque t'a pas d'affaire à leur faire vivre un *smudge*. Mais ce n'est pas de la religion, mais c'est de la spiritualité, mais pour certains ça peut être vu comme un rituel donc qui s'associe une croyance. C'est quand même complexe tout ça… En même temps, moi je l'utilise parce qu'elle est apaisante, c'est scientifiquement prouvé que la sauge a des composantes chimiques qui nous calment.

En particulier, ces observations nous permettent de situer quelques-unes des vulnérabilités et relations d'autorité dans les négociations des rapports aux savoirs dans un contexte pédagogique de réconciliation. La validité des savoirs, leur intégration dans la vie personnelle ou dans les pratiques enseignantes sont ainsi en dialogue. Or dans cette perspective de conciliation des savoirs, si ces enseignantes reconnaissent aisément la pertinence des savoirs autochtones pour leurs disciplines respectives (Sciences sociales ou Sciences de la nature), elles restent confrontées aux frontières disciplinaires dans leurs relations au sein du collège et hésitantes devant la prise en considération du volet spirituel dans leur enseignement. Ces tensions prennent-elles également forme au niveau macro de nos institutions? Comment s'articulent-elles, dans les passages de l'action individuelle du sujet (« je ») à un collectif permettant une coexistence (« nous »)?

La Figure 3 propose quelques questions en vue d'approfondir les démarches.

Figure 3. **Reconjuguer les langues : questions clés de notre devenir comme pédagogues de la réconciliation au collégial**



CONCLUSION : DANS UNE PÉDAGOGIE DE LA RÉCONCILIATION

Comme souligné dans cet article, les conditions actuelles au collégial francophone au Québec laissent entrevoir un engagement bien en deçà des conditions nécessaires à la prise en compte de la vitalité linguistique autochtone dans la pédagogie de la réconciliation.

Comment, dès lors, assumer nos coresponsabilités en nommant et en explorant nos « allégeances épistémologiques envers les langues » (Haig-Brown, 2010, p.934, traduction libre)? Le contexte spécifique des conversations avec des aînées (n = 3), une artiste (n = 1), une agente de liaison (n = 1) et des enseignantes dans un collège situé au Québec en territoire traditionnel non cédé anishinaabeg a permis de conjuguer nos langues au singulier et au pluriel. Nous avons indiqué en quoi la pédagogie de la réconciliation doit permettre une mise en perspective explicite des absences historiques par les langues. En reconnaissant les contextes plurilingues des apprenants autochtones et en valorisant la visibilité, nous avons envisagé ce qu'être présent ou présente aux langues peut signifier dans l'enseignement. Allant plus loin, nous

avons corroboré l'urgence d'agir avec les langues en vue de refuser de perpétuer les absences systémiques. Finalement, nous avons souligné nos responsabilités envers les langues et les porteurs de savoirs autochtones dans une perspective intergénérationnelle, soutenant l'équité au présent et pour l'avenir.

Somme toute, conjuguer les langues permet de s'informer, de se former, et de se transformer dans la pédagogie de la réconciliation. Saurons-nous, pour la suite, tenir compte de nos absences et vulnérabilité historiques? Pouvons-nous, actuellement, nous former et élargir les compréhensions épistémologiques au sein des disciplines? Aurons-nous su nous transformer en nous donnant un curriculum coconstruit tenant compte des langues autochtones dans la formation collégiale?

En rédigeant cet article, j'ai amorcé un questionnement sur la réciprocité au sein du collège étudié, en territoire non cédé Anishinabeg. J'ai aussi cherché à approfondir et à nourrir les relations dans mon contexte professionnel. Comme pédagogue, j'ai ainsi appris à discerner en quoi les relations d'autorités associées aux rapports aux langues peuvent faire obstacle à la réconciliation. Concrètement, c'est la voix des Aînées Celine et Judith Tusky que j'entends, lorsqu'elles me disent : « Qu'est-ce que cela signifiera, pour nos petits-enfants, cette pédagogie de la réconciliation, lorsqu'elles ou ils arriveront au Cégep? »

Références bibliographiques

Affaires indiennes et du Nord Canada. (1996). *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur les Peuples autochtones*. https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx

AITKEN, A. et RADFORD, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education, 75*, 40-48.

BASTIEN, L. (2017). *Décolonisation au collégial* [communication orale]. 37e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Université Concordia, Montréal, QC, Canada.

BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.

BATTISTE, M. (2018) Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives. Dans M. Spooner et J. McNinch (dir.), *Dissident knowledge in higher education* (p. 123-142). University of Regina.

BLACKBURN, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/4642/

BOPP, M., BROWN, L. et ROBB, J. (2018). *Reconciliation within the Academy: Why is Indigenization so Difficult?* Teaching Commons. Dépôt en ligne de ressources pédagogiques sur l'autochtonisation et les épistémologies autochtones. Lakehead University. https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/bopp%20brown%20robb_Reconciliation_within_the_Academy_Final.pdf

BOUSQUET, M. P. (2017). Le projet des pensionnats autochtones du Québec. *Traces*, *55*(3), 21-30.

BUTLER, J. K., NG-A-FOOK, N., FORTE, R., McFADDEN, F. et REIS, G. (2018). Understanding Ecojustice Education as a Praxis of Environmental Reconciliation: Teacher Education, Indigenous Knowledges, and Relationality. Dans G. Reis et J. Scott (dir.), *International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: A Reader* (p. 19-31). Springer, Cham.

Canadian Association of Colleges and University Student Services (CACUSS) (2018). Indigenization and Decolonization of Canadian Student Affairs. *Communiqué*, *18* (2).

CARASTATHIS, A. (2013). The non-performativity of reconciliation: The case of 'reasonable accommodation' in Quebec. Dans J. Henderson et P. Wakeham (dir.), *Reconciling Canada: Critical perspective on the culture of redress* (p. 236-257). University of Toronto Press.

Collèges et Instituts Canada. (2020). *Protocole sur l'éducation autochtone pour les collèges et instituts.* https://www.collegesinstitutes.ca/fr/les-enjeux/apprenants-autochtones/modes-dapproche-et-pratiques-exemplaires-pour-appliquer-les-principes-directeurs/

Conseil de la Nation Attikamek. (2020). Le Principe de Joyce. https://www.atikamekwsipi.com/public/images/wbr/uploads/telechargement/Doc_Principe-de-Joyce.pdf

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès (2019). *Rapport final.* Sous la présidence de l'Honorable Viens, J. (dir.). https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.

Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (2020). *Compétence 15*. https://cepn-fnec.ca/competence-15/

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. Dossiers CAPRES. Informer, lier, réseauter*. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr-1.pdf

COPPER, E., MAJOR, R. et GRAFTON, E. K. (2018). Beyond tokenism: Relational learning and reconciliation within post-secondary classrooms and institutions. *Canadian Journal of Native Education*, *40*(1), 54-73.

COTE-MEEK, S. (2014). *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.

CÔTÉ, I. et NDIAYE, L. (2018). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *31*(1), 25-42. https://doi.org/10.7202/1059124ar

CRÉPEAU, N. et FLEURET, C. (2018) L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui : défis didactiques, pratiques pédagogiques, compétence plurilingue et interculturelle. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD) / Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, *2*(1), 101-122. http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2018/05/volume_2_1_2018_Crepeau_Fleuret.pdf

DANIELS, L., DEER, S., DONALD, D., LOW, B. et WISEMAN, D. (2018). Editorial: taking up the calls to action of the TRC in teacher education. *McGill Journal of Education (Online)*, *53*(2), 202-212. https://mje.mcgill.ca/article/view/9702/7346

DONALD, D., GLANFIELD, F. et STERENBERG, G. (2012). Living ethically within conflicts of colonial authority and relationality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, *10*(1), 53-76.

DUFOUR, E. (2016). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13638

DUFOUR, E. (2019). La sécurisation culturelle des apprenants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, *32*(3), 14-17.

EGÉA-KHUENE, D. (2012). Educational Rights: Language Rights and Rights to a Plural Education. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottmann (dir.), *Reconsidering Canadian Curriculum Studies: Provoking Historical, Present, and Future* (p. 107-117). Palgrave Macmillan.

GAUDRY, A. et LORENZ, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, *14*(3), 218-227.

GAUTHIER, J. (2018). Au Collège : Autochtoniser Ahuntsic. *Speca Hebdo*, *39*(1), 5-11. **http://speca.info/images/speca/Hebdo_AC/SPECA_HEBDO_18_19/SPECA-HEBDO_VOL-39-NO-1.pdf**

GAUTHIER, R., SANTERRE, N., BLACKBURN, M., JONCAS, J. et GOBEIL F. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions* [rapport de recherche]. Université du Québec à Chicoutimi. **https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/11/Chantier3_Rapportfinal13fe%cc%81vrier-2.pdf**

GEBHARD, A. M. (2017). Reconciliation or racialization? Contemporary discourses about residential schools in the Canadian prairies. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, *40*(1), 1-30.

HAIG-BROWN, C. (2010). Indigenous thought, appropriation, and non-Aboriginal people. *Canadian Journal of Education*, *33*(4), 925-950.

HANNIS, P. (2014). Faire de son éducation une tradition. *Pédagogie collégiale*, *24*(4), 35-38.

HANNIS, P. (2019). Unissons nos efforts. *Pédagogie collégiale*, *32*(2), 5.

HARE, J. (2016). «All of our responsibility» Instructor experiences with required Indigenous education courses. *Canadian Journal of Native Education*, *38*(1), 101-120.

IRWIN, R. L. et SPRINGGAY, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. Dans Stephanie Springgay, Rita L. Irwin, Carl Leggo, Peter Gouzouasis (dir.), *Being with a/r/tography* (p. 71-80). Sense Publishers.

JONCAS, J.-A. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/31148/1/34325.pdf

KOVACH, M. E. (2015). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.

LACHAPELLE, L. et PUANA, S. D. (2012). Mamu minu-tutamutau (bien faire ensemble). L'éthique collaborative et la relation de recherche. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 14(*1). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.951

LAVOIE, C., SARKAR, M., MARK, M. et JENNISS, B. (2012). Premières Nations, premières en diversité. *Québec français*, (167), 57-58.

LEFEVRE-RADELLI, L. et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM.* Cercle des Premières Nations, Service aux collectivités de l'UQAM et Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones. https://sac.uqam.ca/upload/files/Experiences_integration_etudiants_autochtones_VERSION_FINALE.pdf

LEROUX, S. (2011). *Les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain : le point de vue des Innus de Sept-Îles, Uashat et Maliotenam* [mémoire de maîtrise]. Université de Québec à Montréal.

LÉVESQUE, C. (2017). *La sécurisation culturelle : moteur de changement social pour améliorer les conditions de vie des Autochtones, combattre le racisme, et promouvoir la sécurité culturelle au sein des services publics* [communication orale]. Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or, QC, Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-036.pdf

Lévesque, C. (2017). *La sécurisation culturelle : moteur de changement social. Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de vie* [communication orale]. Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or, QC, Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P038.pdf

LÉVESQUE, C. (2018). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuits du Québec : refaire nos devoirs, construire la réconciliation. Textes des chercheuses. *Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire*. 9-10 octobre 2018, 23-29.

LOUIE, D. W., POITRAS-PRATT, Y., HANSON, A. J. et OTTMANN, J. (2017). Applying Indigenizing Principles of Decolonizing Methodologies in University Classrooms. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *47*(3), 16-33.

LUNNY, D., MAISONVILLE, D., MARQUEZ, J., RACEVICIUTE, R., STEENBERGEN, C., VIQAR, S. et YOUNG, R. (2017). *Decolonizing Pedagogy: Guiding Principles for CEGEP Teachers. Centre de documentation collégiale*. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36231/lunny-et-al-decolonizing-pedagogy-john-abbott-college-2017.pdf?sequence=2

MADDEN, B. (2019). A de/colonizing theory of truth and reconciliation education. *Curriculum Inquiry*, *49*(3), 284-312. https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1624478

MAHEUX, G., DA SILVEIRA, Y. et SIMARD, D. (2004). La situation de l'inuktitut en formation des enseignants inuit : analyse d'une expérience de travail depuis 1984. *Cahiers d'histoire*, *24*(1), 107-129.

MARESCHAL, J. et DENAULT, A. A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières*. PAREA, Cégep de Trois-Rivières et Cégep Garneau.

McGREGOR, D., RESTOULE, J.-P. et JOHNSTON, R. (2018). *Indigenous Research: Theories, Practices, and Relationships*. Canadian Scholars Press.

MOFFET, C. (2019) Apprendre avec l'autre. Autrement. *Pédagogie collégiale*, *32*(3), 25-30.

MORCOM, L. et FREEMAN, K. (2018). Niinwi-Kiinwa-Kiinwi: Building Non-Indigenous Allies in Education through Indigenous Pedagogy. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *41*(3), 808-833.

Nànzikodàdiwag (reconciled – as an estranged couple) (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p. 268). Kitigan Zibi Education Sector.

NANCY, J. L. (2000). *Being singular plural*. Stanford University Press.

OSTERTAG, J. A. (2018) Gardens and Enclosures: Lessons from School Gardens and Prison Farms. *Pathways. The Ontario Journal of Outdoor Education, 31*(1) 5-10.

PIDGEON, M. (2014). Moving beyond good intentions: Indigenizing higher education in British Columbia universities through institutional responsibility and accountability. *Journal of American Indian Education*, *53*(2), 7-28.

PIDGEON, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social inclusion, 4*(1), 77-91.

Pònenindig (reconciled – at peace). (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p. 268), Kitigan Zibi Education Sector.

ROWES, D. (2018). *Network Eager To Indigenize Region's CEGEPs*. Eastern Door. https://www.easterndoor.com/2018/04/09/network-eager-to-indiginize-regions-cegeps/

SALÉE, D. et LÉVESQUE, C. (2016). The Politics of Indigenous Peoples–Settler Relations in Quebec: Economic Development and the Limits of Intercultural Dialogue and Reconciliation. *American Indian Culture and Research Journal, 40*(2), 31-50.

SARMIENTO, I. T. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/10874/1/M15207.pdf

SCULLY, A. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education, 1*(38), 80-101.

SIMPSON, L. B. (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Pub.

SIMPSON, L. B. (2018). *Danser sur le dos de notre tortue : la nouvelle résurgence des Nishnaabeg*. Éditions Varia, Proses de combat.

SMITH, L. T. (2018). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.

SMITH, B., NG-A-FOOK, N., BERRY, S. et SPENCE, K. (2011). Deconstructing A Curriculum of Dominance: Teacher Education, Colonial Frontier Logics, and Residential Schooling. *Transnational Curriculum Inquiry 8*(2). 53-68. https://doi.org/10.14288/tci.v8i2.183650

STERZUK, A. et FAYANT, R. (2016). Towards reconciliation through language planning for Indigenous languages in Canadian universities. *Current Issues in Language Planning, 17*(3-4), 332-350.

TUCK, E. et McKENZIE, M. (2015). Relational validity and the "where" of inquiry: Place and land in qualitative research. *Qualitative Inquiry, 21*(7), 633-638.

TUPPER, J. (2015). Curricular spaces of renewal: Toward reconciliation. Dans H. Smits et R. Naqvi (dir.), *Framing Peace: Thinking about and Enacting Curriculum as* "Radical Hope"(p. 97-109). Peter Lang Incorporated, International Academic Publishers.

TUSKY, J. et TUSKY, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2019, 24 novembre) *Conversation sur les Sept enseignements anishinaabeg*. Gatineau.

TUSKY, J. et TUSKY, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2015, 16 octobre). *Conversation sur Dapasenimowin, l'Humilité*. Kitigan Zibi.

TUSKY, J. et TUSKY, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2015). *Vidéos sur les Sept enseignements anishinaabeg dans le cadre du projet* Niganenkawemin. Cégep de l'Outaouais, Gatineau, QC, Canada. http://kopiwadan.ca/

VAUDRIN-CHARETTE, J. (2019). Melting the cultural iceberg in indigenizing higher education: shifts to accountability in times of reconciliation. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 105-118. https://doi.org/10.1002/tl.20333

VAUDRIN-CHARETTE, J. (2020). *Une étude a/r/tographique de la présence de l'anishinaabemowen dans un collège francophone au Québec*. Thèse doctorale, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa. http://dx.doi.org/10.20381/ruor-25041

YOUNGING, G. (Opsakwayak Cree, 2018). *Elements of indigenous style: A guide for writing by and about indigenous peoples*. Brush Education.