Former à la réconciliation avec les peuples autochtones dans le cadre de la formation initiale des enseignants

Enjeux et approches en contexte franco-albertain

Eva LEMAIRE

Université de l'Alberta

Résumé : Ancré dans le contexte canadien de la réconciliation entre peuples autochtones et non autochtones, cet article se base sur la littérature anglo-saxonne pertinente dans le domaine pour revisiter certaines notions et pratiques pédagogiques liées au champs de l'interculturel. La recherche se base sur une analyse de pratique de l'enseignante-chercheure ainsi que sur l'analyse thématique de travaux réalisés par des étudiants en éducation, futurs enseignants en formation initiale. Après avoir pointé quelques écueils pédagogiques à éviter, l'article propose quelques pistes de pratiques de classe prometteuses, parmi lesquelles l'apprentissage par le service à la communauté, l'immersion en milieu communautaire et la pédagogie de la terre.

Mots-clés : Autochtone, enseignants, formation initiale, réconciliation, pédagogie.

1 Introduction

Suite aux travaux de la Commission de vérité et réconciliation[1] (2015), la société canadienne entame actuellement un processus sociétal de grande ampleur, visant à établir des relations plus équitables et plus durables avec les peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits). Longtemps tues, les voix et revendications des communautés sont en effet parvenues à se faire davantage entendre dans les dix dernières années, permettant aux citoyens canadiens de prendre conscience du génocide culturel subi

[1] La Commission de vérité et de réconciliation (CVR) du Canada a mené une large enquête nationale entre 2010 et 2014 auprès de multiples communautés autochtones à travers le pays, et ce pour mieux connaître l'histoire des écoles résidentielles telle que vécues par les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Le rapport final de la CVR a notamment abouti à une liste de 94 appels à l'action qui invitent différents secteurs (gouvernementaux ou non) à se mobiliser pour mettre en œuvre un processus de réconciliation. Site Web officiel : http://www.trc.ca/

par ceux qui furent longtemps considérés comme des « sauvages », permettant aussi de mesurer l'ampleur des discriminations perpétuées au cours de l'histoire et la gravité des séquelles contemporaines. Pour Sinclair (2012), qui a dirigé la vaste enquête menée par la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015), l'éducation a désormais un rôle fondamental à jouer pour rétablir des relations plus harmonieuses. De fait, les programmes scolaires des différentes provinces ont été récemment revus ou sont en cours de révision afin de mieux intégrer les perspectives autochtones dans la scolarisation des élèves et de jeter les bases d'une meilleure compréhension interculturelle. L'implication de ce mouvement de réforme scolaire est de taille pour les universités qui forment les futurs enseignants. Le défi est majeur pour les formateurs de formateurs qui doivent désormais intégrer ces toutes nouvelles dimensions à leur enseignement.

Dans le cadre de ce chapitre, après avoir expliqué le contexte canadien, nous proposerons un cadrage théorique permettant de situer l'éducation autochtone par rapport au champ de l'éducation interculturelle, mais aussi par rapport à des domaines de formation tels que l'éducation à la citoyenneté et à la justice sociale ou encore au mouvement académique autochtone relatif à l'autochtonisation et à la décolonisation des savoirs. Nous situerons ensuite l'émergence du champ de l'éducation à la réconciliation dans le contexte universitaire canadien, faisant ressortir le mouvement de prise en compte qui émerge depuis quelques années au niveau des institutions postsecondaires. C'est dans ce contexte que nous présenterons les pistes et défis que nous identifions dans notre expérience professionnelle comme professeure non autochtone, au niveau de la formation initiale des enseignants.

2 Le contexte sociétal de la réconciliation

2008 : le Premier ministre canadien présente les excuses de la nation aux peuples autochtones pour le système des écoles résidentielles qui, des années 1880 à 1996, ont arraché les enfants autochtones à leur famille dans le but avoué de « tuer l'Indien dans l'enfant ». Il lance, dans la foulée, une grande commission d'enquête nationale afin de faire éclater la vérité quant à cette page sombre de l'histoire du Canada. Il s'agit dès lors d'entamer un processus sociétal de réconciliation (Harper, 2008). Un an plus tard, au sommet du G20, à Pittsburg, Harper niera pourtant l'histoire colonialiste du Canada (Reuters, 2009).

De fait, la question de la réconciliation avec les peuples autochtones est particulièrement sensible et complexe. Pour Corntassel *et al.* (2009 : 144), la réconciliation, pensée comme processus devant unir une population profondément divisée en mettant en avant les excuses, le pardon et la perspective d'un avenir collectif partagé, demeure une vision réductrice et colonialiste, en ce sens qu'elle répond avant tout aux besoins des non-autochtones :

> « Une telle façon, pratique, de formuler cette question permet aux leaders politiques et aux populations non autochtones de faire face à leur éventuelle culpabilité à leur manière, ce qui revient souvent à l'idée bien trop familière de "pardonner et oublier", de "laisser le passé derrière et avan-

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> cer" et de "se montrer unifié, comme pays", tout en évitant de s'engager dans des conversations plus profondes sur la restitution ou la justice. La réconciliation devient un moyen pour la culture dominante de réinstaurer le *statu quo* plutôt que de s'amender des injustices passées[2]. »

Ainsi, pour Corntassel *et al.* (2009), Alfred (2005) ou encore Short (2006), il ne saurait y avoir de réconciliation sans admettre qu'une logique colonialiste est toujours présente dans la société canadienne et qu'elle impacte toujours de manière injuste les peuples autochtones. Au-delà du traumatisme intergénérationnel induit par les écoles résidentielles et au-delà du génocide culturel qui y est associé, la réconciliation ne saurait être pensée, pour ces auteurs, sans restitution (des terres, des droits, etc.) et compensations, ni sans que soient mis en œuvre de manière structurelle, systémique[3], des actes et politiques visant à rétablir une équité entre autochtones et non-autochtones. De fait, de nos jours, au Canada, les enfants autochtones représentent toujours presque la moitié des enfants placés en famille d'accueil alors qu'ils ne comptent que pour 7 % de la population enfantine totale (Statistiques Canada, 2016). Le décrochage scolaire frappe particulièrement durement les élèves autochtones. Par exemple, selon Statistiques Canada (2015), 47,2 % des Premières Nations vivant sur leur réserve n'obtiendraient pas de diplôme ou certificat du secondaire. De manière générale, les statistiques sur la pauvreté, le chômage, la santé, la criminalité et la violence tendent à brosser le portrait d'une population encore fortement discriminée dans la société canadienne, et ce malgré un mouvement contemporain d'affirmation des droits et de résurgence culturelle. Pour Sinclair (2012), l'éducation représente la clé d'un changement durable ; d'où l'importance d'une éducation de qualité pour les autochtones, mais aussi d'une éducation qui permette aux non-autochtones de repenser leurs relations avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

3 L'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement

Suite aux appels à l'action de la CVR (2015), nombre de gouvernements provinciaux ont décidé, à travers le Canada, de réformer les programmes scolaires afin de faire une plus grande place à « l'éducation autochtone ». Cette notion est toutefois ambiguë. C'est un terme qui englobe en effet, selon Goulet et Goulet (2014), différentes significations pour différentes personnes. Nous faisons ici le choix de nous aligner sur les définitions proposées par ces auteurs. Ainsi, pour Goulet et Goulet (2014 : 11), l'éducation autochtone (*Indigenous Education*, en anglais dans le texte) renvoie spécifiquement à l'éducation reçue par les autochtones. Les pédagogies autochtones

[2] En langue originale : « *Such a convenient framing of the issue allows political leaders and settler populations to deal with residual guilt on their own terms, which often follows all too familiar scripts of "forgiving and forgetting", "moving on from the past", and "unifying as a country", all the while brushing aside any deeper discussions of restitution or justice. Reconciliation becomes a way for the dominant culture to reinscribe the status quo rather than to make amends for previous injustices.* » À noter que nous avons fait le choix d'intégrer dans notre texte nos propres traductions de l'anglais vers le français afin de faciliter la lecture.

[3] D'après Mercat Bruns (2018), « le concept de "discrimination systémique" n'est reconnu ni dans le droit européen ni dans le droit français alors que cette notion fait l'objet d'une reconnaissance formelle dans le droit canadien ». Il renvoie aux « inégalités cumulatives résultant de l'interaction de pratiques volontaires ou non, individuelles et structurelles qui portent préjudice à un groupe donné » (Mercat Bruns, 2018 : note 1).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

renvoient quant à elle à des approches particulières quant aux savoirs et quant aux modes de transmission appropriés. Bien que variant possiblement d'une communauté à une autre, les pédagogies autochtones tendent par exemple à valoriser des savoirs holistiques qui prennent en considération les dimensions cognitives, physiques, émotionnelles et spirituelles de l'individu (Aluli-Meyer, 2016). Le *First Nation Education Steering Committee* (FNESC, 2015) souligne aussi, entre autres dimensions, l'importance du récit (*storytelling*), de l'expérientiel et du relationnel, ou encore d'une pédagogie ancrée dans des lieux et territoires. Ces approches pédagogiques autochtones pourront idéalement enrichir les expériences d'apprentissage des élèves tant autochtones que non autochtones.

Le terme « autochtonisation » (ou « indigénéisation » de l'éducation[4]) réfère, quant à lui, à « l'intégration de contenus, perspectives et processus autochtones dans le système scolaire formel » (Goulet & Goulet, 2014 : 11). C'est ce vers quoi tendent les réformes éducatives engagées dans diverses provinces canadiennes, dont l'Alberta, comme l'indiquent notamment les nouveaux standards de qualité de l'enseignement et du leadership scolaire (Alberta Education, 2018).

La décolonisation des savoirs est, quant à elle, une approche qui « met davantage l'accent sur les relations de pouvoir au sein même de l'éducation et vise à déconstruire les systèmes d'éducation coloniaux hérités pour en recréer de nouveaux, habituellement fondés sur l'équité et sur des principes autochtones » (Goulet & Goulet, 2014 : 11). L'importance de cette approche se justifie à la lumière du rôle joué par l'école dans les relations entre autochtones et non-autochtones, tel qu'expliqué par Sinclair (2012, en ligne) : « C'est le système éducatif qui a contribué à ce problème dans ce pays et c'est le système éducatif, croyons-nous, qui va nous aider à nous en sortir ». Mais s'il est question, pour la CVR de promouvoir une meilleure « compréhension interculturelle » (CVR, 2015 : 7) entre élèves autochtones et non autochtones, le champ de l'éducation interculturelle peut-il nous éclairer pour penser l'approche éducative à endosser ? L'éducation interculturelle renvoie, tout comme « éducation autochtone », à une diversité de conceptualisations et de pratiques contextualisées, entre visées éducatives et politiques, entre humanisme et utilitarisme (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Blanchet & Coste, 2010 ; Castellotti, 2017 ; Dervin, 2012). Si l'interculturel tend à se repositionner désormais autour des expériences d'altérité humaine et sociale et non plus autour des « objets » langues et des cultures qui permettaient d'approcher autrefois la diversité (Blanchet & Coste, 2010), l'approche interculturelle nous propose de penser avant tout les rencontres plus que les systèmes. Le nouveau cadre de référence développé au niveau du Conseil de l'Europe (2016), portant sur l'éducation à la démocratie[5], propose, quant à lui, de s'intéresser davantage aux « inégalités sociales » et « désavantages structurels » (Conseil de l'Europe, 2016 : 5), et ce afin de répondre à un certain nombre de défis sociétaux contemporains, tels que l'intolérance, la montée des extrémismes ou encore le manque d'engagement citoyen. Mais s'il s'agit d'apprendre à « vivre ensemble sur un pied d'égalité » dans des sociétés démocratiques, le cadre de

[4] Le terme « indigénéisation » de l'éducation est plus proche de l'anglais « *Indigeneizing Education* ». Cependant, le terme « autochtone » est préféré, au niveau du Canada francophone, au terme « indigène », plus dérogatoire (Alberta Teachers'Association, 2019a).

[5] *5. Où l'on recherche le développement de « compétences pour une culture de la démocratie » (Conseil de l'Europe, 2016).*

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

référence des « Compétences pour une culture de la démocratie » (Conseil de l'Europe, 2016), semble faire l'impasse sur le passé colonial de l'Europe, sur ses répercussions contemporaines, sur les relations de pouvoirs et les violences induites à différentes échelles, sur différents plans et au-delà de l'espace européen. En lien avec la typologie proposée par De Oliveira Andreotti *et al.* (2011), on soulignera que le focus du Conseil de l'Europe (2016) est donc plutôt mis sur une logique d'inclusion, qui doit être mobilisée au niveau personnel et institutionnel, au service du modèle de société proposé, sans remise en cause des systèmes établis, ni des valeurs et privilèges qui les sous-tendent. Le référentiel prôné par le Conseil de l'Europe (2016) s'articulerait ainsi difficilement avec une approche indigéniste de la décolonisation des savoirs, qui accorde, quant à elle, une place centrale à la remise en cause des relations de pouvoir et des privilèges ainsi qu'à la recherche d'un modèle sociétal alternatif (Alfred & Corntassel, 2005 ; Battiste, 2011 et 2016).

4 La réconciliation dans le contexte universitaire canadien

Pour De Oliveira Andreotti *et al.* (2015), si les universités nord-américaines se sont bien penchées sur les questions de décolonisation du savoir, les approches adoptées varient considérablement. À une extrémité du continuum, une possibilité, pour les institutions supérieures, est de n'implémenter aucune politique et pratique qui viserait à rétablir un équilibre dans les rapports de force et rapports au savoir. Dans un modèle de « réforme molle », il s'agirait par contre d'introduire un soutien ciblé aux étudiants et personnels autochtones afin qu'ils puissent compenser ce qui serait posé comme un déficit (déficit économique, déficit éducatif, etc.) et qu'ils puissent s'inscrire dans le projet défini par l'institution. Dans une logique de « réforme radicale », l'université reconnaît la nécessité de s'engager activement dans la réconciliation et de prendre en compte un certain nombre de mesures pour redistribuer du pouvoir et des ressources afin de pouvoir donner une voix aux autochtones. Au bout du continuum se trouve un positionnement « au-delà de toute réforme » où le capitalisme, le colonialisme, le racisme, l'hétérosexisme et le patriarchisme sont profondément remis en cause, à la recherche d'un modèle sociétal et institutionnel nouveau.

Pour Gaudry et Lorenz (2018), trois types d'approches sont possibles, qui rejoignent le continuum mis en évidence, ci-dessus, par De Oliveira Andreotti *et al.* (2015). La première forme d'intervention, serait, pour ces auteurs, l'inclusion autochtone. La seconde forme serait « l'autochtonisation réconciliation » et, de manière plus engagée, on trouverait enfin la décolonisation des savoirs. Gaudry et Lorenz (2018) formulent ainsi, eux aussi, un continuum depuis la volonté d'intégrer les autochtones dans un système universitaire dominant, qui ne se remet pas en question mais permet une plus grande adaptation des autochtones au système, jusqu'à la remise en question d'un système qui accepterait de réorienter ses savoirs et pratiques de manière transformative, en équilibrant les relations aux savoirs et au pouvoir entre autochtones et non-autochtones, entre majorité blanche et minorités.

Pour Gaudry et Lorenz (2018 : 223), « en général, les universités canadiennes, *de manière rhétorique,* aspirent dans leur vision au modèle d'"autochtonisation réconciliation", mais sont, dans les faits, largement engagées dans une démarche d'inclusion

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

autochtone ». Après une enquête menée au niveau de l'université de l'Alberta, qui est l'institution terrain du présent article, ces auteurs concluent que l'université se cantonne à un rôle de « *guest-master* » (maître-hôte), prompte à reconnaître qu'elle se trouve dans un territoire autochtone qu'elle est prête à honorer, sans pour autant respecter les conditions et protocoles et sans accueillir l'épistémologie autochtone autre part que dans des espaces marginaux de peu de poids (Gaudry & Lorenz, 2018). Alors que cette analyse se situe à l'échelle de l'université, nous proposons quant à nous un état des lieux et une réflexion sur la manière dont, comme enseignante et chercheure non autochtone dans une faculté spécifique de l'université, nous avons pu nous saisir du processus de réconciliation pour initier une démarche qui aille au-delà d'une inclusion autochtone *a minima*, et ce, au niveau de la formation des enseignants désireux d'œuvrer dans le contexte francophone minoritaire.

5 Positionnement et méthodologie de recherche

En tant qu'immigrée au Canada, Française d'origine, nous nous reconnaissons d'abord dans une posture d'alliée (Davis, 2010), engagée dans un parcours de formation pour mieux comprendre histoire, réalités, cultures, perspectives et pratiques autochtones. Outre les lectures et participations à des conférences et ateliers, nous avons développé depuis plusieurs années nos propres relations avec des *aînés*[6] et leaders autochtones qui puissent nous accompagner dans notre parcours. Comme le soulignent Brown et Ostrove (2013), une personne non autochtone ne saurait se décréter « alliée » : il s'agit plutôt d'un cheminement et d'un engagement aux côtés des communautés autochtones pour plus de justice sociale.

Travaillant plus particulièrement avec quelques aînés et acteurs communautaires métis dans le cadre de recherches visant à soutenir la revitalisation de leurs langues ancestrales[7], nous avons pu par ailleurs obtenir des financements supplémentaires du ministère de l'Éducation pour un projet visant l'autochtonisation et la décolonisation de la formation en éducation dispensée à la faculté Saint-Jean, faculté francophone de l'université de l'Alberta.

Les financements du ministère prévoyaient essentiellement un montant d'argent qui permettrait, sur deux ans, d'inviter des membres de la communauté autochtone dans deux cours obligatoires identifiés : un cours portant sur la prise en compte des diversités et un cours de didactique des études sociales. Nous avons personnellement enseigné deux itérations du premier cours, chaque cours étant réparti sur un semestre académique. Une collègue non autochtone, désireuse de participer à la recherche, est, quant à elle, chargée d'enseigner le second cours, de didactique des études sociales. L'approche privilégiée est celle du « *two ways teaching* » (Goulet & Goulet, 2014 ; Purdie *et al.*, 2011) où perspectives autochtones et occidentales sont croisées, dans un dialogue permettant une réflexion sur la complémentarité et les rapports entre savoirs et approches. Il s'agit aussi de permettre aux étudiants en éducation (dont une faible

[6] Les aînés sont des personnes reconnues par leur communauté pour leur sagesse, connaissances et leadership (Alberta Teachers'Association, 2019b).

[7] *Financement Indigenous Languages in Education* #2019-0060. Nous en profitons pour remercier chaleureusement les aînés avec qui nous avons la chance de collaborer : Cécile Howse, Judy Hilbert, Ken Letendre, Shirley Dion.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

minorité seulement s'identifie comme autochtone dans notre contexte) de voir modelé pour eux le processus relationnel d'apprentissage et de réconciliation en action, avec des professeurs non autochtones travaillant de concert avec des intervenants autochtones. À noter que les financements ne visaient pas le cours d'éducation autochtone optionnel enseigné depuis sa récente création par des enseignantes autochtones.

La recherche se présente ainsi comme une recherche-action-formation (Charlier, 2005) visant à transformer les pratiques de formation de manière à ce que les futurs enseignants, en formation initiale, puissent intégrer de manière adéquate les perspectives autochtones dans leurs pratiques professionnelles. D'un point de vue méthodologique, les données reposent sur l'analyse de nos pratiques professionnelles, la prise de notes de terrain (en classe et hors classe, lors de sorties pédagogiques), ainsi que sur la collecte de travaux réalisés par les étudiants dans le cadre du cours. Des entretiens individuels avec un échantillon d'une dizaine d'étudiants sont en cours pour compléter le projet. Une analyse thématique de contenu doit permettre de dégager les défis rencontrés et les pistes émergentes, dans une optique de durabilité. Dans le cadre de cet article, nous nous arrêterons uniquement sur notre expérience d'enseignement, nécessairement singulière. Notons aussi que les entretiens supplémentaires collectés rejoignent avant tout les étudiants intéressés par la thématique, ce qui constitue un certain biais méthodologique.

5.1 La réconciliation dans la formation des enseignants en milieu francophone ouest-canadien : pistes d'analyse

En lien avec la publication des nouveaux standards professionnels pour l'enseignement (Alberta Education, 2018), la faculté Saint-Jean se doit d'offrir une formation sur l'intégration des contenus autochtones. Plusieurs options étaient alors envisageables pour développer ce qui était autrefois un enseignement marginal mais qui est désormais devenu un incontournable. La mise en place d'un cours obligatoire en éducation autochtone pour le baccalauréat en éducation n'est, à ce jour, pas encore effective dans notre faculté. Les étudiants diplômés doivent pourtant pouvoir attester d'une formation adéquate, au-delà d'un éventuel cours optionnel en éducation. L'intégration d'un contenu autochtone lié à la réconciliation et la décolonisation a donc été proposée et adoptée au niveau, *a minima*, du cours obligatoire portant sur la prise en compte des diversités. Selon le professeur enseignant ce cours, qui est offert à plusieurs reprises dans l'année, le cours comprend une plus ou moins forte composante autochtone. Dans les cours que nous avons enseignés, cette composante constituait au moins la moitié du cours. L'autre moitié du cours portait sur la prise en compte des minorités et discriminations (sociales, de genre, sexuelles, etc.) dans l'enseignement, des thématiques s'inscrivant donc dans un cadre théorique ancré en inclusion scolaire et en éducation à la justice sociale, ainsi que dans le paradigme de la décolonisation des savoirs et de l'intersectionnalité (Hancock, 2016 ; Nash, 2008).

5.2 Quels écueils éviter sur le plan pédagogique ?

Plusieurs études, à travers le Canada, ont démontré l'ambivalence, voire la résistance, des enseignants dans les écoles élémentaires et secondaires à enseigner un curriculum faisant place aux savoirs et perspectives autochtones (Kanu, 2011 ; Milne, 2017 ;

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Tupper & Cappello, 2008). Scott et Gani (2018) identifient trois pôles de résistance. Le premier argument est que les peuples et communautés autochtones sont divers et qu'il est donc difficile d'identifier des perspectives et contenus culturels à enseigner. Le second argument est que seuls des éducateurs autochtones seraient en mesure d'offrir un enseignement authentique, légitime, à ce sujet. Le troisième argument est que les perspectives autochtones ne devraient pas primer dans la mesure où le Canada est un pays multiculturel et qu'aucune culture ne devrait avoir la préséance. S'il est important de connaître l'existence de telles perceptions, qui peuvent venir entraver le travail de l'enseignant, il n'en demeure pas moins que les décisions politiques et éducatives faites par le gouvernement albertain exigent que les enseignants se conforment à des pratiques d'enseignement mettant davantage l'accent sur les savoirs et réalités autochtones, dans une optique de réconciliation. Mais ce qui nous semble intéressant avec l'enquête de Scott et Gani (2018) est que l'on voit apparaître la crainte des enseignants de transmettre des contenus folkloriques, essentialistes, non légitimes et donc non pertinents.

La question de la légitimité des savoirs et des personnes enseignant ces savoirs est particulièrement sensible dans le contexte de la réconciliation. Certains savoirs (comprenant des chansons, des récits, des danses, etc.) sont en effet sacrés (FNESC, 2015). Ils sont transmis de manière protocolaire et spirituelle de génération en génération (Ermine, 1995) ; l'idée n'étant pas qu'ils appartiennent à une personne mais que certaines personnes ont la responsabilité de faire en sorte que ces savoirs soient transmis de manière adéquate (Wilson, 2001). Ces savoirs ne peuvent donc pas être communiqués en classe sans permission. Les aînés respectés dans leurs communautés sont ainsi considérés comme des experts et des enseignants (McGregor, 2010 et 2013) et ne pas les reconnaître comme tels serait, pour Kirkness (1998) et McGregor (2013), une erreur majeure.

Ainsi, l'invitation en classe des aînés et gardiens du savoir demande le respect de certains protocoles culturels, comme l'offre de tabac cérémoniel. Là encore, l'offre du tabac, d'honoraires ou autres cadeaux de remerciement n'est pas tant une question de transaction matérielle et financière qu'un engagement réciproque plaçant au centre de l'échange la qualité de la relation et la confiance (Herman, 2011 ; Steigelbauer, 1996). L'éducation à la réconciliation comporte ainsi assurément une dimension relationnelle et éthique, désormais reconnue par le milieu scolaire (Alberta Education, 2005 ; Alberta Teachers'Association, 2019b), à laquelle il est donc impératif de former les futurs enseignants. Il est aussi essentiel de développer une réflexivité critique, chez les étudiants, autour de la notion d'appropriation culturelle (Morgan, 2003) pour éviter toute transmission indue de savoirs culturels sacrés.

Par ailleurs, l'universitaire cri Dwayne Donald (2009a : 23) met en garde les enseignants contre la mise en œuvre d'une approche « tipi et costumes » où l'enseignement donné se cantonne à une folklorisation de quelques éléments culturels, dépossédés de leur signification réelle. L'approche « tipi et costumes » fait ici écho à la « pédagogie couscous », déjà dénoncée par Abdallah-Pretceille (1999) dans le contexte européen. Une nouvelle fois, dans ce contexte spécifique, est réaffirmée l'importance de passer d'une approche « objet », réifiante et folklorisante, à une approche qui privilégie la

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

relation, l'échange, en interaction, dans le dialogue (Abdallah-Pretceille, 1996, 1999 ; Blanchet & Coste, 2010 ; Castellotti, 2017). Comme le souligne Pete (2020), l'autochtonisation, envisagée comme simple « inclusion culturelle », inclusion de « la culture », est une approche limitante (Pete, 2020 : 15'56).

Dans la même veine, au-delà de la dénonciation de l'approche « tipi et costumes », Donald (2009a) théorise la « pédagogie du fort ». Enseigner selon la « pédagogie du fort » (les « Indiens » dans les tipis, les Européens dans leur fort), c'est en effet enseigner en campant les autochtones de manière passéiste, mais c'est aussi les situer comme des « outsiders », tenus en marge de la société et de la modernité, au lieu de les situer comme faisant partie d'une histoire collective et d'un présent et futur dont chacun porte la responsabilité partagée.

5.3 L'apprentissage par le service à la communauté : une pratique gagnante

Pour Donald (2009b), il ne saurait donc être question, pour des pratiques éthiques et responsables, d'endosser une démarche d'apprentissage culturel (Puren, 1994), d'apprendre *sur* les autochtones, *au sujet des* autochtones, sans que ceux-ci occupent une place centrale dans l'échange. Pour cet auteur de la Première Nation crie, les (futurs) enseignants se doivent de s'engager dans la rencontre avec les communautés autochtones. Pour Pratt et Danyluk (2017 : 7), « les enseignants qui n'ont pas eu la possibilité de confronter leurs propres croyances au sujet des Autochtones, risquent de communiquer leurs idées et croyances stéréotypées à leurs élèves ». Pour permettre ce dialogue interculturel et la confrontation des stéréotypes envers les autochtones, ces auteures indiquent l'apprentissage par le service à la communauté comme étant une piste pédagogique à explorer. À l'instar de Mitchell (2008 : 50), on définira l'apprentissage par le service à la communauté comme « un engagement bénévole dans la communauté, lié à des objectifs d'apprentissage et à une réflexivité sur l'expérience ». Malgré une diversité d'approches et de pratiques en la matière, en engageant les étudiants dans une activité bénévole au service d'organismes communautaires (sociaux, culturels, éducatifs, etc.), il s'agit de lier théorie et pratique, terrain universitaire et terrain social, et ce pour développer des savoirs académiques spécifiques, mais aussi pour « connecter étudiants et institutions à leurs communautés et plus largement au bien public, tout en instillant chez les étudiants des valeurs telles que le sens communautaire et la responsabilité sociale » (Neururer & Rhoods, 1998 : 321). L'apprentissage en salle de classe guide les pratiques des étudiants, devenant, hors temps de classe, des bénévoles au service de la communauté, et les pratiques sur le terrain viennent en retour alimenter la réflexion menée en classe. Il s'agit d'exposer les étudiants aux communautés concernées, de leur permettre des rencontres, tout en proposant un accompagnement qui permette de faire émerger une compréhension plus fine des situations rencontrées. L'accompagnement est idéalement partagé par le professeur, sur le plan académique, en lien avec le cours, et par le partenaire communautaire, sur un plan plus pratique et inscrit dans les réalités de terrain.

Dans le contexte de la formation des futurs enseignants, les étudiants pourront par exemple être amenés à animer des clubs éducatifs après-école, à organiser des activités spéciales pour une classe, à offrir du mentorat à des élèves en difficulté, ou encore à assister les enseignants dans des écoles situées dans des quartiers défavorisés.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Dans le cas de notre enseignement, quatre types d'actions bénévoles ont été proposés aux étudiants[8]. Les étudiants avaient d'abord la possibilité de s'engager auprès d'élèves autochtones bénéficiant d'un service de mentorat spécifique, offert par Braided Journeys[9] un programme visant à développer le leadership des jeunes « Premières Nations », Métis et Inuits. Ce programme, offert par un des conseils scolaires catholiques de la région d'Edmonton, s'appuie sur une collaboration marquée avec leaders, aînés et gardiens du savoir autochtones, pour une programmation ancrée dans la valorisation des cultures autochtones. Une autre option de bénévolat était de concevoir, organiser et animer, dans une école secondaire, une session d'activités visant l'intégration des perspectives autochtones dans l'apprentissage des élèves. Une troisième option était de participer à la formation du personnel d'une école élémentaire en organisant et co-animant un exercice des couvertures[10] (Lemaire, 2020). Une dernière option consistait en la possibilité de traduire en français des malles de ressources pédagogiques produites par le musée Héritage en lien avec l'intégration des perspectives autochtones dans le curriculum, ces malles pouvant être empruntées par les écoles.

Pour les deux étudiantes qui ont choisi de s'engager auprès d'élèves autochtones, les données et analyses recoupent celles de Pratt et Danyluk (2017), à savoir que les étudiantes bénévoles ont été d'abord surprises de l'accueil qui leur a été réservé, témoignant d'une inquiétude préalable selon laquelle il serait *a priori* difficile de créer des connexions avec les élèves autochtones. Les étudiantes ont aussi mis en évidence les bénéfices d'une telle expérience en ce qu'elle leur a permis de remettre en cause certaines connaissances antérieures, de mieux comprendre la complexité du système éducatif et d'engager leur responsabilité personnelle et professionnelle dans la réconciliation. L'expérience leur a aussi permis de saisir l'importance de pratiques pédagogiques autochtones et de la décolonisation du savoir pour ancrer les apprentissages dans le monde non seulement occidental mais aussi dans des cultures en résurgence significatives pour les élèves et leurs familles. Comme dans le cas de Pratt et Danyluck (2017), les étudiantes en éducation impliquées dans des contextes scolaires autochtones ont vu leur niveau de confiance et de motivation augmenter, au point que les étudiantes en question continueront à s'engager dans le programme de mentorat au-delà de l'exigence semestrielle posée.

Pour l'étudiante engagée dans la formation des élèves au secondaire, dans un contexte scolaire francophone où peu d'élèves s'identifient comme autochtones, le défi majeur identifié est sa difficulté à mobiliser l'attention d'adolescents autour d'apprentissages significatifs dans le cadre d'une session « parachutée » dans l'emploi du temps d'un public d'élèves captifs. D'une certaine frustration et déception émerge cependant un apprentissage-clé : l'importance de travailler avec les enseignants et directions d'école

[8] La composante « apprentissage par le service à la communauté » était offerte dans le cours de manière optionnelle. En guise de projet final et dans le cadre de leur évaluation, les étudiants avaient le choix entre s'engager pour 20 heures de bénévolat, tenir un journal d'apprentissage et développer une analyse réflexive de leur expérience (option apprentissage par le service à la communauté) ou proposer une réflexion basée sur la lecture de deux ouvrages portant sur l'intérêt, dans leur formation, de la littérature autochtone.

[9] https://www.ecsd.net/Programs/Overview/Indigenous-Learning/Pages/Braided-Journeys.aspx,

[10] L'exercice des couvertures est une activité crée par l'organisme KAIROS. Elle propose un survol interactif de l'histoire du Canada à travers une perspective autochtone, en se basant sur le jeu de rôle et la narration d'un scénario à plusieurs voix. L'exercice des couvertures a été conçu en collaboration avec des leaders et aînés autochtones. Il est souvent administré ou supervisé par des organismes ou leaders autochtones, en présence d'aînés de la communauté.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

pour éviter des interventions « en surface », isolées et déconnectées des apprentissages disciplinaires au programme. L'étudiante souligne dès lors l'importance de promouvoir plutôt auprès des enseignants des interventions impliquant des personnes-ressources des communautés autochtones, en concertation avec l'équipe enseignante, dans une perspective de formation à plus long terme.

En ce sens, les étudiantes ayant participé au projet de formation du personnel éducatif et administratif d'une école élémentaire par l'organisation et l'animation de l'exercice de la couverture, en compagnie d'une aînée autochtone, Célina Loyer, identifient ce bénévolat comme extrêmement bénéfique pour le développement de leurs compétences comme futures enseignantes, ainsi que pour le développement professionnel de leurs collègues. Non seulement ces étudiantes ont appris à mieux maîtriser le protocole nécessaire à l'accueil de l'aînée mais elles ont aussi développé un savoir-faire quant à la mise en œuvre de l'exercice des couvertures, une activité de formation largement sollicitée dans le champ de la formation continue des enseignants.

Enfin, pour les cinq étudiantes ayant choisi de travailler à la traduction des ressources pédagogiques autochtones, l'apprentissage-clé qui ressort est l'importance, pour les enseignants, d'aller au-delà du manuel et d'utiliser du matériel pédagogique qui valorise savoirs et pédagogies autochtones, d'où l'importance de se familiariser avec des organismes éducatifs autochtones ou offrant une programmation autochtone solide.

D'une manière ou d'une autre, les différents projets d'apprentissage par le service à la communauté semblent ainsi avoir permis aux étudiants de s'éloigner d'une approche « tokéniste » pour un engagement envers la communauté scolaire et autochtone qu'on ne saurait nécessairement qualifier de « long terme » mais qui, du moins, dépasse le cadre d'un engagement ponctuel à court terme et qui implique une forme d'apprentissage « co-culturel » (Puren, 2014) dans le sens où on agit, *avec*, *ensemble*, en prenant compte des compétences et approches autres. Qui plus est, en pédagogie autochtone (Aluli-Meyer, 2016 ; FNESC, 2015), les apprentissages doivent avant tout servir le bien collectif, ce qui donne d'autant plus de sens à l'apprentissage par le service à la communauté, dans ce contexte précis. Une nouvelle étude avec, notamment, un échantillon plus large serait nécessaire pour approfondir l'analyse quant à cette pratique pédagogique.

5.4 La fréquentation d'événements communautaires : une autre piste prometteuse

Si une minorité d'étudiants ont pu choisir l'apprentissage par le service à la communauté, tous, dans le cours, ont cependant eu à sortir de leur zone de confort pour se rendre à un certain nombre d'événements organisés par les communautés autochtones. Nous avons ainsi recensé une vingtaine d'événements par semestre, publicisés sur un calendrier accessible aux étudiants sur la page électronique du cours. Les étudiants avaient à choisir entre deux événements et devaient écrire une courte réflexion sur leur participation. Parmi les événements se trouvaient des projections de films autochtones engagés, des présentations d'universitaires autochtones, des ateliers donnés par des aînés ou gardiens du savoir, des cérémonies telles que des levées de drapeaux,

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

des danses en rond, des groupes de tambours, des *pow-wow*[11], des expositions, des marchés artisanaux, etc. Ces événements, présélectionnés par nous-même, comme enseignante, parce qu'organisés par divers organismes autochtones reconnus, permettent *de facto* aux étudiants, si ce n'est toujours d'entrer en interaction avec des personnes issues des communautés concernées, du moins d'entendre leurs voix et d'avoir accès à des savoirs et pratiques dans lesquels se reconnaissent les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

Même si l'immersion dans la communauté autochtone est plus ponctuelle et l'engagement relationnel moindre par rapport à l'apprentissage par le service à la communauté, les écrits des étudiants témoignent, comme plus haut, de résultats prometteurs. On constate que la fréquentation de ces événements publics a permis de rendre les communautés plus accessibles, quand les étudiants avaient tendance à penser les deux mondes comme séparés, et plus encore comme un espace où ils n'étaient pas autorisés à être présents. Précisons que, dans le cas de l'apprentissage par le service à la communauté, les interactions entre les étudiants et les communautés autochtones sont l'objet d'une entente préalable entre l'organisme partenaire et l'université. Un accompagnement est proposé. Dans le cas des événements publics auxquels les étudiants sont encouragés à participer, il n'y a pas de médiation préalable, ce qui amène les étudiants à aller par eux-mêmes au-delà de leur possible zone de confort.

Or, à travers cette expérience, les étudiants ont pu se rendre compte que la fréquentation de tels événements publics leur ouvrait les portes d'une richesse culturelle à laquelle ils pourraient exposer leurs futurs élèves, autochtones ou non.

Les étudiants se sont enfin rendu compte que la participation à de tels événements pouvait impacter leurs pratiques durablement en ce sens qu'elle leur permettait, s'ils le souhaitaient, de créer des relations avec des individus et organismes autochtones, et que ces relations (ponctuelles ou plus durables) étaient de nature à remettre en cause leurs stéréotypes antérieurs. Une étudiante témoigne par exemple du fait que sa participation à un *pow-wow* lui a permis d'établir un dialogue inédit, dans les transports en commun, avec un homme autochtone ayant lui aussi assisté au même *pow-wow ;* un homme avec qui elle continuera par la suite à discuter sur cette ligne de bus que tous deux utilisent, alors qu'elle aurait eu, admet-elle, plutôt une attitude de méfiance envers une telle personne, sur la base de stéréotypes négatifs. Hors du « fort » (Donald, 2009a), les autochtones sont ainsi présents dans la vie des étudiants, au présent et au futur, et ne sont plus seulement des figures du passé ou des personnages dans des manuels de cours. Au-delà des dimensions « culturelles », les voix et vécus autochtones, dans leur diversité, sont entendus par les étudiants, quand l'histoire et les histoires concernant les communautés autochtones ont longtemps été dites selon une perspective occidentale uniquement (Battiste, 2011 ; Corntassel *et al.*, 2009). Pour nous, la pertinence du relationnel développé par les étudiants, futurs enseignants, est

[11] Les danses en rond, les groupes de tambours et les *pow-wow* sont des célébrations/cérémonies autochtones associées à l'identité et à la spiritualité. Certaines musiques et danses furent interdites au Canada dans un but assimilationniste et leur pratique contemporaine va de pair avec un processus de revitalisation et de résurgence autochtone. Pour en apprendre plus : Alberta Teachers'Association (2019), « Musique et danses des Premières Nations, des Métis et des Inuits », *Pierres d'assise*, vol. 10 (consulté le 11 février 2020) : https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16jF-10%20Music%20and%20Dance.pdf

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

d'autant plus saillante qu'elle renvoie à une caractéristique majeure de la pédagogie autochtone (FNESC, 2015) dont ils peuvent alors mieux saisir la portée.

5.5 *Place-based* et *land-based learning* : des approches à explorer davantage

Une autre manière d'aller au-delà des murs de la classe a pris, pour l'une de nos classes, la forme d'une excursion à Métis Crossing[12] un centre d'interprétation de la culture située sur les terres sur lesquelles une colonie métisse s'était jadis établie, dans les années 1800. L'idée sous-jacente était que l'excursion d'une journée permettrait de développer des connaissances, de se familiariser avec une ressource d'enseignement pertinente mais surtout d'explorer une approche autochtone expérientielle spécifique, l'éducation dite « *place-based* » ou encore « *land-based* ». Cette approche postule que la terre et le territoire sont des sources de savoirs, qui informent les relations que nous entretenons avec nous-mêmes, les autres humains et les êtres vivants ou non présents dans notre environnement (Wildcat *et al.*, 2014). Si l'on identifie le déplacement forcé des populations autochtones (hors de leur territoire traditionnel, dans les écoles résidentielles, dans des familles d'accueil, etc.) comme un des piliers de la colonisation et du rapport de force entre autochtones et non-autochtones, alors, comme le soulignent Simpson et Coulthard (2014) ainsi que Wildcat *et al.* (2014 : 2), « si nous sommes sérieux avec la décolonisation des savoirs et avec l'idée d'éduquer les gens avec des cadres de pensée autochtones, nous devons trouver des moyens de réinscrire les individus dans des relations avec et sur le territoire, comme mode d'éducation ».

Pour Cajete (1994), Simpson et Coulthard (2014), tout comme pour Wildcat *et al.* (2014 : 2), il s'agit donc de passer d'une approche où l'on « parle du territoire de manière conventionnelle depuis la classe à des apprentissages où l'on engage des conversations avec le territoire et sur le territoire de manière physique, sociale et spirituelle ». Il s'agit, par l'action, de s'approprier des savoirs mais aussi des modes d'apprentissage traditionnels, ainsi que de retrouver un sens de connexion avec la nature et avec la dimension spirituelle associées aux lieux (Battiste, 2007).

Dans cette optique et dans le cadre de la journée d'initiation à Métis Crossing, les étudiants ont été enjoints à participer à une série d'activités culturelles (partage de tisane et de bannique autour du feu, initiation à la gigue et au tissage de la ceinture fléchée, pose de pièges pour la trappe, canotage sur la rivière, etc.) et ce dans un dialogue constant avec les facilitateurs métis concernant les implications de ces activités avec le milieu naturel, social et spirituel. En aucun cas, nous ne prétendons ici que cette journée d'initiation ait la même profondeur et résonnance que les stages d'éducation « *land-based* » organisés par différents programmes à des fins de guérison et de résurgence et dont rendent compte plusieurs académiques autochtones (Alfred, 2014 ; Simpson, 2014). Néanmoins, bien que plus modeste encore que celle rapportée par Tanaka *et al.* (2007), où des étudiants en éducation non autochtones ont passé un cours entier à travailler aux côtés d'une communauté autochtone locale à l'érection d'un totem dans l'ouest du Canada, cette expérience d'une journée a permis aux étudiants d'appréhender ce rythme différent, où les apprentissages se font sans précipitation, prérequis, dates-butoirs et autres pressions du monde éducatif, en relation

[12] https://metiscrossing.org/,

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

avec les communautés autochtones, sur leur territoire. Les étudiants souligneront aussi un plaisir d'apprendre, renouvelé, retrouvé, car ancré dans le temps présent, dans l'action, dans la connexion avec l'autre, la nature, et avec soi-même. Si les étudiants ne conceptualisent pas nécessairement, dans les données collectées, l'expérience qu'ils ont vécue comme inspirée des pédagogies autochtones, dans une tentative de décoloniser notre conception de ce que peut être « la classe », plusieurs étudiants mentionnent qu'ils n'auraient jamais acquis une compréhension fine de qui sont les Métis, de leur histoire singulière, s'ils n'avaient pas retracé leurs pas, en compagnie de facilitateurs eux-mêmes métis, sur leurs terres ancestrales. L'un d'entre eux explique notamment mieux comprendre les revendications contemporaines des Métis après en avoir discuté avec un facilitateur métis, quand ses connaissances préalables s'arrêtaient auparavant aux combats historiques menés par cette nation, autour de quelques figures historiques telles que Louis Riel. L'exposition à ce type d'approche, *land-based* et/ou *place-based*, est sans nul doute une avenue pédagogique à explorer.

6 Conclusion

Pour Pratt et Danyluck (2017 : 21), « si nous avons vraiment l'intention de préparer les futurs enseignants pour l'important travail de réconciliation, alors nous devons amener l'apprentissage en dehors de la salle de classe et intégrer des expériences significatives basées sur la communauté ». C'est ainsi que nous avons travaillé ensemble, étudiants et enseignante-chercheure, à sortir des limites imposées par la classe pour aller s'engager bénévolement dans des organismes communautaires, participer à des activités menées par les communautés autochtones ou encore dans le cadre d'une excursion à la journée qui, si elle peut sembler anecdotique, fait toutefois figure d'exception dans le monde de l'enseignement universitaire[13].

Ce chapitre rend compte de comment nous avons cheminé, en tant que professeure non autochtone, pour tâcher d'autochtoniser et décoloniser nos cours et amener les apprentissages en dehors de la classe, à la rencontre des autres et de soi. Pour Abdallah-Pretceille (1999, 2003), l'éducation interculturelle engage de fait un dialogue de soi à l'autre, mais commence nécessairement par une introspection, à la redécouverte de ses identités, nécessairement évolutives, dynamiques et en prise avec le monde extérieur. L'approche autochtone nous amène à penser également en termes de déconstruction de systèmes (y compris éducatifs) et nous invite, dans un dialogue interculturel, à penser aux enjeux du vivre-ensemble dans une société postmoderne (ou anthropocène) où, localement et globalement, les crises identitaires, terroristes, nationalistes mais aussi écologiques nous contraignent à repenser nos horizons de formation et à nous engager hors des cadres établis. Reste à chaque étudiant de se positionner sur le continuum mis de l'avant par De Oliveira *et al.* (2015) et par Gaudry et Lorenz (2018), que nous avons tâché de leur exposer, et de s'engager en conséquence.

[13] Organiser une telle sortie a non seulement impliqué l'obtention de financements et une logistique pratique, mais cela a demandé aussi les accords des doyens, vice-doyens, l'évaluation formelle des risques encourus en termes d'assurance par l'administration de l'université, la mise en place d'un protocole d'urgence, la mise à l'annuaire d'une sortie obligatoire plusieurs mois avant le début du semestre ainsi que la signature de consentements éclairés et de formulaires de décharge par les étudiants.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

Abdallah-Pretceille, Martine (2003*), Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.

Alberta Education (2018), « Norme de qualité pour l'enseignement ». En ligne : https://education.alberta.ca/media/3576234/nqe-norme-enseignement.pdf

Alberta Teachers' Association (2019a), « Remarques sur la terminologie », *Pierres d'assise*, vol. 1. En ligne : https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16aF%20-%20Terminology.pdf

Alberta Teachers' Association (2019b), « Protocole relatif aux aînés », *Pierres d'assise*, vol. 7. En ligne : https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16gF%20-%20Elder%20Protocol.pdf

Aluli-Meyer, Manulani (2016), *Ho'oulu. Our Time of Becoming. Hawaiian Epistemology and Early Writings,* Honolulu, Native Books.

Battiste, Marie (2007), « Research ethics for protecting indigenous knowledge and heritage : Institutional and researcher responsibilities », *in* Denzin, Norman K., Giardina, Michael D. (dir.), *Ethical Futures in Qualitative Research : Decolonizing the Politics of Knowledge*, Walnut Creek, Left Coast Press, p. 111-132.

Battiste, Marie (2011), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision,* Vancouver, UBC Press.

Battiste, Marie (2016), *Visioning a Mi'Kmaw Humanities. Indigenizing the Academy,* Cape Breton, University Press.

Battiste, Marie, Youngblood, James (2000), *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage : A Global Challenge,* Vancouver, UBC Press.

Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (2010), « Sur quelques parcours de la notion d'interculturalité : analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle », *in* Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle,* Paris, L'Harmattan, p. 7-28.

Brown, Kendrick T., Ostrove, Joan M. (2013), « What does it mean to be an Ally ? The Perception of Allies from the Perspective of People of Color », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 43, n° 11, p. 2211-2222.

Cajete, Gregory (1994), *Look to the Mountain : An Ecology of Indigenous Education*, Durango, CO, Kivaki Press.

Campeau, Diane (23 mars 2017), « Pédagogie autochtone », présentation donnée au campus Saint-Jean, Edmonton, université de l'Alberta.

Castellotti, Véronique (2017), *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation,* Paris, Didier.

Charlier, Bernadette (2005), « Parcours de recherche-action-formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 259-272.

Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015), « Commission de vérité et de réconciliation du Canada. Appels à l'action ». En ligne : http://www.trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf

Conseil de l'Europe (2016), « Compétences pour une culture de la démocratie : vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses ». En ligne : https://edoc.coe.int/fr/droits-de-l-homme-citoyennete-democratique-et-interculturalisme/7026-competences-pour-une-culture-de-la-democratie-vivre-ensemble-sur-un-pied-degalite-dans-des-societes-democratiques-et-culturellement-diverses-synthese.html

Corntassel, Jeff, Chaw-win-is, T'lakwadzi (2009), « Indigenous Storytelling, Truth-telling, and Community Approaches to Reconciliation », *ESC,* vol. 35, n° 1, p. 137-159.

Danyluk, Patricia, Sheppard, George (2015), *Preparing Bachelor of Education Candidates to Teach in Ontario's Northern, Remote, First Nations, Métis and Inuit Communities*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario.

Davis, Lynne (2010), *Alliances. Re/Envisionning Indigenous-Non-Indigenous Relationships,* Toronto, University of Toronto Press.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

De Oliveira Andreotti, Vanessa, Stein, Sharon, Ahenakew, Cash, Dallas, Hunt (2015), « Mapping Interpretations of Decolonization in the Context of Higher Education », *Decolonization : Indigeneity, Education and Society, vol.* 4, n° 1, p. 21-40.

Dervin, Fred (2012), *Impostures interculturelles,* Paris, L'Harmattan.

Donald, Dwayne (2009a), « The Curricular Problem of Indigenousness : Colonial Frontier Logics, Teacher Resistances, and The Acknowledgment of Ethical Space », *in* Nahachewsky, James, Johnston, Ingrid (dir.), *Beyond Presentism,* Victoria, Brill, p. 23-41.

Donald, Dwayne (2009b), « Forts, Curriculum, and Indigenous Métissage : Imagining Decolonization of Aboriginal-Canadian Relations in Educational Contexts », *First Nations Perspectives*, vol. 2, n° 1, p. 1-24.

Ermine, Willie (1995), « Aboriginal Epistemology », *in* Battiste, Marie, Barman, Jean (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds,* Vancouver, UBC Press, p. 101-112.

FNESC (2015), « Principles of Learning ». En ligne : www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2015/09/PUB-LFP-POSTER-Principles-of-Learning-First-Peoples-poster-11x17.pdf

Gaudry, Adam, Lorenz Danielle (2018), « Indigenization as Inclusion, Reconciliation, and Decolonization : Navigating the Different Visions for Indigenizing the Canadian Academy », *AlterNative*, vol. 14, n° 3, p. 218-227.

Goulet, Linda M., Goulet, Keith N. (2014), *Teaching Each Other. Nehinuw Concepts & Indigenous Pedagogies,* Vancouver, UBC Press.

Hancock, Ange-Marie (2016), *Intersectionality : An Intellectual History*, New York, Oxford University Press.

Harper, Stephen (2008), « Le Premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens ». En ligne : https://www.canada.ca/fr/nouvelles/archive/2008/06/premier-ministre-harper-presente-excuses-complctes-nom-canadiens-relativement-pensionnats-indiens.html

Herman, Michell (2011), *Working with Elders and Indigenous Knowledge Systems : A Reader and guide for Places of Higher Learning*, Vernon, Charlton Publishing Ltd.

Kanu, Yatta (2011), *Integrating Aboriginal perspectives into the School Curriculum : Purposes, Possibilities, and Challenges*, Toronto, University of Toronto Press.

Kirkness, Verna J. (1998), « Our Peoples' Education : cut the Shackles ; cut the Crap ; cut the Mustard », *Canadian Journal of Native Education,* vol. 22, n° 1, p. 10-15.

Lemaire, Eva (2020), « Engaging Education Students in Decolonizing Education through the Blanket Exercise », *Arts, Intercultural Education and Citizenship – Emergent Perspectives*, *Language and Intercultural Communication*, vol. 20, n° 4. En ligne : https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708477.2020.1756837

McGregor, Heather Elizabeth (2010), *Inuit Education and Schools in the Eastern Arctic*, Vancouver, UBC Press.

McGregor, Heather Elizabeth (2013), « Situating Nunavut Education with Indigenous Education in Canada », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 87-118.

Mercat Bruns, Marie (2018), « La discrimination systémique : peut-on repenser les outils de la non-discrimination en Europe ? », *La revue des Droits de l'Homme, vol. 18*, en ligne : e URL : https://journals.openedition.org/revdh/3972

Milne, Emily (2017), « Implementing Indigenous Education Policy Directives in Ontario Public Schools : Experiences, Challenges and Successful Practices », *The International Indigenous Policy Journal*, vol. 8, n° 3, p. 1-20.

Mitchell, Tania D. (2008), « Traditional vs. Critical Service-Learning : Engaging the Literature to Differentiate Two Models », *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 14, n° 2, p. 50-65.

Morgan, Douglas L. (2003), « Appropriation, Appreciation, Accomodation : Indigenous Wisdoms and Knowledges in Higher Education », *International Review of Education,* vol. 49, n° 1-2, p. 35-49.

Nash, Jennifer C. (2008), « Re-Thinking Intersectionality », *Feminist review*, vol. 89, n° 1, p. 1-15.

Neururer, Julie, Rhoads, Robert A. (1998), « Community Service : Panacea, Paradox, or Potentiation », *Journal of College Student Development,* vol. 39, n° 4, p. 321-330.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Pete, Shauneen (2020), « What do Decolonization look like in the Classroom ? ». En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=UpHnQ6n0RkM

Poitras Pratt, Yvonne J., Danyluk, Patricia J. (2017), « Learning What Schooling Left Out : Making an Indigenous Case for Critical Service-Learning and Reconciliatory Pedagogy within Teacher Education », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, n° 1, p. 1-29.

Purdie, Nola, Gina, Milgate, Bell, Hannah (2011), « Two Ways of Teaching and Learning : Towards Culturally Reflective and Relevant Education ». En ligne : http://research.acer.edu.au/indigenous_education/38

Puren, Christian (2014), « *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique* », *Intercâmbio*, vol. 7, p. 21-38.

Reuters (2009), « Every G20 Nation wants to be Canada, insists PM ». En ligne : https://www.reuters.com/article/columns-us-g20-canada-advantages/every-g20-nation-wants-to-be-canada-insists-pm-idUSTRE58P05Z20090926

Scott, David, Gani, Raphaël (2018), « Examining Social Studies Teachers' Resistances Towards Teaching Aboriginal Perspectives : the Case of Alberta », *Diaspora, Indigenous, and Minority Education,* vol. 12, n° 4, p. 167-181.

Short, Daniel (2005), *« Reconciliation and the Problem of Internal Colonialism », Journal of Intercultural Studies, vol. 26,* n° *3, p. 267-282.*

Simpson, Leanne (2014), « Land as Pedagogy : Nishnaabeg Intelligence and Rebellious Transformation », *Decolonization : Indigeneity, Education and Society*, vol. 3, n° 3, p. 1-25.

Simpson, Leanne, Coulthard, Glen (2014), « Leanne Simpson and Glen Coulthard on Dechinta Bush University, Indigenous land based Education and Embodied Resurgence », *Decolonization : Indigeneity, Education and Society blog*. En ligne : https://decolonization.wordpress.com/2014/11/26/leanne-simpson-and-glen-coulthard-on-dechinta-bush-university-indigenous-land-based-education-and-embodied-resurgence/

Sinclair, Justice M (2012), « What is Reconciliation ? ». En ligne : http://vimeo.com/ 25389165

Statistiques Canada (2015), « Aboriginal Peoples : Fact Sheet for Canada ».
En ligne : https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-656-x/89-656-x2015001-eng.htm

Statistiques Canada (2016), « La situation des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins dans leur ménage ». En ligne : https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2016001/article/14547-fra.htm

Stiegelbauer, Suzanne M. (1996), « What is an Elder ? What do Elders do ? First Nation Elders as Teachers in Culture-Based Urban Organizations », *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 14, p. 37-66.

Taiaiake, Alfred (2014), « The Akwesasne Cultural Restoration Program : A Mohawk Approach to Land-Based Education », *Decolonization : Indigeneity, Education and Society,* vol. 3, n° 3, p. 133-144.

Taiaiake, Alfred, Corntassel, Jeff (2005), « Being Indigenous : Resurgences against Contemporary Colonialism », *in* Bellamy, Richard (dir.), *The Politics of Identity.*
En ligne : http://www.corntassel.net/being_indigenous.pdf

Tanaka, Michele, Williams, Lorna, Benoit, Yvonne J., Duggan, Robyn K., Moir, Laura, Scarrow, Jillian C. (2007*)*, « Transforming Pedagogies : Pre-Service Reflections on Learning and Teaching in an Indigenous World », *Teacher Development*, vol. 11, n° 1, p. 99-109.

Tupper, Jennifer, Cappello, Michael (2008), « Teaching Treaties as (Un)Usual Narratives : Disrupting the Curricular Commonsense », *Curriculum Inquiry,* vol. 38, n° 5, p. 559-578.

Wildcat, Matthew, Simpson, Mandy, Irlbacher-Fox, Stéphanie, Coulthard, Glen (2014), « Learning from the Land : Indigenous Land Based Pedagogy and Decolonization », *Decolonization : Indigeneity, Education and Society*, vol. 3, n° 3, p. I-XV. En ligne : https://pdfs.semanticscholar.org/85c0/644541a4510da0d0dd081b342dfa02174cfd.pdf

Wilson, Shawn (2001), « What is an Indigenous Research Methodology ? », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 25, n° 2, p. 175-179.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031