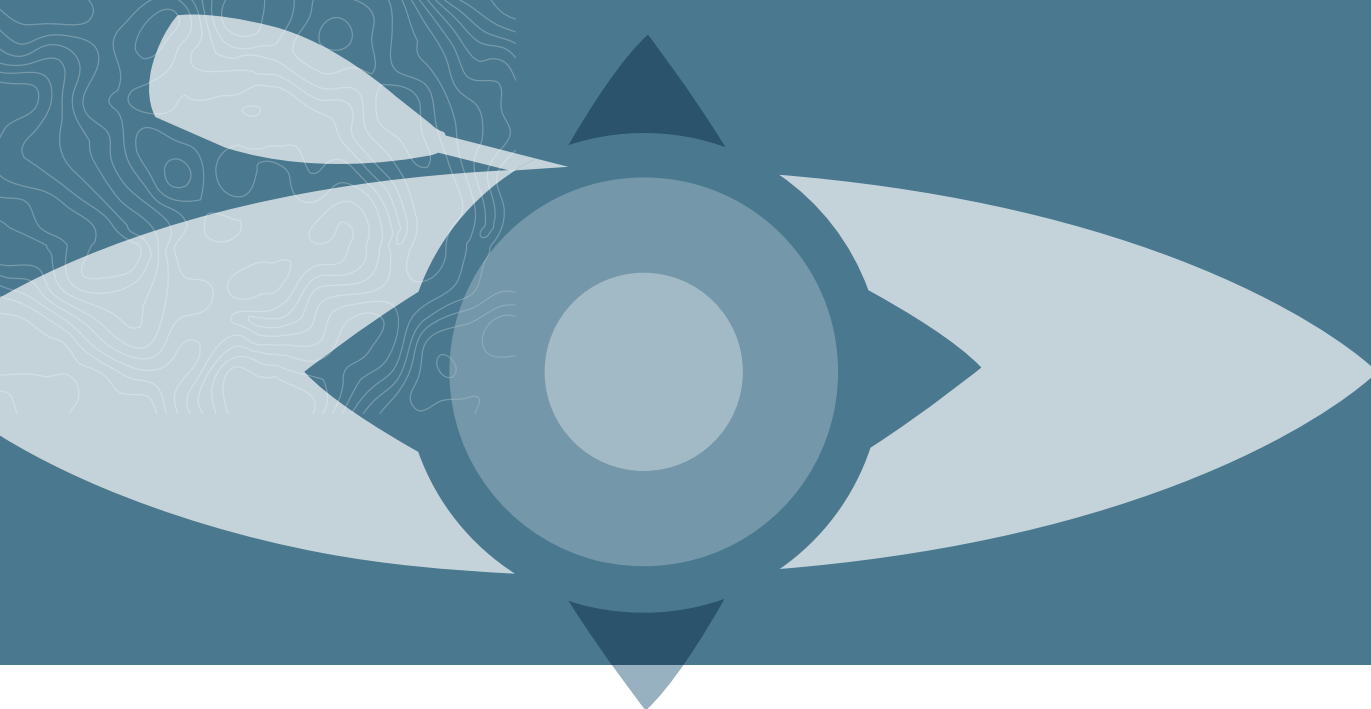


REPÈRES ET PISTES D'ACTION



GUIDE RÉFLEXIF POUR L'INCLUSION DES PERSPECTIVES,
DES SAVOIRS ET DES RÉALITÉS DES PREMIERS PEUPLES
DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Le présent guide a été développé dans le cadre du Projet inédit en sciences de l'éducation - Perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples (2019-2021), soutenu financièrement par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, sous la responsabilité d'Annie Pilote, professeure à l'Université Laval.



Cette ressource a été réalisée avec la précieuse collaboration des partenaires suivants :

Bureau du Ndakina - Grand Conseil de la Nation Waban-Aki

Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières

Centre de développement de la formation et de la main d'œuvre de Wendake

Conseil en Éducation des Premières Nations

École Wahta'

Institut Tshakapesh

Services éducatifs du Conseil de la Nation Atikamekw

Université du Québec à Trois-Rivières

Université de Sherbrooke

Nous remercions chaleureusement les personnes ayant offert leurs commentaires et suggestions tout au long du processus de recherche et de rédaction.

Pour citer ce document : Pilote, A., Audy, N., Blanchet, P.-A., Borri-Anadon, C., Hébert-Houle, É., Hirsch, S., Gélinas, K., Gros-Louis, N., Joncas, J.-A., Kanga, M., Lavoie, C., Maltais-Landry, A., Moisan, S., O'Bomsawin, S., Ouellet, S., Petiquay, L., Pinette, S., Renaud, F., Vachon-Savary, M.-È. (2021). *Repères et pistes d'action. Guide réflexif pour l'inclusion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Nous remercions aussi le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation la vie au travail (CRIEAT) et MITACS qui ont soutenu ce projet grâce à une bourse de stage de recherche.

Graphisme : Aprico Gauthier, aprico.ca

Illustration : Marie-Philippe Gros-Louis

Gestion du projet : Yändata'

Le canot et la rose des vents qui illustrent ce document, combinés ensemble, suggèrent la forme d'un œil. L'œil rappelle l'importance de demeurer ouvert, vigilant et curieux sur la route de l'inclusion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement.

MARIE-PHILIPPE GROS-LOUIS,
ILLUSTRATION DE LA PAGE COUVERTURE



INTRODUCTION

Dans leur état des lieux sur la reconnaissance des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement des provinces et territoires canadiens, Pilote et Joncas (2020) ont mis en exergue le fait que plusieurs facultés et départements d'éducation francophones accusent un retard dans la prise en compte des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples. En ce qui concerne le Québec spécifiquement, malgré le fait que la province compte 11% de la population autochtone totale au pays (Statistique Canada, 2016), il ne reconnaît que faiblement les réalités autochtones dans ses programmes d'études au primaire et au secondaire, de même que dans son référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante et, par ricochet, dans ses programmes de formation à l'enseignement (Pilote et Joncas, 2020).

Pourtant, les Premiers Peuples demeurent parmi les populations au Canada enregistrant les taux les plus faibles de scolarité (Brossard, 2019). De nombreuses recherches ont démontré que l'une des causes majeures de ces faibles taux réside dans **le manque de connaissances du personnel enseignant quant aux perspectives, aux réalités et aux savoirs des Premiers Peuples** (Battiste, 2000; Hare et Pidgeon, 2011; Kanu, 2007; Kovach, 2013; Neeganagwedgin, 2011; Stonechild, 2006). Dans son *Plan d'action sur le racisme et la discrimination*, l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador [APNQL]¹ ne manque pas de souligner l'importance de l'éducation comme vecteur de réconciliation, mais aussi la nécessité pour l'ensemble de la population québécoise de se mobiliser et de s'engager concrètement pour lutter contre le racisme et la discrimination envers les Premiers Peuples (APNQL, 2020). Le rôle du personnel enseignant constitue un levier fondamental pour relever ce défi collectif.

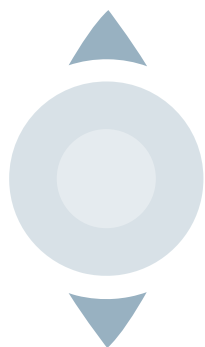
C'est pour pallier le manque de ressources en contexte francophone que le présent document a été conçu, et ce, pour le contexte unique du Québec. Il s'adresse au personnel enseignant des universités œuvrant au sein des programmes de formation à l'enseignement et il s'articule autour de deux objectifs :

- *soutenir la compréhension des perspectives, des réalités et des savoirs des Premiers Peuples au Québec et de leur portée en éducation, grâce à des repères conceptuels ;*
- *guider le processus d'inclusion de ces perspectives, de ces réalités et de ces savoirs dans la formation à l'enseignement, en suggérant des pistes d'action.*

Cette ressource a été produite par un collectif de personnes autochtones et non autochtones dans une démarche réflexive continue. Nous reconnaissons que nos réflexions sur les enjeux relatifs aux Premiers Peuples évoluent, tout comme le contenu de ce guide, qui ne se veut aucunement prescriptif.

¹APNQL dans la suite du texte.

L'APPROCHE HOLISTIQUE EN ÉDUCATION CHEZ LES PREMIERS PEUPLES : REPÈRES POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE



QU'EST-CE QUE L'APPROCHE HOLISTIQUE DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES PREMIERS PEUPLES ?

Les Premiers Peuples au Canada ne partagent pas une seule et même culture. Chaque nation, voire chaque communauté, a ses propres repères culturels, influencés par des réalités géographiques, par une histoire (Alberta Éducation, 2006) et par un contexte local bien précis influençant son degré d'acculturation. Cependant, la plupart des Nations semblent partager des valeurs éducatives communes et des moyens de transmission similaires, que l'on retrouve en grande partie dans l'approche holistique de l'apprentissage. L'approche holistique de l'apprentissage consiste à engager, considérer et soutenir les quatre dimensions de l'apprenant, soit les dimensions spirituelle, intellectuelle, physique et émotionnelle (Éducation et Formation Manitoba, 2017), dans une vision intégrée et globale de la personne. On peut définir ces quatre dimensions de la manière suivante :

- la dimension spirituelle (âme) réfère à la conscience vécue et à l'empreinte que les êtres vivants laissent dans ce monde (Toulouse, 2016). Elle renvoie au fait de s'appuyer sur ses connaissances propres et ses expériences, transformées en leçons (National Center for Collaboration in Indigenous Education², 2020), ainsi qu'« [...] aux questions morales, aux valeurs personnelles et à la place de l'individu dans le monde qui l'entoure » (Éducation et formation Manitoba, 2017, p. 7) ;
- la dimension intellectuelle (tête) consiste à susciter et à développer l'amour de l'apprentissage (Toulouse, 2016), et à être logique et rationnel (NCCIE, 2020) ;
- la dimension physique (corps) implique le fait d'apprendre par l'expérimentation, de privilégier des activités pédagogiques pratiques et de favoriser des expériences d'apprentissage concrètes (NCCIE, 2020) ;

²NCCIE dans la suite du texte.



— la dimension émotionnelle (cœur) repose sur les relations (avec soi, avec les autres et avec la Terre) (Toulouse, 2016) et sur la disposition de la personne en apprentissage à être intuitive et réceptive aux sentiments (NCCIE, 2020). Elle met de l'avant les rapports avec soi-même et avec les autres (Toulouse, 2016).

Notons qu'il existe d'autres points de rencontre entre les différentes stratégies pédagogiques autochtones : « liens avec la culture (le sacré), exemples du concret à l'abstrait et de l'abstrait au concret, mini-leçons suivies d'activités pratiques, évaluation et enseignement différenciés, liens avec des expériences vécues, questions à niveaux multiples, contes, discussions de groupe (formelles/informelles), utilisation appropriée de l'humour, activités expérientielles (sur le territoire) » (Toulouse, 2016, p. 5, traduction libre). Toulouse (2016) insiste sur l'importance de créer un environnement sécuritaire, où toute personne est reconnue et respectée, avec chaleur et bienveillance.

POURQUOI S'INSCRIRE DANS UNE APPROCHE HOLISTIQUE DE L'APPRENTISSAGE ?

Le Conseil canadien sur l'apprentissage³ (2009) souligne que la réussite des Premiers Peuples est intrinsèquement liée à la reconnaissance et à l'instauration de pratiques reflétant leurs visions de l'apprentissage. L'approche holistique étant une perspective reconnue en éducation chez les Premiers Peuples (CCA, 2009 et 2010; NCCIE, 2020; Éducation et Formation Manitoba, 2017; Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec⁴ 2020; Toulouse, 2016), la réussite éducative passe donc par la considération de cette approche dans les programmes de formation en sciences de l'éducation, notamment par le personnel enseignant.

Dans les pages qui suivent, nous proposons cinq pistes d'action qui s'inscrivent dans l'approche holistique de l'apprentissage.

³CCA dans la suite du texte.

⁴RCAAQ dans la suite du texte

5 PISTES D'ACTION POUR L'INCLUSION DES PERSPECTIVES, DES SAVOIRS ET DES RÉALITÉS DES PREMIERS PEUPLES DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Ces pistes d'action, inspirées de l'approche holistique de l'apprentissage, prennent leur appui dans la compétence pour la profession enseignante proposée en 2020 par la Table nationale pour la réussite éducative des élèves autochtones : **Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones** (communément appelée « compétence 15 ») (Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main d'œuvre huron-wendat, 2020). Cette compétence met de l'avant le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie, l'importance d'une meilleure connaissance des besoins des apprenants autochtones, l'intégration de contenus authentiques des Premiers Peuples dans les activités d'apprentissage, etc. Elle insiste sur la nécessité de trouver des points de rencontre entre la perspective autochtone et la perspective occidentale concernant le savoir et l'acte d'apprendre, afin que ces deux manières d'appréhender l'éducation puissent se compléter.



COMPÉTENCE 15

Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones

« Dans l'illustration, deux cours d'eau se côtoient. Deux rivières qui représentent la perspective autochtone et la perspective occidentale du savoir et de l'apprentissage, chacune suivant son cours, vers sa propre finalité et sa propre façon d'appréhender ce qu'on entend par « comprendre » et « apprendre ». Deux visions du monde sur l'apprentissage, la connaissance et l'éducation. Le temps est venu pour elles de confluer, pour qu'on puisse payer dans le même sens. »

CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS, INSTITUT TSHAKAPESH ET CENTRE DE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION ET DE LA MAIN D'OEUVRE HURON-WENDAT, 2020, COMPÉTENCE 15, P. 3



Chaque piste d'action peut se rattacher à l'une des quatre dimensions de l'apprentissage. Les voici brièvement évoquées, dimension par dimension; elles seront davantage explicitées par la suite. Non prescriptives, elles visent à soutenir le personnel enseignant universitaire dans l'inclusion des perspectives, des réalités et des savoirs des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement.

DIMENSION SPIRITUELLE

- ❶ *Remettre en question ses propres (pré) conceptions (déterminismes culturels) quant aux Premiers Peuples et contribuer à ce cheminement réflexif chez les futurs enseignants et enseignantes.*

DIMENSION INTELLECTUELLE

- ❷ *Valoriser et promouvoir les perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples*

DIMENSION PHYSIQUE

- ❸ *Accompagner les étudiantes et étudiants en enseignement dans l'exploration des méthodes et stratégies pédagogiques propres aux Premiers Peuples, et ce, par le biais d'activités pratiques et expérientielles*

DIMENSION ÉMOTIONNELLE

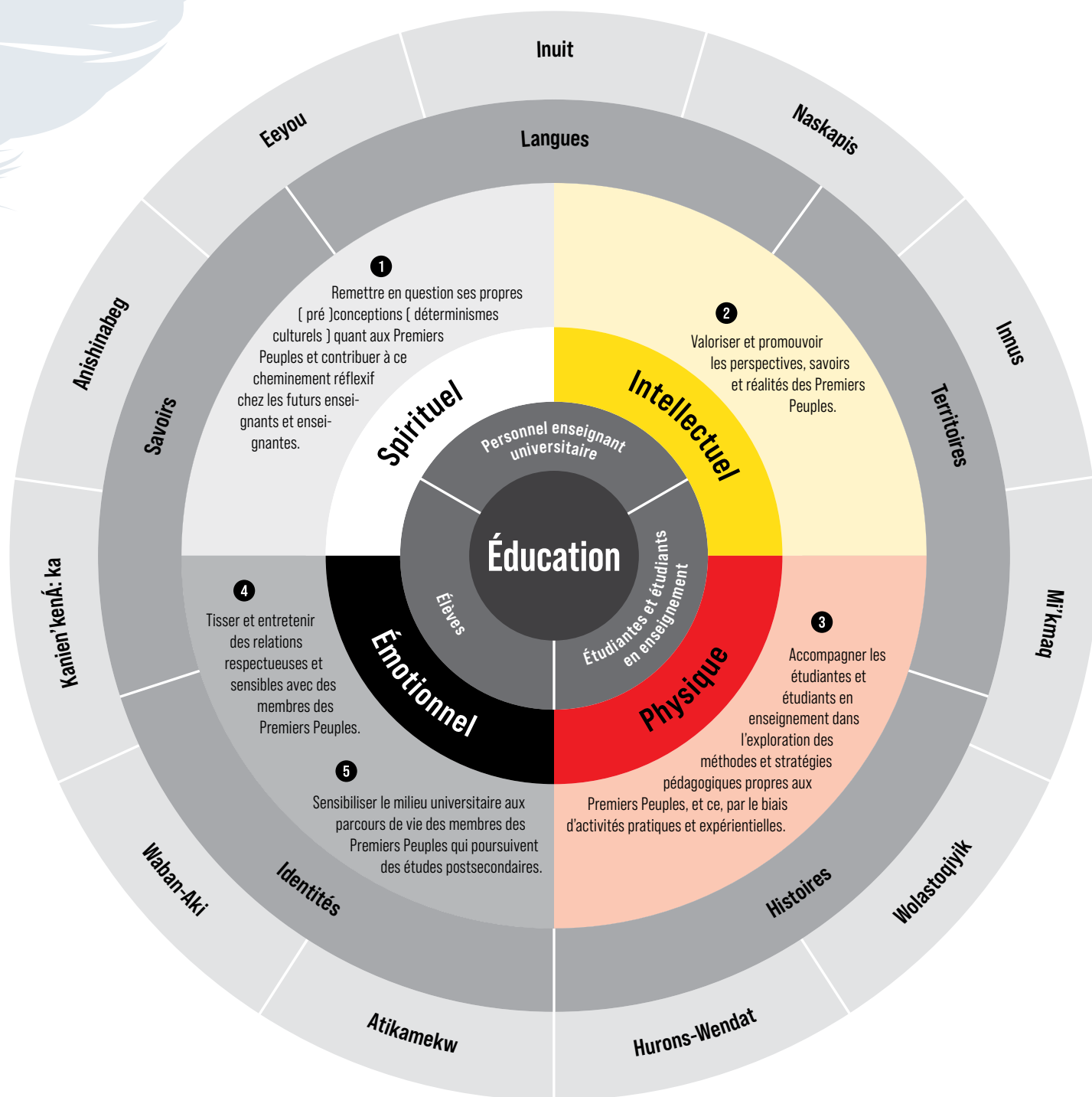
- ❹ *Tisser et entretenir des relations respectueuses et sensibles avec des membres des Premiers Peuples.*
- ❺ *Sensibiliser le milieu universitaire aux parcours de vie des membres des Premiers Peuples qui poursuivent des études postsecondaires.*

Le schéma de la page 9 illustre le processus réflexif holistique décrit dans ce guide. Tant les enseignantes et enseignants universitaires que les étudiants et étudiantes en enseignement sont des apprenants, tout comme le sont les élèves au primaire et au secondaire. Ils se trouvent tous engagés dans un processus de remise en question et de découverte en ce qui concerne leurs connaissances et leur compréhension des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples. Ils se trouvent au centre de l'apprentissage, au cœur de l'interdépendance entre les dimensions physique, intellectuelle, émotionnelle et spirituelle de ce processus. Cet apprentissage est influencé par les langues, les identités, les histoires, les savoirs et les territoires des Premiers Peuples.



LES PISTES D'ACTION PRÉSENTÉES DANS LES PAGES QUI SUIVENT DÉCOULENT DONC DE LA « COMPÉTENCE 15 » ET SE VEULENT RESPECTUEUSES DE L'ESPRIT DE CELLE-CI, TOUJOURS DANS LE BUT DE PERMETTRE AUX FUTURS ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES D'ÊTRE MIEUX PRÉPARÉS À INCLURE LES PERSPECTIVES, SAVOIRS ET RÉALITÉS DES PREMIERS PEUPLES DANS LEURS SALLES DE CLASSE.

PROCESSUS RÉFLEXIF HOLISTIQUE





Crédit photo : Annie Pilote

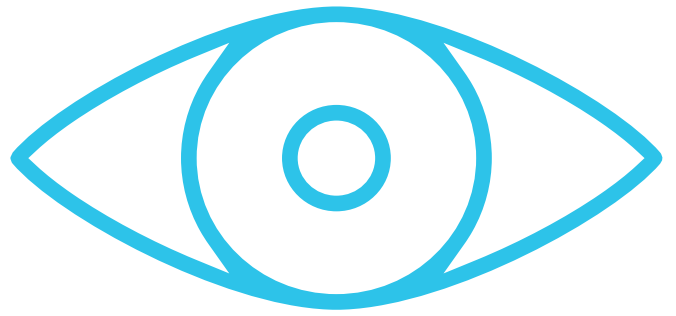
AVANT D'ALLER PLUS LOIN...

Le processus de reconnaissance et d'inclusion des perspectives, des réalités et des savoirs des Premiers Peuples peut être déstabilisant, voire exigeant et parfois confrontant pour le personnel enseignant des universités. C'est l'une des raisons pour lesquelles la présente ressource a été élaborée. Il ne faudrait toutefois pas oublier, dans le même ordre d'idées, tout le courage qu'exige, pour les membres des Premiers Peuples, le fait d'entrer dans un système (les études postsecondaires) où racisme, incompréhension, manque de sensibilité et méconnaissance sont des embûches présentes tout au long de leur parcours. Dans le cadre de ses études doctorales, la chercheuse Léa Lefevre Radelli (2019) a mis en lumière les défis rencontrés par les membres des Premiers Peuples étudiant à l'université, défis qui s'expliquent non pas par la différence culturelle, mais par le fait que l'institution d'enseignement est encore aujourd'hui le lieu d'un racisme systémique qui freine le cheminement scolaire et exige un continuel travail d'adaptation et d'affirmation de la part des étudiantes et étudiants autochtones.

Nous avons toutes et tous le pouvoir d'influencer positivement et de manière bienveillante le parcours des étudiants et étudiantes des Premiers Peuples, de même que celui de toute personne qui se destine à la profession enseignante.

La présente ressource se veut donc un outil pour faciliter la création de points de rencontres, d'espaces de compréhension mutuelle, afin de s'assurer que les établissements d'enseignement deviennent des environnements sécuritaires pour les membres des Premiers Peuples.

Les pistes d'action sont accompagnées de questionnements guidant l'action, d'une synthèse de ce que propose la recherche en lien avec la piste d'action et des enjeux spécifiques à avoir en tête au moment de passer à l'action.



– DIMENSION SPIRITUELLE

- 1 *Remettre en question ses propres (pré) conceptions (déterminismes culturels) quant aux Premiers Peuples et contribuer à ce cheminement réflexif chez les futurs enseignants et enseignantes.*

La dimension spirituelle réfère à la conscience vécue et à l'empreinte que les êtres vivants laissent dans ce monde (Toulouse, 2016). Elle renvoie au fait de s'appuyer sur ses connaissances propres et ses expériences vécues, transformées en leçons (NCCIE, 2020), « [...] aux questions morales, aux valeurs personnelles et à la place de l'individu dans le monde qui l'entoure » (Éducation et formation Manitoba, 2017, p. 7).

PAR OÙ COMMENCER ? PAR DES QUESTIONNEMENTS !

Quelles sont mes propres conceptions initiales quant aux relations avec les Premiers Peuples (passées, présentes et futures) ? Sur quoi ces conceptions s'appuient-elles ou comment se sont-elles construites ?

Ai-je déjà rencontré un membre des Premiers Peuples ? Discuté avec cette personne ? Visité une communauté ? Lu un livre écrit par une personne autochtone ? Visionné un documentaire réalisé par une personne autochtone ?

D'où me viennent les connaissances que j'ai (ou que je crois avoir) à propos des Premiers Peuples ?

Comment mettre en lumière les conceptions initiales des étudiantes et étudiants en enseignement ? Est-ce que mes conceptions initiales et les leurs sont ou semblent justes ?

Pourquoi faudrait-il transformer les conceptions initiales des personnes se destinant à enseigner quant aux Premiers Peuples ?

Vers quelles conceptions devrait-on tendre (quelles conceptions souhaite-t-on déconstruire et reconstruire) au besoin ?

Pourquoi et comment un cheminement réflexif éthique contribuerait-il à transformer les conceptions initiales des futurs enseignants et enseignantes ?

CE QU'EN DIT LA RECHERCHE

Dion (2007) propose d'amener les étudiantes et étudiants en enseignement à effectuer un cheminement réflexif et éthique par rapport à leurs conceptions des Premiers Peuples. Ce cheminement réflexif leur permettrait de cerner l'origine de leurs conceptions et de les confronter à des écrits historiques, des films, des œuvres d'art mobilisant les savoirs et les perspectives autochtones. Il s'agit d'un exercice ayant pour objectif de déconstruire et reconstruire ces conceptions.

Selon **Nardozi** et al. (2014), un enseignement aligné sur les points de vue des Premiers Peuples et sur l'exploration de l'identité des personnes étudiant en enseignement engendrerait une volonté et une disposition accrues à inclure des contenus autochtones dans leur future pratique enseignante.

Kanu (2014) souligne que pour accroître l'efficacité et la confiance du personnel enseignant au primaire et au secondaire en ce qui concerne l'intégration des perspectives autochtones, les écoles et les facultés d'éducation devraient offrir à tous les étudiants et toutes les étudiantes en enseignement, membres des Premiers Peuples ou non, la possibilité de se familiariser avec les cultures, les enjeux et les perspectives autochtones.

LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER

Transformer les conceptions initiales des étudiants et étudiantes en enseignement quant aux Premiers Peuples est nécessaire, parce qu'une majorité d'entre eux sont peu informés de l'histoire de ceux-ci et de leurs réalités contemporaines respectives, fort diversifiées.

Ces conceptions peuvent venir d'un contact direct avec une connaissance, un ami ou un parent proche faisant partie des Premiers Peuples, d'un contact indirect (connaître quelqu'un qui connaît un membre des Premiers Peuples) ou uniquement des médias. Cette conception peut être positive ou négative, selon le cas. Par ailleurs, si les sources d'information privilégiées sont les médias traditionnels (journaux, télévision, radio) et les médias sociaux, les informations relayées risquent d'être fausses, biaisées ou incomplètes.



L'université étant le lieu des connaissances et de la science, l'un de ses rôles est donc de combattre l'ignorance et de fournir les informations les plus nuancées possible.

Il importe donc que le personnel enseignant universitaire développe une vision juste, réaliste et actuelle des réalités autochtones, loin des préjugés et des partis pris, en évitant les pièges de la folklorisation, de l'idéalisation et du couple malsain formé par la culpabilisation et la victimisation.

Ces perceptions pourraient être qualifiées de justes quand les membres Premiers Peuples sont présentés comme des personnes humaines avec leurs qualités et leurs défauts, leurs forces et leurs défis. Si le personnel enseignant universitaire partage cette vision, elle pourrait être transmise aux futurs enseignants et enseignantes, qui pourraient par la suite la partager avec leurs élèves, favorisant ainsi une plus grande appréciation de la richesse des savoirs autochtones millénaires. Prendre conscience des conceptions initiales des étudiantes et étudiants en enseignement et les aider à les ajuster est absolument nécessaire, parce que peu d'entre eux sont informés de l'histoire autochtone et des réalités actuelles des Premiers Peuples.

*J'ai marché
le jour et la nuit
vers l'inconnu
pour vaincre mes peurs.*

*Au bout du monde,
les mêmes fantômes.
L'indifférence est
maîtresse du royaume.*

ELISAPIE,
NOUS AVONS MARCHÉ

– DIMENSION INTELLECTUELLE



2 *Valoriser et promouvoir les perspectives, les savoirs et les réalités des Premiers Peuples.*

La dimension intellectuelle consiste à susciter et à développer l'amour de l'apprentissage (Toulouse, 2016), et à être logique et rationnel (NCCIE, 2020).

PAR OÙ COMMENCER ? PAR DES QUESTIONNEMENTS !

En quoi consisterait la valorisation et la promotion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples ?

Pourquoi parler de valorisation et de promotion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples pour les étudiants et étudiantes en enseignement ?

Que sait le personnel enseignant universitaire de l'histoire de la colonisation ? Des traités ? Des réalités contemporaines ? Des visions du monde ? Des langues ? Des repères culturels ? Le tout selon les perspectives des Premiers Peuples.

Comment la valorisation et la promotion des perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples dans la formation universitaire favoriseraient-elles leur inclusion par les enseignantes et les enseignants au primaire et au secondaire ?

« Moi j'estime qu'il est très important de faire de grands efforts pour nous mettre à la recherche de notre culture et de notre langue indiennes et pour les conserver. À mon avis, de tous les peuples de la terre, il n'y en a vraisemblablement aucun qui ait la fierté de la culture et la langue du peuple voisin. Nous, les Indiens, avons une culture indienne et une langue indienne dont nous pouvions être fiers. »

AN ANTANE KAPESH, 2019, P. 83



CE QU'EN DIT LA RECHERCHE

Fast et al. (2016), dans leurs travaux portant sur les liens entre les traumatismes historiques et la politique coloniale actuelle, mentionnent que « le public canadien connaît mal les enjeux historiques et contemporains auxquels font face les peuples autochtones, et est enclin à stéréotyper, à romancer et à réduire à leur plus simple essence leurs identités » (p.11). Cette ignorance, en particulier au sein du personnel enseignant, contribue à une mauvaise compréhension des taux élevés de pauvreté, de dépendance et de troubles de santé mentale chez les Premiers Peuples, en évacuant le fait que ces traumatismes peuvent avoir un impact négatif sur l'identité des jeunes qui en font partie.

Battiste et Henderson (2009), de leur côté, soulignent que les étudiants et étudiantes en enseignement doivent être conscients de certains principes clés des programmes, pratiques et politiques, basés sur la légitimation des savoirs autochtones, afin de libérer le potentiel des élèves membres des Premiers Peuples. Pour ce faire, les programmes universitaires doivent soutenir leur préparation à l'enseignement des savoirs autochtones. Les futures enseignantes et futurs enseignants ont besoin avant tout d'accompagnement pour décoloniser leurs pratiques éducatives. Ce processus inclut la légitimation et la promotion des perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples. Il faut clarifier l'histoire de la colonisation, qui est à revoir selon les perspectives autochtones et à l'aune des conséquences qu'elle a engendrées. Cette légitimation passe, entre autres, par l'enseignement de l'histoire autochtone et par l'éducation aux traités, qu'il convient également de renforcer (Tupper, 2011). L'acquisition de connaissances préalables sur ces sujets est essentielle afin d'être plus en confiance et aptes à enseigner ces contenus en classe (Battiste et Henderson, 2009).

LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER

Il importe de bien comprendre les différents concepts clés (décolonisation, autochtonisation, sécurisation culturelle, etc.) et d'en tenir compte dans les choix pédagogiques qui sont faits et de les vulgariser pour que les étudiants et étudiantes en enseignement puissent les distinguer (St-Pierre, Gélinas et Hirsch, 2021). Une fine connaissance de l'histoire et des impacts des décisions intergénérationnelles prises dans un système colonial s'impose. Il importe aussi de s'ouvrir aux sources orales pour présenter les perspectives autochtones, de revoir la façon de présenter les faits et les interprétations, de renforcer la connaissance des commissions et enquêtes nationales (Commission Royale sur les peuples autochtones, 1996; Commission de vérité et réconciliation, 2015; Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019; Commission Viens, 2019), et d'événements liés au racisme systémique qui marquent périodiquement l'actualité (le décès dans des circonstances tragiques de Joyce Echaquan au Québec en 2020, par exemple).

– DIMENSION PHYSIQUE

- 3 *Accompagner les étudiantes et étudiants en enseignement dans l'exploration des méthodes et stratégies pédagogiques propres aux Premiers Peuples, et ce, par le biais d'activités pratiques et expérientielles.*

La dimension physique implique le fait d'apprendre par l'expérimentation, de privilégier des activités pédagogiques pratiques et de favoriser des expériences d'apprentissage concrètes (NCCIE, 2020). Elle repose sur les principes suivants : « [...] : l'apprentissage se fait par le biais de la participation, de l'expérimentation et de l'observation; on recherche les expériences d'apprentissage authentiques sur le territoire; les Aînés et gardiens des savoirs autochtones occupent une place importante; on favorise le plaisir d'apprendre et les expériences multisensorielles; l'enseignant agit surtout comme un guide; et l'apprentissage vise avant tout le développement de soi tout au long de la vie (Ahern, 2019; Campeau, 2015) » (RCAAQ, 2020, p.9).



PAR OÙ COMMENCER ? PAR DES QUESTIONNEMENTS !

Quels outils et stratégies les personnes étudiant en enseignement pourraient-elles utiliser pour l'inclusion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples en salle de classe ?

En quoi serait-il pertinent d'utiliser des stratégies et outils liés aux cultures des Premiers Peuples ?

De quelle façon ces outils et stratégies pourraient-ils être utilisés sans tomber dans la folklorisation, la culpabilisation, la victimisation et l'idéalisation ?

CE QU'EN DIT LA RECHERCHE

Les approches pédagogiques qui se fondent sur l'expérience, l'observation et l'engagement dans des activités concrètes sont au cœur de l'approche holistique de l'apprentissage (Toulouse, 2016). De nombreuses études permettent d'éclairer le potentiel de ces stratégies, tant pour les étudiantes et étudiants autochtones qu'allochtones.

Dans son travail de recherche auprès de communautés du Yukon et du nord de l'Alberta, O'Connor (2009) a mis en lumière le fait que les activités expérientielles et ancrées dans le territoire permettent aux jeunes de s'engager davantage dans leur communauté. Cet engagement repose alors sur une meilleure compréhension, plus globale, des enjeux qui touchent celle-ci, que ce soit sur les plans environnemental ou social. L'auteur mentionne que l'apprentissage expérientiel permet une meilleure conscience de soi, de son potentiel et des particularités de sa propre culture. Dans le même ordre d'idées, les travaux de Campeau (2019) montrent la pertinence d'utiliser la pédagogie du lieu et la pédagogie autochtone dans une démarche hybride, ces deux pédagogies étant holistiques et inclusives. La pédagogie du lieu a pour fondement l'environnement physique, culturel et historique immédiat. Ici le rôle des savoirs réside dans la reconnexion avec son milieu de vie et les enjeux de sa communauté.

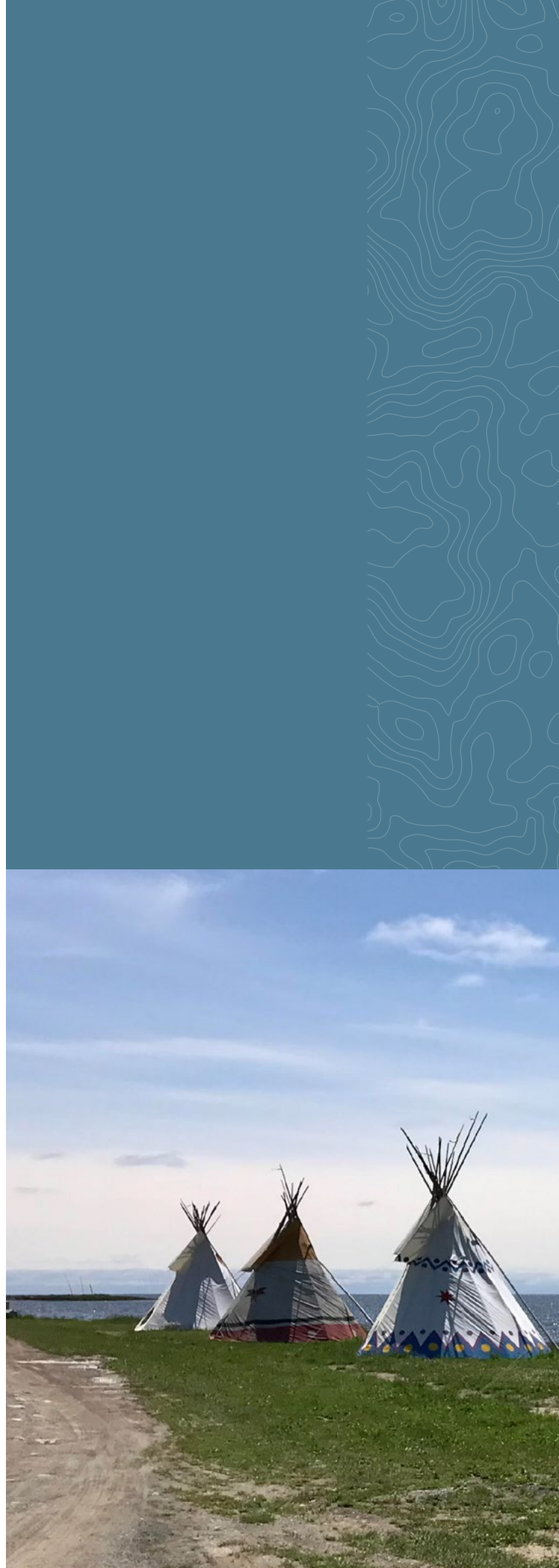
Hébert-Houle (2017), de son côté, a mené des travaux sur Avativut, un programme qui offre du suivi environnemental dans les cours de science et technologie en s'associant à des membres de la communauté, en incluant des savoirs traditionnels et l'inuktitut, en invitant des aînés, en sortant sur le territoire, etc. Les résultats de cette étude ont mis en relief l'impact positif de ce programme sur les jeunes. En effet, en observant leur comportement et leur attention, la chercheuse a pu relever que « des activités à caractère culturel et décolonisant ont une grande utilité perçue pour les élèves » (2017, p.73).

Par ailleurs, Michie, Hogue et Rioux (2018) ont expérimenté le jumelage des cultures occidentales et autochtones (en Australie) dans l'enseignement des sciences aux personnes autochtones poursuivant des études postsecondaires, selon la méthode du « Both-Ways ». Au Canada, ce principe connu sous l'appellation de « Two-Eyed Seeing » (vision à deux yeux) consiste à considérer les forces des savoirs des Premiers Peuples d'un œil et, de l'autre œil, celles des savoirs occidentaux (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012). Cette approche favoriserait un espace de dialogue dans lequel les uns essaieraient de comprendre la force de la vision des autres. En outre, il s'agit pour Michie, Hogue et Rioux (2018) d'un moyen essentiel pour construire des ponts entre les paradigmes (occidental et autochtone), pour susciter l'engagement scolaire des membres des Premiers Peuples et, surtout, pour supporter leur cheminement aux études postsecondaires.

« Ce qui est dommage, c'est qu'on a oublié ce que l'Indien a enseigné aux Blancs. C'est l'Indien qui l'a bel et bien sauvé de la mort quand il est venu ici. Et quand ils racontent que les Blancs sont allés découvrir les pays, monter dans les montagnes et qu'ils ont fait ci et ça, y'avait toujours un Indien devant qui lui montrait le chemin. On a oublié de mentionner ça. »

Selon Nardozi et al. (2014), il est nécessaire de soutenir les futurs enseignants et futures enseignantes dans l'utilisation de matériel pédagogique conçu pour l'enseignement des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples, notamment en mettant l'accent sur l'apprentissage par l'observation et l'expérience. Le personnel enseignant universitaire doit donc jouer ce rôle d'accompagnement dans l'appropriation du matériel pédagogique par les étudiantes et étudiants en enseignement. Pour ce faire, les activités pratiques semblent être plus efficaces que les activités strictement théoriques. Les étudiants et étudiantes comprennent, alors qu'ils et elles peuvent, lors du pilotage de ces activités, avoir le rôle de pédagogues et d'apprenants simultanément, tout comme leurs élèves.

Boutouchent, Phipps, Armstrong et Vachon-Savary (2019) ont partagé des expériences signifiantes de pratiques éducatives qui reposent sur une réflexion éthique dans l'utilisation des arts, lettres et médias. Les expériences pratiques d'exploration des perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples, au cours de la formation à l'enseignement, devraient s'appuyer sur des ressources authentiques autochtones, pour éviter notamment de reproduire des représentations stéréotypées et pour mettre de l'avant la voix des Premiers Peuples. En ce qui concerne la littérature jeunesse, elles proposent de s'appuyer sur les histoires et les légendes pour en apprendre plus sur les cultures autochtones et développer des compétences quant à la création d'activités à partir de ces livres. La découverte des artistes et des œuvres autochtones peut aussi constituer une porte ouverte sur la compréhension du milieu (et du vécu) autochtone, via les œuvres elles-mêmes et les expériences des artistes. Enfin, les documentaires représentent une source considérable de savoirs constituant un bon moyen pour déconstruire nombre de stéréotypes que les médias diffusent. Ces pratiques permettent aux étudiantes et étudiants en enseignement d'enrichir leurs connaissances sur les Premiers Peuples, connaissances qui pourront par la suite être transmises à leurs élèves.



LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER

Il importe aussi de ne pas tomber dans la folklorisation lorsqu'il s'agit de vivre des expériences authentiques en lien avec le territoire et la littérature, notamment, des Premiers Peuples. Les cultures des Premiers Peuples doivent être présentées comme étant vivantes, diverses, en mouvement et ancrées dans le présent, et les activités pratiques ou expérientielles doivent en tenir compte. Il convient d'éviter les sources qui tendent à renforcer des stéréotypes. Il est recommandé de donner la voix aux membres des Premiers Peuples et de ne jamais oublier que « [l]es Premières Nations au Québec et au Labrador sont les gardiens et les interprètes de leurs cultures et de leurs systèmes de connaissances du passé, du présent et du futur. Elles en ont la propriété collective » (APNQL, 2014, p. V).

Crédit photo : Annie Pilote



– DIMENSION ÉMOTIONNELLE

4 *Tisser et entretenir des relations respectueuses et sensibles avec des membres des Premiers Peuples*

La dimension émotionnelle repose sur les relations (avec soi, avec les autres et avec la Terre) (Toulouse, 2016) et sur la disposition de la personne en apprentissage à être intuitive et réceptive aux émotions (NCCIE, 2020). Elle met de l'avant les rapports avec soi-même et avec les autres (Toulouse, 2016).

PAR OÙ COMMENCER ? PAR DES QUESTIONNEMENTS !

Pourquoi est-il essentiel d'inclure des membres des Premiers Peuples dans ce processus d'apprentissage ?

Quel rôle tiennent (devraient tenir) les membres des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement ?

Quel devrait être notre rôle dans cette relation, considérant notre positionnement social (groupe majoritaire) et donc les avantages (privilèges) et désavantages (inégalités) en lien avec ce positionnement ?

Que pourrait apporter au processus d'apprentissage le fait de tisser des relations avec des membres des Premiers Peuples ?

Comment s'assurer de ne pas instrumentaliser les partenaires des Premiers Peuples qui contribuent à nos cours ?

Quelle pourrait être notre contribution en retour (principe de réciprocité, voir à la p. 21) ?

Comment identifier une personne reconnue par sa communauté ?



CE QU'EN DIT LA RECHERCHE

Faire participer les Premiers Peuples à la formation à l'enseignement est essentiel. Les travaux de Côté (2019) montrent que tisser et entretenir des relations avec les communautés autochtones est une pratique gagnante à intégrer. Les résultats de l'étude de Côté s'inscrivent dans l'approche de décolonisation et montrent, entre autres, que le fait de rencontrer des Aînés influencerait les représentations des étudiants et étudiantes en enseignement. Selon Nardozi et al. (2014), qui se fondent sur l'approche d'autochtonisation, les témoignages des membres des Premiers Peuples ont un impact significatif sur l'apprentissage des perspectives autochtones.

LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER

La compréhension de l'autre se construit dans la relation, dans le rapport à l'individu qui est devant soi.

Le processus de création et de maintien de relations respectueuses et sensibles peut s'appuyer sur le principe des **3 R** décrit par Wilson (2008) :

- **Respect** : Il importe de faire preuve de respect, de diplomatie, d'ouverture et d'humilité, dans une perspective d'égalité des rapports en vue de développer des liens de confiance et d'appréciation mutuelle.
- **Réciprocité** : Il est primordial d'éviter la sursollicitation des mêmes personnes et de trouver une manière de compenser le temps donné et les efforts consentis. Ceci devrait se faire dans une optique de coresponsabilité.
- **Relation** : Pour identifier une personne reconnue par sa communauté, il est pertinent de contacter les organisations qui vont pouvoir référer le personnel enseignant universitaires aux personnes reconnues des communautés. Il est également important de contextualiser les témoignages entendus; en effet, les personnes invitées ne parlent pas au nom de tous les Premiers Peuples.

« Chez moi, Shuni, ce qui prime, ce sont les relations. Leur importance surpasse l'argent, l'éducation, la politique, la réussite, l'environnement, la spiritualité et le sexe. Tout est une question de relations. Les liens entre les êtres humains. Ça n'a rien à voir avec le genre, l'âge, les diplômes ou le salaire. Ni même la nationalité. Leur essence se trouve plutôt dans l'intensité avec laquelle une personne s'investit ou non avec une autre. »

5 *Sensibiliser le milieu universitaire aux parcours de vie des étudiantes et étudiants membres des Premiers Peuples*

PAR OÙ COMMENCER ? PAR DES QUESTIONNEMENTS !

Pourquoi est-il important de comprendre et de considérer les parcours de vie des membres des Premiers Peuples étudiant en enseignement ?

Comment considérer l'expérience, le bagage de la personne qui arrive à l'université ?

Comment reconnaître ces parcours de vie dans toute leur complexité, sans les réduire par des explications culturalisantes ?

Comment nos programmes font-ils preuve de flexibilité (ou de non-flexibilité...) quant à la reconnaissance de ces parcours ? Comment s'y adaptent-ils et ne demandent-ils pas systématiquement aux membres des Premiers Peuples de s'adapter ?

CE QU'EN DIT LA RECHERCHE

Chez les Premiers Peuples, l'apprentissage ne s'inscrit pas nécessairement dans une période de vie donnée, de manière linéaire, mais se fait tout au long de l'existence. Dans son rapport paru en 2009, le CCA résume ainsi cette conception : l'apprentissage « commence avant la naissance et se poursuit jusqu'à la vieillesse; il s'appuie sur le transfert du savoir entre générations » (2009, p. 10). Aussi, l'apprentissage des savoirs autochtones chez les Premiers Peuples se fait-il habituellement à la maison et dans la communauté, et ce, de manière non structurée (CCA, 2009).

Mentionnons aussi que les étudiants et étudiantes des Premiers Peuples ont souvent des parcours scolaires parsemés de pauses et de bifurcations. Il est ainsi courant, par exemple, qu'un individu arrête ses études sans avoir obtenu de diplôme, fonde une famille ou se trouve un emploi et revienne des années plus tard pour continuer son parcours scolaire (Ratel et Pilote, 2021). Les membres des Premiers Peuples ont aussi généralement des parcours qui s'insèrent dans « une dimension collective ». En effet, leur rapport aux études, comme le mentionnent Ratel et Pilote (2021), peut se révéler altruiste, c'est-à-dire qu'il ne concerne pas uniquement l'étudiante ou l'étudiant, mais également la communauté, dans l'optique de contribuer au mieux-être collectif.

« On est en train de cuisiner des crêpes aux bleuets, des minic tekirep [bleuets, cueillis par les élèves]. C'est important parce que si on perd cette habitude, on n'aura plus notre cœur d'Atikamekw, on ne se souviendra de rien de ce que nos ancêtres faisaient. Donc il faut partager ça avec nos enfants, et nos ancêtres faisaient ça aussi. »

DARREN CHACHAI, ÉLÈVE À L'ÉCOLE SECONDAIRE MIKISIW
EXTRAIT DU COURT-MÉTRAGE E AISTAKOK.
AU FIL DES SAISONS.

LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER

L'expérience des pensionnats a marqué le rapport à l'école « institutionnelle » et génère, encore aujourd'hui, un sentiment de méfiance chez plusieurs membres des Premiers Peuples. La perception des études et des milieux scolaire et académique est teintée par les blessures du passé, l'école représentant le lieu de l'assimilation, de la non-reconnaissance de l'identité des membres des Premiers Peuples (Brossard, 2019).

Un autre enjeu que souligne Joncas (2013) est qu'il est moins fréquent d'entamer et de compléter des études postsecondaires chez les membres des Premiers Peuples que ce que l'on observe dans la population allochtone, en raison de facteurs internes (l'âge, les aspirations professionnelles, etc.) ou externes (les difficultés financières, la discrimination institutionnelle, etc.), facteurs dont il convient de tenir compte dans toute leur complexité.

Ratel et Pilote (2021) soulignent quant à eux que plus d'étudiantes et d'étudiants des Premiers Peuples sont en situation de parentalité lors de leur parcours scolaire universitaire que dans la population étudiante allochtone. Bien que le fait d'avoir des enfants constitue souvent une motivation

de retour aux études et un facteur de persévérance, la conciliation études-travail-famille peut constituer un défi majeur à relever (Joncas et Pilote, 2019), notamment dans le cadre d'études de premier cycle, où l'on constate moins de flexibilité qu'aux deuxième et troisième cycles. Il est essentiel que les membres du personnel enseignant, du personnel de direction ou du personnel professionnel des milieux universitaires soient sensibles à ces réalités et cherchent à décoloniser leur vision de la réussite scolaire et du cheminement scolaire, en acceptant qu'il puisse être marqué par des pauses et des bifurcations choisies et assumées. Ils doivent en outre apporter aux membres des Premiers Peuples étudiant à l'université tout le soutien dont ils ont besoin en fonction de leurs propres réalités et des choix qui sont les leurs, quant au rythme auquel se vivra leur cheminement aux études postsecondaires (Ratel et Pilote, 2021; Joncas et Pilote, 2021).

Un dernier enjeu, et non le moindre, concerne la langue d'enseignement, souvent deuxième voire troisième langue des étudiants et étudiantes autochtones aux études postsecondaires, ce qui constitue un frein à leur réussite dans le système québécois, n'offrant aucune possibilité d'étudier en formation à l'enseignement dans une langue autochtone (Dufour, 2019). Dufour (2019) mentionne notamment les difficultés de lecture et d'écriture, d'abstraction et de conceptualisation des étudiantes et étudiants des Premiers Peuples, et le manque de ressources qui permettraient de leur offrir soutien et appui dans leur cheminement. Elle ajoute que « le processus d'acculturation attendu (ou imposé) à l'intérieur du système d'éducation repose – encore de nos jours – essentiellement sur les compétences adaptatives des étudiants autochtones » (p. 16). Tenir compte du vécu des étudiants et étudiantes autochtones sur le plan de la langue permet ainsi d'être plus sensible à leur parcours de vie et de leur offrir le soutien et l'accompagnement nécessaires.

RÉFÉRENCES

Alberta Éducation. (2006). *Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Repéré le 17 septembre 2021 à https://education.alberta.ca/media/1626601/pnmi_mots_facons.pdf

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). (2020). *Plan d'action de l'APNQL sur le racisme et la discrimination*. Repéré le 17 septembre 2021 à https://apnql.com/fr/wp-content/uploads/2020/09/PLAN-ACTION-RACISME-ET-DISCRIMINATION_VF.pdf

Bartlett, C., Marshall, M. et Marshall, A. (2012). Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Science*. 2, 331–340.

Battiste, M. (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver : UBC Press.

Battiste, M. et Henderson, J. (Sa'ke'j) Y. (2009). Naturalizing Indigenous Knowledge in Eurocentric Education. *Canadian Journal of Native Education*. 32(1), 5-18 et 129-130.

Boutouchent, F., Phipps, H., Armstrong, C. et Vachon-Savary, M.-È. (2019). Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*. 31(1), 127–153.

Brossard, L. (2019). *Les peuples autochtones : des réalités méconnues à tout point de vue*. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://icea-apprendreagir.ca/les-peuples-autochtones-des-realites-meconnues-a-tout-point-de-vue/>

Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Repéré le 17 septembre 2021 à <http://hdl.handle.net/11143/15042>

Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat. (2020). *Compétence 15. Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Repéré le 17 septembre 2021 à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010). *État de l'apprentissage au Canada : Revue de l'année*. Repéré le 17 septembre 2021 à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/47222.pdf

Colomb, E. (2012). *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Côté, I. (2019). Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*. 3(1), 23-45.

Dion, S. D. (2007). Disrupting Molded Images : Identities, responsibilities and relationships—teachers and indigenous subject material. *Teaching Education*. 18(4), 329–342. Repéré le 17 septembre 2021 à DOI: 10.1080/10476210701687625

Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones. *Pédagogie collégiale*. 32 (3), 14-24. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Éducation et formation Manitoba. (2017). *L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française : une approche pédagogique inspirée par les visions du*

monde autochtones. Repéré le 17 septembre 2021 à https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/autochtones/perspectives/docs/doc_complet.pdf

Fast, E., Nutton, J. De La Sablonnière-Griffin, M., Kozlowski, A., Bertrand, S., Bertrand, N. et Mitchell, J. (2016). Regard sur l'interaction de l'urbanisation, du traumatisme historique et de l'identité culturelle parmi la jeunesse autochtone au Canada. *Enfances Familles Générations*. 25. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://journals.openedition.org/efg/1134>

Hare, J. et Pidgeon, M. (2011). The Way of the Warrior: Indigenous Youth Navigating the Challenges of Schooling. *Canadian Journal of Education*. 34(2), 93-111.

Hébert-Houle, E., (2017). *Étude de cas du programme Avativut au Nunavik: décoloniser pour mieux engager les élèves* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Repéré le 17 septembre 2021 à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8456>

Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec: le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi]. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35261>

Joncas, J.-A. et Pilote, A. (2019). L'incidence du milieu d'études sur les possibilités de choix de femmes autochtones: typologie de parcours scolaires. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*. 49(3), 57-68. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://www.erudit.org/fr/revues/cjhe/2019-v49-n3-cjhe05066/1066635ar/>

Joncas J.-A. et Pilote, A. (2021). The Role of Guidance Counselors in Enhancing Capabilities of Discriminated Students: The Case of Indigenous Women in Canada. Special issue: Application of the Capability Approach to Career Guidance Practice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. (Article accepté).

Kanu, Y. (2007). Increasing School Success Among Aboriginal Students: Culturally Responsive Curriculum or Macrostructural Variables Affecting Schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. 1(1), 21-41. Repéré le 17 septembre 2021 à DOI:10.1080/15595690709336599

Kanu, Y. (2005). Teacher's Perceptions of the Integration of Aboriginal Culture into the High School Curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*. 51(1), 50-68.

Kovach, M. (2013). Treaties, truths, and transgressive pedagogies: re-imaging indigenous presence in the classroom. *Études socialistes/Socialist Studies*. 9(1), 109-127.

Lefevre-Radelli, L. (2020). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université: racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Nantes]. Repéré le 17 septembre 2021 à <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13631>

Michie, M., Hogue, M., Rioux, J., (2018). The Application of Both-Ways and Two-Eyed Seeing Pedagogy: Reflections on Engaging and Teaching Science to Post-secondary Indigenous Students. *Research in Science Education*. 48, 1205-1220.

Nardozi, A., Restoule, J.-P., Broad, K., Steele, N., et James, U. (2014). Deepening Knowledge to Inspire Action: Including Aboriginal Perspectives in Teaching Practice. *In education*. 19(3), 108-122.

National Centre for Collaboration Indigenous Education. (2020). *Keeping Our Traditions Strong*. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://www.nccie.ca/teaching-resource-centre/foundations/>

O'Connor, K. B. (2009). Northern Exposures : Models of Experiential Learning in Indigenous Education. *Journal of Experiential Education*. 31 (3), 415-419.

Neeganagwedgin, E. (2011). A critical review of Aboriginal education in Canada: Eurocentric dominance impact and everyday denial. *International Journal of inclusive Education*. 17(1), 15-31.

Pilote, A. et Joncas, J. (2020). *Survol de la situation concernant la reconnaissance des Premiers peuples dans la formation à l'enseignement au Canada*. Note d'information. Université Laval.

Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2021). Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation. *Recherches en éducation*. 44. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://doi.org/10.4000/ree.3398>

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2020). *Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain*. Repéré le 17 septembre 2021 à https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/Transitions-scolaires-harmonieuses_FR.pdf

Statistique Canada. (2016). *Peuples autochtones – Faits saillants en tableaux, Recensement de 2016*. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/abo-aut/Tableau.cfm?Lang=Fra&T=101&S=99&O=A>

Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo: The struggle for aboriginal post-secondary education in Canada*. Winnipeg : University of Manitoba Press.

St-Pierre, X., Gélinas, K. et Hirsch, S. (2021). *Décolonisation, éducation et perspectives autochtones : comment envisager la prise en compte des savoirs autochtones dans la formation ?* Note de lecture. Université du Québec à Trois-Rivières.

Toulouse, P. (2016). *What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement*. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/P4E-MWM-What-Matters-in-Indigenous-Education.pdf>

Tupper, J. (2011). Disrupting Ignorance and Settler Identities: The Challenges of Preparing Beginning Teachers for Treaty Education. *In education*. 17(3), 38-55.

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Halifax et Winnipeg : Fernwood Publishin.

CITATIONS

Elisapie. (2019, 26 septembre). *Nous avons marché* [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=O30Q4_0xMAA

Fontaine, N. (2019). *Shuni*. Montréal : Mémoire d'encrier.

Kapesh, A.A. (2019). *Je suis une maudite Sauvagesse / Eukuan nin matshi-manitu innushk*. Montréal : Mémoire d'encrier.

Murray Sinclair, juge obiwé, commissaire pour la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Discours prononcé lors du dépôt du rapport final de la Commission de la vérité et réconciliation du Canada, Ottawa, décembre 2015

National Centre for Collaboration Indigenous Education. (n.d.). E Aistakok. *Au fil des saisons* [vidéo]. YouTube. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://www.youtube.com/watch?v=kS6bYDQpvQE>

Premiers Peuples FSE-UL. (2021, 19 avril). *Nation huronne-wendat: journée culturelle de l'École Wahta'* [vidéo]. YouTube. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://youtube.com/watch?v=tSul1JDkuil&t=1s>

Radio-Canada. (2019, 6 août). *Alanis Obomsawin: raconter les Premières Nations par l'image*. Radio-Canada. Repéré le 17 septembre 2021 à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1250153/alanis-obomsawin-autochtone-cineaste-artiste-archives>



« C'est justement parce que
l'éducation est l'outil principal
de l'oppression des peuples
autochtones et de l'éducation
erronée de tous les Canadiens que
nous avons conclu que l'éducation
est la clé de la réconciliation. »

MURRAY SINCLAIR, JUGE OBJIWÉ,
COMMISSAIRE POUR LA COMMISSION DE VÉRITÉ
ET RÉCONCILIATION DU CANADA

PREMIERS-PEUPLES.FSE.ULaval.ca