

MOBILISATION DES PERSPECTIVES AUTOCHTONES

DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

*Projet d'Action concertée en sécurisation culturelle –
Études de pratiques de sécurisation culturelle développées
sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire
et la réussite éducative d'apprenant.e.s innu.e.s*



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées conjointement avec des acteurs de milieux éducatifs situés au nord du 49e parallèle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones

Mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes scolaires

Chercheuse postdoctorale

Emmanuelle Arousseau, Université du Québec à Chicoutimi

Chercheuse principale

Christine Couture, Université du Québec à Chicoutimi

Cochercheurs

Élisabeth, Kaine, UQAC, Julie Rock, UQTR, Sylvie Pinette, Institut Tshakapesh, Catherine Duquette, UQAC
Jean-François Vachon, BRV

Collaborateurs

Chaire UNESCO en transmission culturelle, UQAC,
Centre des Premières Nations Nikanite, UQAC, Boîte Rouge VIF, Institut Tshakapesh,
Commission canadienne pour l'UNESCO, York University

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Chicoutimi

Numéro du projet de recherche

2020-OPNA-280389

Titre de l'Action concertée

L'approche de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite éducative des élèves autochtones

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), la Société du Plan Nord (SPN),
le Secrétariat aux affaires autochtones (SAA)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes des milieux éducatifs innus et provinciaux de la Côte-Nord qui ont accepté de partager ce qu'elles font au quotidien pour soutenir la persévérance et la réussite d'enfants, d'élèves et d'étudiant.e.s innu.e.s.

Merci aux organisations et aux milieux éducatifs qui ont accepté de participer à cette recherche postdoctorale qui s'intéresse de manière plus précise aux programmes scolaires: Conseil en Éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh, Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC, Patrimoine Pessamit, Secteur éducation d'Essipit, Secteur éducation d'ITUM.

Merci au FRQSC, qui a permis que cette recherche postdoctorale se réalise par son soutien financier.

Merci à la Boîte Rouge VIF pour sa collaboration, notamment à Marilynne Soucy, chargée de projet au développement pédagogique et à la transmission des savoirs, pour son aide précieuse.

Merci à Diane Campeau (Université d'Ottawa et Université de l'Alberta - Campus St-Jean) à Liliane Dionne (Université d'Ottawa), à Lindsay Gibson (University of British Columbia), à Sylvie Lebel et Caroline Harquail LeClair (Direction des programmes d'études - Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick) de s'être prêtés à l'exercice de validation relatif à l'analyse des programmes.

Nous tenons à souligner que cette recherche a principalement été réalisée sur des territoires traditionnels non cédés, le Nitassinan, de la grande nation innue.

Les Innus sont ces gens que les anciens Français identifiaient comme des Montagnais un peu partout au nord-est de Québec, du Lac-Saint-Jean jusqu'au Labrador. Le pays des Innus couvre l'ensemble des bassins hydrographiques qui vont vers l'Atlantique Nord et le golfe du Saint-Laurent, au nord-est de Québec. C'est un peuple qui parle une langue algonquienne, très voisine de celle des Cris-Eeyous qui, eux, occupent les vastes territoires sur le versant de la baie James. À la tête des eaux de chacun des bassins hydrographiques, celui de l'Atlantique et celui de la baie James. Les deux peuples se rencontraient, échangeaient, collaboraient et partageaient un univers culturel commun. Par goût du voyage, par curiosité ou autrement, il était fréquent que des individus séjournent de l'autre côté de la ligne de partage des eaux parmi les voisins. Ce fut le génie de ce peuple nomade que de cultiver les qualités de la mobilité et de la flexibilité dans son adaptation à un milieu naturel extrêmement exigeant. Mais ses qualités de souplesse et de créativité échappèrent entièrement aux observateurs étrangers, et cela pendant des siècles.

(Bouchard et Mestokosho, 2017, p. 17 et 18)

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	3
Liste des sigles et des acronymes	6
Sommaire	7
Résumé	9
1. Introduction	11
2. Problématique.....	11
3. Balises conceptuelles.....	17
3.1. Savoirs et épistémologies autochtones	18
3.1.1. Approche holistique et pensée circulaire	20
3.1.2. Spiritualité.....	22
3.2. Pédagogies autochtones et préférences d'apprentissage autochtones.....	23
3.2.1. Pédagogie du lieu.....	25
3.2.2. Préférences d'apprentissage pour l'éducation autochtone.....	26
3.3. Du curriculum aux approches pédagogiques	31
3.3.1. Curriculum.....	32
3.3.2. Programme scolaire (ou de formation)	32
3.3.3. Programme d'enseignement	33
3.3.4. Matériel didactique	33
3.3.5. Approche pédagogique	34
4. Méthodologie	35
5. Résultats des analyses.....	36
5.1. Analyse des différents programmes.....	36
5.1.1. Bref portrait de la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les programmes des provinces et territoire hors Québec.....	36
5.1.2. Situation de la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les programmes scolaires pour la province de Québec.....	37
5.1.3. Langues et cultures.....	41
5.1.4. Enseignement des arts.....	42
5.1.5. Sciences humaines et sociales.....	43
5.1.6. Sciences	47
5.1.7. Mathématiques.....	48

5.2. Analyse des entretiens	48
5.2.1. Projets et initiatives mobilisant les langues et les cultures	48
5.2.2. Besoins, manques et obstacles	52
5.2.3. Idées et propositions	60
5.3. Une expérience scolaire semée d’embûches	67
6. Conclusions	68
6.1. Société	68
6.2. Organisation	69
6.3. Communautés.....	70
6.4. Enfant, élève, famille	70
7. Annexes	71
7.1. Cadre de l’éducation chez les Premiers Peuples	71
7.2. Appels à l’action (CVR, 2015).....	71
7.3. Exemples de mobilisation dans quelques domaines disciplinaires.....	72
7.4. Documents consultés pour élaborer les cartes synthèses.....	74
7.5. Liens vers des ressources et documents d’accompagnement des provinces et territoires.....	76
8. Références.....	79

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AESTQ : Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec

AQASI : Association québécoise autochtone en science et en ingénierie

BRV : Boîte Rouge VIF

CCA : Conseil canadien sur l'apprentissage

CEPN : Conseil en Éducation des Premières Nations

CVR : Commission de vérité et réconciliation du Canada

FNESC : First Nations Education Steering Committee

FRQSC : Fonds de recherche du Québec – Société et culture

ITUM : Innu TakuaiKAN Uashat mak Mani-Utenam

PDA : Progression des apprentissages

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UQAC : Université du Québec à Chicoutimi

SOMMAIRE

Ce rapport se penche sur la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les programmes scolaires au primaire et au secondaire. Les résultats proviennent d'une revue de la littérature ayant permis d'explorer les programmes scolaires des différentes provinces et des territoires du Canada. Ils découlent aussi de l'analyse d'entretiens réalisés avec des participant.e.s de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023) évoluant dans un milieu éducatif touchant les élèves innu.e.s. Ce travail a permis de faire ressortir les initiatives, les difficultés rencontrées et les idées ou les pistes de solutions de personnes convaincues de l'importance de mobiliser les perspectives des Premiers Peuples pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premiers Peuples.

Dans ce rapport sont exposés les concepts théoriques centraux à l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023) relatifs à la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples en éducation. Différents outils de transfert permettant de comprendre certains de ces concepts ont été élaborés à la suite de la revue de la littérature, qui a été réalisée en grande partie à partir d'auteur.trice.s autochtones. D'autres outils proviennent des résultats issus de deux mouvements d'analyse relatifs à l'exploration des programmes et à l'analyse des entretiens. Voici une liste des outils élaborés ainsi qu'une brève description de leur contenu :

1. **Curriculum – programmes – approches pédagogiques**: clarification conceptuelle de différents concepts, allant des programmes aux approches pédagogiques, réalisée à la suite du constat de la présence d'une certaine confusion dans la terminologie employée lors des entretiens avec les personnes participantes à l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023).
2. **L'éducation chez les peuples autochtones en quelques concepts**: concepts importants en éducation selon des perspectives des peuples autochtones¹.
3. **Principales caractéristiques des savoirs autochtones**: établies à partir d'une revue de la littérature d'auteur.trice.s autochtones¹.
4. **Approche holistique et pensée circulaire**: visions holistique et circulaire adoptées par la majorité des peuples autochtones du monde entier¹.
5. **Pédagogies autochtones**: principales caractéristiques des pédagogies partagées par la majorité des peuples autochtones du monde entier¹.
6. **Perspectives autochtones en enseignement** d'après Côté (2021) : synthèse graphique d'une recherche sur la mobilisation de perspectives des Premiers Peuples en Colombie-Britannique.
7. **Cycle de l'apprentissage expérientiel**: cycle de l'apprentissage expérientiel envisagé comme modalité d'apprentissage chez les autochtones¹.

¹ L'outil a été validé par une personne innue.

8. **Apprentissages centrés sur le territoire**: mobilisation des perspectives des Premiers Peuples en lien avec différentes disciplines scolaires.
9. **Mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les provinces et les territoires**: synthèse générale de la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples à travers les provinces et les territoires.
10. **Cours de langues et de cultures dans les provinces et les territoires**: synthèse sur la façon dont les provinces et les territoires abordent l'apprentissage de la langue et de la culture autochtones dans la formation scolaire.
11. **Exemples pour l'enseignement des arts**: quelques exemples de mobilisation de perspectives des Premiers Peuples en enseignement des arts.
12. **Mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les provinces et les territoires – sciences humaines et sociales**: aperçu de la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples en sciences humaines et sociales à travers les provinces et les territoires.
13. **Mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les provinces et les territoires – sciences**: aperçu de la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les programmes scientifiques à travers les provinces et les territoires accompagné de:
 - a. Exemples de mobilisation en sciences en Colombie-Britannique;
 - b. Exemples de mobilisation en mathématiques en Colombie-Britannique.
14. **Exemples de projets mobilisant les langues et les cultures** abordés par les personnes participant à l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023) pour soutenir les projets existants partagés par différent.e.s participant.e.s à la recherche dans les différentes communautés visitées.
15. **Besoins, manques et obstacles** évoqués par les personnes participantes à l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023): synthèse des besoins, des manques et des obstacles dont différent.e.s participant.e.s à la recherche ont témoigné lors des entretiens.
16. **Idées et propositions** abordées par les personnes participantes à l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023): synthèse des idées et des propositions suggérées par des participant.e.s à la recherche.
17. **Apprentissages centrés sur le territoire**: propositions d'activités valorisant la langue et la culture des Premiers Peuples en lien avec les domaines disciplinaires du PFÉQ).

RÉSUMÉ

Cette recherche postdoctorale se situe dans le cadre plus vaste de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023) qui vise à développer des exemples de pratiques de sécurisation culturelle (Brascoupé et Waters, 2009; Leclerc, Vézeau-Beaulieu, Rivard et Miquelon, 2018; Lévesque, 2015) avec des personnes des milieux éducatifs au nord du 49^e parallèle, plus précisément sur la Côte-Nord, qui interviennent auprès d'enfants, d'élèves et d'étudiant.e.s innu.e.s, et de leur famille.

Elle porte sur la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les programmes scolaires, essentiellement au primaire et au secondaire, en cohérence avec les appels à l'action de la Commission royale sur les peuples autochtones (2013) et la Commission de vérité et réconciliation (2015). Ces commissions rappellent le rôle qu'a joué l'éducation dans la volonté d'assimilation des peuples autochtones par le gouvernement, mais aussi l'importance fondamentale qu'elle occupe dans le mouvement de réconciliation comme « fondement de l'avenir des Premières Nations » (Lévesque et Polèse, 2015, p. 45). Dans ce contexte, les peuples autochtones veulent que les savoirs et les modes d'apprentissage autochtones soient pris en compte dans les curriculums. Cette recherche postdoctorale contribuera à aller dans cette direction.

Des concepts qui permettent d'avoir une bonne compréhension des principes fondamentaux à considérer dans l'éducation chez les peuples autochtones sont présentés dans ce rapport. C'est ainsi que ressort l'importance centrale du territoire en lien avec une vision holistique et circulaire du monde (Ottmann et Pritchard, 2009), où la spiritualité permet d'appréhender la relationalité (Littletree, Belarde-Lewis et Duarte, 2020; Toulouse, 2016) entre tous les éléments de l'univers comme concept fondamental souvent peu pris en compte dans les conceptions eurocentriques de l'éducation. Les savoirs ou les préférences d'apprentissage chez les autochtones engendrent ainsi une vision de la pédagogie qui favorise l'apprentissage expérientiel (Chevrier et Charbonneau, 2000), où l'observation et la participation actives des apprenant.e.s sont sollicitées.

Une phase de collecte de données spécifiquement relatives aux programmes a été menée dans le cadre de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023), en collaboration avec des organisations autochtones participant à la recherche. Cinq rencontres de partage et de discussion ont ainsi été réalisées. Elles ont permis de recueillir les propos de 15 participant.e.s (dont 8 autochtones) au sujet de leurs points de vue quant à la mobilisation de perspectives des Premiers Peuples en enseignement.

La méthodologie adoptée s'est basée sur une démarche de coconstruction de connaissances, dans une perspective de cocréation (Kaine, Kurtness et Tanguay, 2016), et s'est inscrite dans une approche de recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001). Les différents entretiens réalisés ont été enregistrés puis transcrits textuellement. La transcription des extraits retenus a ensuite été proposée à chaque participant.e pour validation afin de s'assurer que leurs propos n'avaient pas été mal interprétés ni déformés.

L'analyse de ces propos met en valeur les initiatives mises en place essentiellement dans les différentes communautés innues. On constate ainsi que des projets se développent en sciences, en univers social ou encore en langue et culture innues. Plusieurs des apprentissages envisagés, s'ils ne se font pas tous en territoire, se développent en lien avec la culture, le territoire et les modes de vie des Premiers Peuples.

L'analyse des entretiens fait aussi ressortir les difficultés ou obstacles rencontrés pour mobiliser les perspectives des Premiers Peuples en éducation. On constate entre autres un manque de souplesse sur le plan des programmes ou du matériel didactique, ce qui rend difficile la prise en compte des diverses réalités culturelles et linguistiques ainsi que l'apprentissage des langues autochtones. Des cours de langues et de cultures sont malgré tout donnés dans les communautés, bien qu'il n'y ait pas de périodes réservées dans la grille-horaire. Certains ajustements apparaissent nécessaires pour se conformer davantage aux réalités locales des communautés. La formation des enseignant.e.s est aussi questionnée : d'une part, les enseignant.e.s allochtones ne sont pas suffisamment formé.e.s aux réalités autochtones, ce qui engendre des craintes de commettre erreurs et maladresses. D'autre part, on constate une faible prise en compte des préférences d'apprentissage des Premiers Peuples. Il manque également de ressources pour enseigner et transmettre les langues autochtones, dont la vitalité est généralement menacée.

Les participant.e.s partagent aussi des pistes de solutions qui se situent sur différents plans. Dans un premier temps, l'accueil des élèves à l'école devrait offrir un milieu où ils se reconnaissent. Les approches pédagogiques pourraient assez facilement prendre en compte les perspectives et les savoirs autochtones, par exemple en intégrant des œuvres autochtones ou encore le point de vue des Premiers Peuples sur l'histoire du Québec et du Canada. La posture enseignante semble aussi fondamentale dans cet effort de réconciliation. Ainsi, la formation des enseignant.e.s pourrait intégrer des stages en contexte autochtone afin de favoriser une certaine sensibilité culturelle qui, selon les participant.e.s, passe par la reconnaissance de la 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). Les programmes et le matériel didactique devraient aussi être réaménagés et ajustés dans une perspective plus locale qui permettrait d'embrasser les réalités linguistiques et culturelles propres à chaque communauté.

En conclusion, les initiatives à mettre en place pour une réelle mobilisation des perspectives des Premiers Peuples relèvent de plusieurs plans qui se situent entre l'ajustement de curriculums et de programmes, mais aussi la formation d'enseignant.e.s, le matériel didactique ou encore les approches pédagogiques.

1. INTRODUCTION

Cette recherche postdoctorale porte sur la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les programmes scolaires essentiellement au primaire et au secondaire. Elle se situe dans le cadre plus vaste de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023) qui vise à développer des exemples de pratiques de sécurisation culturelle avec les acteur.trice.s de milieux éducatifs au nord du 49^e parallèle, plus précisément sur la Côte-Nord, qui interviennent auprès d'enfants, d'élèves et d'étudiant.e.s innu.e.s, et de leur famille.

2. PROBLÉMATIQUE

En 2013, dans le dixième appel à l'action, la Commission royale sur les peuples autochtones demande « l'amélioration des niveaux de scolarisation et des taux de réussite » et recommande que soient établis à la grandeur du Canada « des programmes d'études qui, dans toutes les disciplines, tiennent compte des perspectives, des traditions, des croyances et des conceptions des peuples autochtones » (Commission royale sur les peuples autochtones, Dussault, et Erasmus, 2013b, p. 320).

Par ailleurs, selon les travaux de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015), l'éducation apparaît comme l'un des trois obstacles majeurs qui nuisent à la réconciliation. Pendant plus d'un siècle, l'éducation a été un vecteur important dans la volonté du gouvernement fédéral d'assimiler les peuples autochtones, essentiellement à travers les pensionnats, dont la mission première « était la transformation culturelle des enfants autochtones » (CVR, 2015, p. 6). Ces derniers subissaient une éducation « qui dénigrait leur histoire, faisait fi de la situation qui était la leur à l'époque et ne les reconnaissait pas – eux et leurs familles – comme des citoyens à part entière » (*ibid.*, p.78). Les écoles ont ainsi été considérées « comme des moteurs de changements culturels et spirituels » (*ibid.*, p. 61).

Depuis déjà de nombreuses années, il existe un consensus quant à l'impact de l'apprentissage sur le bien-être des communautés autochtones et « l'avenir des apprenants autochtones, de leur famille, de leurs enfants, de leur communauté et de l'ensemble de la société canadienne passe impérativement par l'amélioration des résultats en matière d'éducation » (Rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, cité dans Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, p. 2). En 2006, le Forum socioéconomique des Premières Nations, qui s'est tenu Mashteuiatsh, au Québec, réunissait pour la première fois des représentant.e.s des Premières Nations et des populations inuit, des membres de la société civile québécoise ainsi que des responsables des deux paliers gouvernementaux (Québec et Canada). Un des principaux constats concernait le système d'éducation :

Le système actuel ne répond pas aux aspirations des jeunes et ne respecte pas les traditions et valeurs autochtones en précisant que le développement éducatif et culturel des Premières Nations suppose la prise en charge par celles-ci d'un système complet d'éducation de même que la mise en valeur de leurs langues et de leurs cultures dans tous les milieux, selon les principes d'autonomie, de compétence et d'autorité des Premières Nations (Lévesque et Polèse, 2015, p. 44).

Ainsi, les membres des Premiers Peuples réclament que leurs valeurs culturelles et leurs modes d'apprentissage soient pris en considération de façon à favoriser le développement des communautés, considérant que l'éducation est « le fondement de l'avenir des Premières Nations, un préalable à l'accès à l'emploi, à la formation de leaders et à la capacité d'agir » (Lévesque et Polèse, 2015, p. 45).

Plusieurs appels à l'action de la CVR concernent l'éducation, et ce, dans les deux volets *séquelles* et *réconciliation* (figure 1). Les appels 62 à 65 (CVR, 2015) envisagent **l'éducation pour la réconciliation** : ils mettent l'accent sur la nécessité de développer, « en consultation et en collaboration avec les survivants, les peuples autochtones et les éducateurs » (*ibid.*, p. 9), un enseignement portant sur les pensionnats autochtones, les traités et l'histoire des peuples autochtones, et de mobiliser des connaissances et des méthodes d'enseignement propres aux épistémologies autochtones dans les salles de classe.

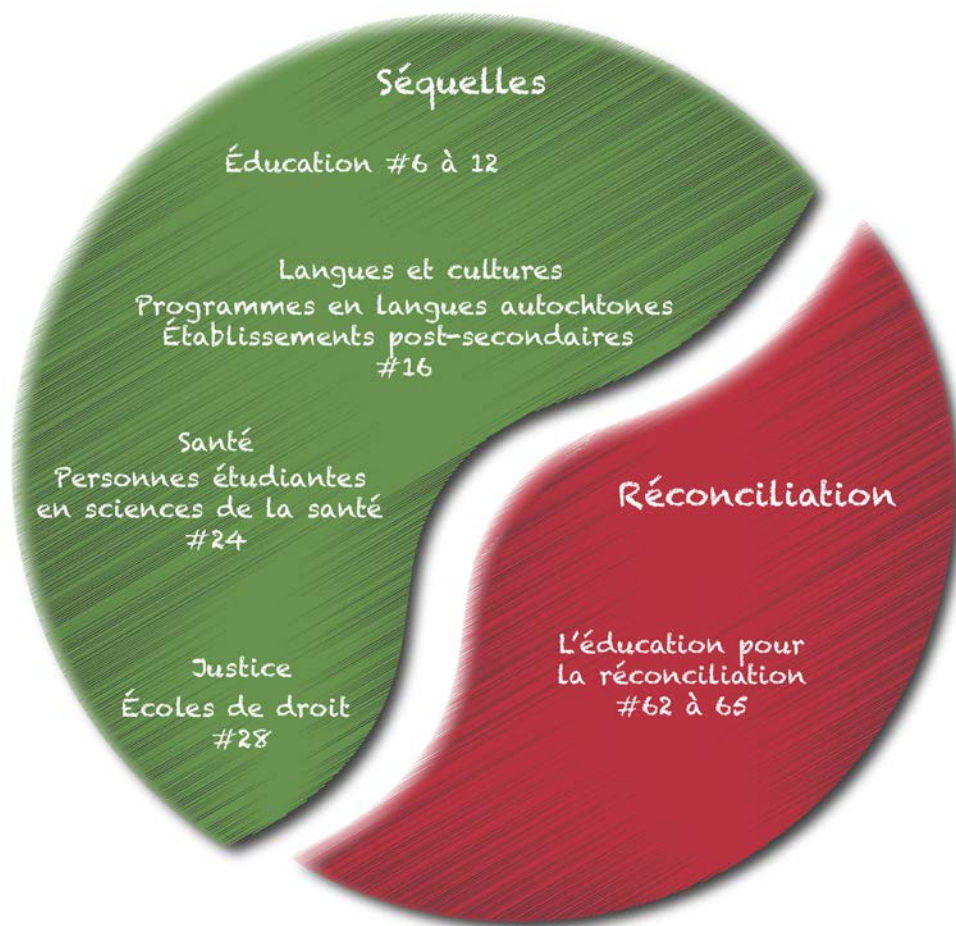


Figure 1 : Appels à l'action concernant l'éducation (CVR, 2015)

Mais ce sont les appels à l'action 6 à 12 (figure ci-après) qui visent en premier lieu l'éducation. Il y est notamment demandé d'élaborer des programmes d'études prenant en considération et protégeant les cultures et les langues autochtones en autorisant l'usage et l'enseignement de celles-ci dans le cadre de cours crédités (CVR, 2015). Parmi les appels à l'action 6 à 12 sur l'éducation, l'appel à l'action numéro 10 demande clairement l'élaboration de programmes d'études adaptés à la culture, élaboration pour laquelle les peuples autochtones seront consultés de façon à ce que leur culture soit considérée et mobilisée (CVR, 2015). En effet, selon Brant Castellano (2014), « un obstacle majeur à la réussite des étudiants autochtones réside dans leur résistance, manifeste ou intuitive, à être absorbés par un monde de connaissances et une société qui semble ne pas avoir de place pour eux ni pour leurs citoyens² ». L'auteur propose ainsi « d'indigéniser » l'éducation au Canada, c'est-à-dire d'examiner dans quelle mesure les programmes, sur le plan des contenus et de la pédagogie, reflètent une contribution fondée sur des savoirs et des éléments des cultures autochtones (*ibid.*).

² Traduction libre de : « However, in my view, a major barrier to Aboriginal students' success is their resistance, either overt or intuitive, to being absorbed in a world of knowledge and a society that appear to have no place for them or their people. »

Selon la CVR, « les orientations stratégiques et les programmes reposent encore sur des notions d'assimilation qui se sont révélées vaines » (2015, p. 24). Pourtant, l'importance de prendre en considération les particularités culturelles des peuples autochtones (Métis, Premières Nations et Inuit) est reconnue à travers tout le Canada au sein des différentes provinces et des territoires, et ce, à tous les ordres d'enseignement. On trouve à l'université ou au collège une offre de cours portant sur les cultures autochtones ou prenant en considération les approches d'apprentissage propres aux Premiers Peuples (Gallagher-Mackay, Kidder, Methot, & Strachan, 2013 ; Asma-na-hi, Mason, Palahicky et Rodrigues, 2018). Par exemple, dans le protocole sur l'éducation des autochtones développé en 2015 par Collèges et instituts Canada, en collaboration avec des communautés autochtones, 67 établissements s'engagent à ce que leurs structures de gouvernance respectent et reconnaissent les Premiers Peuples. La volonté est de faire de l'éducation des Autochtones une priorité avec la promesse de recourir aux « traditions intellectuelles et culturelles autochtones dans la mise en œuvre des programmes d'études et des méthodes d'apprentissage adaptés aux apprenants et à leur communauté » (Collèges et instituts Canada, 2015).

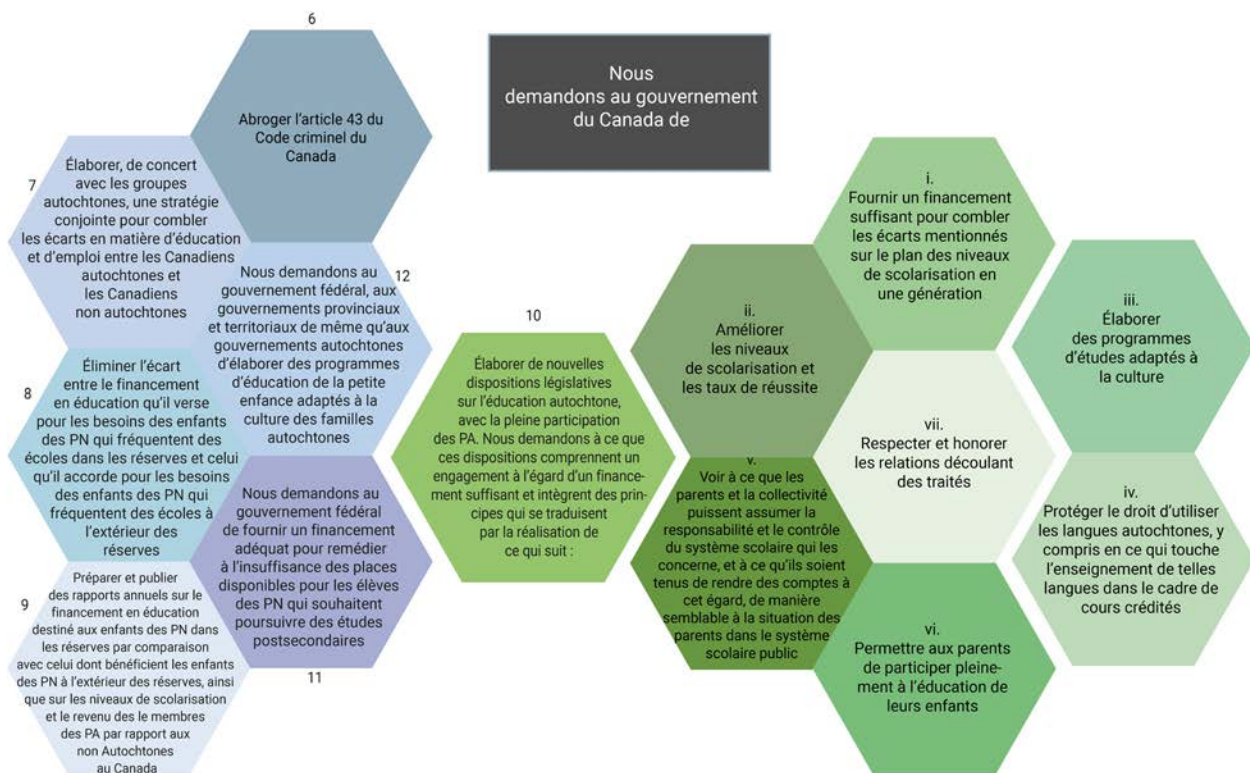


Figure 2 : Appels à l'action 6 à 12 (CVR, 2015)

Plusieurs provinces intègrent déjà dans leurs programmes de formation des éléments prenant en compte les particularités des cultures autochtones dans un contexte de sécurisation culturelle (Brascoupé et Waters, 2009; Leclerc, Vézeau-Beaulieu, Rivard et Miquelon, 2018; Lévesque, 2015). La conciliation entre la culture et les pratiques éducatives serait par ailleurs déterminante en ce qui concerne la persévérance et la réussite des élèves autochtones (Brant Castellano, 2014; Lévesque et Polèse, 2015). Au Manitoba, afin d'encourager la prise en compte des perspectives des Premiers Peuples en matière d'apprentissage, le ministère de l'Éducation et de la Formation propose certains principes axés sur la dimension culturelle, et ce, dans une vision inclusive de l'éducation permettant à tous les élèves de « développer une vision équilibrée et respectueuse du rôle des peuples autochtones dans l'histoire du Manitoba et du Canada » (Manitoba. Éducation et formation, 2019, paragr.1). Par exemple, il est proposé de :

Chercher l'appui et la participation des membres de la collectivité autochtone locale quant aux concepts culturels appropriés à leur communauté; reconnaître que les concepts culturels proposés sont des exemples de connaissances culturelles communautaires; faire ressortir les connaissances culturelles des élèves autochtones afin d'enrichir et de personnaliser l'apprentissage (ibid.).

Dans ce contexte, le rapport Kairos (2018), qui évalue les efforts des provinces en ce qui a trait à leur démarche de réconciliation par l'éducation, met en avant les excellentes performances du Manitoba et de l'Alberta. En ce qui concerne le Québec, la province s'est engagée dans son plan d'action gouvernemental 2017-2022 à considérer et à inclure dans son système scolaire des contenus autochtones (Québec. Secrétariat aux affaires autochtones, 2017). De plus, l'intégration de la dimension culturelle à l'école est une vision essentielle dans l'enseignement et les programmes de formation québécois (Québec. Ministère de l'Éducation, 2020; Vallières et Raymond, 2003). Mais, selon le rapport Kairos (2018), il reste du travail à accomplir, notamment pour : 1) concevoir des curriculums; 2) développer, de la maternelle à la 12^e année, ainsi qu'en formation des maîtres, des contenus de programmes relatifs aux traités et aux pensionnats ou encore de valorisation des contributions des peuples autochtones; 3) élaborer des guides pédagogiques pour faciliter la transmission de ces contenus, et ce, dans une perspective de collaboration respectueuse et culturellement appropriée avec les autochtones.

Par ailleurs, [la compétence 15](#) (2020) a été rédigée conjointement par le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat pour impulser une réelle mobilisation des savoirs autochtones en enseignement. Cette compétence 15 n'est pas intégralement présente dans le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* : elle se retrouve plutôt dispersée dans les attentes du référentiel, ce qui en fragilise la mise en œuvre (ibid.). Pourtant, les composantes de la compétence 15 donnent des pistes concrètes d'opérationnalisation pouvant facilement être mises en relation avec les compétences professionnelles attendues. Sa pleine reconnaissance dans le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* serait un pas de plus pour faire de cette proposition un engagement collectif en réponse aux appels de la Commission royale sur les peuples autochtones et de la Commission de vérité et réconciliation.

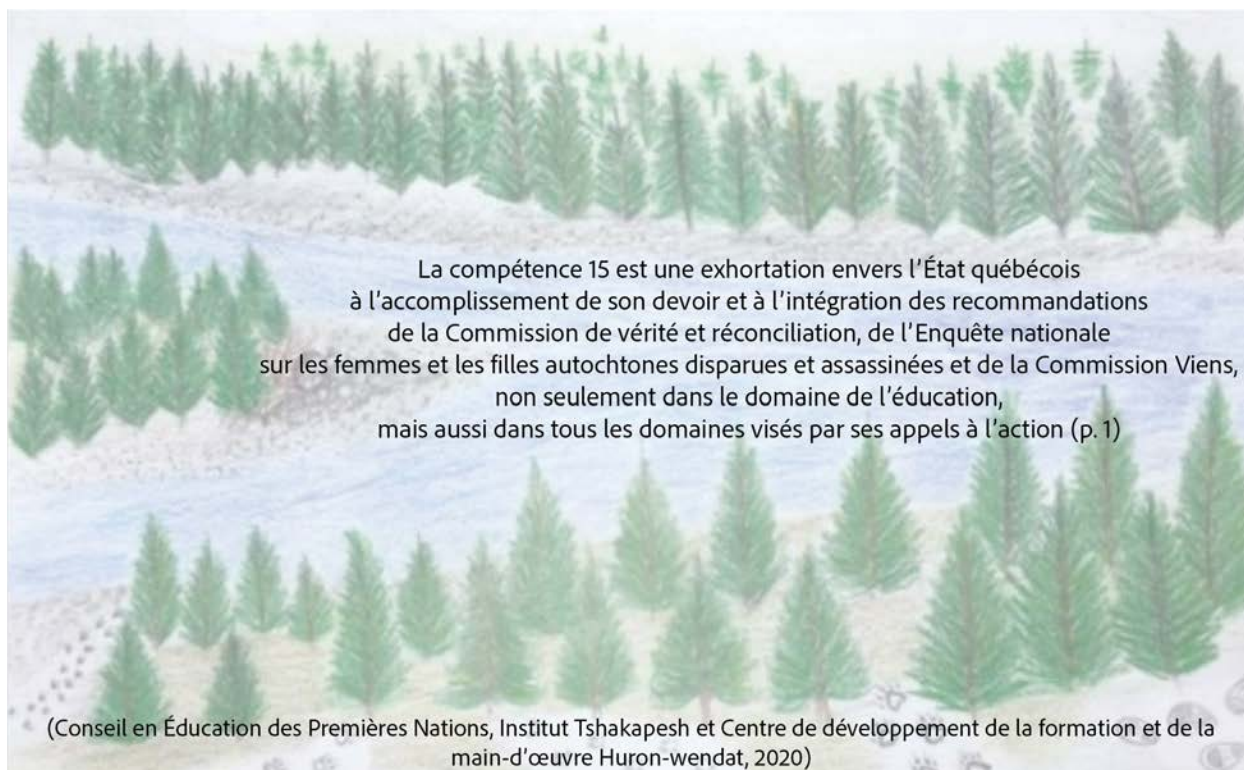


Figure 3: Compétence 15 (Conseil en Éducation des Premières Nations et al., 2020)

À l'heure actuelle, « plusieurs enseignantes et enseignants allochtones ne connaissent pas le monde autochtone, et [...] la formation des maîtres devrait jouer un rôle plus important à cet égard » (Wiscutie-Crépeau, 2016, p. 7). Dans ce contexte, « une première étape vers la décolonisation de l'éducation consisterait à amener les enseignantes et enseignants allochtones à entamer une réflexion critique sur le système d'éducation, par la mise au jour des standards cachés du colonialisme et de l'impérialisme des savoirs dans le curriculum moderne » (*ibid.*, p. 8). Il existe une opinion favorable, notamment en ce qui a trait « au mouvement actuel d'inclusion de l'histoire et des perspectives des Premiers Peuples dans les cours d'histoire » (Moisan et Warren, 2022a, p. 32). Selon les personnes interrogées dans la recherche de Moisan et Warren (2022), il en va « de la vérité historique, dans la mesure où l'histoire québécoise et canadienne a été trop longtemps écrite en fonction des seuls intérêts du groupe eurocanadien » (p. 32). Mais le personnel scolaire avance avec une certaine crainte devant « le manque de connaissances personnelles et de ressources pédagogiques [...], le fait que le matériel pour l'enseignement en classe est lacunaire et que le ministère de l'Éducation ne fournit pas les outils nécessaires à l'intégration des connaissances dans les matières au programme » (*ibid.*, p. 33). Les obstacles avancés par les enseignant.e.s, et bien détaillés dans la recherche de Moisan et Warren (2022), sont récapitulés sur la figure ci-après.

Il existe donc un réel besoin en la matière, et il serait alors pertinent d'analyser les programmes de formation afin d'explorer des possibilités pour y mobiliser des perspectives des Premiers Peuples et envisager des pistes de développement au primaire et au secondaire. Ainsi, dans le prolongement de l'objectif 1 de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023), qui est d'identifier des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite éducative d'élèves autochtones, ce projet postdoctoral permet d'identifier des savoirs culturels autochtones pouvant être mobilisés dans l'enseignement des disciplines scolaires au primaire et au secondaire.

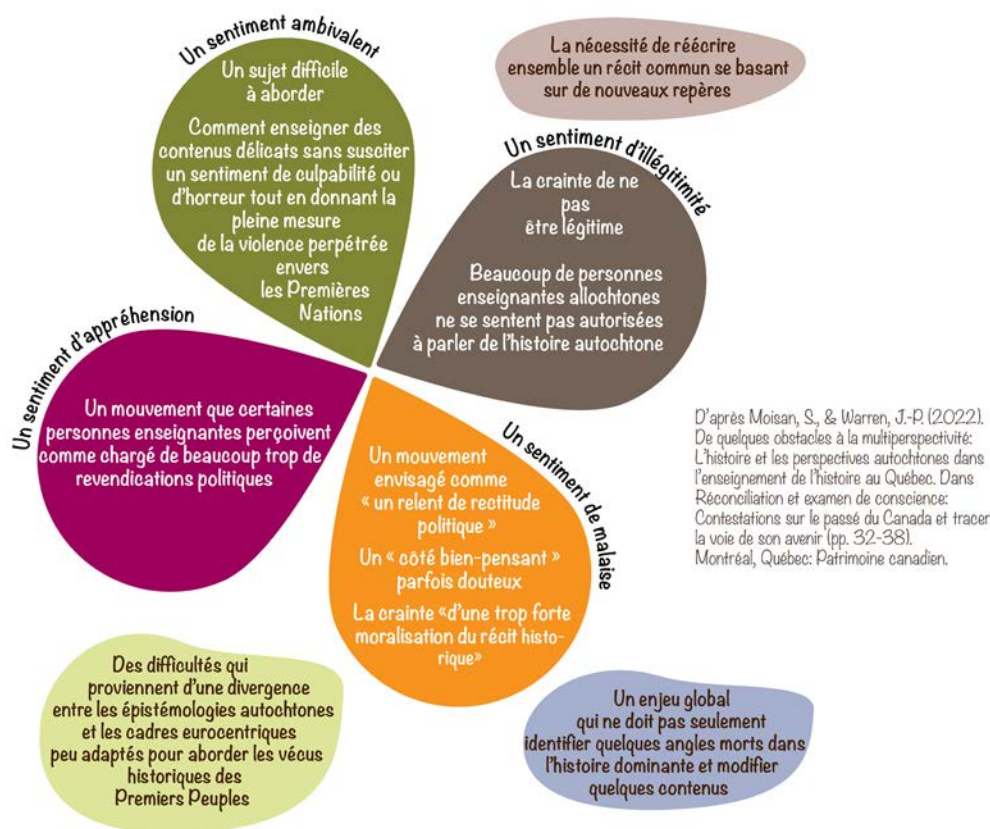


Figure 4: Perspectives des Premiers Peuples dans l'enseignement de l'histoire

En cohérence avec l'objectif 2 de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023), qui est de documenter conjointement des exemples de pratiques de sécurisation culturelle, il est judicieux d'explorer les initiatives existantes qui mobilisent des perspectives des Premiers Peuples tant sur le plan des approches que sur celui des contenus pédagogiques, au primaire et au secondaire, à travers ce que des participant.e.s de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023) ont évoqué lors des différentes rencontres et de celles réalisées précisément pour discuter des programmes. Pour cela, il y a lieu d'analyser les programmes scolaires au Canada pour identifier la place accordée aux savoirs culturels autochtones, en cohérence avec l'objectif 4 de la recherche générale qui propose d'identifier les liens et les limites des programmes en vigueur au primaire et au secondaire.

3. BALISES CONCEPTUELLES

Le but de cette recherche est d'explorer comment les perspectives des Premiers Peuples (Littletree, Belarde-Lewis et Duarte, 2020) peuvent être mobilisées dans les programmes scolaires analysés et les pratiques éducatives partagées par les participant.e.s pour favoriser la sécurisation culturelle des élèves autochtones (Ball, 2017; Blanchet Garneau et al., 2012 et 2019; Curtis et al., 2019; Lévesque et Polèse, 2015; Koptie, 2009). Ceci conduit à explorer la vision de l'éducation pour les Premiers Peuples, sachant que :

D'un point de vue autochtone, l'éducation se caractérise par des apprentissages holistiques, qui se déroulent tout au long de la vie, fondée sur l'expérience et comportant une dimension spirituelle. Elle est communautaire, ancrée dans les langues et les cultures et intègre les savoirs autochtones et occidentaux (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2016, p. 9).

Il est aussi important de se pencher sur les préférences d'apprentissage (Sannier-Bérusseau, 2022) reconnues chez les Premiers Peuples afin que les perspectives des Premiers Peuples soient mobilisées sur le plan des contenus et des pratiques éducatives (Maubant, 2007). Les appels à l'action de la CVR (2015), aussi bien que des auteur.trice.s autochtones s'étant penchés sur les principes à considérer dans l'éducation des peuples autochtones, font ressortir différents concepts qu'il importe d'examiner afin de bien cerner les enjeux liés à la mobilisation des savoirs autochtones dans les programmes scolaires. Ces concepts sont récapitulés dans la figure ci-après et ils sont définis dans ce qui suit, tandis que le concept de sécurisation culturelle est développé dans le rapport de recherche de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023).



Figure 5: Concepts à explorer

³ Traduction libre de: « The actions – the verbs – that describe how Indigenous peoples deliberately engage with the world, people, places, and ideas, resulting in an enduring intergenerational way of life. »

⁴ Traduction libre de: « Expressions of Indigenous knowledge are the discernable manifestations of knowledge—the nouns that are created when we exercise our relationships with the land, water, ceremonies, people, stories, teachings, and observations. » (Littletree, Belarde-Lewis et Duarte, 2020, p. 414)

3.1. Savoirs et épistémologies autochtones

Tous les peuples possèdent leurs propres façons d'envisager la connaissance. La façon dont se construit cette connaissance (épistémologie) est donc spécifique à la fois au lieu et aux personnes occupant ce lieu (Meyer, 2008). Cette notion selon laquelle les processus de construction de connaissances et d'apprentissage sont adaptés à l'environnement et aux structures culturelles n'a commencé à surgir que vers la fin des années 1920 (Cajete, 2008), si bien que les modes de connaissances autochtones ont été ignorés et saccagés jusqu'à tout récemment.

Avant tout, les modes de connaissances autochtones sont un processus vivant de création de relations (Meyer, 2008) : « Les actions – les verbes – décrivent comment les peuples autochtones interagissent délibérément avec le monde, les personnes, les lieux ou les idées, ce qui donne lieu à un mode de vie intergénérationnel durable³ » (Kidwell, cité dans Littletree, Belarde-Lewis et Duarte, 2020, p. 414). Ces savoirs transmis de génération en génération résultent de connaissances ancrées dans le mode de vie traditionnel des peuples autochtones qui se sont accumulées au fil des siècles : ils font partie du patrimoine culturel et de l'histoire de ces peuples (Dei, 2000). Selon Littletree, Belarde-Lewis et Duarte (2020), « les expressions du savoir autochtone sont les manifestations discernables du savoir : les noms qui sont créés lorsque nous entretenons nos relations avec la terre, l'eau, les cérémonies, les gens, les histoires, les enseignements et les observations⁴ » (p. 414). Ce sont des savoirs intimement liés au territoire, axés sur la communauté et la survie de celle-ci grâce à un « haut niveau d'intelligence collective qui permettait à la collectivité de réussir solidairement en s'appuyant sur la force et l'adaptation de chacun » (Bouchard et Mestokosho, 2017, p. 23). Selon Battiste (2002a), il s'agit de connaissances à la fois empiriques (basées sur l'expérience) et normatives (basées sur des valeurs sociales) qui entretiennent une relation dynamique avec le territoire (Boucher, 2005).

*« Ce fut le génie de ce peuple nomade que de cultiver les qualités de la mobilité et de la flexibilité dans son adaptation à un milieu naturel extrêmement exigeant. Mais ses qualités de souplesse et de créativité échappèrent entièrement aux observateurs étrangers, et cela pendant des siècles. »
(Bouchard et Mestokosho, 2017, p. 17-18)*

Ces modes de construction des connaissances prennent en compte la compréhension de la place qu'occupe l'être humain dans l'univers et englobent les relations spirituelles, les relations entre les personnes, les relations avec l'environnement naturel et l'utilisation des ressources naturelles. Ces connaissances se reflètent dans la langue, dans l'organisation sociale, dans les valeurs ou encore dans les institutions et les lois (Legat, 1991). Elles renvoient également à « des savoir-faire, un mode de vie, une représentation du monde et une éthique » (Roué, 2012, p. 2). Aujourd'hui, la reconnaissance des savoirs autochtones est un acte d'autonomisation de la part des Premiers Peuples (Battiste, 2005).

*« Il y a des chicoutai là, des petites graines rouges aussi, puis quand le lièvre commence à manger les chicoutai, c'est un signe qu'il est temps de partir. Ça tombe toujours dans les environs du 15 août. C'est en regardant le lièvre qu'ils savaient qu'il était temps de partir, il était assez gras. C'est la forme du lièvre en fait je disais que déjà tous les animaux étaient prêts à se faire manger. Tout le long du trajet ils mangeaient tous les animaux : le lièvre, la perdrix, le poisson, le saumon. »
(Ben McKenzie, innu, cité dans Kaine et al., 2016, p. 19)*

La tradition orale, très présente chez les peuples autochtones, étant donné leur histoire, est liée aux capacités d'adaptation dont ont su faire preuve ces peuples pour survivre dans le territoire (Boucher, 2005). L'expérience vécue se transmet oralement, par nécessité, dans un contexte où les mémoires sensorielles et émotionnelles sont sollicitées (ibid.). Cette tradition repose sur un savoir-faire et un savoir-être « dans une perception holiste du monde basée sur des relations de réciprocité et d'obligation que cultivent tous les êtres vivants de la nature (humains, faune, flore...) et les forces surnaturelles qui la composent » (Boucher, 2005, p. 17). La conception du monde qui en résulte est circulaire plutôt que hiérarchique, avec une grande place accordée à la spiritualité. « Cette vision circulaire de la tradition orale se rapporte aussi à son application la plus concrète, soit la transmission des savoirs » (ibid.). Selon ces perspectives, la connaissance chez les peuples autochtones est de nature contextuelle, expérientielle, holistique et personnelle (Ottmann et Pritchard, 2009).

« Pashin écoutait les Indiens de la toundra parler et il les observait. Comme ça, il apprenait. Les Indiens de la toundra sondaient la surface de glace d'un grand lac. Ils frappaient la glace avec des perches et la loutre se sauvait sous l'eau. Ils dirigeaient la loutre. Plus loin, ils avaient fait des trous dans la glace et ils essayaient d'envoyer la loutre dans cette direction. Quand elle passait là, elle devait absolument venir respirer à la surface, elle utilisait les trous ou les chasseurs l'attendaient. »
(Mathieu Mestokosho, dans Bouchard et Mestokosho, 2017, p. 187)



Battiste, M. (2010). Indigenous knowledge and indigenous peoples' education. *Traditional knowledge in policy and practice: Approaches to development and human well-being*, 31-51.

Bouchard, S., et Mestokosho, M. (2017). *Récits de Mathieu Mestokosho, chasseur innu*. Montréal (Québec): Les éditions du Boréal.

Kincheloe, J. L., et Steinberg, S. R. (2008). Indigenous knowledges in education. Dans *Handbook of critical and Indigenous methodologies* (p. 135-156). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.

Littletree, S., Belarde-Lewis, M., et Duarte, M. (2020). Centering relationality: A conceptual model to advance indigenous knowledge organization practices. *Knowledge organisation (KO)*, 47(5), 410-426.

Meyer, M. A. (2008). Indigenous and authentic: Hawaiian epistemology and the triangulation of meaning. Dans *Handbook of critical and Indigenous methodologies* (p. 217-232). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.

Figure 6: Savoirs autochtones

3.1.1. Approche holistique et pensée circulaire

Éducation et culture sont intimement liées, et les sociétés ont des interprétations différentes du monde et ne fonctionnent pas toutes de la même façon (Meyer, 2008). La définition de ce qu'est la culture varie, mais les sociologues s'accordent généralement pour dire que la culture fournit la norme ou les normes nécessaires pour percevoir, croire, évaluer, communiquer et agir parmi celles et ceux qui partagent une langue, une période historique et une situation géographique. Selon l'UNESCO :

La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (dans Hayer, 2012, p. 85).

La culture renvoie donc aux manières de penser, de ressentir ou de se comporter d'un ensemble d'individus. Elle correspond aux caractéristiques qui rassemblent les membres de ce groupe, mais aussi à celles qui permettent de les distinguer des autres groupes. En ce sens, la culture ne dessine pas uniquement les attributs d'un groupe, mais elle met en évidence ce qui différencie un groupe par rapport à un autre.

Les sociétés eurocentrées dont est issue la société canadienne sont bâties sur un modèle rationnel et « font des humains la raison d'être de la planète » (Saul, 2015, p. 30), avec cette idée de supériorité vis-à-vis des autres espèces ou éléments. Ces sociétés évoluent dans un modèle linéaire de progrès continu avec l'idée utopique de « croissance illimitée » (*ibid.*). Dans cette logique, la théorie darwinienne de l'évolution a servi les colonisateurs pour soumettre les peuples autochtones : l'idée de « sélection naturelle » glissant dangereusement vers l'idée de « survie du plus fort », instaurant l'image de races supérieures et d'autres, inférieures, qui devaient donc se soumettre ou disparaître. Cette vision encouragea les guerres coloniales engagées par les pays d'Europe et « la biologie évolutive » justifia le racisme organisé et systémique (Saul, 2015).

Les sociétés autochtones, bien que formant un ensemble hétérogène en fonction des lieux et des cultures, ont tendance à adopter une vision du monde holistique, spatiale et circulaire (Toulouse, 2016), dans laquelle les êtres humains font partie d'un ensemble sans aucune relation de supériorité par rapport aux autres espèces, aux lieux, « ce qui signifie que tous, nous avons des obligations envers les autres éléments de la vie » (Saul, 2015, p. 32).

Le mode de pensée circulaire souvent évoqué renvoie à une idée de mouvement et d'apprentissage tout au long de la vie, incluant les notions d'image de soi, de concept de soi, d'estime de soi, de conscience du corps et d'autodétermination afin d'aider l'apprenant.e à construire son identité (Battiste et Barman, 1995). L'éducation holistique renvoie donc aux approches pédagogiques cohérentes avec ces principes des Premiers Peuples qui permettent le développement de l'enfant dans sa globalité sur les plans intellectuel, spirituel, émotionnel et physique (Corbiere, 2000; Toulouse, 2016). Cette perspective est symbolisée par la roue de médecine, très répandue chez les populations autochtones. Son interprétation est variable, mais elle met de l'avant ce nécessaire équilibre entre la santé physique, intellectuelle, spirituelle et émotionnelle, ce qui implique des environnements d'apprentissage holistique qui permettent à l'enfant un développement harmonieux (Toulouse, 2016).

L'identité des peuples autochtones est ancrée dans la relation avec la terre, avec les générations passées et avec les générations futures (Wilson, 2008): « Plutôt que de nous considérer comme *étant* en relation avec d'autres personnes ou choses, nous sommes les relations que nous entretenons et dont nous faisons partie⁵ » (ibid., p. 80). Cette « relationalité » au cœur des modes de connaissances autochtones (Littletree, Belarde-Lewis et Duarte, 2020) est en lien avec la spiritualité souvent évoquée dans les demandes d'élaboration de programmes de formation qui prennent en compte les modes de connaissances autochtones (CRV, 2015). La figure suivante tente d'expliquer cette pensée holistique en lien avec la pensée et les principes autochtones.

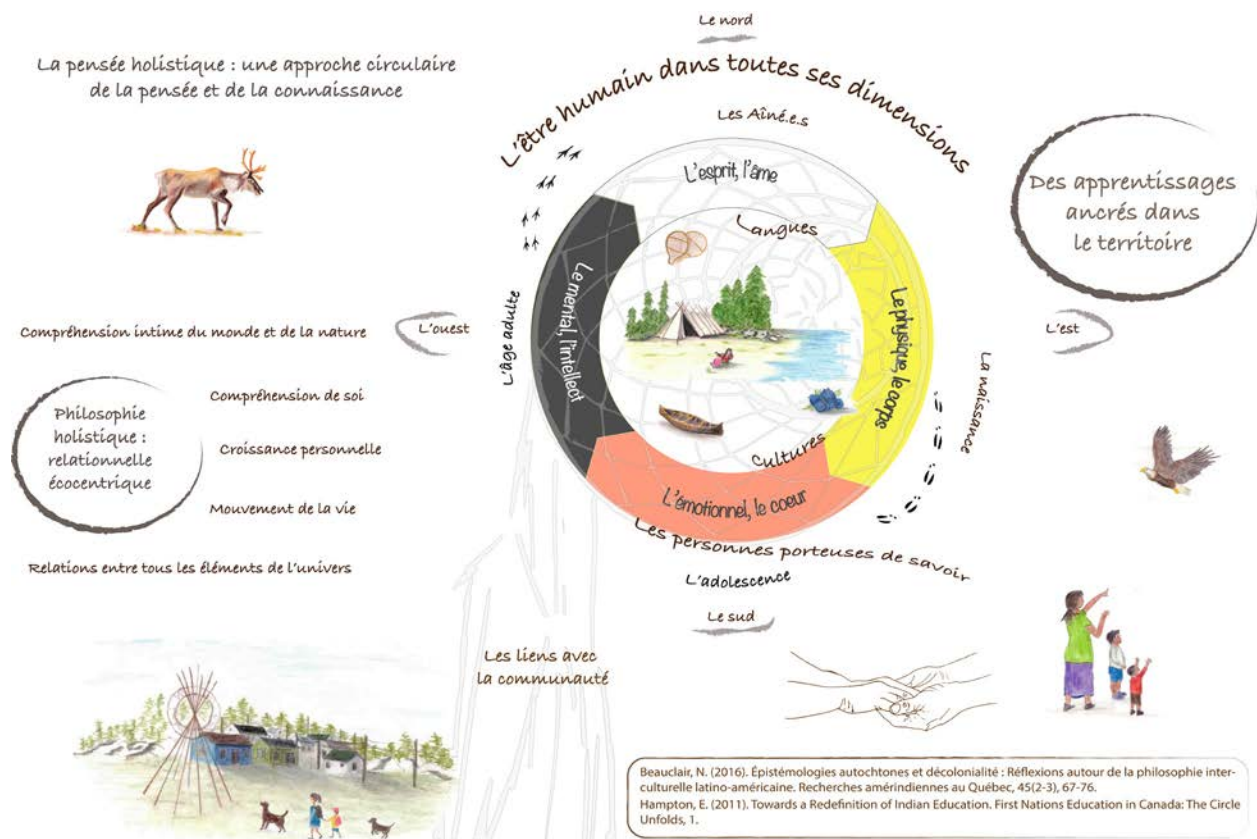


Figure 7: Pensée holistique et approche circulaire – Philosophie autochtone

⁵ Traduction libre de: « Rather than viewing ourselves as being in relationship with other people or things, we are the relationships that we hold and are part of. » (Wilson, 2008, p. 80)

3.1.2. Spiritualité

L'importance de prendre en compte la spiritualité ressort de nombreux écrits et documents qui mettent en avant l'importance de prendre en considération les savoirs autochtones dans l'élaboration des programmes scolaires culturellement sécuritaires pour les enfants des Premiers Peuples.

Pour les allochtones, la spiritualité autochtone se résume bien souvent à quelques pratiques symboliques comme la purification à la sauge ou la tente de sudation, ou bien à quelques valeurs comme l'harmonie avec la nature ou le respect des Aîné.e.s, ou encore à des artefacts comme le capteur de rêves ou le totem (Roussel, 2019). Au Québec, dans une société qui se veut laïque, la spiritualité semble relayée au second plan dans l'éducation formelle (Boelen, 2021), malgré la présence dans les écoles d'animateur.trice.s de vie spirituelle. Certain.e.s la confondent avec la religion, alors que « catégoriser la pensée traditionnelle autochtone comme étant “religieuse” démontre une incompréhension totale du monde aborigène » (van de Sande et Renault, 1998, p. 166). Ce sont deux choses complètement différentes (Meyer, 2008), et la spiritualité ne doit en aucun cas être vue comme une religion organisée, mais davantage comme une force personnelle centrale à l'actualisation de l'individu (Cross, 2007) qui permet de développer l'estime de soi en même temps que le sentiment d'appartenance à une communauté, d'appartenance au monde à travers le temps (Blackstock, 2011).

Meyer (2008) évoque la spiritualité hawaïenne, qu'il définit en lien avec la connaissance : « la connaissance qui perdure est animée par l'esprit » (p. 218). La spiritualité s'accompagne d'un processus intentionnel porté par une intention de recherche de sens et une pratique de la pleine conscience qui permet « d'entrer dans des espaces d'émerveillement, de discernement, de vision juste et de discours mûr. Il s'agit d'une idée ancienne qui n'apporte pas de réponses en chaîne » (p. 228) où la connaissance devient un acte conscient. C'est d'ailleurs cette quête de sens qui amène à confondre la spiritualité avec l'acte religieux, puisque « les religions sont nées de cette quête de sens » (Boelen, 2021, p. 7).

Plus qu'une croyance, la spiritualité est « une prise de conscience profonde chez l'être humain de sa connexion ou *reliance* à l'autre, selon trois sphères interreliées : *reliance* à soi, *reliance* aux autres humains et *reliance* au monde naturel, voire cosmique » (Boelen, 2021, p. 6). La spiritualité renvoie ainsi à une vision complète du monde au sein de laquelle l'être humain est plus qu'un simple corps ou une simple pensée (Meyer, 2008). Elle s'inscrit dans une épistémologie de la connaissance où le véritable savoir est signifiant, se façonnant à même l'expérience de la vie. Le corps, l'esprit, la pensée et les émotions participent à cette construction dans une relation étroite avec l'environnement. La spiritualité est ainsi profondément ancrée dans les pédagogies autochtones : elle exprime la façon holistique et relationnelle dont les Premiers Peuples perçoivent le monde.

3.2. Pédagogies autochtones et préférences d'apprentissage autochtones

De manière générale, la pédagogie s'intéresse aux conditions de transmission des savoirs, c'est-à-dire aux conditions qui permettent et facilitent l'apprentissage. Cela englobe les stratégies, les méthodes et les pratiques d'apprentissage ou d'enseignement, les relations entre les enseignant.e.s et les élèves, ainsi que le profil et les spécificités de ces dernier.ière.s (Astolfi et Delevay, 1989).

L'apprentissage est fondamentalement culturel : s'imprégnant de ce que lui montre l'adulte, l'enfant apprend en s'engageant « sur le chemin qu'on l'invite à suivre » (Lenclud, 2003). Selon Ottmann et Pritchard (2009), « les modes de connaissance (épistémologie) et les modes d'existence (ontologie) autochtones diffèrent à bien des égards des modes de connaissance et d'existence occidentaux » (p. 10), qui sont essentiellement linéaires et cartésiens. Mais pédagogies autochtones et pédagogies occidentales partagent aussi des points communs (Savard, 2004). De même, il existe des caractéristiques communes au sein de la diversité des pédagogies autochtones (Blanchet-Cohen, 2017) : l'apprentissage ne vise pas prioritairement une accumulation de connaissances ou de crédits, mais davantage une croissance personnelle qui renvoie à la vision holistique et circulaire, et prend en compte la dimension spirituelle (Ottmann et Pritchard, 2009).

Les pédagogies autochtones s'inscrivent dans une vision holistique et relationnelle du monde partagée par la plupart des peuples autochtones de la planète. Par ailleurs, la First Nations Education Steering Committee⁶, organisation à but non lucratif basée en Colombie-Britannique, a développé un outil où l'on retrouve neuf principes d'apprentissages des Premiers Peuples (FNESC, 2021) qui sont au cœur des programmes d'étude de la province. Une synthèse de cet outil, des différents appels à l'action de la CVR (2012), de la compétence 15 (2020) ainsi que d'écrits d'auteur.trice.s autochtones (Battiste, 2002a, 2013 et 2017; Hampton, 2011 et 2021; Toulouse, 2016; Wilson, 2008) a permis de faire ressortir certaines caractéristiques des pédagogies autochtones qui sont illustrées sur la figure ci-après.

⁶ Fondée en 1992, elle est composée de membres des Premières Nations de la Colombie-Britannique et vise à améliorer la qualité de l'éducation pour les enfants des Premières Nations de la province : la FNESC travaille en collaboration avec les gouvernements provinciaux et fédéral, ainsi qu'avec les écoles, les conseils scolaires et les communautés des Premières Nations pour élaborer des politiques, des programmes et des pratiques d'éducation qui respectent et reflètent les cultures, les traditions et les langues des Premières Nations. L'organisation s'emploie également à accroître la participation et la réussite scolaire des élèves des Premières Nations en éliminant les obstacles qui les empêchent de réussir à l'école.

Centrées sur le territoire, les pédagogies autochtones reflètent de multiples facettes qui témoignent de cette vision holistique permettant le développement harmonieux de toutes les dimensions de l'individu. D'un point de vue autochtone, le territoire n'est pas conçu d'un point de vue uniquement matériel : il est avant tout un lieu d'apprentissage qui sert « d'ancrage identitaire individuel et collectif » (Grammond et Guay, 2016) tout en permettant la continuité intergénérationnelle ainsi que la transmission des langues et cultures, de savoirs (ibid.). Les préférences d'apprentissage mettent en lumière des approches davantage relationnelles, collectives et expérientielles, et adaptables en fonction du lieu, du temps et du contexte (Toulouse, 2008). La relation particulière avec le territoire amène ensuite à envisager des approches pédagogiques comme les pédagogies du lieu et l'importance du territoire.

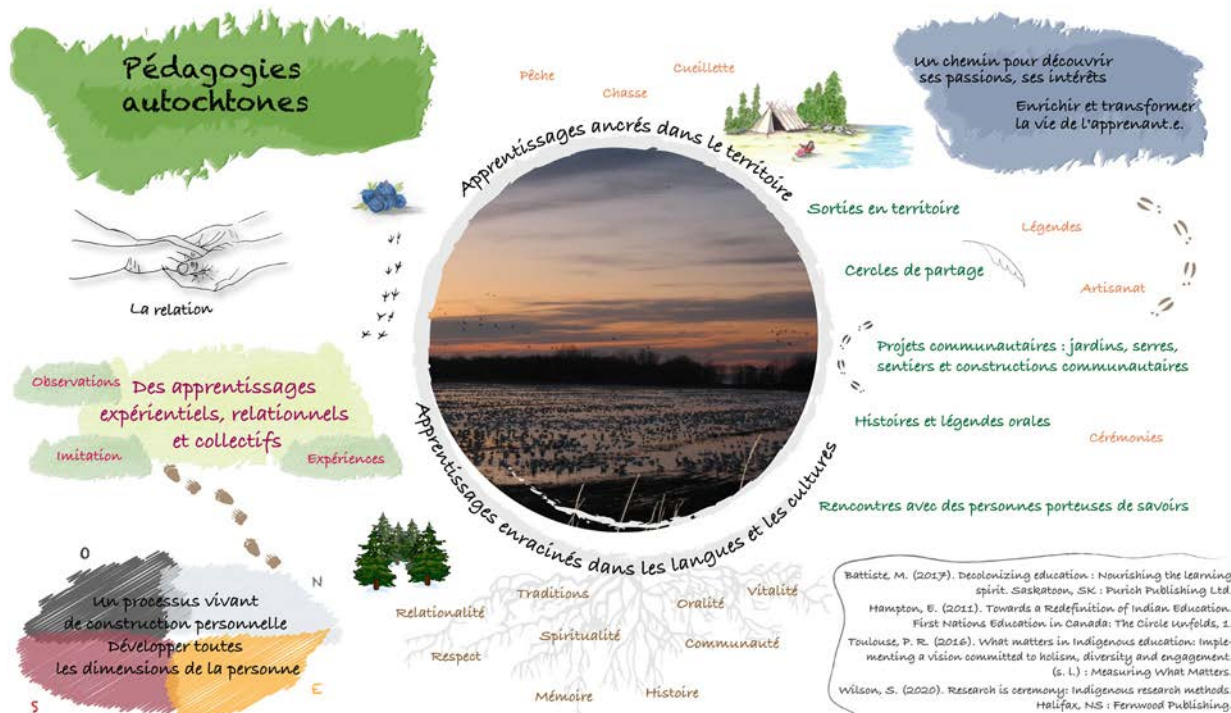


Figure 8 : Quelques principes des pédagogies autochtones

3.2.1. Pédagogie du lieu

La pédagogie du lieu est une approche éducative qui va au-delà de la simple intégration de la dimension spatiale et territoriale dans les processus d'apprentissage: « À bien des égards, l'éducation basée sur le lieu est une réponse aux processus de colonisation, de développement et de mondialisation qui ont détruit les environnements et les communautés locales»⁷ (Hayes, 2022, p. 1312). Elle se base sur l'idée que les lieux et les territoires sont des espaces authentiques riches en ressources éducatives qui peuvent être mobilisés pour favoriser l'engagement, la curiosité, la motivation et la compréhension des apprenant.e.s en renforçant leur engagement envers les apprentissages, ainsi que le lien entre les apprenant.e.s et leur environnement territorial, tout en favorisant une compréhension plus fine des enjeux sociaux, économiques et environnementaux locaux (Hayes, 2022; Smith, 2002).

Les peuples indigènes sont très attachés au lieu. La terre/aina, définie comme "ce qui nourrit", est la base de notre sens de l'amour, de la joie et de la nourriture. La terre est notre mère. Il ne s'agit pas d'une métaphore. (Meyer, 2008, p. 219)

L'objectif de la pédagogie du lieu est d'ancrer les apprentissages dans l'expérience vécue par les élèves et les événements qu'elles et ils rencontrent dans le milieu dans lequel elles et ils évoluent (Smith, 2002). Elle prend en compte diverses dimensions physiques, historiques, culturelles, politiques et économiques auxquelles s'ajoute une dimension émotionnelle (Campeau, 2019). « Les connaissances précieuses pour la plupart des enfants sont des connaissances directement liées à leur propre réalité sociale, des connaissances qui leur permettront de s'engager dans des activités utiles et valorisées par celles et ceux qu'elles et ils aiment et respectent »⁸ (Smith, 2002, p. 586).

Elle contribue « à la production de discours et de pratiques pédagogiques qui examinent explicitement le lien, spécifique au lieu, entre l'environnement, la culture et l'éducation. C'est une pédagogie éclairée [...] qui interroge l'intersection entre les cultures et les écosystèmes⁹ » (Gruenewald, 2003 p. 10).

De plus, elle vise l'émancipation de l'individu (Campeau, 2019). L'émancipation renvoie à la notion d'affranchissement afin de se libérer du discours dominant qu'impose la vision occidentale de l'apprentissage (Campeau, 2019). Or, « parce que l'éducation basée sur le lieu est par nature spécifique à des lieux particuliers, les modèles curriculaires génériques ne sont pas appropriés » (Smith, 2002, p. 587). Cela nous amènera à envisager les limites des programmes actuels en éducation.

⁷ Traduction libre de: « In many respects, place-based education is a response to colonization, development, and globalization processes that have destroyed local environments and communities. » (Hayes, 2022, p. 1312)

⁸ Traduction libre de: « Valuable knowledge for most children is knowledge that is directly related to their own social reality, knowledge that will allow them to engage in activities that are of service to and valued by those they love and respect. » (Smith, 2002, p. 586)

⁹ Traduction libre de: « A critical pedagogy of place aims to contribute to the production of educational discourses and practices that explicitly examine the place-specific nexus between environment, culture, and education. It is [...] a pedagogy informed [...] that interrogate the intersection between cultures and ecosystems. » (Gruenewald, 2003 p. 10)

3.2.2. Préférences d'apprentissage pour l'éducation autochtone

Selon Buysse, Martineau et Legendre (2016), « la manière de s'organiser pour apprendre, de planifier ses travaux n'est pas qu'une technique, mais c'est le résultat d'un rapport complexe à l'enseignement/apprentissage » (p. 13). Ce rapport complexe à l'enseignement et à l'apprentissage est en lien avec le rapport aux savoirs et plus précisément avec la question de sens en éducation. La sociodidactique s'intéresse à ces relations de sens. L'élève est alors considéré.e comme un être social et singulier (Charlot, 1997) « au regard de sa naissance et de sa croissance dans une famille, mais aussi de son inscription dans un groupe social et dans des rapports sociaux, et de la position qu'il occupe dans cet espace social. Un être singulier, dans le sens où il a une histoire, une interprétation du monde et un sens de ce monde qui seraient liés à la position qu'il occupe, à ses relations aux autres, en quelques mots, à son expérience du monde » (Demba, 2014, p. 21).

Ce qui compte pour les peuples autochtones en matière d'éducation, c'est que les enfants, les jeunes, les adultes, les Aînés aient la possibilité de développer leurs dons dans un espace respectueux. Cela signifie que tous les membres de la communauté sont capables de contribuer à la société.
(Toulouse, 2016, p. 1)

L'apprentissage, l'expérience scolaire et les préférences d'apprentissage sont donc intimement liés à la culture. Notons que la notion de préférences d'apprentissage est plus pertinente que celle des « styles d'apprentissages », qui ne repose sur aucune validité scientifique et qui peut engendrer un glissement vers un objectif d'augmentation du rendement scolaire (Rousseau, Gauthier et Caron, 2018). Dans ce contexte, les préférences d'apprentissage font référence aux façons de faire propre à personne en situation d'apprentissage (Sannier-Bérusseau, 2022).

Les différentes pratiques et approches pédagogiques qui rejoignent les modes de pensée répandus chez les peuples autochtones mettent en œuvre 1) l'interactivité avec les enseignant.e.s, les pairs et l'environnement d'apprentissage, 2) des approches expérientielles, holistiques et différenciées, de façon à s'adapter au besoin de chaque élève, et 3) des modalités d'évaluation qui favorisent les apprentissages (Toulouse, 2015). L'éducation ne vise pas uniquement la réussite scolaire, mais plutôt la réussite éducative ainsi que le développement de la personnalité et du comportement pour cultiver le bien-être et la qualité de vie (Corbiere, 2000; Toulouse, 2015). L'engagement communautaire et une préoccupation pour l'environnement viennent aussi teinter les apprentissages, qui se doivent d'être enrichis d'exemples puisés dans des situations concrètes (Toulouse, 2015).

Une recherche de Hampton et Roy (2002) menée auprès de personnes enseignantes et étudiantes des Premières Nations en Saskatchewan révèle cinq thématiques relatives à certaines stratégies favorisant des environnements d'apprentissage favorables pour les personnes étudiantes des Premières Nations. Ces stratégies permettent en fait de mettre en place un environnement culturellement sécuritaire pour les apprenant.e.s autochtones, ce qu'illustre la figure ci-contre. Il s'agit de travailler autant les contenus, les pratiques enseignantes, les méthodes et les approches pédagogiques que la relation et d'éveiller sa conscience à la réalité des élèves issu.e.s des Premiers Peuples.



Figure 9: Stratégies favorisant des environnements culturellement sécuritaires (d'après Hampton et Roy, 2002)

Une autre recherche menée en Colombie-Britannique fait ressortir dix caractéristiques qui permettent de cerner les perspectives des Premiers Peuples en éducation (Côté, 2021). Ces éléments sont illustrés dans la figure ci-après sur laquelle on voit l'importance de la langue, de la culture et de la prise en compte du point de vue des personnes autochtones, tant sur la plan de l'histoire que sur celui des préférences d'apprentissage (Sannier-Bérusseau, 2022)

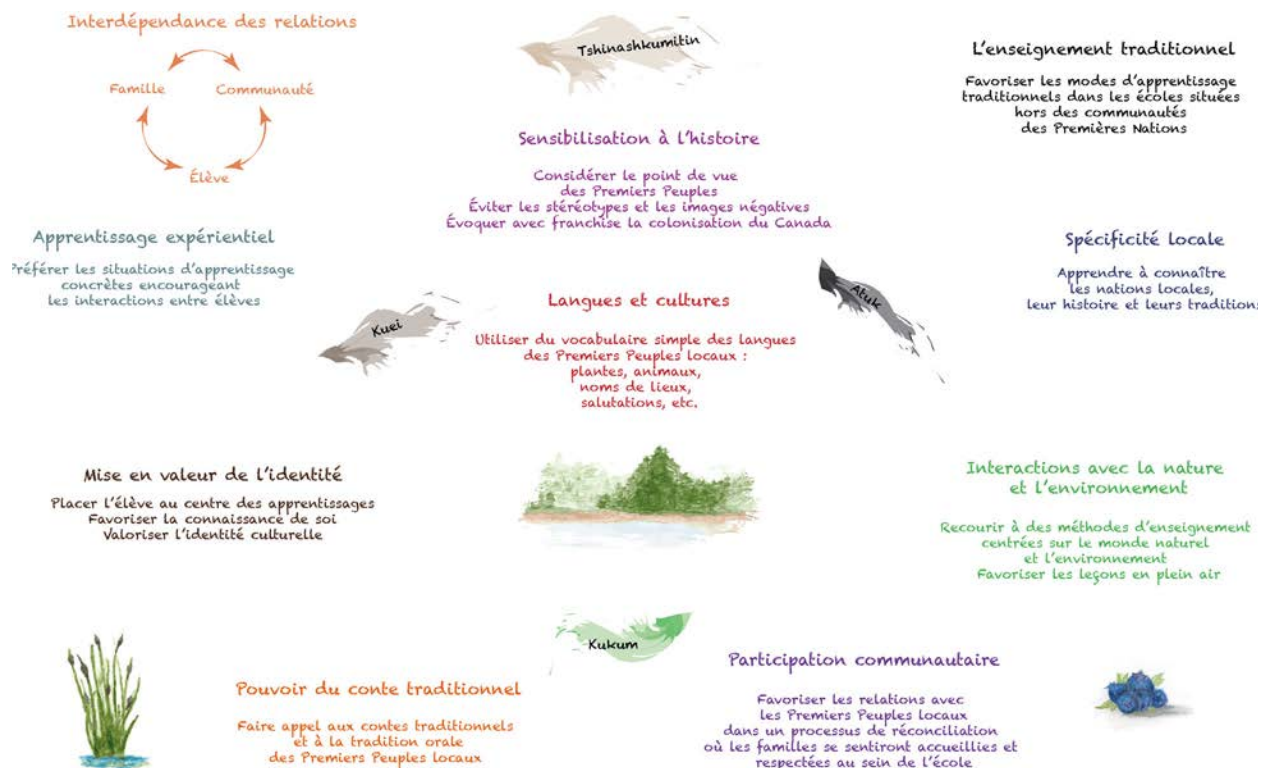


Figure 10: Perspectives autochtones en enseignement d'après Côté (2021)

A) L'apprentissage expérientiel autochtone

Un apprentissage expérientiel et ancré dans le territoire permet une intégration pertinente des perspectives des Premiers Peuples (Côté, 2021). On le retrouve comme modalité pédagogique dans la recension de Battiste (2002b) et comme un aspect important des préférences d'apprentissage autochtones (Côté, 2021).

Le cycle de l'apprentissage expérientiel est « une approche pédagogique selon laquelle le processus d'apprentissage a pour fondement l'expérience directe, la réflexion critique et la négociation » (Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation, 2014, p. 9). Les situations d'apprentissage pratiques ne visent pas uniquement la performance scolaire. Elles favorisent les interactions entre élèves tout en étant ancrées « dans la réalité de l'élève, de l'école et dans sa communauté » (Côté, 2021, p. 20).

« La transmission se faisait par l'observation. Les enfants observaient les adultes et posaient des questions. Ce n'étaient pas les adultes qui avaient nécessairement le souci de transmettre, mais les jeunes qui avaient la volonté de connaître. L'apprentissage se faisait à partir du besoin de l'utilisation des outils, c'était bien spécifique aux méthodes de travail. »

(Claude Kitabish, Anishinabé, cité dans Kaine et al., 2016, p. 134)

Côté (2021) cite comme exemple frappant de l'apprentissage expérientiel l'exercice des couvertures (Kairos, 2017) qui fait vivre aux participant.e.s l'expérience douloureuse de la dépossession, des abus, des inégalités, de la perte de leur territoire chez les autochtones, mais aussi l'expérience de la résilience et de la résurgence dans les communautés autochtones (Lemaire, 2020). L'exercice de la couverture est une réelle activité d'apprentissage, créée en collaboration avec les communautés autochtones, qui permet de connecter à la fois, l'intellectuel, le spirituel et l'émotionnel (Lemaire, 2020; Regan, 2010). Il s'agit d'une pédagogie déstabilisante, mais qui invite au dialogue et incite à l'action (Lemaire, 2020; Regan, 2010). Mais l'apprentissage expérientiel peut aussi se rencontrer dans des situations pédagogiques variées, pour peu qu'elles fassent vivre à la personne étudiante des contextes d'apprentissage les plus proches possibles de situations réelles.

B) L'apprentissage collectif

L'apprentissage est vu comme une activité collective qui mobilise la famille, les Aîné.e.s et la communauté autour de l'apprenant.e (CCA, 2007b).

L'éducation traditionnelle préparait les jeunes à assumer des responsabilités d'adultes. Chaque individu élargissait et perfectionnait ses connaissances et ses aptitudes grâce à l'enseignement de ses parents, grands-parents, oncles et tantes, et grâce à des périodes d'apprentissage. Auparavant, le rôle respectif des hommes et des femmes dans la collectivité était bien défini et respecté, et il était repris d'une génération à l'autre, de sorte que les jeunes voyaient leurs rôles modelés par des adultes et des anciens qui étaient respectés et estimés par les membres de leur communauté (Commission royale sur les peuples autochtones, Dussault et Erasmus, 2013a, p. 645).

Ces perspectives montrent des liens avec les approches utilisées et préconisées en éducation, par exemple les perspectives humanistes en éducation, les courants constructivistes et socioconstructivistes qui mettent l'élève au cœur des apprentissages. L'apprentissage expérientiel ou encore collaboratif ainsi que la pédagogie du projet rencontreraient aussi les grands principes des pédagogies autochtones. Cependant, il est important de noter que l'humain est rarement au centre de la pensée ou des pédagogies autochtones, qui sont avant tout centrées sur le territoire et la relation avec tous les éléments qui le composent, dont les humains (Saul, 2015). Les conceptions constructiviste et socioconstructiviste s'appuient quant à elles sur une représentation standardisée « où sont clairement définies les phases associées au développement de l'enfant », tandis que « le mode d'éducation privilégié dans les sociétés autochtones laisse une grande place au respect du rythme personnel de chaque enfant » (Grammond et Guay, 2016).

C) Perspective humaniste en éducation

Plusieurs travaux en éducation qui se situent dans une perspective humaniste envisagent un développement continu de l'être humain centré sur un épanouissement personnel et une actualisation de son potentiel (Maslow, 1999; Rogers, 1968) afin de permettre un développement harmonieux de la personne au regard de ses différentes capacités, et ce, sans aucune idée de performance, mais plutôt dans l'idée d'un processus toujours à l'œuvre (Leclerc, Lefrançois, Dubé, et Hébert, 2003). Selon Freire (2020), il s'agit de faire de l'humain non pas un objet, mais le principal sujet d'une l'histoire dynamique d'où va éclore un être luttant contre les dominations et non plus un être soumis à ces dominations. Dans cette vision humaniste d'une pédagogie de l'espoir (Freire, 2021), l'éducation doit ainsi permettre à chaque individu d'accéder à la dignité humaine.

Dans cette approche sont mises en avant des activités d'apprentissage favorisant une prise de conscience de chaque personne de sa capacité à participer au changement positif en faveur notamment d'une plus grande justice sociale et environnementale. Elle « consiste à donner vie à des idées concernant le pouvoir, l'équité, la démocratie et l'espoir⁴⁴ », en plus de viser, outre le développement personnel, « une citoyenneté responsable et démocratique, de même que l'ouverture sur la dimension spirituelle » (Bélanger, Goudreau et Ducharme, 2014)

Dans la lignée idéologique de Dewey (2018), qui accorde une valeur prépondérante à l'expérience, l'éducation humaniste regroupe des concepts liés à la prise en compte de l'individu dans sa globalité, à la poursuite d'objectifs pédagogiques toujours guidés par la recherche d'équité et la bienveillance. Enracinés dans des situations authentiques et portés par le militantisme, l'expérimentation et le passage à l'action sont des prémisses de l'enseignement humaniste (Niblett, 2014). Cette conception de l'éducation rejoint les principes de base de l'éducation autochtone, tels qu'envisagés par les Premiers Peuples et présentés dans le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie (CCA, 2007).

D) Perspectives constructiviste et historico-culturelle en éducation

Les courants constructiviste et historico-culturel en éducation sont issus des travaux de Piaget (1896-1980) et de Vygotsky (1896-1934). Tous deux mettent l'accent sur l'aspect construit des apprentissages par un individu lorsqu'il est fait face à des problèmes qu'il doit résoudre pour apprendre. Si le constructivisme se concentre essentiellement sur le processus individuel de la construction des connaissances, le socioconstructivisme envisage davantage l'aspect social de l'apprentissage, qui est vu comme une coconstruction « où l'apprenant développe ses connaissances à travers ses interactions avec les autres » (Bélanger et al., 2014). Par ailleurs, dans la perspective historico-culturelle, la place de l'imitation est importante puisqu'elle permet à l'être humain d'intégrer des comportements observés chez les autres et ainsi d'apprendre d'eux dans un contexte social et culturel déterminé : l'imitation est le moyen par lequel nous nous imprégnons de culture humaine (Meltzoff & Moore, 2005; Rogers & Williams, 2006; Vieille-Grosjean & Di Patrizio, 2015).

Cette conception de l'apprentissage par imitation est reprise dans la théorie de l'apprentissage social et la théorie cognitivo-comportementale (Bandura, 1986). Selon Bandura, le comportement d'imitation et la capacité d'observation sont à la base de l'acquisition des connaissances, ce qu'il nomme l'« apprentissage vicariant ». Selon cette vision, imiter ne se réduit pas à simplement copier, mais à mettre en œuvre des stratégies et des démarches « en voyant faire », ce qui permet la transition vers des activités cognitives de haut niveau (Vieille-Grosjean et Di Patrizio, 2015).

L'observation attentive, suivie de l'imitation, permet d'éviter la (fastidieuse) période d'essais et d'erreurs, parfois démotivante. En observant attentivement une personne compétente dans son domaine, l'apprenant.e devient capable de reproduire un comportement, si son développement cognitif ou physique le lui permet, évidemment. Par ailleurs, l'apprentissage est plus prégnant si l'apprenant.e est proche et en confiance avec la personne observée ou si leur développement cognitif est similaire, ce qui ouvre la porte à l'apprentissage par les pairs (Bandura, 1986).

E) Apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel place la personne-apprenante dans des activités d'apprentissage authentiques, c'est-à-dire situées dans des contextes les plus proches possibles des connaissances à construire, des attitudes à former ou des habiletés à développer (Legendre, 2005).

L'élève est engagé.e dans un cycle de quatre phases qui lui permet de vivre des expériences concrètes où elle ou il explore un problème le plus proche possible d'une situation réelle. Ces différentes phases sont synthétisées sur la figure suivante.



Figure 11: Cycle de l'apprentissage expérientiel

F) Pédagogie du projet

L'expression « pédagogie du projet » renvoie à une « pratique pédagogique aux multiples visages » (Guay, 2002, p. 60) qui provient des méthodes envisagées par Célestin Freinet : « Le projet pour Freinet se caractérise par une valorisation de la liberté chez l'enfant, un besoin d'activité, en un mot, de lier l'école à la vie. L'expérience réalisée par l'élève lui-même dans un milieu éducatif approprié apparaît à la fois significative et porteuse d'apprentissages » (Didier, 2015, p. 141).

Dans la perspective des pédagogies autochtones, il s'agit de permettre à l'élève de s'engager activement et de manière collective dans des projets réels et authentiques afin d'intégrer et d'appliquer des connaissances et des habiletés lors de la conception d'une production, d'une œuvre (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Alors, une telle modalité pédagogique permet non seulement de dépasser le cloisonnement et la fragmentation des savoirs afin de les envisager de manière transversale (Didier, 2015), mais elle constitue aussi « une pédagogie de l'appropriation [qui] se voit centrée sur l'insertion sociale » (*ibid.*, p. 141). Ces éléments la rapprochent des perspectives holistiques de l'éducation autochtone.

3.3. Du curriculum aux approches pédagogiques

Formules, méthodes ou encore approches pédagogiques, la littérature est vaste et met en évidence le flou conceptuel existant autour de ces différentes notions (Messier, 2014). Les participant.e.s à la recherche partagent différentes initiatives envisagées souvent dans le sens générique du terme « programme », c'est-à-dire comme un ensemble d'activités, alors qu'il s'agit parfois davantage de matériel ou d'approches pédagogiques particulières visant la sécurisation culturelle. Pour éviter les confusions, il est nécessaire de clarifier la terminologie utilisée en éducation. La figure ci-dessous synthétise les éléments abordés dans ce qui précède. La volonté est de montrer comment s'enchaînent et s'influencent les différents concepts. Le curriculum, à travers les programmes de formation, ou certains programmes d'enseignement plus locaux, oriente ainsi les pratiques enseignantes qui s'opérationnalisent dans différentes approches pédagogiques et recourent à une diversité de matériel pédagogique ou didactique pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage.

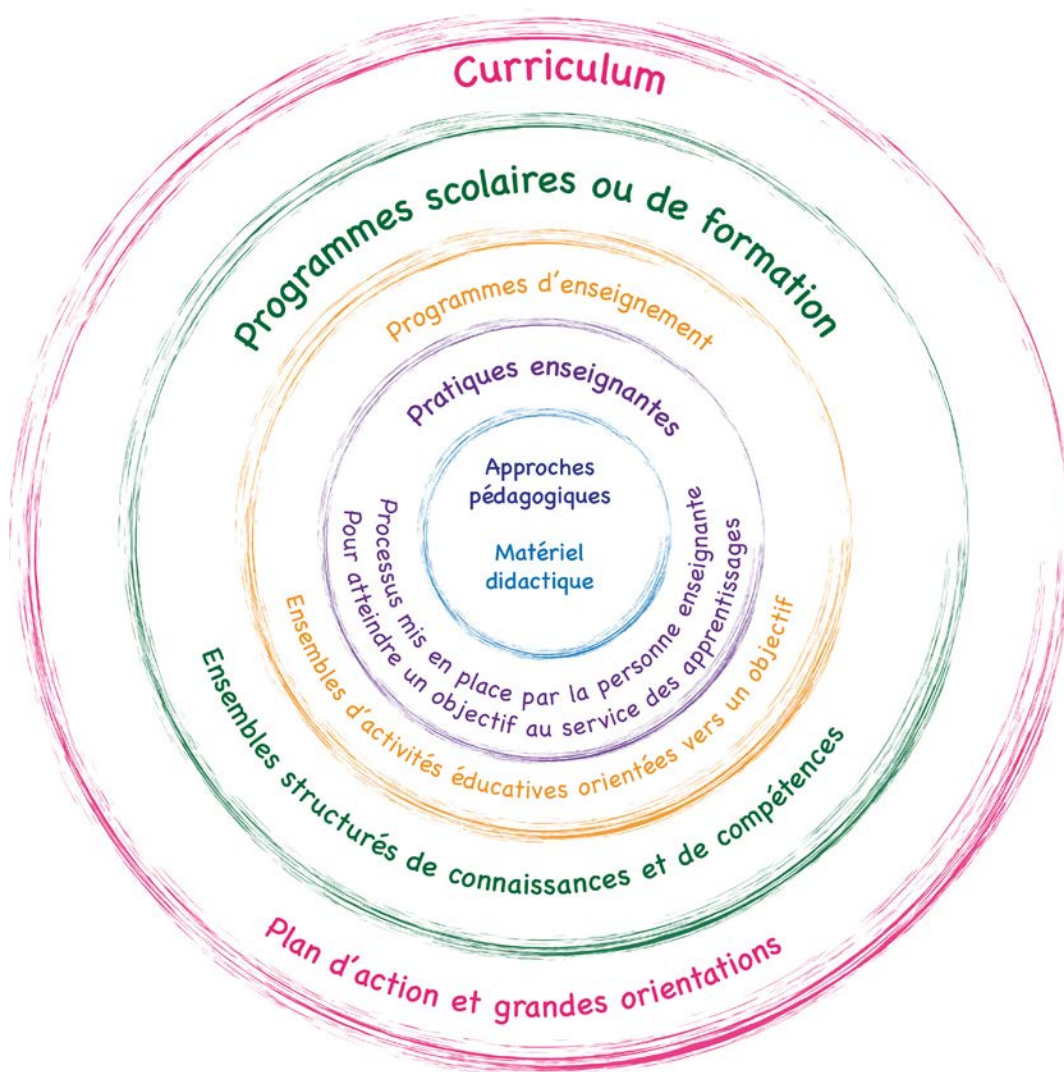


Figure 12: Du curriculum aux approches pédagogiques

3.3.1. Curriculum

Plan d'action situant les grandes orientations qui vont permettre la construction et l'élaboration de programmes plus précis en s'inspirant « des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. » (Demeuse et Strauven, 2013, p. 11)

Exemples :

- **Réaffirmer l'école: prendre le virage du succès** (Inchauspé, 1997) : ce document développe le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation qui donnera naissance au *Programme de formation de l'école québécoise* du primaire (Québec. Ministère de l'Éducation, 2001a) et du secondaire (Québec. Ministère de l'Éducation, 2006b, 2007a).
- **Maîtrise indienne de l'éducation indienne** (Fraternité des Indiens du Canada et ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1972) : ce document expose la « philosophie indienne de l'éducation indienne » (p. 1). Il aborde la doctrine, les objectifs, les principes et les orientations qui devraient régir les programmes scolaires autochtones. Datant de 1972, il a été officiellement reconnu en 1973 par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, qui s'était alors engagé à mettre ces principes en application.

3.3.2. Programme scolaire (ou de formation)

Ensemble structuré de compétences et de connaissances pour atteindre les objectifs d'éducation (Machado de Oliveira, 2017) résultant de choix de société (Perrenoud, 2000). En constante évolution, le programme scolaire intègre et dépasse les disciplines qui le composent, tout en véhiculant une certaine idéologie (Boisvert, Borri-Anadon, Caron et Boyer, 2020).

Il s'agit d'un document pédagogique officiel et prescriptif (Bergeron, 2016) offrant une description « des savoirs et des habiletés à acquérir et à développer dans un cycle d'études, dans un établissement d'enseignement ou de formation, et le temps prévu » (Legendre, 2005, p. 1092). Il permet à l'enseignant.e d'organiser les contenus et les activités d'apprentissage tout en répondant à différentes réalités sociales existantes. L'enseignant.e peut ainsi exercer des choix dans l'organisation des contenus et des activités.

Exemples :

- **Tous les programmes disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise** du primaire (Québec. Ministère de l'Éducation, 2001a) et du secondaire (Québec. Ministère de l'Éducation, 2006b, 2007a).
- **Programme en langue innue au primaire** (Institut Tshakapesh et Mollen, 2011) : ce programme pour l'apprentissage de la langue innue dans les écoles des communautés innues se développe sur le modèle du *Programme de formation de l'école québécoise* – Domaine des langues – Français, langue d'enseignement (Québec. Ministère de l'Éducation, 2001b).
- **Programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations** (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2019) : ce programme développe des apprentissages et des compétences en se basant sur le modèle du *Programme de formation de l'école québécoise* (Québec. Ministère de l'Éducation, 2023c), mais en intégrant des perspectives des Premiers Peuples afin de mieux répondre aux contextes d'enseignement et d'apprentissage des écoles des Premières Nations.

3.3.3. Programme d'enseignement

Un programme d'enseignement est par définition un ensemble d'activités éducatives qui sont organisées en vue de la réalisation d'un objectif prédéterminé ou de l'accomplissement d'une série spécifique de tâches éducatives. (OCDE, 2018, p. 73)

Exemples :

- **Programme Uipat tutetau|Agir tôt** (Institut Tshakapesh, 2019) : l'objectif principal est de soutenir le développement global de l'enfant en prenant en considération quatre grands principes liés aux valeurs autochtones.

3.3.4. Matériel didactique

Peut s'insérer dans un ensemble didactique, tel que le définit le ministère de l'Éducation (2021) :

- Série d'instruments, dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide d'enseignement imprimé ou numérique. Il peut inclure d'autres éléments numériques ;
- Spécifiquement conçu pour l'enseignement et l'apprentissage, il constitue en ce sens un outil de soutien, de médiation et de référence. Il doit également viser le rehaussement culturel et la promotion de valeurs sociétales ;
- Contenu cohérent, prenant appui sur les domaines généraux de formation et présentant des suggestions pour le développement de compétences transversales. Le manuel et le guide doivent couvrir entièrement un programme disciplinaire donné ou quelques programmes, dans le cas d'ouvrages interdisciplinaires.

Exemples :

- **Trousse pédagogique Gabriel-Commanda** (Viger et al, 2017) : cette trousse offre différentes activités pour le préscolaire, le primaire et le secondaire afin de familiariser les élèves avec les cultures autochtones et de contribuer à contrer le racisme et les préjugés envers les Premiers Peuples.
- **Ouvrages en littérature jeunesse** de l'Institut Thakapesh (2021a) : différents ouvrages, dont certains en langue innue, à utiliser tant au primaire qu'au secondaire.
- **Ressources numériques en langue innue** (Institut Tshakapesh, 2021b) : plusieurs ressources permettent de se familiariser ou d'apprendre la langue innue à partir de diverses leçons et de différents exercices.

¹⁰ On trouve aussi une conception de l'approche pédagogique comme une orientation, alors davantage synonyme de courant pédagogique (Legendre, 2005) : nous ne nous y intéresserons pas dans le contexte de cette recherche.

- *Tracer un chemin – Meshkanatsheu – Écrits des Premiers Peuples* (Dezutter, Fontaine et Létourneau, 2017; Dezutter, Fontaine, Létourneau et Institut Tshakapesh, 2018) propose un ensemble didactique composé de l'ouvrage *Tracer un chemin – Meshkanatsheu* ainsi que du guide pédagogique pour accompagner les enseignant.e.s.
- *Trousse pédagogique Naitam*^u: destinée au préscolaire, cette trousse propose des ateliers pour développer l'écoute et la conscience phonologique. Elle se compose essentiellement du matériel pédagogique nécessaire pour réaliser les activités, de capsules vidéo et d'un guide pédagogique qui décrit les leçons.

3.3.5. Approche pédagogique

L'approche pédagogique peut être considérée comme un point de vue et renvoie à « la manière d'agir ou de procéder pour traiter une question, un problème¹⁰. » (Messier, 2014)

Quelques exemples d'approches pédagogiques comme point de vue: approche holistique, pédagogie du projet, pédagogie de la découverte, pédagogie de la résolution de problème, pédagogie du modelage (effet vicariant) et pédagogie par objectifs.

Exemples:

- *Programme sens* (Institut Tshakapesh, 2021c): les approches pédagogiques autour de différentes activités misant sur la manipulation de matériel concret, le contact direct avec la nature ainsi que du contenu culturel.
- *Les pédagogies autochtones*: peuvent être envisagées comme des approches pédagogiques « comme point de vue » (Messier, 2014), dans la perspective où les pédagogies autochtones renvoient aux différents processus en jeu dans la famille et la communauté en permettant une transmission des référents culturels et sociaux (Quintriqueo Millán, 2020).
- *La pédagogie du lieu*: s'inscrit dans une vision humaniste. Elle se situe au-delà d'un simple courant d'apprentissage. Elle apporte une vision de l'éducation qui intègre des dimensions sociales et écologiques de l'expérience humaine dans une relation pédagogique dynamique entre le sujet, le lieu et la communauté (Campeau, 2019).

4. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie s'inscrit dans celle de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023). Cependant, viennent s'y ajouter différents éléments propres à la mobilisation de perspectives des Premiers Peuples dans les programmes. Une revue de la littérature a permis d'explorer les programmes scolaires des différentes provinces et des territoires du Canada afin d'y repérer des éléments sur le plan des contenus, des pratiques et des préférences d'apprentissage qui mobilisent les perspectives des Premiers Peuples. Les versions francophones des différents programmes ont été principalement analysées. Mais lorsque les documents en français ne faisaient pas du tout, ou alors très peu, mention de ces perspectives, les versions anglophones étaient alors aussi consultées.

Dans un deuxième temps, les 50 rencontres de partage et de discussion (81 participant.e.s, dont 41 innu.e.s) ont permis de faire ressortir certains éléments en lien avec la mobilisation de perspectives des Premiers Peuples dans les programmes et les pratiques des participant.e.s à la suite de l'analyse qualitative (Savoie-Zajc, 2017) réalisée par codage à l'aide du logiciel NVivo (pour plus d'information, voir les éléments de méthodologie à l'annexe 2 du rapport de l'Action concertée en sécurisation culturelle – [FRQSC, 2020-2023]). Puis, des entretiens formels ont été réalisés avec des organismes autochtones (Centre d'Éducation des Premières Nations et Institut Tshakapesk). Au total, les propos spécifiques aux programmes de 15 participant.e.s, dont 8 autochtones, la majorité innue, ont été transcrits textuellement puis analysés pour envisager ce qui était exprimé quant à la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples en enseignement. La figure ci-après en présente un récapitulatif de la méthodologie.

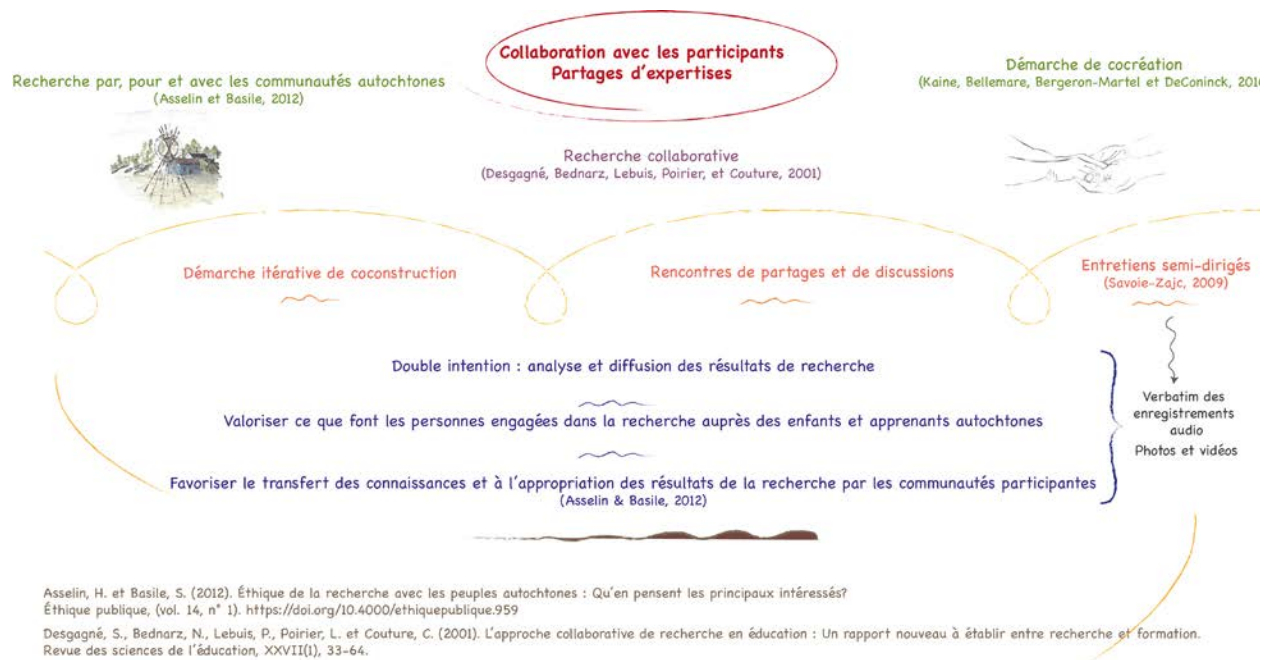


Figure 13: Méthodologie de la recherche

5. RÉSULTATS DES ANALYSES

L'analyse des entretiens (15 participant.e.s, dont 8 autochtones, la majorité innu.es) a permis de faire ressortir les obstacles ressentis par les participant.e.s qui ont aussi partagé leurs initiatives ainsi que leurs idées et propositions diverses. Par ailleurs, une revue de la littérature a permis d'explorer les différents programmes dans les provinces et les territoires au Canada afin de faire ressortir comment les perspectives des Premiers Peuples sont mobilisées au sein des différentes disciplines scolaires. La synthèse des résultats des analyses est exposée dans ce qui suit. Certains éléments davantage détaillés sont aussi présentés sur le site web de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023).

5.1. Analyse des différents programmes

Les programmes des différentes provinces et des territoires du Canada ont été explorés. Cependant, si les programmes sont facilement accessibles, ils ne sont que la pointe immergée de l'iceberg et en aucun cas, ils ne peuvent à eux seuls être représentatifs du travail qui se fait dans les provinces quant à la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples. En effet, il existe beaucoup de matériel et de ressources développés localement et qui ne sont disponibles que sur les intranets des différentes organisations et restent de ce fait assez confidentielles. Nous sommes donc conscientes des limites que rencontre l'exercice tel qu'il a été mené. Par ailleurs, ce sont essentiellement les programmes francophones qui ont fait l'objet de cette exploration. Lorsqu'il n'y avait aucune mention de savoirs autochtones dans la version française, les versions anglaises des programmes étaient alors consultées, puisque les versions francophones ne résultent pas toujours d'une simple traduction des versions anglophones.

Ainsi, le Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue au Canada, vit une réelle dualité en éducation puisque l'on trouve deux secteurs, l'un francophone, et l'autre anglophone. Ces deux secteurs proposent des programmes totalement différents qui ne se concrétisent pas en une simple traduction, mais exposent bien deux réalités différentes. Il en va de même pour l'Ontario où le curriculum francophone et celui du système scolaire public séparé diffèrent sur plusieurs points de ce qui est repris au sein des commissions scolaires anglophones. Dans un outil aussi synthétique que la carte proposée, nous concevons qu'il est difficile de faire ressortir cette dualité.

5.1.1. Bref portrait de la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les programmes des provinces et territoire hors Québec

Cette analyse permet de faire ressortir trois domaines disciplinaires qui sont principalement concernés par la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples : 1) les sciences humaines; 2) les langues et les cultures; 3) les sciences et technologies.

Si presque toutes les provinces disposent d'un cadre stratégique ou d'un référentiel (voir les annexes 7.3 et 7.4) indiquant d'accorder une place fondamentale aux perspectives des Premiers Peuples, on constate aussi une grande disparité à travers les différentes provinces et les territoires quant à la prise en compte soit de ces contenus soit de ces principes d'apprentissage autochtones. La carte présentée dans ce qui suit (figure 14) synthétise la façon dont ces perspectives des Premiers Peuples sont mobilisées dans les programmes d'études des différentes provinces (voir la liste des éléments consultés pour construire les différentes cartes à l'annexe 7.4).

Au regard des programmes, les provinces et les territoires de l'Ouest (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Yukon, Territoires du Nord-Ouest), le Nunavut et l'Ontario semblent réaliser une mobilisation importante des perspectives des Premiers Peuples. Plusieurs domaines disciplinaires abordent des éléments de la culture ou encore les langues, les savoirs et les modes de pensée des Premiers Peuples. De nombreuses suggestions sont faites aux enseignant.e.s qui ont accès à des ressources via différents documents ou sites web développés avec l'aide de personnes aînées ou porteuses de savoirs et de cultures des Premiers Peuples qui ont donc été consultées.

Au Nouveau-Brunswick, les programmes francophones font actuellement l'objet d'une refonte pour prendre en considération les différents groupes culturels de la Province, dont les Peuples wabanaki. Le programme de sciences humaines de quatrième année du primaire devrait notamment être rendu public au mois de mai 2024. Sa réalisation s'est faite en collaboration avec des personnes aînées wabanaki qui en ont validé les contenus, mais ont aussi participé à la création de ressources pédagogiques dont le livre *Kwe* à l'usage des élèves de quatrième année en sciences humaines.

Mentionnons juste qu'en Colombie-Britannique, depuis 2012, il est obligatoire en formation des maîtres de suivre une formation sur les perspectives des Premiers Peuples, et que la plupart des facultés d'éducation proposent dans leur formation en enseignement des cours sur les modalités d'éducation et les réalités autochtones (Pilote et Joncas, 2020). On trouve aussi dans les universités des cohortes et des programmes destinés spécialement aux personnes étudiantes autochtones (Pilote et Joncas, 2020). Par ailleurs, le curriculum renouvelé en place depuis 2016 (Côté, 2021) est construit autour des principes d'apprentissages des Premiers Peuples (FNESC, 2021). On trouve maintenant en 12^e année un cours obligatoire de sciences humaines et sociales pour l'obtention du diplôme de secondaire intitulé *Peuples autochtones de la Colombie-Britannique* (Colombie-Britannique - ministère de l'Éducation, 2018).

5.1.2. Situation de la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les programmes scolaires pour la province de Québec.

Au Québec, certains programmes mobilisent des perspectives des Premiers Peuples, alors que pour d'autres, cette mobilisation est absente de leur version actuelle. C'est par exemple le cas du programme de science et technologie (Campeau & Ottawa, 2023). Cependant, le ministère de l'Éducation propose des ressources éducatives numériques pertinentes pour soutenir le personnel enseignant dans la prise en compte de réalités autochtones. Les ressources proposées sur le site de *L'École ouverte* ont été choisies en collaboration avec des partenaires autochtones en éducation. Elles font le lien avec le PFÉQ en précisant l'ordre d'enseignement et les domaines disciplinaires concernés. On y trouve d'ailleurs des liens vers le site *RÉCIT – Univers social*, qui aborde aussi les perspectives des Premiers Peuples.

Plusieurs organismes autochtones proposent des ressources en lien avec l'éducation autochtone. Le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) offre de nombreux services et a élaboré un programme pour la maternelle 4 ans des Premières Nations (Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), 2019) ou encore la trousse *Petites plumes*, notamment pour favoriser la transition vers l'école (CEPN, 2019).

L'Institut Tshakapesh, institut culturel de la nation innue, a pour objectif de protéger le patrimoine culturel des communautés innues membres de l'organisation et d'en soutenir le rayonnement. Par exemple, un grand travail est réalisé en ce qui concerne la langue et la culture innues. Un programme a d'ailleurs été développé pour aider à l'apprentissage de l'innu-aimun dans les communautés innues (Institut Tshakapesh et Mollen, 2011). L'Institut Tshakapesh développe par ailleurs beaucoup de matériel pédagogique et d'activités en langues et cultures qui sont offertes aux écoles.

La Boîte Rouge VIF (BRV), est un « organisme autochtone à but non lucratif qui a pour mandat la préservation, la transmission et la valorisation des patrimoines culturels communautaires, par une approche de concertation et de cocréation » ([site de La BRV](#)). La BRV propose plusieurs ressources qui peuvent aider les enseignant.e.s à mobiliser les perspectives des Premiers Peuples dans l'enseignement. Par exemple, le site 3PEQ (La Boîte Rouge VIF, 2023) est une boîte à outils créée pour répondre aux besoins des milieux éducatifs.

Il regroupe différentes activités comme des fiches pédagogiques abordant des thématiques en arts, en sciences, ou encore en univers social centrées sur les perspectives des Premiers Peuples (Aurousseau, Soucis, Blanchet et Rock-Picard, 2023).

Des troussees sont aussi disponibles, comme la *Trousse pédagogique Gabriel-Commanda* (Viger et al., 2017) qui a pour vision de faire découvrir des éléments de culture des Premiers Peuples pour favoriser le vivre-ensemble et diminuer le racisme et les préjugés.

Enfin, certains sites proposent différentes ressources. En voici des exemples: Alloprof, qui propose des contenus autochtones; Constellations, qui met à la disposition des enseignant.e.s des ressources (livres, documentaires, etc.) sur différentes thématiques relatives aux Premiers Peuples; [Nunavik-1cE](#) (Kativik Ilisarniliriniq, 2022), une plateforme qui présente un espace communautaire envisagé pour développer et partager des ressources éducatives axées sur la langue, la culture et l'environnement du Nunavik.

Au niveau universitaire, la recherche de Duquette, Pageau et Tremblay (2023) montre qu'en formation initiale à l'enseignement il n'y a pas de « mention explicite d'une prise en compte des savoirs culturels et de l'histoire autochtone » (p.102) dans la description des cours de didactique ou l'épistémologie occidentale reste prépondérante. De même, on note peu de cours obligatoires relatifs à l'histoire autochtone. En conclusion, les autrices avancent « que l'absence d'une mention formelle dans les descriptifs de cours ou dans les dimensions des compétences professionnelles amenuise les savoirs culturels et l'histoire autochtone » (p.102).



Figure 14: Synthèse de la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans les provinces et les territoires.

Au Québec, le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* fait mention de perspectives des Premiers Peuples dans ses grandes orientations, mais la compétence 15 (2020) n'a pas été explicitement retenue dans l'énoncé des compétences professionnelles à l'enseignement, et ce, au grand regret des Premiers Peuples du Québec. Dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire, des questions relatives aux perspectives des Premiers Peuples sont présentes en univers social (détaillé ci-après dans la section 5.1.3) ainsi que dans le nouveau programme d'études Culture et citoyenneté québécoise, qui offre une annexe intitulée *Prise en compte des réalités et des perspectives autochtones*. L'objectif est de soutenir le travail des enseignant.e.s en leur fournissant des outils pour qu'elles et ils prennent « en compte des réalités et des perspectives des Premiers Peuples dans le contexte de l'enseignement du programme *Culture et citoyenneté québécoise* [...] [L'annexe] présente un bref portrait général des Premiers Peuples et offre des pistes de réflexion ainsi que des indications pédagogiques » (Québec. Ministère de l'Éducation, 2023a, p. 60).

Une première section de l'annexe du programme Culture et citoyenneté québécoise envisage la manière d'aborder les réalités et les perspectives des Premiers Peuples et l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que de la vision holistique, bien présente chez les peuples autochtones. Un paragraphe est ensuite consacré à la réalité des pensionnats autochtones, en précisant que ces derniers ont été créés dans une visée colonialiste d'assimilation dont les conséquences intergénérationnelles se font encore sentir de nos jours. Les précautions en lien avec les possibles stéréotypes sont aussi évoquées tant sur le plan de la terminologie à employer que sur celui des objets ou des rites culturels évoqués afin de ne pas engendrer de conceptions erronées.

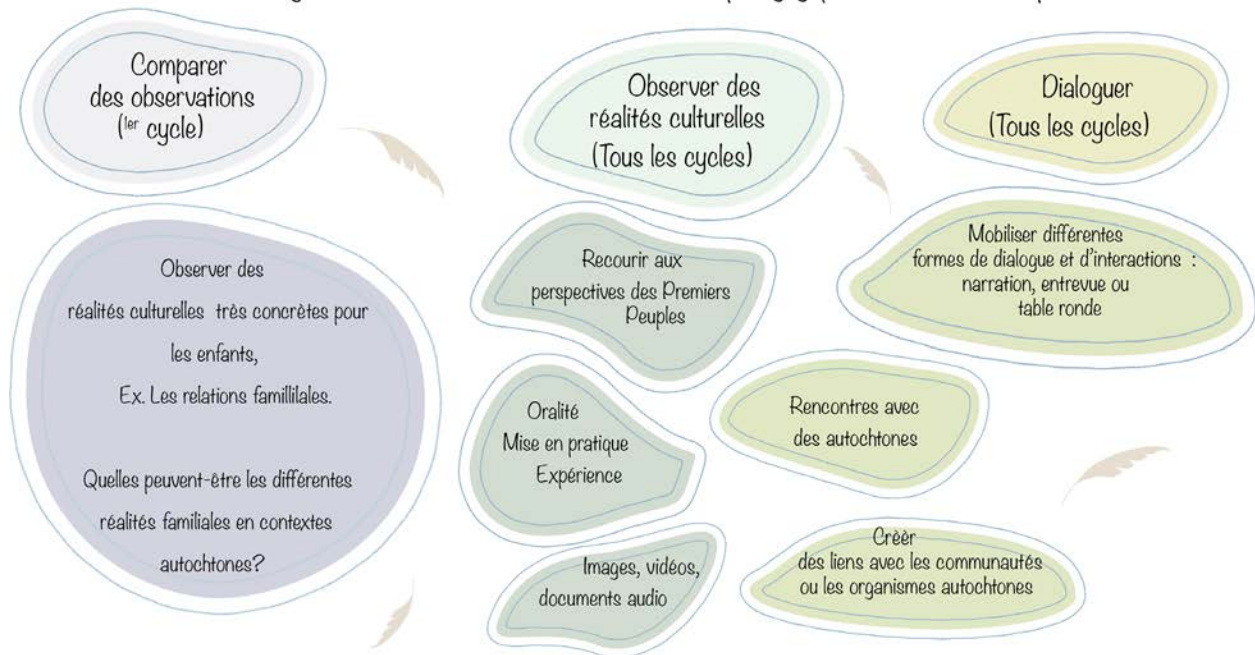
Une seconde section fournit aux enseignant.e.s des pistes et des indications pédagogiques relatives aux compétences à développer. L'essentiel de cette annexe est illustré dans les deux figures qui suivent.



D'après le programme de culture et citoyenneté québécoise Québec, Ministère de l'Éducation, (2023). Culture et citoyenneté québécoise—Enseignement primaire. Gouvernement du Québec.

Figure 15: Extraits de l'annexe 3 du programme Culture et citoyenneté québécoise

Citoyenneté et cultures au Québec - Indications pédagogiques relatives aux compétences



D'après le programme de culture et citoyenneté québécoise - Québec. Ministère de l'Éducation. (2023). Culture et citoyenneté québécoise—Enseignement primaire. Gouvernement du Québec.

Figure 16: Extraits de l'annexe 3 du programme Culture et citoyenneté québécoise : indications pédagogiques relatives aux compétences

Par ailleurs, il est mentionné que cette annexe a été écrite en collaboration avec des partenaires autochtones. Cependant, il semblerait, malgré les différentes rencontres avec des organismes autochtones, notamment la Commission scolaire crie, le Conseil de la Nation Atikamekw, le Conseil des Innus de Pessamit, le Qarjuit Youth Council et le CEPN, que certaines demandes de ces organisations n'aient pas été retenues.

L'intitulé « culture québécoise » est notamment dénoncé :

D'avoir utilisé le mot québécois comme adjectif est une erreur. Nos jeunes n'ont pas besoin de devenir québécois, on veut qu'ils soient fiers de leur culture.

Denis Gros-Louis, directeur général du Conseil en Éducation des Premières Nations (cité dans Jung, 2021)

Il renvoie, selon certain.e.s, à une assimilation dénoncée par les peuples autochtones :

Citoyenneté québécoise... ça, ça veut dire que tout le monde est québécois de souche. C'est très assimiland. Le ministre Roberge ne semble pas comprendre la réalité des Premières Nations et Inuit du Québec. Nos langues, nos cultures sont différentes, et chacun des jeunes a le droit de s'affirmer comme étant innu, mohawk, algonquin, abénaquis.

Denis Gros-Louis, directeur général du Conseil en Éducation des Premières Nations (cité dans Jung, 2021)

5.1.3. Langues et cultures

Certaines provinces proposent un enseignement des langues et des cultures, parfois depuis de nombreuses années. Il s'agit d'un enseignement de langues ou de programmes faisant appel aux cultures, aux langues et aux philosophies des nations locales. Par exemple, en Colombie-Britannique, le ministère de l'Éducation s'est engagé à soutenir toutes les langues développées localement en facilitant la création de programmes de langues pour lesquels il fournit un gabarit afin d'en faciliter l'élaboration. La figure ci-après synthétise la mobilisation de perspectives en langues et cultures dans les différentes provinces à partir des documents trouvés sur le site du ministère de l'Éducation de chaque province.

Notons par ailleurs qu'au Québec, des programmes locaux ont aussi été développés par des organisations des Premiers Peuples sans nécessairement faire l'objet d'un programme officiel du ministère de l'Éducation. Il y a d'ailleurs des cours de langue et de culture dans plusieurs communautés qui n'ont pas été répertoriés ici. On trouve le programme en langue innue au primaire de l'Institut Tshakapesh, déjà évoqué (Institut Tshakapesh et Mollen, 2011), qui est utilisé dans les communautés innues. Il y a également un site web consacré aux ressources en langue innue qui propose des leçons d'innu accessibles à tout le monde ou encore des livres et des histoires orales innues (Junker, Mollen, St-Onge et Torkornoo, 2012).

Au Nunavik, selon la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (Québec. Secrétariat aux affaires autochtones et Hydro-Québec, 1998), la langue d'enseignement est l'inuktitut. Il existe donc différents programmes de langues pour maintenir et revitaliser l'inuktitut, et les programmes dans leur ensemble intègrent des approches traditionnelles. Par exemple, un cours intitulé *Survie en territoire* permet la transmission de connaissances liées à la culture inuit comme la fabrication de différents outils ou d'équipements de chasse traditionnels (Kativik IIsarniliriniq, 2023).

Dans le prolongement de cette recherche, il serait intéressant de faire un portrait détaillé de ces initiatives pour établir les orientations d'un programme plus général qui tiendrait compte des réalités locales, des choix et des spécificités des différentes communautés.



Figure 17: Langues et cultures.

5.1.4. Enseignement des arts

Les arts et la création font partie des activités humaines les plus intenses (Kaine, 2018). Pourtant, « aucune formation en art n'est offerte présentement dans les écoles autochtones du Québec et, dans un effort de conservation de la culture traditionnelle, les cours de culture sont exclusivement orientés vers l'apprentissage des savoir-faire traditionnels » (*ibid.*, p. 7). Les arts autochtones sont donc peu abordés dans les programmes scolaires, même si certaines provinces, comme le Manitoba ou la Colombie-Britannique, évoquent des pistes de mobilisation. (Des exemples sont donnés à l'annexe 7.2.)

L'éducation et la culture sont identifiées comme processus bénéfiques aidant la guérison. Il n'existe pas de société sans qu'une expression artistique intervienne à un moment ou un autre de son quotidien, et l'art est indissociable de la vie sociale. (Élisabeth Kaine, Wendate, 2018, p. 7)

On note aussi des exemples de pratiques inspirantes observés dans les rencontres de partage et de discussion réalisées dans le cadre plus général de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023). Une enseignante innue au secondaire utilise les arts comme outil de transmission et d'affirmation culturelles (2 juin 2022, voir le rapport du projet d'Action concertée en sécurisation culturelle). Une enseignante du primaire en milieu provincial utilise aussi les arts comme outil de rencontre et de partage culturel (12 mai et 16 juin 2022). Les arts sont également bien présents dans les cours de langue et de culture (8 juin 2022). La BRV, par l'intermédiaire de son site 3PEQ (La BRV, 2023) développe dans ce contexte des activités pédagogiques mettant en valeur des artistes autochtones. Elle propose des fiches pédagogiques, notamment sur le land art ou le collage, pour aider les enseignant.e.s souhaitant mobiliser de telles perspectives dans leur classe.

EXPLORE
TON TERRITOIRE
LAND ART
2^e ET 3^e CYCLE
DU PRIMAIRE

JACQUES NEWASHISH
artiste atikamekw multidisciplinaire

Territoire et identité

<https://youtu.be/148UM5PDPv4>

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Dans un cadre extérieur, La Boîte Rouge VIF propose aux élèves d'aller à la rencontre des Premiers Peuples à l'aide d'une activité artistique : réaliser une œuvre s'inspirant du land art. Pour cela, les élèves prélèvent de manière responsable, dans leur environnement proche, divers éléments cueillis dans la nature leur permettant de concevoir une création artistique.

MISE EN CONTEXTE

Cette première capsule présente Jacques Newashish, artiste atikamekw multidisciplinaire. Ce dernier articule son discours autour de sa pratique artistique à travers la thématique du territoire autochtone et de la sauvegarde de l'écologie. Le visionnement de la capsule vidéo est préalable à la réalisation de l'atelier.

© 2023 Tous droits réservés à La Boîte Rouge VIF. www.3peq.com 7

ENSEMBLE
ASSEMBLER
COLLAGE
2^e ET 3^e CYCLE
DU PRIMAIRE

CHRISTINE SIOUI WAWANOLOATH
artiste abénaquise-wendate

Les contes et légendes, et la tradition orale

Rencontre : <https://youtu.be/1VHGym8nIE>
Contes et légendes : <https://youtu.be/nPV9ZKWOD94>

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

Les élèves réalisent un collage en utilisant la technique de Christine pour illustrer l'histoire de Glooskap, personnage central du mythe fondateur de la Nation Wbabanaki.

MISE EN CONTEXTE

Cette troisième capsule présente Christine Sioui WawanoLoath, une artiste et une graphiste abénaquise-wendate qui s'exprime à travers le dessin, la peinture, les arts numériques, la sculpture, la conte et l'écriture.

PERSPECTIVES AUTOCHTONES

CONTES, LÉGENDES ET ORALITÉ CHEZ LES PREMIERS PEUPLES

La transmission orale est au cœur de l'identité culturelle autochtone. Principal mode d'enseignement, c'est par l'oralité que se partagent les récits, les histoires, les savoirs et les savoir-faire, le plus souvent à travers des mythes, contes et légendes mettant en scène des personnages fantastiques liés à la nature. Chaque nation autochtone a sa propre cosmogonie, c'est-à-dire sa conception de la création du monde qui s'exprime à travers un mythe fondateur, comme celui de Glooskap pour la Nation Wbabanaki et représenté dans l'œuvre de Christine Sioui WawanoLoath.

© 2023 Tous droits réservés à La Boîte Rouge VIF. www.3peq.com 24

Figure 18: Exemples de fiches d'activités proposées sur le site 3PEQ (La BRV, 2023)

5.1.5. Sciences humaines et sociales

Les provinces qui mobilisent les perspectives des Premiers Peuples dans les programmes en sciences sociales ont généralement effectué une réflexion avec des partenaires autochtones. La carte ci-après récapitule la manière dont ces perspectives sont insérées au sein des curriculums des provinces et des territoires.

Dès la maternelle ou au début du primaire, il s'agit essentiellement d'explorer les réalités régionales et les communautés autochtones proches de chez soi dans une perspective d'ouverture aux autres. Puis, le point de vue s'élargit pour considérer les réalités des Premiers Peuples à la grandeur du Canada. Généralement, il s'agit de sensibiliser la communauté apprenante aux réalités culturelles, linguistiques et sociales des Premiers Peuples et de mener une réflexion sur les conséquences de la colonisation sur ces différents enjeux.

Certaines ressources sont aussi proposées afin de soutenir les enseignant.e.s dans cet effort de conscientisation et de mobilisation. Des liens vers ces ressources sont donnés aux annexes 7.3 et 7.4. Par exemple, en Saskatchewan, une portion du curriculum intitulé *Vérité et réconciliation* (Saskatchewan. Ministère de l'Éducation, s. d.) propose diverses ressources pour aborder l'étude des traités qui côtoie un enseignement de sciences sociales. Au Manitoba, on trouve des éléments pour aider les enseignant.es à aborder la problématique des pensionnats autochtones. En Ontario, les enseignant.e.s sont invité.e.s à considérer l'expertise et le point de vue autochtones en invitant des personnes aînées ou expertes en langues et cultures.

Au Québec, dans le domaine de l'univers social au primaire, les Premiers Peuples sont essentiellement abordés selon les familles linguistiques algonquienne et iroquoise, pour ensuite envisager les 11 nations, présentes sur l'ensemble du territoire, en s'intéressant d'abord à celles davantage locales ou proches du centre de services scolaire concerné. Ceci s'est souvent traduit, dans le matériel didactique, par une simplification qui a conduit à un glissement qui donne l'impression que les Iroquois.es sont présenté.e.s en opposition aux Algonquin.e.s, ce qui n'était pas l'objectif initial. En sixième année du primaire, deux Nations sont particulièrement étudiées en comparaison avec la société québécoise : les Micmaws et les Inuits. Mais, le PFEQ les aborde surtout d'un point de vue économique.

Au secondaire, malgré des ajustements dans le programme de 3^e et 4^e secondaire qui évoque l'histoire sur le continent à partir de l'origine de l'occupation humaine, le programme québécois pourrait mobiliser davantage de perspectives des Premiers Peuples. Selon Moisan et Warren (2022), il existe des possibilités, et certaines pistes pourraient être de :

1. Considérer une histoire du Canada basée sur un scénario centré sur les « luttes des minorités et des Autochtones pour la reconnaissance de leurs droits et pour leur dignité »;
2. Envisager de suivre les groupes humains et leurs activités dans une histoire transnationale qui se détache des faits exposant le développement national du Québec et du Canada.

Les auteurs proposent aussi d'adopter « le prisme de la multiperspectivité ». Il s'agit de :

- Ajouter des contenus propres aux cultures des peuples autochtones;
- Insister sur certains thèmes sensibles comme la colonisation, l'esclavage, les génocides et différentes persécutions par les cultures dominatrices.

Si l'on remarque une présence accrue des perspectives autochtones dans le cadre de l'épreuve unique du Ministère, il y aurait aussi lieu de s'assurer de donner à cette épreuve un format en cohérence avec les modes de pensée autochtones.

Par ailleurs, une étude volumineuse menée par deux chercheurs européens (Bories-Sawala et Martin, 2019) montre tout de même une certaine évolution des manuels scolaires quant à la manière dont sont représentés les peuples autochtones. Dix-sept manuels ont été explorés concernant les programmes suivants :

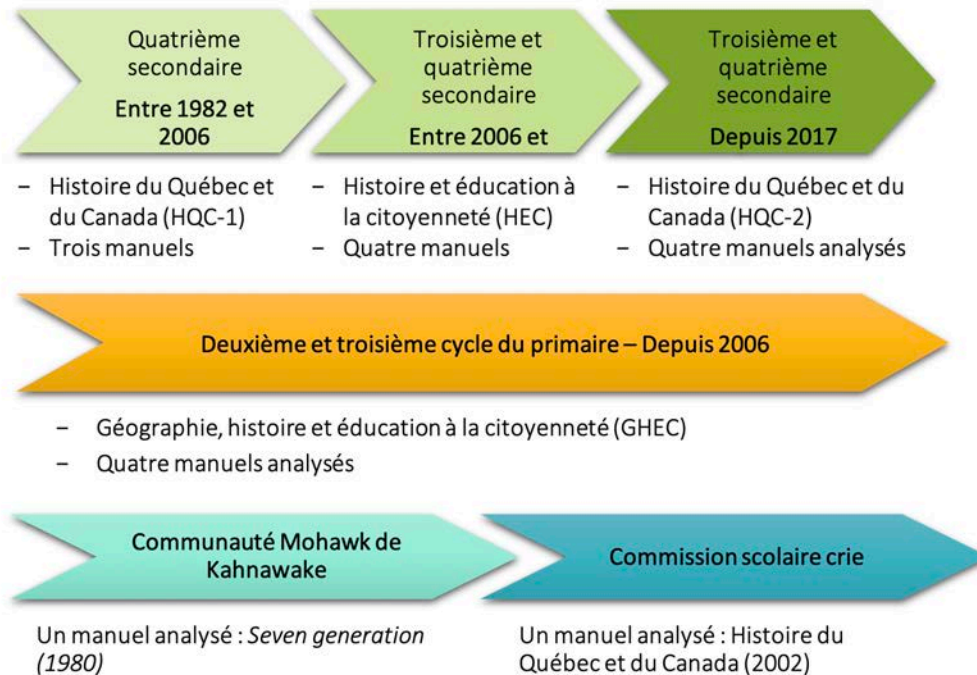


Figure 19: Exploration des manuels scolaires en univers social au Québec (Bories-Sawala et Thibault, 2019)

Grâce à la synthèse de cette vaste étude réalisée par Gabriel Arsenault (2019), on constate « un recul de l'eurocentrisme » avec une « plus grande place accordée aux personnalités autochtones » (p. 88) à travers différents ouvrages explorés. Les derniers manuels de 2018, et prenant en compte la refonte entamée en 2017, « suivent avec nettement plus de rigueur les recommandations du Conseil en Éducation des Premières Nations » (p. 89). Le CEPN (2016) dénonçait le traitement historique réservé aux Premières Nations ou encore le langage utilisé :

On ne leur accorde qu'une place restreinte au sein du programme; les groupes linguistiques sont généralement brièvement présentés de manière folklorique, et même stéréotypée. On aborde ensuite la période du contact, et brièvement le rôle des Premières Nations est discuté. Ils disparaissent ensuite généralement pour plusieurs centaines d'années, voire pour toujours. Dans la dernière version (programme HÉC), ils refont surface dans les années 1970, avec la signature de la Convention de la Baie-James. On explique alors qu'ils vivent dans des conditions misérables ; ensuite, il est également fait mention de la crise d'Oka de 1990, que l'on dénonce grandement (p.1)

De telles recommandations étaient déjà présentes dans le rapport *Se souvenir et devenir: Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (Lacoursière & Québec. Ministère de l'Éducation, 1996). Il est clairement stipulé :

[...] que les populations autochtones devraient occuper, dans les programmes d'histoire du secondaire tout comme celui du primaire, une place conforme à leur rôle et à leur apport dans l'histoire (p.47).

Le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire recommandait déjà :

que l'on fasse dans les programmes Histoire générale I et II et Histoire du Québec et du Canada I et II une place équitable aux populations autochtones au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec, du Canada ou de l'Amérique (p.48)

D'autres recommandations du CEPN (2016) concernaient le langage utilisé :

Lorsque l'on doit parler des premiers habitants de l'Amérique, plusieurs problèmes d'appellation surviennent. De Sauvages à Autochtones en passant par Indigènes, plusieurs termes ont été utilisés au cours de l'Histoire. Au CÉPN, nous recommandons d'utiliser le terme Premières Nations lorsque l'on parle des nations amérindiennes (ainsi appelées dans le programme) de l'Amérique du Nord (p.3).

Les manuels scolaires suivent ici les recommandations du CEPN. Le terme *Amérindiens* disparaît au profit de celui de *Premières Nations*, alors que *chaman* est remplacé par *guérisseur* et que les images folkloriques associées aux Premiers Peuples s'estompent (Arsenault, 2019). Il semblerait aussi que l'« effet tunnel », pour imaginer la disparition des autochtones du récit historique pendant environ 200 ans (entre la Conquête et les années 1960), s'atténue sans disparaître complètement (Arsenault, 2019).

L'actualisation des programmes et du matériel didactique doit donc se poursuivre, ce qui rejoint l'importance d'utiliser du matériel authentique qui reflète le point de vue des Premiers Peuples. En effet, selon certain.e.s auteur.trice.s « l'impérialisme cognitif dénoncé par Battiste et Youngblood Henderson semble ainsi encore bien actif dans les classes d'histoire du Québec » (Moisan et Warren, 2022, p. 34). D'une manière générale, et surtout chez les enseignant.e.s francophones, la façon d'envisager la mobilisation de savoirs autochtones en enseignement concerne surtout « l'addition de contenus aux programmes existants », de façon à laisser une (petite) place aux perspectives des peuples autochtones sans remettre en question la trame narrative eurocanadienne (Moisan et Warren, 2022).



Figure 20: Mobilisation des perspectives des Premiers Peuples en sciences humaines et sociales

5.1.6. Sciences

Dans le contexte des changements climatiques, la reconnaissance et la contribution des savoirs autochtones sont de plus en plus présentes en raison de la vision holistique cohérente avec le fonctionnement des écosystèmes (Nakashima, 2016; Royer, 2012; Stuckenberger, 2010). Il semble donc naturel de voir une mobilisation des savoirs autochtones dans l'enseignement scientifique. Quelques provinces valorisent effectivement ces savoirs ancestraux dans les programmes scolaires de sciences. Ces références à de tels savoirs sont présentées dans la figure 21, et quelques exemples de mobilisation sont donnés relativement au programme de sciences de la Colombie-Britannique, qui intègre au moins un contenu par ordre d'enseignement (annexe 7.2). Le nouveau programme de sciences de l'Alberta de la 1^{re} à la 8^e année mobilise « Les connaissances, les pratiques et les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits » de manière claire et respectueuse (Alberta Éducation, 2023).

Par ailleurs, l'Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec (AESTQ) a tout récemment publié un article sur l'éducation aux changements climatiques par les perspectives des Premiers Peuples (Legault, Edward et Rodriguez, 2023). Des pistes d'activités concrètes sont proposées aux enseignant.e.s du primaire pour aborder les changements climatiques en s'appuyant sur les savoirs autochtones évoqués dans la littérature innue.

Nos échanges avec les participant.e.s de l'Action concertée en sécurisation culturelle (FRQSC, 2020-2023) témoignent d'une mobilisation de savoirs ancestraux en lien avec les sciences présente aussi dans les cours de langue et de culture innues (8 juin 2022) par leur fort ancrage dans le territoire. Depuis 1998, le développement des expo-sciences autochtones est mené par l'Association québécoise autochtone en science et en ingénierie

(AQASI, 2023). L'objectif est de promouvoir les sciences et l'ingénierie auprès des jeunes autochtones qui fréquentent les écoles situées dans les communautés des Premières Nations et Inuit du Québec » (*ibid.*). Il s'agit de l'un des exemples de mobilisation des perspectives des Premiers Peuples dans l'enseignement des sciences, qui est en pleine expansion au Québec.



Figure 21: Mobilisation des savoirs autochtones dans les programmes scientifiques

5.1.7. Mathématiques

Dans nos entretiens, nous constatons qu'un travail important de développement de matériel pour ajuster les contenus se fait dans les communautés, mais, selon certaines personnes participantes, la mobilisation en mathématiques reste plus difficile. À titre d'exemple, le programme de la Colombie-Britannique y fait référence en se préoccupant de manières de penser et de compter qui peuvent être différentes chez les Premiers Peuples (annexe 7.2).

5.2. Analyse des entretiens

L'analyse des entretiens fait ressortir l'importance des langues et des cultures innues, et de leur enseignement. Les participant.e.s partagent plusieurs initiatives mises en place dans les diverses écoles innues et provinciales, ce qui fait aussi apparaître les obstacles rencontrés sur le chemin des projets qui se développent, mais aussi des idées et des propositions intéressantes qui permettent de mobiliser les perspectives des Premiers Peuples.

5.2.1. Projets et initiatives mobilisant les langues et les cultures

Plusieurs initiatives se déploient et intègrent les langues et les cultures. L'Institut Tshakapesh est en ce sens un moteur dans les différents projets proposés pour les communautés affiliées.

A) En science et technologie

Le projet *Innuat mak Shipua* (« *Les Innus et les rivières* ») (Ferland Blanchet, Piedbœuf, Rivière et Talbot, 2018) en science en est un exemple :



En science, on devrait regarder ce qui existe déjà. Je pense à Innuat mak Shipua ("Les Innus et les rivières"). C'est un programme qui intègre des savoirs autochtones et qui adopte un modèle très scientifique, tout en étant une action sur le terrain.



(Institut Tshakapesh)

Les activités en lien avec le projet initial *J'adopte un cours d'eau* se sont enrichies d'un volet culturel et historique, puis ont été menées avec des élèves de l'école secondaire Teueikan d'Ekuanitshit dès 2016. Certaines adaptations ont permis d'intégrer les caractéristiques du territoire afin de transporter les élèves innu.e.s « sur le Nitassinan, [de] transmettre des connaissances culturelles et historiques, et [de] rapprocher les jeunes des rivières » (Ferland Blanchet, Piedbœuf, Rivière et Talbot, 2018, p. 7).

D'autres initiatives permettent de créer un milieu éducatif où l'élève se reconnaît. Cela peut passer par la présence d'une tente montée dans un boisé proche de l'école ou bien par des projets interdisciplinaires. Un échange à ce propos est illustré dans ce qui suit :



P1 : Dans notre communauté, notre professeur de sciences au secondaire ne disséquait pas une grenouille, mais plutôt un castor. Pour commencer, on explorait toujours une légende sur l'histoire du castor. Après, on allait trapper le castor, et les élèves le disséquaient. Pour finir, on mangeait le castor ! [C'était] vraiment un processus complet ! Eh oui ! Parfois, ça prenait un peu de temps sur les cours d'anglais ou de français, mais après, les élèves pouvaient écrire leur propre légende en anglais. Pour les premières années, les jeunes pouvaient faire un puppets show en français sur l'histoire du castor.



(Anishinabée, CEPN)



P2 : Avec un thème comme celui-là, tu peux explorer tellement de choses [de] différentes matières. C'est ça qui est intéressant !



(Innué, CEPN)



P1 : On avait même des imprimantes 3D et, quand je suis partie, les jeunes faisaient des crânes de castor en 3D ! [Elle et] ils avaient aussi créé des logos sur la légende du castor, puis on avait acheté une machine pour faire des t-shirts. Donc, les jeunes se promenaient avec leur propre logo de la légende du castor. C'était super le fun !

(Anishinabée, CEPN)



Dans les différentes communautés, les projets en science se développent aussi en lien avec la culture :



En science et technologie, sur le thème de la flore, on y étudie certains de nos médicaments des bois. Les communautés autochtones sont maintenant reconnues pour l'apport scientifique dans le domaine de l'environnement et du développement durable.

Pour la technologie, on compare les raquettes traditionnelles et contemporaines en nous concentrant sur les matériaux impliqués dans leur fabrication. Les pièges anciens et les nouveaux pièges sont aussi à l'étude. Et ce ne sont que quelques exemples !

(Innué, CEPN)



B) En univers social

En histoire, pour pallier le manque de perspectives des Premiers Peuples dans le programme d'univers social, les communautés développent du matériel qui leur ressemble et dans lequel ils se reconnaissent :



P2 : Pour créer du matériel, on a consulté des Aîné.e.s ainsi que des archives. Par la suite, le travail a été de rattacher le tout aux domaines d'études. Les communautés se ressemblent beaucoup, surtout en ce qui a trait au mode de vie, d'où l'importance de se consulter et de partager.

(Innué, CEPN)



P1 : Chez nous, on a créé notre propre livre d'histoire il y a plusieurs années, et c'est à partir de cela qu'on enseigne à nos élèves. Ce qui est particulier avec notre école, c'est qu'on offre notre propre diplôme secondaire. Ainsi, on est capable d'inclure des cours comme Études autochtones.

(Anishinabée, CEPN)



Ailleurs, les jeunes sont invité.e.s à effectuer des recherches sur l'histoire de leur communauté dans leur cours de langue et de culture pour écrire un livre où l'histoire et la culture autochtones de la communauté sont mises de l'avant, en intégrant, par exemple, des mots en innu-aimun.

C) En langues et cultures

Des cours de langue sont aussi offerts dans beaucoup de communautés. Les modalités sont variées, allant de cours offerts sur l'heure du midi ou insérés dans des programmes particuliers, au même titre que les programmes sports-arts-études :



Dans notre communauté, on a un programme d'immersion en langue et culture calqué sur les programmes spéciaux arts-études ou sports-études. Les parents choisissent s'ils veulent que leurs enfants participent. Le matin, de la première année à la sixième année, il y a anglais et maths. Dans l'après-midi, l'élève peut aller dans le programme d'immersion. Puis, de la maternelle au secondaire 5, les jeunes apprennent l'anishinabé, mais aussi le français et l'anglais. Donc, il y a trois langues ! Sur 80 élèves, il y en avait à peu près 20-25 qui participaient. Mais avec la COVID, malheureusement, on n'a pas pu le faire pendant deux ans.

(Anishinabée - CEPN)



Dans certaines communautés, on trouve des cours de langue et de culture, mais qui s'arrêtent malheureusement dès la troisième secondaire.



À l'école primaire, il y a deux périodes de 45 minutes par cycle de neuf jours de cours de langue. Au secondaire, c'est à peu près ça, la même chose, mais ça s'arrête au secondaire trois. Ce n'est pas beaucoup. Et dans une classe, les élèves qui connaissent bien la langue innue sont vraiment peu nombreux. Il y en a beaucoup qui comprennent, mais qui ne le parlent pas.

(Pessamit)



Certain.e.s intervenant.e.s essaient de mettre en avant l'usage de la langue innue :



À l'école primaire, on utilise l'innu dans les interactions avec les enfants, mais c'est à la discrétion de chaque professeur.

(Pessamit)



Les intervenant.e.s en langue et culture, quand il y en a, réalisent par ailleurs un important travail autour de la langue afin d'offrir un programme qui respecte la réalité linguistique de la communauté :



Nous nous sommes basés sur le programme d'enseignement en langue innue de l'Institut Tshakapesh, que l'on a adapté au dialecte de notre communauté. Le programme est très bon, mais les communautés doivent l'adapter à leurs besoins. C'est très important. On travaille fort sur ce projet : mes collègues font le matériel, le programme, le guide pour l'enseignement. Il faut développer tout le contenu de la première année à la sixième année – ce n'est pas terminé encore, mais la première année et la deuxième année sont finies.

(Pessamit)



Dans l'une des communautés innues visitées, une enseignante de langue et de culture est dévouée au développement d'activités centrées sur la communauté :



Le fait d'avoir une enseignante de langue et de culture bien ancrée au conseil fait une réelle différence. Elle met beaucoup de temps et beaucoup d'énergie pour développer des cours sur l'innu-aimun, la langue innue, sur l'innu-aitun et les pratiques traditionnelles et d'autres pour expliquer le fonctionnement du conseil aux jeunes. C'est important pour développer le sentiment d'appartenance, pour que les jeunes comprennent leur histoire. On a besoin d'elle et de son travail. Certains de ses cours pourraient même devenir des capsules web pour profiter à tout le monde, aussi bien pour les adultes qu'au secondaire.

(Directrice innue, secteur de l'éducation)



Les événements spéciaux, comme la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation (30 septembre), sont aussi l'occasion de mettre en place différents projets : *Sous le Shaputuan* est proposé par l'Institut Tshakapesh (2023) pour favoriser la rencontre des allochtones et des Premières Nations, et amener les allochtones à mieux comprendre la culture innue. Le Mois des langues autochtones est aussi propice à de belles activités :



Pour les activités du Mois des langues autochtones, on a eu de très belles idées et pas mal d'activités. Au conseil des Innus, on a même organisé ce qu'on appelle le "jeu des colliers" : la règle de base, normalement, c'est de ne dire ni oui ni non, sinon on te prend ton collier. Mais le but, ici, c'était juste de parler innu : dès que tu parlais français, on prenait ton collier ! Tout le monde s'est bien amusé. Il y avait des prix à gagner. C'était vraiment quelque chose.

(Pessamit)



Des discussions informelles entre les personnes enseignantes peuvent aussi mener à des initiatives favorisant le dialogue interdisciplinaire dans une vision holistique des apprentissages. C'est ainsi qu'est né un projet à la croisée de l'éthique, de la culture religieuse et d'un cours de langue et de culture qui mettait de l'avant différents éléments centraux aux cultures autochtones, comme la danse et le capteur de rêves, le tout en lien avec la spiritualité. D'autres activités simples et ludiques permettent de travailler la langue avec les plus petit.e.s, mais elles pourraient aussi être développées pour les plus grand.e.s : une randonnée dans un sentier proche de l'école peut être prétexte à une chasse au trésor où les enfants doivent chercher des objets de la nature écrits en innu-aimun.

Malgré la bonne volonté des personnes concernées, des obstacles demeurent et limitent le déploiement de telles initiatives. Le manque de directives claires ou de vision globale engendre des disparités entre les écoles, les régions, les communautés pour une mobilisation pleine et entière des perspectives des Premiers Peuples :



Il existe beaucoup de ressources, mais elles sont assez dispersées, et il n'y a pas de répertoire pour facilement les trouver. Oui, il y a une belle ouverture pour ces ressources, mais c'est à géométrie très variable en fonction du professeur, de la commission scolaire, de l'endroit où tu te trouves, des conseillers pédagogiques qui sont présents. Ça devrait aussi passer par plus haut pour que ce soit plus universel.



(Anishinabée, CEPN)

Ces besoins et obstacles se situent sur différents plans qui tous mentionnent des interventions invitant à travailler selon différents horizons pour être réellement efficaces, et ce, rapidement. Les programmes ne sont pas les seuls en cause, comme en témoigne cet échange avec des personnes de l'Institut Tshakapesh :



T1 : Il faut travailler à de multiples niveaux et pas uniquement cibler les programmes.

T2 : Vraiment ! C'est trop simple, cette histoire de juste changer le programme !

T1 : Oui, il faut aussi viser la formation enseignante. Puis, leur posture, le matériel. Ça prend des plans d'action dans les écoles, et il faut reconnaître la compétence 15 dans une volonté de sensibilisation !



D) Apprentissage en territoire et activités traditionnelles

Les apprentissages ancrés dans le territoire sont fondamentaux pour développer la langue et la culture, mais aussi pour développer le sentiment d'appartenance des enfants innu.e.s :



On fait beaucoup d'activités qui parlent d'innu-aitun, de territoire, ou qui se passent [dans le] territoire, pour développer le sentiment d'appartenance. Parfois, des parents participent, et les jeunes posent de questions : ça creuse leur curiosité, ça crée des liens, ça va bien au-delà de la simple théorie.



(Directrice innue)

En s'inspirant de ce qui se vit en communauté, différentes activités, comme le colletage de lièvres, la trappe ou encore l'histoire du loup marin, sont proposées aux élèves :



Il y a justement eu une activité de colletage de lièvres pendant une journée parascolaire, et ça a été très apprécié !



(Directrice innue)

D'autres activités traditionnelles deviennent de beaux prétextes aux apprentissages. Par exemple, un cours sur la nation innue peut permettre de découvrir les logos de chaque communauté où l'on trouve souvent la fleur innue. Cela permet d'en expliquer la signification pour ensuite proposer aux jeunes un atelier de broderie de cette fleur emblématique. La figure ci-après donne des exemples de projets mobilisant les langues et la culture dans les communautés innues visitées.



Figure 22 : Quelques exemples de projets mobilisant les langues et la culture dans les communautés innues visitées

5.2.2. Besoins, manques et obstacles

Au-delà des besoins en ressources humaines et matérielles, on trouve des obstacles d'ordre structurel qui freinent et nuisent à la mobilisation des savoirs et des perspectives des Premiers Peuples en enseignement, tant au primaire qu'au secondaire.

A) Sur le plan des programmes

Les programmes ne sont pas pensés selon les perspectives des Premiers Peuples. Un exemple criant souvent cité concerne le nouveau programme *Éthique et culture religieuse* qui devient *Culture et citoyenneté québécoise*.



Éthique et culture religieuse ? C'est éthique et culture québécoise. Personnellement, juste le titre, moi, ça m'agresse. Il y a les mots valeurs québécoises dedans. Il faut des choses qui ressemblent aux Innu.e.s.



(Conseillère pédagogique)

Le programme d'univers social est aussi critiqué, puisque, selon les participantes, les perspectives des Premiers Peuples y sont abordées de manière limitée et peu actuelle, ce qui va dans le sens de l'analyse précédente des programmes qui nous montre la nécessité d'actualiser les contenus :



D1 : Il n'y a rien dans la la progression des apprentissages à part en histoire, un picot.

(Directrice innue)



D2 : Oui, et les petits Québécois vont-ils finir par comprendre que les autochtones existent encore au Québec après l'arrivée de Champlain ? Ça ne s'arrête pas à ce qu'on voit en troisième et quatrième années. Une grande modification doit être apportée au programme pour qu'il représente la nation québécoise en entier, et notamment les Premières Nations qui étaient là à l'arrivée des Français, qui sont toujours là et dont la culture et la langue sont encore bien vivantes.

(Conseillère pédagogique)



Le système d'enseignement, la progression des apprentissages (PDA), et les exigences sur le plan des examens du Ministère offrent peu de flexibilité pour inclure des perspectives des Premiers Peuples ou des cours de langue et de culture :



Le système d'enseignement est très rigide. On voulait rajouter des cours d'innu, mais c'est vraiment compliqué de jouer avec la grille-horaire. Pourtant, il n'y a vraiment pas assez d'heures d'enseignement de la langue innue au primaire et au secondaire. On aurait aimé en ajouter, mais il faut quand même respecter le système d'enseignement québécois. En plus, au secondaire, on met l'accent sur des ateliers culturels, et le temps consacré à l'apprentissage de l'innu est encore plus réduit.

(Pessamit)



La grille-horaire permet donc difficilement d'offrir des cours de langue et de culture dans le temps scolaire imparti.



Même si des activités et des sorties en forêt sont organisées et font partie du calendrier scolaire, on est restreints avec les prescriptions ministérielles : on est comme coincés avec ça, et ça bloque beaucoup de choses. On a toujours rêvé d'avoir notre propre programme d'enseignement, mais on s'est tourné vers l'intégration de contenus. [De plus, sur le plan] de la langue, on aimerait avoir plus d'heures d'enseignement des langues. Ce n'est vraiment pas assez, ce n'est pas suffisant.

(Innu, CEPN)



Souvent, ces cours sont alors offerts sous forme d'ateliers, alors qu'il serait souhaitable d'avoir une intégration des langues et des cultures dans toutes les matières au primaire et au secondaire :



On aurait aimé qu'il y ait un aspect culturel et linguistique dans chaque matière. On y travaille, on y pense, on essaie de trouver ce qu'on peut faire pour ajouter la partie "Innu" autant linguistique que culturelle dans chaque matière, mais c'est très long à faire. On a besoin de ressources pour travailler là-dessus à temps plein, et aussi de former le personnel enseignant. Ça va être long, mais ce que l'on souhaite, c'est vraiment l'intégration de la langue et de la culture dans toutes les matières d'enseignement du primaire et du secondaire.

(Pessamit)



On voit ainsi surgir le besoin de ressources, tant sur le plan des personnes que du matériel.

B) Sur le plan du matériel

Selon certaines intervenantes, le matériel serait aussi problématique que le programme, puisqu'il n'offre aucune diversité culturelle ou géographique en fonction de la provenance des enfants :



D3: Le matériel étant produit par des maisons d'édition, la grande majorité de leurs acheteurs se situent dans les grands centres, dont Québec et Montréal. Les contextes choisis ne représentent donc pas les réalités régionales, encore moins les réalités autochtones. De plus, étant souvent des exercices hors contextes authentiques ou des questionnaires à répondre, le transfert des apprentissages est difficile à réaliser pour les élèves. La démarche de transition est rarement incluse dans le matériel édité.



(Direction adjointe)



D2: Effectivement, le matériel proposé par les maisons d'édition aborde des sujets que nos jeunes n'ont jamais vus. Au même titre que si on parle de perdrix et de caribous, les jeunes à Montréal ne se sentiraient pas concernés. Ils proposent tous la même chose ! C'est un problème ! Alors, il faut que l'on apprenne à se tourner vers autre chose.



(Conseillère pédagogique)

Les maisons d'édition commencent à intensifier les efforts, mais il reste que le matériel existant devrait être adapté, à l'image des élèves innu.e.s :



Il faut en faire plus. Vraiment. Et à la manière innue, ça serait encore plus merveilleux [...] J'ai eu une enseignante qui faisait comme ça son matériel en mathématiques, les problèmes écrits et tout le contenu.



(Directrice innue)

Ainsi, ces derniers se sentent interpellé.e.s et motivé.e.s :



C'est difficile de motiver un enfant quand le texte lu ne lui dit absolument rien, parce c'est difficile de s'y reconnaître, d'y rattacher son histoire, son vécu. C'est quand même un élément assez majeur parce que cela vaut pour toutes les disciplines : en français, en mathématiques, dans des expériences de sciences. Rien ne ressemble à ce qu'on vit. Par exemple, les débats qui sont proposés en Éthique et Culture religieuse (ECR) ne représentent pas nécessairement les débats et les réalités qui se vivent en communauté.



(Conseillère pédagogique)

Mais le fait de développer soi-même du matériel adapté à la réalité culturelle des élèves représente une surcharge de travail indéniable si l'on veut que ce matériel soit cohérent et qu'il envisage une réelle progression dans les apprentissages :



Le matériel n'est pas du tout adapté, et les enseignants sont toujours en surcharge. Il faut reformuler, recréer chacun des examens, chacun des documents, pour [répondre aux] attentes : la charge de travail n'a pas de sens. Il n'y a rien de collé à notre réalité.



(Directrice innue)

Les ressources « clés en main » seraient réclamées par les enseignant.e.s pour éviter cette surcharge de travail. Pourtant, « les enquêtes montrent que l'idée de ressource clés en main ne correspond pas aux pratiques installées et qu'elle est rejetée par la majorité des enseignants » (Bruillard, 2023a). Par ailleurs, une intervenante de l'Institut Tshakapesh met en doute ce recours au « clés en main » dans une perspective d'apprentissage autochtone :



Valoriser les perspectives autochtones, par exemple pour aborder les œuvres de littérature autochtone, ça ne se fait pas avec un "clés en main" ! Ça ne partira pas nécessairement d'une planification classique. Avant tout, il faut le vivre et le faire vivre. Ce sont des petits moments comme ça qui vont semer quelque chose. Il ne faut pas se dire que l'on va utiliser les savoirs autochtones et le matériel autochtone, et qu'on va le faire vivre avec des approches qui sont occidentales. Ça ne marchera pas.



(Institut Tshakapesh)

De ce fait, les enseignant.e.s auraient tendance à réclamer du « clés en main ». Mais est-ce vraiment le cas ? Selon Bruillard (2023a), cette idée de ressource clés en main ne rencontre pas les pratiques installées en étant rejetée par la majorité des enseignant.e.s qui ont sans cesse besoin de « s'appropriier et de se réappropriier régulièrement les ressources éducatives qu'[elles et] ils utilisent, pour en avoir une connaissance approfondie, avoir la possibilité de répondre aux questions des élèves, de faire des liens... ». Les enseignant.e.s évoquent une nécessaire adaptation : « (1) aux programmes, (2) aux élèves, à la classe, (3) à leur progression, (4) à leurs habitudes, préférences, à leur philosophie de l'éducation » (*ibid.*, paragr. 11). Cependant, les ressources clés en main semblent rejoindre les enseignant.e.s débutant.e.s « en cas de nouveaux programmes, ou pour des parties non maîtrisées » (Bruillard, 2023b, p. 8), ce qui pourrait être le cas en ce qui concerne les perspectives des Premiers Peuples en éducation qui semblent mettre beaucoup d'enseignant.e.s mal à l'aise, étant donné leur manque de connaissance sur le sujet (Sims, 2019).

C) Sur le plan des personnes-ressources

La langue innue occupe une position fragile, et le nombre de locuteur.trice.s a connu une baisse marquée en 2021 par rapport à 2016 (Gouvernement du Canada, Statistique Canada, 2023). On comprend alors qu'il est difficile de trouver des enseignant.e.s d'innu-aimun



C'est très difficile de trouver des personnes pouvant enseigner en innu-aimun parce que la langue innue, ce n'est pas la matière la plus valorisée à l'école. Il n'y a pas de [soutien] [...] ou très peu. Il n'y a pas de matériel pédagogique, alors c'est difficile. Certaines personnes qui enseignent la langue innue n'ont pas de formation en enseignement. Il n'y a tellement pas de relève ! Eh bien, ils vont prendre des gens qui parlent très bien la langue innue et vont leur demander d'enseigner la langue innue, mais ils n'ont pas d'expérience en pédagogie. Ils y vont par essais et erreurs.



(Pessamit)

Le besoin en personnes-ressources pour accompagner les personnes sollicitées pour enseigner l'innu-aimun se fait sentir afin de structurer l'activité, de lui donner une orientation pédagogique et de motiver les élèves :



Ça prendrait une ressource pour aider à structurer l'activité, que la personne aînée puisse venir faire son témoignage et soit accompagnée dans sa démarche, quand elle vient parler de sa dernière chasse : a-t-elle des photos ? Peut-être que ses petits-enfants ont fait des vidéos ? On lui propose d'apporter tout ça et, ensemble, on va faire un montage.



(Directrice innue)

Il faut tout simplement des personnes-ressources pour soutenir le personnel enseignant dans le développement de leurs projets :



Il nous faudrait du matériel adapté et des projets intégrateurs, mais aussi de quoi donner un coup de main au personnel enseignant. Je pense que ça serait important d'avoir une personne-ressource pour les sciences, par exemple.

(Directrice innue)



Même si, selon Mollen (dans Clapperton-Richard, Bouchard et Boivin-Comtois, 2022), la survie de la langue passe avant tout par la maison, l'école a aussi un rôle important à jouer en offrant à l'élève un milieu culturellement sécuritaire où le jeune se reconnaît et où il est possible, en premier lieu, de parler sa langue :



À l'école, il faut commencer par permettre à l'enfant de parler sa langue, ce qui n'est pas si compliqué à mettre en place ! Après, il y aura peut-être d'autres actions à mener. C'est sûr que des cours de langue innue, ce serait l'idéal ! Mais des profs de langue innue, il n'y en a pas beaucoup, et tout le monde est déjà débordé dans les communautés. Et c'est avant tout là que ces personnes doivent être. Donc, avant de penser à donner des cours, il faudrait tout d'abord que les écoles se disent : "Qu'est-ce qu'on met en place pour valoriser la langue?"

(Institut Tshakapesh)



L'élève au primaire et au secondaire, et même hors de sa communauté, devrait trouver à l'école un milieu accueillant avec des éléments qui le rapprochent de sa langue et de sa culture :



Quand je vais m'adresser à un groupe d'élèves, par exemple, je vais parler en innu. Même les membres du personnel commencent à comprendre aussi. Ils viennent dans nos écoles, et ceux sont eux qui apprennent l'innu-aimun ! Il y a une belle équipe. Moi, je trouve ça beau de voir mes prof parler en innu ou lire en innu.

(Directrice innue)



D) Sur le plan de la formation en enseignement

Plusieurs problèmes persistent quant à la formation en enseignement. Premièrement, nous l'avons vu, le manque de ressources en enseignement de la langue innue oblige à recruter des personnes qui n'ont pas nécessairement une formation pédagogique, et le baccalauréat en enseignement ne prend pas en considération les réalités linguistiques des communautés autochtones :



Pour enseigner en innu, il faut aller chercher un bac en enseignement préscolaire-primaire pour avoir une qualification. Mais, ce n'est pas cette formation qui va permettre de former des personnes qualifiées dans l'enseignement de la langue innue. C'est dommage. Il faudrait qu'il y ait un brevet spécial pour les enseignantes de langues autochtones.

(Conseillère pédagogique)



Certaines personnes issues de communautés autochtones voudraient pourtant devenir enseignantes en innu-aimun, mais la formation offerte ne correspond pas à leurs aspirations :



Plusieurs s'inscrivent au bac en enseignement préscolaire primaire, car c'est le seul parcours offert leur permettant d'avoir accès au brevet. Faire des cours de didactique des maths, du français et autres cours quand tu souhaites enseigner en innu-aimun est un grand défi et un frein. En plus de faire le parcours leur donnant accès au brevet, ces personnes doivent aussi ajouter de la formation continue en transmission d'une langue autochtone, en technolinguistique... Je suis certaine que s'il y avait un bac menant au brevet en transmission d'une langue autochtone, les inscriptions se multiplieraient, donc il y aurait un impact important et positif sur la préservation de nos langues autochtones.



(Direction adjointe)

Des adaptations pourraient aussi être envisagées afin d'offrir un stage en contexte innu et en langue innue :



On demande, pour le bac au préscolaire-primaire, d'avoir une expérience variée de quatre stages : premier, [...] deuxième et troisième cycles, et préscolaire. Mais un stage en langue innue pourrait aussi répondre aux quatre expériences de stage ! Ça ajouterait quelque chose à la formation de la personne qui fait un tel stage. Pour l'évaluation, ce n'est pas grave si la personne qui supervise le stage ne parle pas innu : elle pourrait être jumelée avec une enseignante qui parle innu et faire de la coévaluation.



(Conseillère pédagogique)

Par ailleurs, la formation en enseignement est fondamentale et doit être pensée, certains individus n'osant pas aborder les perspectives des Premiers Peuples dans leur enseignement :



L'enjeu de la formation en enseignement est important pour que les futurs profs se sentent bien outillées. Certains craignent de faire des faux pas, et c'est un frein à la mobilisation des savoirs autochtones : les futurs profs en didactique de l'histoire, leurs principales préoccupations, c'est de ne pas être assez formés dans ces domaines-là. Les gens ont vraiment peur de faire des faux pas.



(Wendat, CEPN)

Ainsi, si des changements doivent être envisagés sur le plan structurel, il y a aussi une posture enseignante à revoir qui passe par une prise de conscience individuelle des réalités autochtones et de la présence bien vivante de ces dernières et des cultures des Premières Nations sur le territoire et dans la société québécoise, malgré les conséquences de la colonisation. Cette prise de conscience est un premier mouvement dans le processus de réconciliation qui passe par « le renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 14) :



C'est très simple de changer sa posture enseignante, c'est individuel. C'est de la sensibilisation.



(Institut Tshakapesh)

Selon certaines personnes participantes, il serait intéressant et prometteur d'enseigner et de former les enseignant.e.s pour leur permettre de développer une perspective « Première Nation » :



T3: Ça pourrait s'enseigner, ce que c'est que d'adopter une posture " Première Nation". Ce n'est pas un guide avec une démarche séquentielle, mais c'est plutôt quelque chose d'holistique et de senti dans le rationnel.

(Institut Tshakapesh)



T2: Il y a une annexe sur la posture enseignante dans le programme de CCQ, Culture et citoyenneté québécoise. Il y a des recommandations pour aider les personnes enseignantes qui auraient de la difficulté à intégrer les perspectives autochtones dans le programme. La posture enseignante est abordée sur différents plans, sur le plan éthique, notamment, et il y a de bonnes chances que ça revienne dans d'autres programmes aussi.

(Institut Tshakapesh)



Du matériel est aussi développé localement pour aider le personnel enseignant :



Dans la communauté, on monte du matériel pédagogique et des référentiels pour permettre au personnel enseignant d'intégrer les perspectives autochtones dans la majorité des disciplines.

(Consultante innue en éducation)



Au-delà de ces préoccupations, une participante soulève une ambiguïté quant à la mobilisation des savoirs autochtones dans les programmes de formation :



Mais il ne faut pas se dire que l'on va utiliser les savoirs autochtones puis le matériel autochtone et qu'on va le faire vivre avec des approches qui sont occidentales. Ça ne marche pas!

(Institut Tshakapesh)



E) Sur le plan de la prise en compte des préférences d'apprentissage chez les élèves autochtones

Dans une perspective de sécurisation culturelle, il y a lieu de considérer l'expérience de l'autre, ce qui implique une posture d'humilité et conduit à se positionner comme apprenant.e.s d'autres réalités et façons d'être ou de faire (Blanchet-Cohen, Robert-Careau, Lefevre-Radelli et Talbot, 2022). L'approche humaniste est, dans cette perspective, particulièrement appropriée :



Il ne faut jamais oublier que l'humanisme est l'une des valeurs les plus importantes de l'éducation autochtone. Planifier, oui, mais avant, prendre le temps de regarder qui sont tes élèves, sentir le pouls et amener un côté un peu plus humain. Oui, il y a une part de planification, c'est certain, mais il y a aussi une part humaine. Il faut sentir le pouls, on ne peut pas avoir une recette.

(Institut Tshakapesh)



Le Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante demande aussi à prendre en considération les réalités autochtones dans l'enseignement (Québec. Ministère de l'Éducation, 2020). Par ailleurs, comme médiateur ou médiatrice d'éléments de culture, la personne enseignante se doit d'initier les élèves au patrimoine culturel, mais aussi de prendre en compte leur culture (ibid.). Ces éléments conduisent à envisager d'autres façons d'apprendre déterminées par les préférences d'apprentissage que l'on trouve généralement chez les peuples autochtones, pour qui l'apprentissage est historiquement intimement lié à la survie en territoire du groupe ou de la communauté (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2010).



Les élèves de la nation innue avaient besoin d'observer avant de rentrer en apprentissage. Il fallait qu'il y ait des démonstrations pour susciter de l'intérêt : "Voici le moteur, voici ce que vous allez être capables de faire à la fin de la leçon." Puis faire des démonstrations, susciter l'intérêt, et après dire : "Voulez-vous apprendre comment on fait ça ?" Et là, les élèves ont vu en quoi consistait la tâche, ils ont compris, ils sont motivés. Et après ça, ils sont prêts à regarder les contenus plus théoriques.



(Direction, Centre de services scolaire)

Les élèves autochtones, mais pas uniquement, ont ainsi besoin d'apprentissages représentatifs et signifiants qui leur permettent d'être en action et où l'observation et l'imitation, dans un contexte authentique, jouent un rôle important (Nos pensées, 2017):



Ça me rappelle un groupe de sixième année où je suis allée le temps d'une période. Nous étions assis en cercle, et des questions étaient présentées avec des images. Au début de l'activité, peu d'élèves répondaient; les autres écoutaient, observaient. Au fil des images, de plus en plus d'élèves prenaient la parole en innu le temps d'un mot ou de courtes phrases. Cette activité ressemblait à un jeu animé lors des soupers de famille, donc très près d'un contexte authentique où les élèves étaient au centre de leurs apprentissages.



(Direction adjointe)

Les élèves innu.e.s présentent en effet des profils d'apprentissage différents favorisant une approche simultanée et non verbale, priorisant des habiletés visuospatiales et la démonstration, ainsi que des éléments d'apprentissage kinesthésiques (Blanchet-Cohen et al., 2022). Certain.e.s enseignant.e.s prennent conscience de la nécessité de changer leurs approches (ibid.). Une meilleure formation en milieu scolaire permettrait alors de faire comprendre les réalités culturelles, sociales et linguistiques des élèves autochtones, ce qui favoriserait une plus grande sensibilité chez les enseignant.e.s qui œuvrent auprès de cette population (Blanchet-Cohen et al., 2022).

La figure ci-après synthétise les besoins, les manques et les obstacles évoqués par les participant.e.s à la recherche.

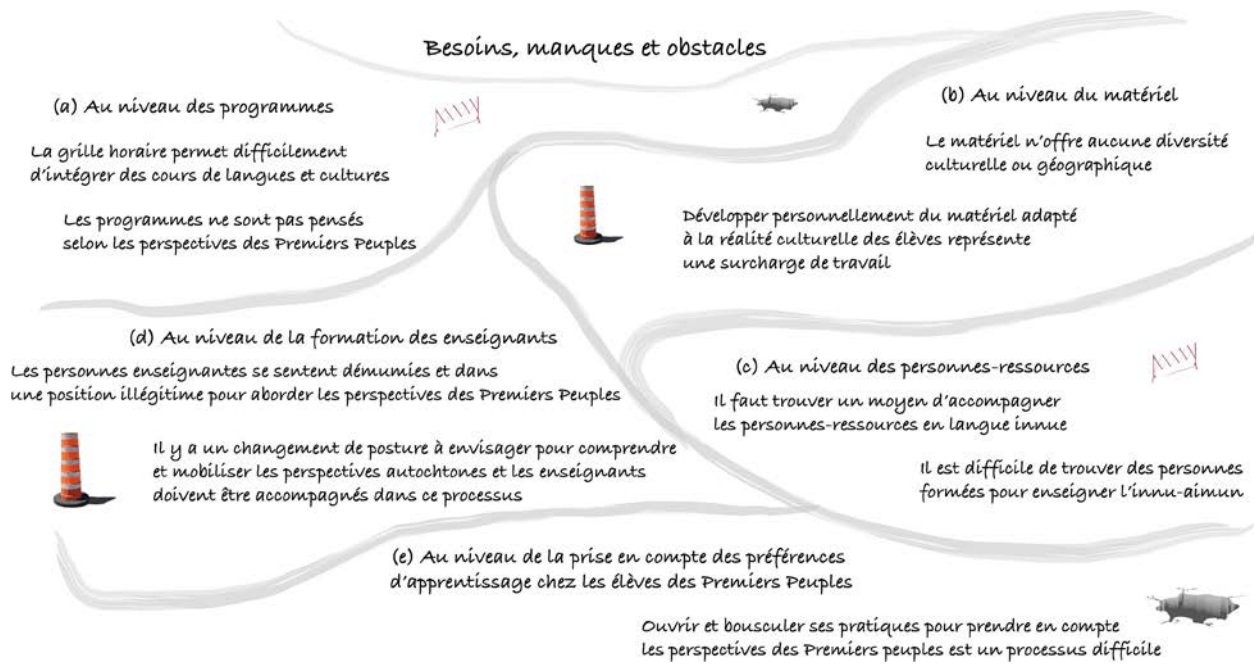


Figure 23: Besoins, manques et obstacles évoqués par les participant.e.s à la recherche

5.2.3. Idées et propositions

Un vent d'ouverture souffle et gagne les écoles, où diverses initiatives voient le jour pour joindre la situation et les perspectives sociales et culturelles des élèves autochtones. Les propositions des acteurs et actrices sur le terrain se situent sur différents plans, mais le point commun de ces idées est de développer un milieu scolaire ouvert sur la culture autochtone dans une perspective de sensibilisation culturelle.

F) Accueillir les élèves à l'école – leur permettre d'y vivre leur langue et leur culture

En ce qui concerne les actions immédiates, on trouve notamment l'accueil des élèves autochtones et la nécessaire prise en compte de la langue et de la culture pour que ces dernier.ière.s les vivent à l'école.



Juste le fait d'avoir un message vocal ou de l'affichage en innu et permettre à l'élève de parler sa langue dans la cour d'école, avec ses ami.e.s, en classe pour qu'il continue de vivre sa langue, de vivre sa culture. Actuellement, on est en 2022, il y a encore des écoles où on ne permet pas aux enfants de parler innu !



(Institut Tshakapesh)

Selon plusieurs intervenantes, la langue et la culture peuvent aussi être mises en avant assez facilement en faisant appel à des artistes et à des productions artistiques autochtones :



Le simple fait d'avoir à l'école un chanteur ou une chanteuse d'origine innue qui vient donner un spectacle ! Eh bien, l'élève va continuer de vivre sa langue et sa culture.

(Institut Tshakapesh)



On a de bons compositeurs ! On pourrait juste travailler avec des chanteurs innus et des chansons en innu-aimun.

(Directrice innue)



G) Étudier des œuvres des Premiers Peuples

Il serait facilement possible d'intégrer les œuvres d'auteur.trice.s autochtones.



Quand on parle de littérature en français, c'est sûr que c'est intéressant de lire du Michel Tremblay ! Mais, du Naomi Fontaine aussi, c'est intéressant ! Parfois, c'est juste d'amener ça tout simplement, de se servir de ce qui existe et de l'amener tout naturellement. C'est là, ça existe, je l'amène en classe.



(Institut Tshakapesh)

Selon une participante, un comité va être mis en place afin de développer davantage le volet concernant la littérature autochtone du site Constellations du ministère de l'Éducation. L'Institut Tshakapesh propose aussi toute une sélection d'ouvrages jeunesse mettant en avant la culture innue.

H) Explorer la réalité des communautés

Certaines activités mises en place pourraient aussi s'intéresser à la réalité et à l'histoire de la communauté dans lesquelles les élèves évoluent :



Il y a tellement de possibilités ! Juste ici, dans la communauté, toutes les rues portent des noms de personnes âgées. Ce serait intéressant d'effectuer des recherches. Pourquoi ça porte tel nom, cette rue-là ? C'est qui ? Quelle famille ? Manque de temps ! Pourtant, je l'aurais bien proposé à mes élèves de quatrième année, ce projet-là.



(Directrice innue)

D'une manière plus large, il serait intéressant de proposer une vision globale au sein d'une école en offrant un plan d'action qui permettrait d'encourager et d'orienter les initiatives :



Idéalement, une école devrait établir un plan de match et s'organiser pour que l'élève de la première année à la sixième année aborde un bel éventail d'un petit peu de tout, en intégrant dans son parcours quelques auteurs et autrices des Premiers Peuples. Pour le moment, c'est laissé à la bonne volonté de chacun. Il n'y a pas de plan d'action dans les écoles, que ce soit les écoles québécoises ou les écoles en communauté.



(Institut Tshakapesh)

Cette façon de faire locale serait davantage cohérente avec les perspectives des Premiers Peuples qu'un plan d'action dirigé par le Ministère, qui ne pourrait pas prendre en compte les réalités locales propres à chaque communauté, sachant que ces réalités peuvent évoluer rapidement dans le temps et ne peuvent être figées :



Le Ministère aime beaucoup avoir un plan d'action sur cinq ans, et je trouve que c'est là un certain danger. [...] Il faut que ça bouge à un rythme qui est propre aux communautés. Ce n'est pas cohérent avec les perspectives autochtones de fixer quelque chose pour dix ans. Je pense qu'il faut continuer avec des actions ponctuelles à réaliser et ne rien figer dans le long terme, parce qu'on ne sait pas quel chemin les communautés autochtones vont parcourir et où vont être leurs priorités dans trois ou cinq ans. Chaque communauté est différente : on ne peut pas envisager un changement qui va être imposé à toutes les communautés pour dix ans.



(Institut Tshakapesh)

I) Travailler avec et sur le territoire

Plusieurs des personnes participantes évoquent la dimension centrale du territoire dans les apprentissages et l'importance de lui redonner cette place essentielle :



Oui, on aimerait avoir un programme de A à Z qui parle de la culture avec une intégration de contenus culturels dans chaque discipline. Mais, avant tout, la culture, c'est en territoire qu'elle se transmet plus facilement. Il se passe beaucoup de choses en territoire.

(Innué, CEPN)



Cet aspect est important pour développer le sentiment d'appartenance des jeunes :



Quand on parle d'innu-aitun, de territoire, on fait beaucoup d'activités qui se passent sur le territoire pour développer le sentiment d'appartenance, et les jeunes aiment ça ! Et je trouve qu'en ce qui concerne les écoles des communautés, ça serait important de s'inspirer, d'apprendre sur le territoire, de demander à des personnes aînées, à des ressources locales, pour soutenir ces expériences-là avec les jeunes.

(Anishinabée, CEPN)



J) Prévoir des transitions scolaires pour faciliter l'adaptation, notamment au premier cycle du primaire

Les différentes personnes intervenant auprès des élèves autochtones insistent sur l'importance de ne pas baisser les exigences :



D1 : Je ne voudrais pas qu'on baisse les exigences sous prétexte qu'on forme les élèves à la citoyenneté... à la citoyenneté non pas québécoise, mais innue ! Je veux respecter les exigences du ministère de l'Éducation. Mais, c'est sûr qu'il faut adapter les programmes dans chaque école et développer des programmes de langues, des programmes d'innu-aitun, et les faire créditer.

(Directrice innue)



D3 : Les élèves autochtones ont toutes les ressources internes pour atteindre les objectifs du programme. Il n'est aucunement question de revoir les exigences à la baisse. Par contre, le chemin pour y arriver peut être différent. Lors de leur première année en français, langue d'enseignement, il faut prévoir une période de transition. L'accent doit être mis sur l'acquisition de la structure de phrase de base et du vocabulaire. La maîtrise d'une langue seconde, pour nous, le français, doit passer par l'oral avant d'atteindre les exigences de la langue écrite.

(Direction adjointe)



Il s'agirait plutôt de préciser les attentes et de prévoir des transitions pour bien installer les apprentissages :



Une transition inspirée du programme Intégration linguistique, scolaire et sociale du MEQ [ministère de l'Éducation du Québec], notamment les compétences touchant l'apprentissage du français, permettrait aux élèves de nos communautés d'acquérir les connaissances de base nécessaires à leur réussite. Ce programme de transition devrait miser sur les principales différences entre les deux langues : le vocabulaire, la structure de phrase, les sons nouveaux en français... Par la suite, nos jeunes seraient prêts à relever le défi qui les attend.

(Direction adjointe)



Selon le programme au primaire *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014), « la langue orale est le socle sur lequel se développeront les autres compétences langagières » (p. 13). La compétence 1 est fondée sur la communication orale, qui passe par une phase en apparence moins active où l'élève écoute et développe « ses habiletés réceptives et [intègre] de nouvelles connaissances par l'observation et les liens établis avec ses connaissances antérieures » (p. 13). C'est ainsi, en étant attentif.ive à différents indices linguistiques, comme l'intonation, les expressions du visage ou encore la gestuelle, qu'elle ou il apprendra à décoder l'intention de communication. Puis, son répertoire s'enrichira petit à petit, lui permettant d'interagir progressivement de façon plus active. Cette transition se rencontre d'ailleurs dans le projet *Petapan*, qui se déploie au Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay, à l'école des Quatre-Vents. Il offre aux élèves des Premières Nations un milieu de vie culturellement sécurisant, un enseignement approprié ainsi que différents services de soutien à l'apprentissage, notamment (Aurousseau et al., 2021; Couture et al., 2021).

K) Aménager les programmes

Selon les propos de certain.e.s participant.es, la difficulté d'ajouter du contenu fait ressortir le besoin d'une refonte des programmes ou, du moins, d'un réajustement. Il faudra faire des choix concernant certains contenus qui devront être supprimés et remplacés :



Il va falloir décider de laisser tomber certaines choses en histoire. Et ça doit sans doute être la même chose dans les autres disciplines. Tout simplement parce qu'il n'y aura pas assez de place dans les programmes. On ne peut pas juste ajouter : il faut remplacer. Et ce sont des discussions qui ne sont pas nécessairement faciles !



(Wendat, CEPN)

Des ajustements sont envisagés localement :



Au lieu de parler deux fois des Iroquois dans le programme d'univers social au primaire, on a fait le choix de les remplacer lorsqu'on les compare aux Inuit et de parler plutôt de nous. On est allé voir ce qui pouvait être modifié dans la progression des apprentissages. Mais c'est minime.



(Consultante innue en éducation).

Il est intéressant de constater que cet ajustement remplace le programme dans son esprit initial, qui était de différencier les deux familles iroquoienne et algonquienne sur la base de l'appartenance linguistique pour ensuite aborder les 11 nations, dont les Inuit. Puis, toujours selon cette filiation, il serait pertinent de s'intéresser particulièrement aux communautés autochtones locales proches de l'école ou des centres de services scolaires concernés, afin de mieux comprendre et de refléter la réalité sociale, culturelle et historique de la région (Marker, 2011).

Pour certaines personnes, il serait favorable de travailler avec des programmes autochtones :



Je pense que les écoles voudraient travailler avec des programmes autochtones. Mais c'est tellement compliqué ! On a essayé, mais c'est très difficile avec le système d'enseignement québécois.



(Pessamit)

Si certains aménagements locaux de programmes existent, se pose alors la question de la diplomation et de la poursuite dans les établissements d'enseignement postsecondaire :



La question est double. Oui, on peut faire beaucoup dans les communautés, on peut ajuster, modifier, mais alors la continuité entre primaire et secondaire peut devenir un problème. L'intérêt, c'est quand même d'avoir une sanction sur le diplôme pour pouvoir aller dans les autres établissements. Cette question du cursus, de ce qui est enseigné dans l'ensemble du Québec, doit être abordée : c'est un autre type de combat.



(Wendat, CEPN)

Certains exemples sont encourageants. Les ajustements apportés aux programmes scolaires afin de leur donner une couleur qui ressemble à la communauté concernée ne sont pas un frein à la diplomation ou à la poursuite d'études :



Il y a eu le quarantième anniversaire dans la communauté à l'automne, et il y a eu beaucoup de gens diplômés, beaucoup qui sont allés au collège, à l'université, et qui sont retournés soit enseigner, soit travailler dans différents domaines au sein de la communauté.



(Anishinabée, CEPN)

(L) Former convenablement le personnel enseignant

En accord avec le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante (2020)*, la formation initiale en enseignement devrait permettre aux étudiant.e.s de se sensibiliser aux cultures autochtones :



Déjà, le simple fait de demander aux étudiants de se renseigner, de faire une petite entrevue avec du personnel dans les écoles des communautés pour savoir ce qu'elles et ils ont vécu, ce qu'elles et ils ont appris. Je pense que cet exercice-là pourrait aussi servir de réflexion [pour les] personnes qui ont fait le pas d'aller vers les communautés.



(Institut Tshakapesh)

Il existe des programmes intéressants offerts par le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) pour former les enseignant.e.s de langue innue :



Les programmes courts du CPNN en transmission de la langue puis en technolinguistique sont une très bonne base, surtout la technolinguistique.



(Pessamit)

Mais il faudrait aussi compléter par de stages qui permettraient de vivre la culture :



Mais si on pouvait ajouter quelque chose pour former des enseignants en culture : des stages sur le terrain ou des séjours en forêt pour vraiment s'imprégner de la culture. La culture ne s'apprend pas à l'école. Il faut aller la vivre dans le milieu. C'est vraiment important.



(Pessamit)

M) Créer des établissements d'enseignement supérieur et universitaire autochtones

Une des solutions suggérées par certain.e.s participant.e.s seraient de développer des établissements d'enseignement supérieur et universitaire autochtones, dans la lignée de Kiuna :



Bien sûr, si on avait des établissements postsecondaires propres à nous, etc., je pense que ce serait beaucoup plus facile. Au sein de la communauté, il y a une adhésion, une mobilisation pour faire ces changements-là, tout le monde est d'accord. C'est juste de trouver comment.

(Wendat, CEPN)



N) Reconnaître pleinement la compétence 15 (2020)

Enfin, il y a la reconnaissance pleine et entière de la compétence 15 par l'ensemble des établissements scolaires, puisqu'elle devrait « se trouver au cœur de la formation initiale à l'enseignement et devenir un domaine de perfectionnement professionnel à part entière pour les enseignants en exercice » (Conseil en Éducation des Premières Nations et al., 2020).



Clairement, nous, ce qu'on pense, c'est que c'est une compétence qui sert tout autant si tu travailles en contexte autochtone que si tu n'y travailles pas.

(Institut Tshakapesh)



Les actions doivent donc être envisagées sur plusieurs plans et de manière simultanée: « La sécurisation culturelle est l'aboutissement d'un processus multidimensionnel. C'est dans la combinaison de pratiques qui se renforcent mutuellement que la sécurisation culturelle peut se réaliser. » La figure ci-après synthétise les idées et les propositions des participant.e.s :

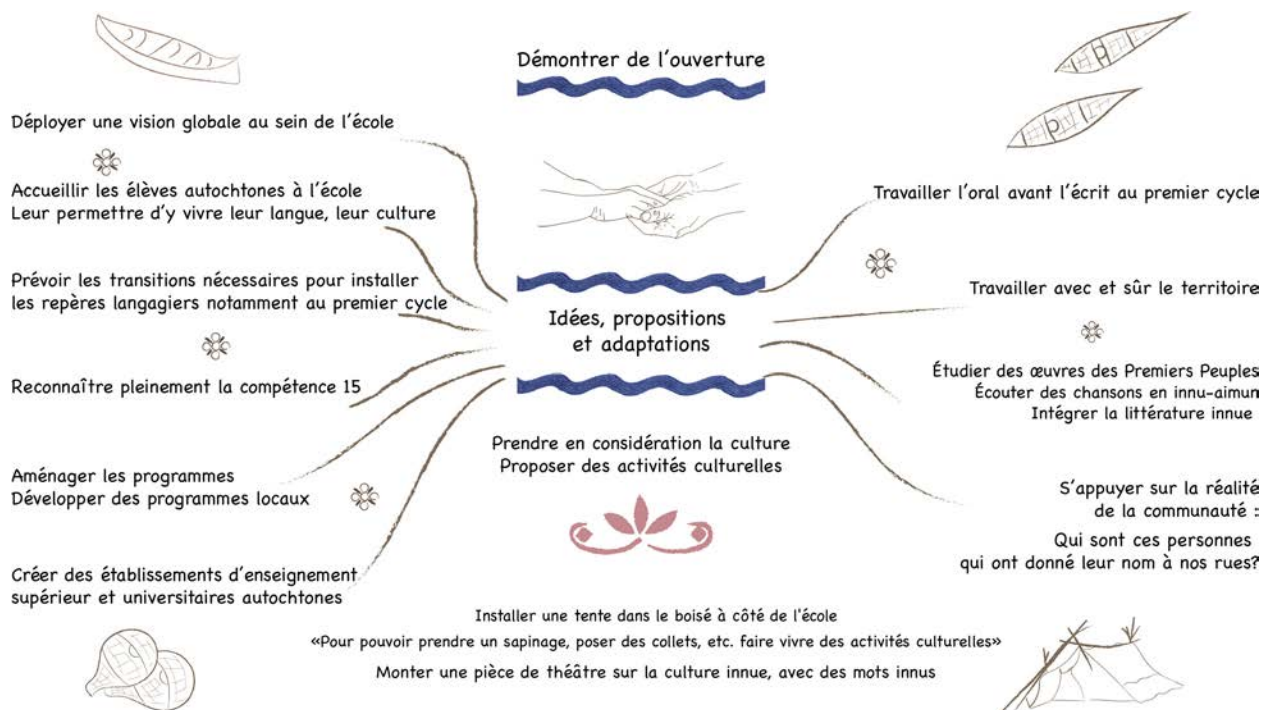


Figure 24: Idées, propositions et adaptations souhaitables évoquées par les participant.e.s

Ces différentes propositions nous ont permis d'élaborer un outil (figure 25) sur la mobilisation des savoirs et des perspectives des Premiers Peuples dans l'enseignement. Centré sur le territoire, qui est vu comme un lieu d'apprentissage permettant la transmission des langues, des cultures et des savoirs dans une perspective de continuité intergénérationnelle (Grammond et Guay, 2016), cet outil met en relation les différentes disciplines du PFÉQ avec des thématiques permettant de valoriser les langues et les cultures des Premiers Peuples.



Figure 25: pistes pour la mobilisation des savoirs et perspectives autochtones dans l'enseignement

5.3. Une expérience scolaire semée d'embûches

Pour terminer, voici le témoignage émouvant d'une jeune femme innue (Consultante innue en éducation et représentante de l'Institut Tshakapesh au sein du comité pédagogique du CEPN) qui peut nous permettre de comprendre les difficultés rencontrées, les rêves et les espoirs caressés au cours d'une scolarité semée d'embûches et de souffrance, mais aussi porteuse d'espoir au regard de la jeune femme épanouie, fière de sa nation, de son identité et de sa culture qui partage avec nous sa vision et son expérience :

« J'y ai tellement cru pendant mes études à tout ce qu'on m'a enseigné, surtout à l'université. Mais, du plus loin que je me souviens, au primaire, c'est... d'avoir eu deux enseignantes innues. Ça m'a marquée, puis ça m'a vraiment aidée. Je me souviens qu'en quatrième année, j'avais un homme enseignant qui aimait les mathématiques, mais qui nous expliquait quand on ne comprenait pas que c'est parce que les termes sont différents. "Autant", "plus petit", pour nous, ça ne veut rien dire. Donc, il nous expliquait en innu, et, ça, ça m'a marquée.

Je me souviens aussi qu'au primaire – j'ai fait mon primaire dans la communauté –, tout le monde parlait innu. C'était [courant]. Puis, on avait eu un cours en je ne sais plus quelle année... C'était une Aînée qui nous donnait ce cours-là... On faisait la prière en innu, et je me souviens d'avoir lu l'innu-aimun de cette façon-là. Ça m'a beaucoup touchée.

Au secondaire, je suis allée dans plusieurs écoles provinciales, et j'ai ressenti beaucoup de honte. En sixième année, j'ai vécu beaucoup de racisme, ici, à Sept-Îles. Et ce qui m'a marquée, c'est la honte et l'intolérance... J'étais ici, sur le territoire, dans mon territoire mais c'était moi, l'intruse ! Après, j'ai déménagé à Uashat proche de chez mon père. Le contexte était très différent, parce que ce n'est pas la même chose de vivre à Malietenam que de vivre à Uashat.

Quand j'ai fait mon bac, c'était encore la même chose : toujours des remises en question. Mais, j'ai tout le temps eu mon rêve qui était là ! Et, je me suis dit : "OK, mais comment tout ça peut conduire à faire une école comme moi je la vois, comme moi en tant qu'Innue?"

Si on veut faire des changements dans ce qui existe, on le sait que ça doit être validé par le Ministère. Mais, tant que ça ne partira pas des communautés, que ça ne viendra pas des communautés, ça ne bougera pas. Le changement est très, très lent. C'est à nous de commencer. Il faut se mobiliser, ensemble. Je crois qu'on est en mesure de le faire en tant que Premières Nations parce qu'aujourd'hui, on est en mesure de développer quelque chose pour le futur, quelque chose qui est davantage collé à ce qu'on est en tant que Premières Nations et Inuit.

La façon dont je verrais toutes les communautés au travail, c'est d'être autour de la table, ensemble. On a tellement de points en commun. Ensuite, on va apprendre des autres nations : pas seulement l'histoire du Québec, on va apprendre l'histoire des Inuit, on va apprendre l'histoire des Malécites, des Micmacs, des Mohawks. Je pense qu'il faut se connaître et pour cela, il faut s'asseoir ensemble. »

6. CONCLUSIONS

Les actions à mener se situent sur différents plans qui peuvent être abordés de manière simultanée. Nous les mettons ici en relation avec le modèle de l'Action concertée en sécurisation culturelle :

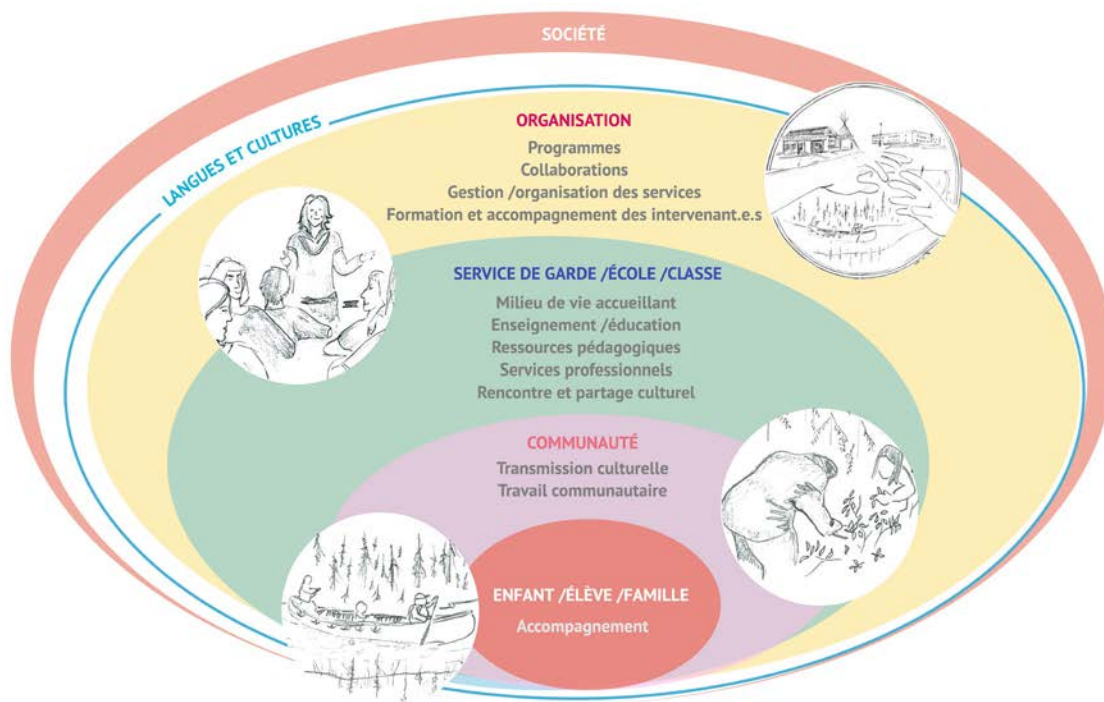


Figure 26 : Proposition d'un modèle de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite des apprenant.e.s des Premiers Peuples

6.1. Société

Certaines actions concernent la société, c'est-à-dire un contexte global qui renvoie aux différentes conjonctures sociales, politiques et culturelles. Par exemple, le rapport de la CVR (2015) et, plus encore, les tristes circonstances de la découverte des tombes anonymes ont engendré une prise de conscience dans la population des conséquences de la colonisation et des politiques d'assimilation subies par les Premiers Peuples dans la foulée de la Loi sur les Indiens (2022b). Le contexte social semble donc favorable aux efforts de réconciliation (Duhamel, 2016).

Le contexte politique peut jouer un rôle important face à certaines demandes des Premiers Peuples, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de la compétence 15 (Conseil en Éducation des Premières Nations et al., 2020, p. 15) : les organismes autochtones ayant coécrit cette compétence déplorent qu'elle se retrouve disséminée au sein du *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (Québec. Ministère de l'Éducation, 2020). Il serait possible d'ajuster le message pour faire de la valorisation des perspectives des Premiers Peuples un engagement collectif fort dans le parcours scolaire de l'ensemble des élèves.

6.2. Organisation

L'éducation des élèves autochtones va au-delà de ce qui se passe en classe ou à l'école. Elle est influencée par différentes structures et organisations, ainsi que par des collaborations. Si, bien sûr, il y a lieu

Ajuster les programmes

d'ajuster les programmes, il faut aussi élargir le champ d'action et cibler le matériel pédagogique proposé par les maisons d'édition pour qu'il soit possible de développer des perspectives locales permettant de toucher à la diversité des communautés autochtones au Québec. Ces ajustements devraient permettre: 1) de développer des programmes locaux de façon à prendre en compte les réalités culturelles et linguistiques des différentes communautés; 2) de faciliter l'enseignement des langues autochtones afin de préserver leur vitalité.

En outre, on constate un accroissement d'initiatives et « d'actrices et d'acteurs dans l'écosystème éducatif

Envisager des mécanismes respectueux pour partager les ressources existantes

autochtone, ce qui laisse entrevoir une certaine complexité » (Québec. Conseil supérieur de l'éducation, 2023, p. 2). En conséquence, il existe déjà beaucoup de ressources, comme des guides pédagogiques sur des œuvres littéraires autochtones, des activités avec et sur le territoire, des sites web, des programmes

de langues autochtones. Tout ce matériel naît d'initiatives personnelles d'enseignant.e.s ou de communautés qui se mobilisent afin de créer du matériel qui reste souvent assez confidentiel ou difficile à dénicher. Pourtant, les communautés se ressemblent malgré leurs différences, et il serait pertinent d'envisager une médiatisation et un partage plus importants de tout ce qui se développe. Reste à trouver un moyen respectueux de le faire, notamment en matière de propriété intellectuelle pour le travail de création réalisé.

Les services concernent aussi la formation en enseignement qui devrait intégrer des stages et des formations permettant de sensibiliser aux cultures autochtones et de mieux les connaître et les comprendre. Cela favoriserait une posture d'ouverture et diminuerait les craintes que ressentent bien des enseignant.e.s face à des sujets qu'elles et ils connaissent trop

Mieux former le personnel enseignant et offrir du soutien pour mobiliser de perspectives des Premiers Peuples

peu et pour lesquels elles et ils se sentent démunis.e.s. Moisan et Warren (2022) soulèvent d'ailleurs certains enjeux, de même que certaines craintes ou appréhensions, qui ressortent chez les enseignant.e.s sollicités.e.s dans leur recherche et qui proviennent essentiellement du secondaire et du milieu universitaire. Ces stages existent déjà en Colombie-Britannique où, lors de leur première session de formation, les étudiant.e.s sont conviés.e.s chaque semaine à une démarche d'apprentissage sur et par le territoire, selon un plan élaboré à partir d'écrits de chercheur.euse.s autochtones qui travaillent sur la pédagogie ancrée dans le territoire (Côté, Francombe, Toptchiian et Odegard, 2023). Il faudrait aussi accepter le fait qu'il puisse y avoir des erreurs et des maladresses, inévitables lorsqu'on aborde des sujets sensibles, et ce, malgré la bonne volonté de chacun.e.

6.3. Communautés

Cette dimension se rapporte à ce qui dessine un contexte qui favorisera la transmission culturelle : par exemple, le fait d'inviter des autochtones dans les écoles pour faire valoir leurs points de vue et leurs modes de vie. La participation des familles doit aussi être considérée pour favoriser le partage autour d'activités culturelles comme la broderie, le perlage, la trappe, etc.

Encourager la participation des familles et des organismes autochtones

Enfin, une collaboration avec les différentes organisations et conseils offrant de l'accompagnement ou des services éducatifs (le Conseil en Éducation des Premières Nations, l'Institut Tshakapesh ou encore le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec) devrait être envisagée afin de partager des ressources et des activités culturelles venant soutenir la sensibilisation culturelle et le processus de réconciliation.

6.4. Enfant, élève, famille

Les éléments qui concernent au plus près l'élève sont en lien avec le milieu familial au sens de « famille élargie » que lui donnent les Premières Nations (Grammond et Guay, 2016). Le milieu scolaire est aussi visé, tout comme les activités pédagogiques envisagées et les pratiques éducatives mises en place, qui devraient respecter le rythme personnel de chaque enfant (Grammond et Guay, 2016). Les écoles, et encore plus les centres de services scolaires pourraient s'inspirer de la compétence 15 (2020) afin d'élaborer des plans d'action qui favoriseraient le dépassement des initiatives ponctuelles et individuelles pour faire en sorte que la sécurisation culturelle soit l'affaire de toute la communauté scolaire. Certaines universités se sont déjà engagées sur ce point.

S'inspirer de la compétence 15 pour élaborer des plans d'action dans les écoles

Accueillir

La direction de l'école a aussi un rôle à jouer en s'appliquant à offrir aux élèves autochtones un milieu de vie où elles et ils peuvent se reconnaître : accueillir l'élève avec des mots innus, lui permettre de parler sa langue, favoriser la venue de personnes porteuses de savoirs à l'école... Tous ces éléments font partie des multiples actions qui donneront son véritable sens au mot réconciliation.

Par ailleurs, on constate que les élèves autochtones apprennent souvent plusieurs langues ! Au lieu d'adopter une vision déficitaire par rapport à leurs connaissances en français, il serait plus judicieux d'envisager la richesse que cela représente et de faciliter leur scolarité en permettant les transitions de façon à ce qu'elles et ils acquièrent au premier cycle les repères langagiers adéquats en travaillant peut-être

Favoriser les transitions et l'acquisition des repères langagiers adéquats pour les élèves autochtones souvent plurilingues

Reconnaître la compétence 15

l'oral avant l'écrit. Il semble donc important de réaliser des ajustements dans les pratiques éducatives mises en place en prenant en compte les principes pédagogiques autochtones pour offrir à ces élèves des apprentissages pertinents et adaptés à leurs valeurs et à leur culture.

7. ANNEXES

7.1. Cadre de l'éducation chez les Premiers Peuples

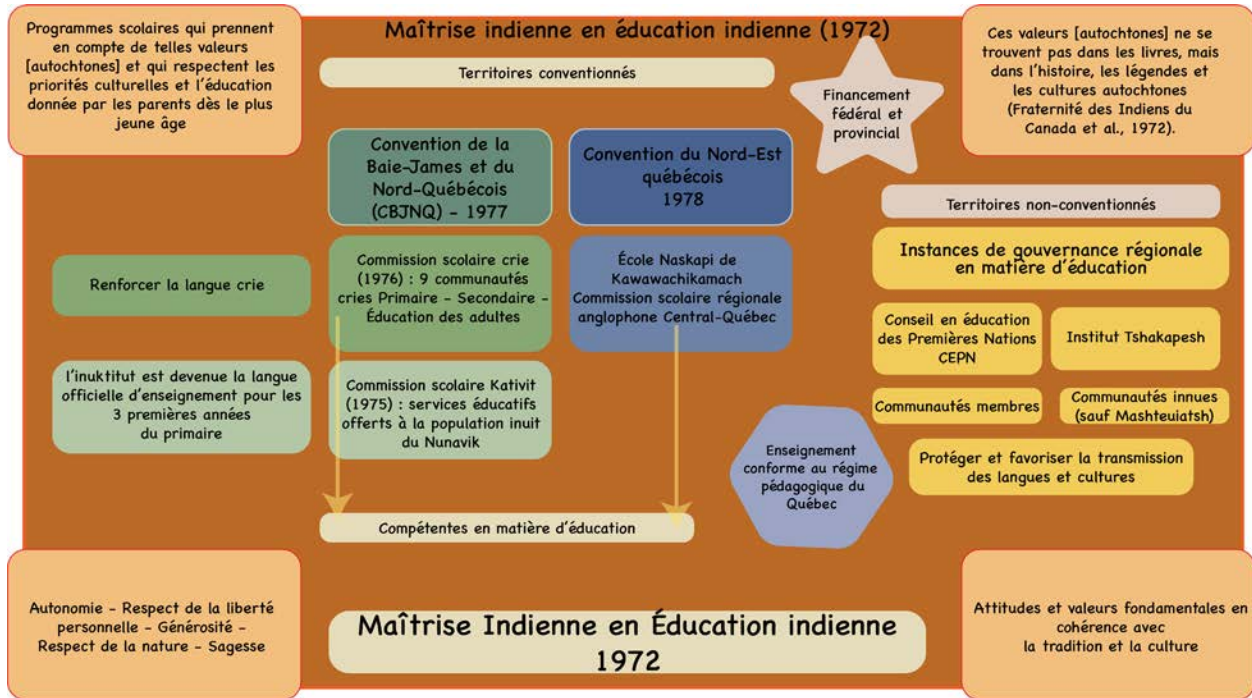


Figure 27: Cadre de l'éducation chez les Premiers Peuples

7.2. Appels à l'action (CVR, 2015)



Figure 28: Appels à l'action de la CVR

7.3. Exemples de mobilisation dans quelques domaines disciplinaires

Enseignement de arts - Colombie-Britannique

Maternelle à la 8e année il est demandé l'élève devra connaître :

- Les arts autochtones traditionnels et contemporains, et les processus de création d'œuvres d'art
- Arts autochtones : Danses, chants, contes et objets créés par des Autochtones pour la vie de tous les jours ou pour jouer un rôle inspiré par une cérémonie ou un rituel de la culture traditionnelle.

La danse du cerceau autochtone est mentionnée

Un document d'accompagnement pour les enseignants :
Indigenous Knowledge and Perspectives :
Arts Education K-12



En 9e année

En danse, art dramatique, arts visuels il est demandé à l'élève de connaître :

Les points de vue traditionnels et contemporains des Autochtones, et les perspectives interculturelles véhiculées par les œuvres d'art

Arts dramatiques - exemple en 10e année

Compétence à développer :

Explorer les perspectives et les connaissances des Autochtones, les autres méthodes d'acquisition du savoir et les connaissances sur la culture locale pour améliorer la compréhension à l'aide d'œuvres dramatiques

Il est demandé l'élève de connaître

les visions du monde traditionnelles et contemporaines des peuples autochtones et perspectives interculturelles véhiculées par l'art dramatique

Approfondissements :

les liens existants entre les gens et les lieux constituent la base des perspectives autochtones sur le monde

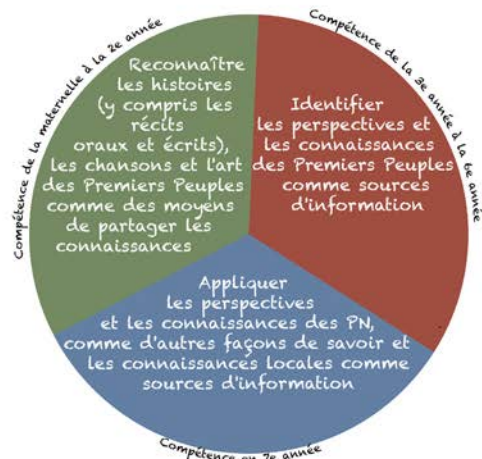


Documents de référence :

Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation. (2019). Indigenous Knowledge and Perspectives: Arts Education K-12: Repéré à <https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/indigenous-knowledge-and-perspectives/arts-k-12-in-digenous-knowledge-and-perspectives.pdf>

Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation. (n.d.). Éducation artistique. Repéré à <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/arts-education>

Figure 29: Exemples de mobilisation de perspectives des Premiers Peuples dans l'enseignement des arts en Colombie-Britannique



Les modes de connaissance font référence aux diverses croyances sur la nature des connaissances que les gens possèdent ; elles peuvent comprendre, sans toutefois s'y limiter, les croyances autochtones, liées au sexe, propres à une matière ou à une discipline, culturelles, incarnées et intuitives au sujet des connaissances.

Exprimer et réfléchir sur les expériences personnelles du lieu.

De la maternelle à la 4e année

Expérimenter et interpréter l'environnement

Colombie britannique exemples de connaissances et perspectives autochtones en sciences de la maternelle à la 7e année

- Exemple 2e année
Les Premiers Peuples utilisent leur connaissance des cycles de vie :
- Intendance : cueillette durable de plantes et chasse/pêche en réponse aux saisons et aux schémas de migration des animaux (par exemple, jardins de palourdes, rondes saisonnières, etc.)
 - Programmes d'éclosion de poissons durables gérés par les Premiers Peuples locaux

Exemple 7e année
Connaissances des Premiers Peuples sur les changements de la biodiversité au fil du temps :

- Preuve du changement climatique au cours des temps géologiques et des impacts récents de l'homme
- Interdépendance des plantes et des animaux, et leur environnement local

Exprimer et réfléchir sur les expériences personnelles, partagées ou d'autrui du lieu

5e et 6e années

Exprimer et réfléchir sur une variété d'expériences et de

7e année

De la maternelle à la 7e année

Figure 30: Mobilisation de savoirs autochtones en sciences – Colombie-Britannique

Extraits : Connaissances et perspectives autochtones - mathématiques de la maternelle à la 5e année - Colombie-Britannique



Figure 31: Exemples de mobilisation des savoirs autochtones en mathématiques – Colombie-Britannique

7.4. Documents consultés pour élaborer les cartes synthèses

En Colombie-Britannique, les programmes d'études de la maternelle à la douzième année ont été consultés, et ce, dans toutes les disciplines (Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation, s. d.). Une attention particulière a été portée aux éléments suivants : 1) les programmes de sciences, 2) les ressources autochtones proposées pour l'éducation en sciences humaines et sociales, 3) le document *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe* (Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation, 2015). Élaboré avec la participation de voix autochtones de différentes nations de la province, ce document permet d'éclairer les personnes du domaine de l'éducation sur la signification et la portée des perspectives en éducation chez les Premiers Peuples.

Par ailleurs, les principes d'apprentissages des Premiers Peuples (FNESC, 2021) se retrouvent au cœur des programmes d'études de la Colombie-Britannique. Ces principes d'apprentissage tentent d'identifier des éléments communs aux diverses approches d'enseignement et d'apprentissage qui prédominent au sein de la diversité des sociétés des Premiers Peuples. En ce sens, ils ne peuvent pleinement rendre compte de la réalité des perspectives d'une société en particulier. Il y a lieu de faire la distinction entre les perspectives et les savoirs locaux propres à chaque Nation et ces principes d'apprentissages, assez universels, qui font référence à la pédagogie autochtone. Les programmes de chaque discipline insistent par ailleurs sur les savoirs particuliers des nations locales. Les ressources et outils proposés par la FNESC, ont le mérite d'être authentiques, ce qui permet d'aborder l'héritage colonial de manière respectueuse en garantissant que les diverses voix des Premières Nations, des Métis et des Inuit du Canada sont reconnues. Ainsi, les perspectives des Premiers Peuples sont représentées avec exactitude, valorisées et célébrées.

En Alberta, les programmes d'études de la maternelle à la douzième année ont été consultés, et ce, dans toutes les disciplines (Alberta. Éducation, 2015b). Le document *Nos mots, nos façons : enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuit* (Robb et John, 2006) a aussi été utilisé, de même que le site *Éducation en vue de la réconciliation | Premières Nations, Métis et Inuit* (Alberta. Éducation, 2014). Les programmes de langues et de cultures des Cris et des Pieds-Noirs ont aussi été examinés (Alberta. Éducation, 2015a).

En Saskatchewan, plusieurs sites et documents ont fait l'objet de consultations, comme les programmes d'études (Saskatchewan. Ministère de l'Éducation, s. d.) et le cadre stratégique de la province en matière d'éducation autochtone (Saskatchewan. Ministère de l'Éducation, 2018)

Au Manitoba, en plus des programmes d'études (Manitoba. Éducation et formation, s. d.) et des ressources pour l'éducation autochtone (Manitoba. Éducation et formation, 2019), le document *L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française : une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtone* (Manitoba. Éducation et formation, 2019) a été regardé. Il vise à accompagner les personnes du milieu scolaire dans la mobilisation des perspectives des Premiers Peuples.

En Ontario, les différents programmes-cadres de la maternelle à la douzième année ont été explorés à partir du site du ministère de l'Éducation (Ontario. Ministère de l'Éducation, s. d.) . Le programme-cadre révisé de sciences et technologie de la 1^{re} à la 8^e année aborde des connaissances, des pratiques et des perspectives des Premiers Peuples rattachés aux sciences et à la technologie (Ontario. Ministère de l'Éducation, 2022). Des documents plus précis, comme le *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuit* (Ontario. Ministère de l'Éducation et Bureau de l'Éducation des Autochtones, 2007) et le *curriculum de la première à la huitième année sur les langues autochtones* (Ontario. Ministère de l'Éducation, 2001).

Au Québec, le PFÉQ, tant au primaire qu'au secondaire et dans tous les domaines disciplinaires, a été examiné (Québec. Ministère de l'Éducation, 2006a, 2007a et 2007b). Le nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise* (Québec. Ministère de l'Éducation, 2023a et 2023b) a fait l'objet d'une attention particulière ainsi que le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (Québec. Ministère de l'Éducation, 2020). D'autres ressources proposant des pistes de mobilisation des perspectives des Premiers Peuples sont aussi présentées en annexe 7.5.

Pour Terre-Neuve-et-Labrador, les documents suivants ont été explorés : les différents programmes scolaires de la maternelle à la douzième année (Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, s. d.) et le *Cadre politique en matière d'éducation autochtone* (Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2023).

Pour l'Île-du-Prince-Édouard, ce sont les programmes d'études qui ont servi à ces synthèses (Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l'Éducation, s. d.).

En Nouvelle-Écosse, les programmes ont été abordés dans leur version francophone (Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, s. d.), mais aussi dans leur version anglophone, en ce qui concerne les sciences sociales (Department of Education and Early Childhood Development, 2019, 2020a et 2020b)

Au Nouveau-Brunswick, les programmes ont été explorés de la maternelle à la douzième année (Nouveau-Brunswick. Éducation et Développement de la petite enfance, s. d.).

Au Nunavut, différents documents balisent l'éducation des enfants inuit. En plus des programmes de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et des Territoires-du-Nord-Ouest, le Nunavut a développé un cadre de l'éducation *Inuit Qaujimaqatuqangit*, que nous avons consulté (Nunavut. Ministère de l'Éducation, 2007).

Les Territoires-du-Nord-Ouest font appel aux programmes de l'Alberta et de la Saskatchewan, en plus de s'appuyer sur deux programmes créés pour respecter les visions du monde autochtones et qui ont servi dans cette analyse (Territoires-du-Nord-Ouest. Éducation, Culture et Formation, s. d.).

Le Yukon utilise les programmes de la Colombie-Britannique. Le site *Pedagogy of Consequence* ainsi que les documents qui lui sont liés (Gouvernement du Yukon, Tr'ondëk Hwëch First Nation, et Université du Manitoba, 2016; Lewthwaite, Owen, Doiron, McMillan et Renaud, 2013) ont été explorés, puisqu'ils proposent des ressources pour aider les enseignant.e.s du Yukon à adapter leurs pratiques pour respecter les perspectives des Premiers Peuples en éducation.

7.5. Liens vers des ressources et documents d'accompagnement des provinces et territoires

Colombie-Britannique	<p>Indigenous Education Resources (uniquement en anglais)</p> <p>Ces documents reflètent les références implicites et explicites aux savoirs et aux perspectives des Premiers Peuples dans l'ensemble du programme d'études de la maternelle à la douzième année. Les responsables en éducation peuvent utiliser ces ressources pour déterminer facilement la façon dont les connaissances et les perspectives des Premiers Peuples s'intègrent au programme dans chaque domaine d'apprentissage et à chaque ordre d'enseignement.</p> <p>Indigenous Education in British Columbia : offre différentes ressources pour l'éducation autochtone.</p> <p>Document détaillant les : Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe</p> <p>Principes d'apprentissages des Premiers Peuples : affiche en français qui détaille les 9 principes d'apprentissage au cœur des programmes d'étude de la Colombie-Britannique</p>			
Alberta	<p>Ressources pour les enseignant.e.s</p>	<p>Programme de langues et de cultures (Pieds-Noirs et Cris)</p>	<p>Fiche-ressource pour l'éducation autochtone</p>	<p>Capsule vidéo sur L'intégration des perspectives autochtones</p>
Saskatchewan	<p>Les programmes d'études</p> <p>L'Étude sur les traités :</p> <ul style="list-style-type: none"> (1^{re} année) (2^e année) (3^e année) (4^e année) (5^e année) (6^e année) (7^e année) (8^e année) (9 à 12^e année) 		<p>Site de ressources pour les enseignant.e.s : Soutenir la réconciliation dans les écoles de la Saskatchewan</p> <p>Inspirer la réussite</p> <p>Cadre stratégique sur l'éducation des Premières Nations et des Métis de la prématornelle à la douzième année</p>	

Manitoba	Documents d'appui pour mobiliser les perspectives des Premiers Peuples de la maternelle à la 12 ^e année: Éducation autochtone – Perspectives autochtones		Page web consacrée à l'éducation autochtone	
	Pensionnats autochtones – Ressources pédagogiques		Document-cadre qui structure L'intégration des perspectives autochtones : une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones	
	Premières Nations, Métis et Inuit : sujets d'actualité, douzième année – Programme d'études : document de mise en œuvre			
	Éducation autochtone – Concepts culturels			
	Notre heure est venue : trousse éducative sur les Premières Nations – Guide de l'enseignant.e			
Ontario	Curriculum et ressources	Curriculum	Études des Premières Nations, des Métis et des Inuit (Secondaire)	Programmes en langues autochtones de la première à la huitième année
	Programme-cadre révisé de S&T de la 1^{re} à la 8^e année	Langues autochtones (Première à huitième année)		Programmes en langues autochtones au secondaire
Québec	PFÉQ Et le Programme Culture et citoyenneté québécoise		Perspectives des Premiers Peuples dans l'éducation (La BRV, 2023)	
	Institut Tshakapesh		Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN)	
	Wapikoni Mobile		Télé-Québec	
	Contenu autochtone Alloprof		Les centres d'amitié autochtones	

	RÉCIT - Univers social	Constellations	
	L'École ouverte	Plateforme Nunavik-IcE »»»	
Terre-Neuve-et-Labrador	Programmes scolaires	Cadre politique en matière d'éducation autochtone	
Île-du-Prince-Édouard	Programmes d'études		
Nouveau-Brunswick	Programmes d'études		
Nouvelle-Écosse	Cadre pédagogique de l'enseignement des questions liées aux traités (version provisoire)		Programmes d'études de la Nouvelle-Écosse
Territoires-du-Nord-Ouest	Programme d'études de la prématernelle et de la maternelle des TNO : une approche holistique de l'apprentissage précoce		Perspectives autochtones dans l'enseignement de la prématernelle à la douzième année aux TNO
	Inuuqatigiit. Inuit Curriculum Maternelle à la douzième année	Dene Curriculum	Our Languages - Curriculum (OLC) and Programm of study Blondin, G. (2001). Légendes et histoires du passé. Gouvernement des Territoires-du Nord-Ouest.
Nunavut	Cadre de référence Inuit Qaujimajatuqangit		
Yukon	Intégration des points de vue des Premières Nations aux programmes		

8. RÉFÉRENCES

- Alberta. Éducation. (2014). Éducation en vue de la réconciliation | Premières Nations, Métis et Inuits. Gouvernement de l'Alberta. Repéré à <https://education.alberta.ca/%C3%A9ducation-en-vue-de-la-r%C3%A9conciliation/?searchMode=3>
- Alberta. Éducation. (2015a). Éducation en vue de la réconciliation | Langue et culture. Gouvernement de l'Alberta. Repéré à <https://education.alberta.ca/programmes-d%C3%A9tudes/programmes-d%C3%A9tudes/>
- Alberta Éducation. (2015b). Programmes d'études. Gouvernement de l'Alberta. Repéré à <https://education.alberta.ca/programmes-d%C3%A9tudes/programmes-d%C3%A9tudes/>
- Alberta Education. (2023). Nouveau curriculum : M à 6 Sciences. Gouvernement de l'Alberta. Repéré à <https://open.alberta.ca/dataset/62100dee-b406-4cf1-93c3-9510aabf31fe/resource/a251b5ec-81cd-485b-95a3-4fac2463e1c9/download/educ-new-curr-k6-sciences.pdf>
- Alloprof. (s. d.). Contenus autochtones. Repéré à <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/contenus-autochtones>
- Asma-na-hi, A., Mason, R., Mason, R., Palahicky, S., & Rodriguez de France, C. (2018). Pulling together : A guide for curriculum developers. (S.l.): BCcampus. Repéré à <https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/xmlui/handle/123456789/500>
- AQASI. (2023). Association québécoise autochtone en science et en ingénierie. Repéré à <http://www.esaquebec.ca/>
- Arsenault, G. (2019). EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec, Helga Elisabeth Bories-Sawala et Thibault Martin. Université de Brême, Allemagne, 2020, 3 volumes. (Disponible aussi en ligne). *Recherches amérindiennes au Québec*, 49(3), 88. <https://doi.org/10.7202/1074549ar>
- Astolfi, J.-P., et Delevay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- Arousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., ... Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet *Petapan*. *Éducation et francophonie*, 49(1), 71-94.
- Arousseau, E., Soucis, M., Blanchet, P.-A., et Rock-Picard, T. (2023). Perspectives des Premiers Peuples dans l'éducation au Québec : un projet pilote collaboratif visant la sécurisation culturelle des élèves autochtones en milieu urbain. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 102 104. Repéré à <https://cdn.fourwaves.com/static/media/filecontent/052b7589-81e1-4701-8cb6-a022674e38f9/195abd38-868e-4538-a95f-cca7f0059c63.pdf>
- Ball, J. (2022). Cultural Safety in Practice with Children, Families and Communities. University of Victoria. Repéré à <https://ecdip.org/wp-content/uploads/2022/01/Cultural-Safety-Poster.pdf>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28).

- Battiste, M. (2002a). Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations. Apamuwek Institute. Repéré à <https://www.nvit.ca/docs/indigenous%20knowledge%20and%20pedagogy%20in%20first%20nations%20education%20a%20literature%20review%20with%20recommendations723103024.pdf>
- Battiste, M. (2002b). Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations. Apamuwek Institute. Repéré à <https://www.nipissingu.ca/sites/default/files/2018-06/Indigenous%20Knowledge%20and%20Pedagogy%20.pdf>
- Battiste, M. (2005). Indigenous knowledge: Foundations for first nations. WINHEC : *International Journal of Indigenous Education Scholarship*, (1), 1-17.
- Battiste, M. (2017). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, Saskatchewan: Purich Publishing Ltd. (Ouvrage original publié en 2013).
- Battiste, M. A., et Barman, J. (1995). *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. (s. l.) : UBC Press.
- Bélanger, L., Goudreau, J., et Ducharme, F. (2014). Une approche éducative socioconstructiviste et humaniste pour la formation continue des infirmières soignant des personnes ayant des besoins complexes. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 17-25.
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* (Ph. D. Thesis). Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Blackstock, C. (2011). The emergence of the breath of life theory. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 8(1), 1-16. Repéré à <https://www.jswve.org/wp-content/uploads/2011/01/10-008-109-JSWVE-2011.pdf>
- Blanchet-Cohen, N. (2017). Apports des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté. Dans B. Bader, I. Orellana, L. Sauvé, et C. Villemagne (éd.), *Éducation, environnement, écocitoyenneté : repères contemporains* (p. 67-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F., Lefevre-Radelli, L., et Talbot, C. (2022). Cheminer vers la sécurisation culturelle en milieu scolaire pour les Innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1), 1092602ar. <https://doi.org/10.7202/1092602ar>
- Blanchet Garneau, A., & Pepin, J. (2012). La sécurité culturelle : Une analyse du concept. *Recherche en soins infirmiers*, 111(4), 22. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0022>
- Blanchet Garneau, A., Browne, A. J., & Varcoe, C. (2019). Understanding competing discourses as a basis for promoting equity in primary health care. *BMC Health Services Research*, 19(1), 764. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4602-3>
- Blondin, G. (2001). Légendes et histoires du passé. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest. Repéré à https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/legends_and_stories_from_the_past_by_george_blondin_french_version.pdf
- Boelen, V. (2021). La spiritualité dans l'approche holistique à la Nature-territoire : un processus d'auto-écoformation. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 16(2).

- Boisvert, M., Borri-Anadon, C., Caron, J., et Boyer, P. (2020). Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français, langue d'enseignement. *Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences*, 45-53.
- Bories-Sawala, H. E., & Martin, T. (2019). EUX et NOUS La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec (Université de Brême). (S.I.): Universität Bremen. Repéré à <https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/3438>
- Bouchard, S., et Mestokosho, M. (2017). *Récits de Mathieu Mestokosho, chasseur innu*. Montréal, Québec : Les éditions du Boréal.
- Boucher, N. (2005). *La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuiatsh. Les savoir-faire et les savoir-être au cœur des relations entre les PekuakamiInuatsh*. Maîtrise en anthropologie. Université Laval, Québec (QC). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/301a4bec-1668-40bf-8826-52af279ce1a6/content>
- Brant Castellano, M. (2014). Indigenizing Education. *Éducation, Canada*. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/indigenizing-education/>
- Brascoupé, S., et Waters, C. (2009). Cultural Safety–Exploring the Applicability of the Concept of Cultural Safety to Aboriginal Health and Community Wellness. *Journal de la santé autochtone*, 5(2, novembre), 6-41.
- Bruillard, É. (2023a). Pourquoi une grande majorité d'enseignants modifient/adaptent les ressources éducatives? L'adaptation des ressources éducatives au cœur de la profession enseignante. *Distances et médiations des savoirs*, (42). <https://doi.org/10.4000/dms.9076>
- Bruillard, É. (2023b). Pourquoi une grande majorité d'enseignants modifient/adaptent les ressources éducatives? L'adaptation des ressources éducatives au cœur de la profession enseignante. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (42).
- Buysse, A. A. J., Martineau, S., et Legendre, M. F. (2016). Interventions sur les préférences d'apprentissage pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire lors du passage de cycles ou de secteurs de formation du secondaire.
- Cajete, G. (2008). Seven orientations for the development of Indigenous science education. *Handbook of critical and indigenous methodologies*, 487-496.
- Campeau, D. M. (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, Ph. D. Université de Sherbrooke – Savoirs, Sherbrooke. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- Campeau, D., & Ottawa, J. (2023). Pédagogie autochtone et dimensions culturelles autochtones : Enseigner les sciences dans la perspective des Premiers Peuples. *Comparative and International Education*, 52(2). Repéré à <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cie-eci/article/view/16389>
- Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Chevrier, J., et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324.
- Clapperton-Richard, A., Bouchard, I., et Boivin-Comtois, M. (2022). Protéger et transmettre l'innu-aimun : entrevue avec Yvette Mollen. À *bâbord ! Revue sociale et politique*, 92, 44-47. Repéré à <https://www-erudit-org.sbiproxy.uqac.ca/en/journals/babord/2022-n92-babord07371/100163ac.pdf>
- Collèges et instituts Canada. (2015). Protocole sur l'éducation des autochtones. *CiCan*. Repéré à <https://www.collegesinstitutes.ca/fr/notre-role/nos-priorites/accelerer-la-reconciliation/protocole-sur-leducation-des-autochtones/>
- Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation. (2014). Éducation à l'environnement : guide interdisciplinaire à l'intention des enseignantes et des enseignants. Repéré à https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching-tools/environmental-learning/f_environ_learning_exper.pdf
- Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation. (s. d.-a.). Indigenous Education Resources. Repéré à <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/indigenous-education-resources>
- Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation. (s. d.-b.). Programmes d'études. Repéré à <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum-info>
- Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation. (2015). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant*. Colombie-Britannique : ministère de l'Éducation.
- Colombie Britannique - Ministère de l'Éducation. (2018). Domaine d'apprentissages : Sciences humaines et sociales—Peuples autochtones de la Colombie-Britannique—12e année. Repéré à https://www.curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/social-studies/fr_social-studies_12_bc-first-peoples.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : appels à l'action*. Winnipeg (MB) : (s. n.). Repéré à https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (éd.). (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Montréal, Québec : publié pour la Commission de vérité et réconciliation du Canada par McGill-Queen's University Press.
- Commission royale sur les peuples autochtones, Dussault, R., et Erasmus, G. (2013a). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones : vers un ressourcement* (vol. 3). (s. l.) : Affaires indiennes et du Nord Canada. Repéré à <http://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-03.pdf>
- Commission royale sur les peuples autochtones, Dussault, R., et Erasmus, G. (2013b). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones : vingt ans d'action soutenue par le renouveau* (vol. 5). (S. l.) : Affaires indiennes et du Nord Canada. Repéré à <http://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-05.pdf>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007a). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits*. Gouvernement du Canada. Repéré à <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3251761>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007b). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits*. Gouvernement du Canada. Repéré à <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3251761>

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2010, février). Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie : une perspective des Premières Nations. Repéré à <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/Memoire-CCAFE.pdf>

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2016). *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 3 : Analyses et recommandations*. Wendake (Québec): CEPN. Repéré à <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/MemoireHistoireIII-FR.pdf>

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2019). *Petites Plumes : guide de transition vers l'école*. Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). Repéré à <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2022/11/Guide-Transition-PetitesPlumes.pdf>

Conseil en Éducation des Premières Nations. (2019). *Programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations*. Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). Repéré à <https://cepn-fnec.ca/maternelle-4-ans/> Conseil en Éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat. (2020).

Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh, & 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*. Conseil en éducation des Premières Nations. Repéré à <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/Competence-15.pdf>

Corbiere, A. O. (2000). *Reconciling Epistemological Orientations: Toward a Wholistic Nishnaabe (Ojibwe/Odawa/Potawatomi) Education*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467707.pdf>

Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 14-31.

Côté, I., Francombe, D., Toptchiian, M., et Odegard, S. (2023, 11 mai). Apprentissage de et par le territoire : réflexion de trois étudiantes allochtones à la formation des enseignants en Colombie-Britannique [90^e Colloque de l'ACFAS]. 90^e Colloque de l'ACFAS : communication présentée au Rapport aux savoirs dans les éducations dans et par la nature : quelles épistémologies ?, HEC Montréal. Repéré à <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/500/560/c>

Couture, C., Bacon, M., Arousseau, E., Pulido, L., Jacob, E., Duquette, C., ... Lavoie, C. (2021). *Projet Petapan : pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain*. Chicoutimi, Québec : Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS), Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) UQAC, Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/Rapport-de-recherche_PETAPAN_VFINALE.pdf

Cross, T. L. (2007). *Through Indigenous Eyes: Rethinking Theory and Practice*. Communication présentée au National Indian Child Welfare Association, Adélaïde – Australie. Repéré à <https://www.snaicc.org.au/wp-content/uploads/2015/12/02242.pdf>

Curtis, E., Jones, R., Tipene-Leach, D., Walker, C., Loring, B., Paine, S.-J., & Reid, P. (2019). Why cultural safety rather than cultural competency is required to achieve health equity : A literature review and recommended definition. *International journal for equity in health*, 18(1), 1-17.

Dei, G. J. S. (2000). Rethinking the role of indigenous knowledges in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 111-132.

Demba, J.-J. (2014). Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire. Dans M. C. Bernard, A. Savard, et C. Beaucher (éd.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (CRIRES-Université Laval, p. 20-32). Québec, Québec : (s. n.).

Repéré à https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf

Demeuse, M., et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*. (s. l.) : De Boeck Supérieur.

Department of Education and Early Childhood Development. (2019). Social Studies 1 – Renewed Curriculum Guide. Province of Nova Scotia. Repéré à <https://curriculum.novascotia.ca/sites/default/files/documents/curriculum-files/Social%20Studies%201%20guide%20%282019%29.pdf>

Department of Education and Early Childhood Development. (2020a). Social Studies 7 – Renewed Curriculum Guide. Province of Nova Scotia. Repéré à <https://curriculum.novascotia.ca/sites/default/files/documents/outcomes-indicators-files/Social%20Studies%207%20At%20A%20Glance%20%282022%29.pdf>

Department of Education and Early Childhood Development. (2020b). Social Studies 8 – Renewed Curriculum Guide. Province of Nova Scotia. Repéré à <https://curriculum.novascotia.ca/sites/default/files/documents/outcomes-indicators-files/Social%20Studies%208%20At%20A%20Glance%20%282022%29.pdf>

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.

Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Paris (21, rue du Montparnasse 75283): Armand Colin. Repéré à <https://www.cairn.info/democratie-et-education--9782200621896.htm>

Dezutter, O., Fontaine, N., et Létourneau, J.-F. (2017). *Tracer un chemin/Meshkanatsheu : écrits des Premiers Peuples*. Wendake, Québec : Éditions Hannenorak.

Dezutter, O., Fontaine, N., Létourneau, J.-F., et Institut Tshakapesh. (2018). *Tracer un chemin/Meshkanatsheu : écrits des Premiers Peuples – Guide pédagogique*. Wendake, Québec : Éditions Hannenorak.

Didier, J. (2015). *La pédagogie du projet et la posture d'auteur de l'élève*.

Duhamel, K. (2016, 15 juin). *Pourquoi la réconciliation ? Pourquoi maintenant ?* Musée canadien pour les droits de la personne. Repéré à <https://droitsdelapersonne.ca/histoire/pourquoi-la-reconciliation-pourquoi-maintenant>

- Duquette, C., Pageau, L., & Tremblay, M.-L. (2023). Les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada dans la formation initiale à l'enseignement de l'histoire : Où en sommes-nous. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 20(1), 88-106. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40757>
- Ferland Blanchet, C., Piedboeuf, N., Rivière, T., et Talbot, C. (2018). *Innuat mak Shipua – Les Innus et les rivières. J'adopte un cours d'eau*. Groupe d'éducation et d'écosurveillance de l'eau – Institut Tshakapesh. Repéré à https://www.tshakapesh.ca/wp-content/uploads/2023/05/Innuat-mak-shipua_tout_preliminaire.pdf
- First Nations Education Steering Committee. (2021). *Principes d'apprentissages des Premiers Peuples*. Repéré à https://bienveillance.csf.bc.ca/wp-content/uploads/EA_Affiche-principes-apprentissage_FR.pdf
- Fraternité des Indiens du Canada et ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne : déclaration de principe présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien par la Fraternité des Indiens du Canada*. Ottawa : Fraternité des Indiens du Canada. Repéré à https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-183.pdf
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. Dans *Toward a Sociology of Education* (p. 374-386). (s. l.) : Routledge.
- Freire, P. (2021). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. (s. l.) : Bloomsbury Publishing.
- Gallagher-Mackay, K., Kidder, A., Methot, S., & Strachan, J. (2013). First Nations, Métis, and Inuit education : Overcoming gaps in provincially funded schools. (S.l.): People for Education Toronto, ON. Repéré à https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2014/31825/pdf/First_Nations_Metis_and_Inuit_Education_2013.pdf
- Gouvernement du Canada, Statistique Canada. (2023). *Les langues autochtones au Canada*. Ottawa : Statistique Canada. Repéré à <https://www.enm.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-X/2021012/98-200-X2021012-fra.cfm>
- Gouvernement du Yukon, Tr'ondëk Hwëch First Nation, et Université du Manitoba. (2016). Pedagogy of consequence. Repéré à <https://www.pedagogyofconsequence.com/>
- Grammond, S., et Guay, C. (2016). Les enjeux de la recherche concernant l'enfance et la famille autochtones. *Enfances, Familles, Générations*, (25). <https://doi.org/10.7202/1039496ar>
- Guay, M.-H. (2002). La pédagogie de projet au Québec. *Québec français*, 126, 60-63.
- Hampton, E. (2011). Towards a Redefinition of Indian Education. *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, 1.
- Hampton, E. (2021). Toward a Redefinition of American Indian/Alaska Native Education. *Canadian Journal of Native Education*, 20(2). <https://doi.org/10.14288/CJNE.V20I2.195749>
- Hampton, M., et Roy, J. (2002). Strategies for Facilitating Success of First Nations Students. *Canadian Journal of Higher Education*, 32(3), 1-28.
- Hayer, D. (2012). La culture : des questions essentielles. *Humanisme*, 296(2), 85-88. <https://doi.org/10.3917/huma.296.0085>

Hayes, M. (2022). Place-Based Pedagogy and Teacher Education. Dans M. A. Peters (éd.), *Encyclopedia of Teacher Education* (p. 1312-1316). Singapour : Springer Nature Singapour. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_293

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l'Éducation. (s. d.). Programmes d'études. Repéré à <https://www.princeedwardisland.ca/fr/information/education-et-petite-enfance/programmes-detudes>

Inchauspé, P. (1997). Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

Institut Tshakapesh. (2019). Programme agir tôt | uipat tutetau – Guide pour la petite enfance. Repéré à <https://www.tshakapesh.ca/education/travailler-aupres-des-eleves-innus/>

Institut Tshakapesh. (2021a). Catalogue en ligne des publications de l'Institut Tshakapesh. Repéré à <http://catalogue.innu-aimun.ca/>

Institut Tshakapesh. (2021b). Ressources en langue innue. Repéré à <https://www.tshakapesh.ca/langue/>

Institut Tshakapesh. (2021c). Sens : un programme pilote pour le préscolaire 4 ans.

Institut Tshakapesh. (2023). Sous le Shaputuan – Programme Rencontre Québécois – Premières Nations. Institut Tshakapesh. Repéré à https://www.tshakapesh.ca/wp-content/uploads/2023/05/TSHAK_IAMIA_SOUSHAPUTUAN_DOC_mai2023_2.pdf

Institut Tshakapesh et Mollen, Y. (2011). *Programme de langue innue au primaire*. Sept-Îles, Québec : Innu-aitun mak innu-Ishiskutamatum.

Jung, D. (2021, 28 octobre). Le cours *Culture et citoyenneté* mal reçu par les services éducatifs des P. N. Espaces autochtones – Radio Canada. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1834959/ethique-culture-ecr-jeunes-besoin-devenir-quebecois-disent-autochtones>

Junker, M.-O., Mollen, Y., St-Onge, H., et Torkornoo, D. (2012). Histoires orales innues. Institut Tshakapesh. Repéré à <https://histoires.innu-aimun.ca/stories/index>

Kaine, É., Kurtness, J., et Tanguay, J. (2016). *Voix, Visages, Paysages – Les premiers peuples et le XXI^e siècle*. Québec : Presses de l'Université Laval (PUL).

Kaine, Élisabeth. (2018). Introduction/Design et Culture matérielle : récits de savoirs partagés par l'art et la création en milieux autochtones. *Recherches amérindiennes au Québec*, 48(1-2), 5. <https://doi.org/10.7202/1053698ar>

Kairos. (2017). Organiser une activité des couvertures : un outil d'enseignement sur les rapports historiques entre les peuples autochtones et non autochtones du Canada. Repéré à <https://www.kairosblanketexercise.org/francais/>

Kairos. (2018). Éducation pour la réconciliation : rapport d'avancement 2018. Kairos. Repéré à https://www.kairoscanada.org/wp-content/uploads/2019/03/KAيروس_2018ReportCardSummary_French_FINAL_REV_MAR52019.pdf

- Kativik IIsarniliriniq. (2023). Curriculum et programmes. Kativik IIsarniliriniq. Repéré à <https://www.kativik.qc.ca/>
- Kativik IIsarniliriniq. (2022). Plateforme Nunavik-IcE. [Éducation]. Repéré à <https://nunavik-ice.com/fr/#>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. (S.l.): FT press. Repéré à <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=experiential+learning&ots=Vp2UoT0XRf&sig=ILWrYs2Q2vVVyBh78His7xAo3Ck>
- Koptie, S. (2009). Irihapeti Ramsden : The public narrative on cultural safety. *First Peoples Child & Family Review*, 4(2), 30-43. Repéré à <https://fpcfr.com/index.php/FPCFR/article/view/136/122>
- La Boîte Rouge VIF. (2023). Perspectives des Premiers Peuples dans l'éducation au Québec. *3PEQ*. Repéré à www.3peq.com
- Lacoursière, J., Groupe de travail sur l'enseignement de l'Histoire, & Québec. Ministère de l'Éducation. (1996). *Se souvenir et devenir : Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (Rapport No. 2-550-25743 X). Québec (QC): Bibliothèque Nationale du Québec. Repéré à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41824>
- Leclerc, A.-M., Vézeau-Beaulieu, K., Rivard, M.-C., et Miquelon, P. (2018). Sécurisation culturelle en santé : un concept émergent/Pistes d'application auprès des communautés autochtones. *Perspective infirmière*, 15(3, mai-juin). Repéré à <https://www.oiiq.org/w/perspective-infirmiere-vol-15-no-3-2018-3.pdf#page=50>
- Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M., et Hébert, R. (2003). Un instrument de mesure de l'actualisation de la personne à l'usage des praticiens. *Interactions*, 7(2), 21-46.
- Legat, A. (1991). *Report of the Traditional Knowledge Working Group*. Yellowknife : Department of Culture and Communications, Government of the Northwest Territories.
- Legault, A., Edward, K., et Rodriguez, A. A. (2023). Aborder l'éducation aux changements climatiques par les perspectives autochtones : le potentiel de la littérature autochtone. *Spectre*, 53(1), 19-23. Repéré à <https://www.aestq.org/fr/aborder-l-ecc>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lemaire, E. (2020). Engaging preservice students in decolonizing education through the blanket exercise. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 300-311. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1756837>
- Lenclud, G. (2003). Apprentissage culturel et nature humaine. *Terrain*, (40), 5-20. <https://doi.org/10.4000/terrain.1515>
- Lévesque, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle. *Droits et libertés*, 34(2), 16-19.

Lévesque, C., et Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Montréal, Québec : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). Repéré à <http://espace.inrs.ca/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>

Lewthwaite, B., Owen, T., Doiron, A., McMillan, B., et Renaud, R. (2013). Our Stories about Teaching and Learning: A Pedagogy of Consequence for Yukon First Nation Settings. *Interchange*, 44(1-2), 105-128. <https://doi.org/10.1007/s10780-013-9199-6>

Littletree, S., Belarde-Lewis, M., et Duarte, M. (2020). Centering relationality: A conceptual model to advance indigenous knowledge organization practices. *Knowledge Organization (KO)*, 47(5), 410-426.

Manitoba. Éducation et formation. (2019). Éducation autochtone – Concepts culturels. *Éducation autochtone – Concepts culturels | Éducation et Formation Manitoba*. [Gouvernement du Manitoba]. Repéré à <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/edu-auto/perspectives/concepts.html>

Manitoba. Éducation et formation. (s. d.). Programmes d'études. Repéré à <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/prog-fr.html>

Marker, M. (2011). Teaching History from an Indigenous Perspective : Four Winding Paths up the Mountain. Dans P. Clark (Éd.), *New Possibilities for the Past* (pp. 97-112). (S.I.): University of British Columbia Press. <https://doi.org/10.59962/9780774820608-006>

Maslow, A. H. (1999). *Toward a psychology of being* (3rd ed). New York : J. Wiley and Sons.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, vol 13(n°1), p.17-21.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (2005). Imitation et développement humain : Les premiers temps de la vie. *Terrain*, (44), 71-90. <https://doi.org/10.4000/terrain.2455>

Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie.

Meyer, M. A. (2008). Indigenous and authentic: Hawaiian epistemology and the triangulation of meaning. Dans *Handbook of critical and Indigenous methodologies* (p. 217-232). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.

Moisan, S., et Warren, J.-P. (2022a). De quelques obstacles à la multiperspectivité : l'histoire et les perspectives autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Dans *Réconciliation et examen de conscience : contestations sur le passé du Canada et tracer la voie de son avenir* (p. 32-38). Montréal, Québec : Patrimoine canadien. Repéré à <https://acs-metropolis.ca/wp-content/uploads/2023/04/Themes-canadiens-Reconciliation-et-examen-de-conscience-Contestations-sur-le-passe-du-Canada-et-tracer-la-voie-de-son-avenir.pdf>

Moisan, S., et Warren, J.-P. (2022b). De quelques obstacles à la multiperspectivité : l'histoire et les perspectives autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Dans *Réconciliation et examen de conscience : contestations sur le passé du Canada et tracer la voie de son avenir* (p. 32-38). Montréal, Québec : Patrimoine canadien. Repéré à <https://acs-metropolis.ca/wp-content/uploads/2023/04/Themes-canadiens-Reconciliation-et-examen-de-conscience-Contestations-sur-le-passe-du-Canada-et-tracer-la-voie-de-son-avenir.pdf>

Nakashima, D. (2016). Les savoirs locaux et autochtones dans l'interface entre science et politique. *Rapport de l'UNESCO sur la science : vers 2030*, 15.

Niblett, B. (2017). Faciliter l'enseignement humaniste Incorporer la justice sociale et environnementale à la pratique en salle de classe pour promouvoir le rendement, l'équité et le bien-être des élèves. *Faire la différence ... De la recherche à la pratique*, 66. Repéré à https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/67r11RNJp1rYpSNjeCLaTJ/a24d77b4a4959fd3bfb610262f0158a1/Faciliter-l_enseignement-humaniste.pdf

Nos pensées. (2017, 20 septembre). L'apprentissage social : l'intéressante théorie d'Albert Bandura. *Nos Pensées*. Repéré à <https://nospensees.fr/lapprentissage-social-linteressante-theorie-dalbert-bandura/>

Nouveau-Brunswick. Éducation et Développement de la petite enfance. (s. d.). Programmes d'études. Repéré à https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/education/m12/content/secteur_francophone/services_pedagogiques.html

Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (s. d.). Programmes d'études de la Nouvelle-Écosse. Province of Nova Scotia. Repéré à <https://www.ednet.ns.ca/psp/fr/apprentissage-et-pedagogie/programmes-detudes-la-nouvelle-ecosse>

Nunavut. Ministère de l'Éducation. (2007). Inuit Qaujimagatuqangit. Le cadre de l'éducation pour le curriculum du Nunavut. Division des services curriculaires et scolaires du ministère de l'Éducation du Nunavut. Repéré à <https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/publications/2024-01/Dynamic%20Assessment%20FR.pdf>

Machado de Oliveira, R. (2017). Programme scolaire : un ensemble de connaissances pour atteindre les objectifs pédagogiques. *Magazine scientifique multidisciplinaire du Centre du savoir*, 5(8, année 02), 52-73. Repéré à <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/programme-scolaire>

Ontario. Ministère de l'Éducation. (2001). Langues autochtones – Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année. Repéré à <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/nativelang18curr.pdf>

(Ontario. Ministère de l'Éducation. (2022). Sciences et technologie—Élémentaire. Ontario—Curriculum et ressources. Repéré à <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/sciences-technologie>

Ontario. Ministère de l'Éducation. (s. d.). Curriculum et ressources. Repéré à <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/>

Ontario. Ministère de l'Éducation et Bureau de l'Éducation des Autochtones. (2007). Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuit. Ontario. Ministère de l'Éducation. Repéré à <https://files.ontario.ca/edu-ontario-first-nation-metis-inuit-education-policy-framework-2007-fr-2021-10-29.pdf>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). Définition et classification des programmes d'enseignement : mise en œuvre pratique de la CITE 2011. Dans *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (p. 71-81). (s. l.): OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264292116-8-fr>

Ottmann, J., et Pritchard, L. (2009). Aboriginal perspectives and the social studies curriculum: A review of literature. Repéré à http://inclusiveeducationpdresources.com/fnmi/pdf/aboriginal_perspectives_literature_review.pdf

Perrenoud, P. (2000). Fondements de l'éducation scolaire : Enjeux de socialisation et de formation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_24.rtf

Pilote, A., et Joncas, J.-A. (2020, 23 avril). Survol de la situation concernant la reconnaissance des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement au Canada. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation. (2023). L'éducation autochtone : enjeux et initiatives inspirantes. Synthèse des présentations de l'assemblée plénière 2023. Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/synthese-pleniere2023.pdf>

Québec. Ministère de l'Éducation. (2001a). Programme de formation de l'école québécoise : domaine de la mathématique de la science et de la technologie – Enseignement primaire. Dans *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire et primaire*. Gouvernement du Québec.

Québec. Ministère de l'Éducation. (2001b). Programme de formation de l'école québécoise : domaine des langues – Français, langue d'enseignement. Dans *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire et primaire* (p. 69-95). Gouvernement du Québec.

Québec. Ministère de l'Éducation. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée). Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-apprentissage-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Québec. Ministère de l'Éducation. (2021). Matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire – Ensembles didactiques 2021-2022. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/doc/Liste_primaire_fr_new.pdf

- Québec. Ministère de l'Éducation. (2023a). Culture et citoyenneté québécoise : enseignement primaire. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ-Programme-Primaire.pdf
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2023b). Culture et citoyenneté québécoise : enseignement secondaire. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ-Programme-Secondaire.pdf
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2023c). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. (s. l.) : gouvernement du Québec. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Enseignement primaire : intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integration-linguistique-scolaire-sociale-primaire_2014.pdf
- Québec. Secrétariat aux affaires autochtones. (2017). *Faire plus, faire mieux : Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuit : 2017-2022*. (S. l.) : (s. n.). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3532555>
- Québec. Secrétariat aux affaires autochtones et Hydro-Québec. (1998). *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://central.bac-lac.gc.ca/item?id=jbnq_f&op=pdf&app=Library
- Quintriqueo Millán, S. E. (2020). Le colonialisme dans la formation des enseignants et la scolarisation dans le contexte mapuche au Chili. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Quintriqueo Millán, et L. Bacon (éd.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : sens et défis* (Presses de l'Université du Québec, p. 45-68). Sainte-Foy, Québec : (s. n.).
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. (s. l.) : UBC Press.
- Robb, M., et John, C. M. (2006). *Nos mots, nos façons : enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, S. J., & Williams, J. (2006). *Imitation and the development of the social mind : Lessons from typical development and autism*. New York : Guilford.
- Roué, M. (2012). Histoire et épistémologie des savoirs locaux et autochtones : de la tradition à la mode. *Revue d'ethnoécologie*, (1). <https://doi.org/10.4000/ethnoecologie.813>
- Rousseau, L., Gauthier, Y., et Caron, J. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 409-448.
- Roussel, J.-F. (2019). Rencontrer la spiritualité autochtone : une pratique de décolonisation. *Théologiques*, 26(2), 99-124. <https://doi.org/10.7202/1065197ar>

- Royer, M.-J. S. (2012). *L'interaction entre les savoirs écologiques traditionnels et les changements climatiques: les Cris de la Baie-James, la bernache du Canada et le caribou des bois*. (s. l.): Université de Montréal (Canada).
- Sannier-Bérusseau, C. (2022). Identité d'apprenant et préférences d'apprentissage : un modèle pour penser l'individualité des apprenants et de leurs pratiques d'apprentissage. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 744-768. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5149>
- Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (2018). *Inspirer la réussite – Cadre stratégique sur l'éducation des Premières Nations et des Métis de la prématernelle à la 12e année*. Gouvernement de la Saskatchewan. Repéré à https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/107116/107116-Inspiring_Success_Policy_Framework_FR.pdf
- Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (s. d.). Programmes d'études. Repéré à <https://progetudes.gov.sk.ca/Home?language=fr>
- Saul, J. R. (2015). *Le grand retour : le réveil autochtone*. (s. l.): (s. n.). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2491079>
- Savard, R. (2004). *La forêt vive : récits fondateurs du peuple innu*. Montréal, Québec : Les éditions du Boréal.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Les éditions logiques.
- Sims, L. (2019). Inspirée face aux défis : l'expérience d'une professeure non autochtone en lien à l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des enseignants en contexte minoritaire francophone manitobain. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 89-108. <https://doi.org/10.7202/1059127ar>
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi delta kappan*, 83(8), 584-594.
- Soucy, M., et Arousseau, E. (2023). À la rencontre des premiers Peuples – Neuf activités destinées aux élèves du primaire. La BRV. Repéré à <https://3peq.com/wp-content/uploads/2023/08/A-la-rencontre-des-premiers-peuples.pdf>
- Stuckenberger, A. N. (2010). Les Inuit et le changement climatique. *Études/Inuit/Studies*, 34(1), 5-19.
- Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2023). *Cadre politique en matière d'éducation autochtone*. Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. Repéré à https://www.gov.nl.ca/education/files/Indigenous-Framework_FR_SL_29_aout_2022.pdf
- Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (s. d.). *Programmes scolaires*. Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador.
- Territoires-du-Nord-Ouest. Éducation, Culture et Formation. (s. d.). *Dene Kede et Inuuqatigiit*. Repéré à <https://www.ece.gov.nt.ca/fr/services/programme-detudes-de-la-prematernelle-la-12e-annee/dene-kede-et-inuuqatigiit>
- Toulouse, P. R. (2008). *L'intégration des enseignements et des valeurs autochtones dans la salle de classe*. Ontario. Ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Toulouse_fr.pdf

Toulouse, P. R. (2015). *Beyond shadows: First Nations, Métis and Inuit student success*. Ottawa, Ontario : Canadian Teachers' Federation/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586058.pdf>

Toulouse, P. R. (2016). *What matters in Indigenous education: Implementing a vision committed to holism, diversity and engagement*. (s. l.): Measuring What Matters.

Vallières, C. et Raymond, C. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*. (Rapport no 99-6487- 02). Québec : gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf

van de Sande, A., et Renault, G. (1998). L'intégration des concepts autochtones dans le curriculum du travail social. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 4(1), 164. <https://doi.org/10.7202/026203ar>

Vieille-Grosjean, H., et Di Patrizio, G. (2015). Apprendre à l'âge adulte : entre imitation et émancipation. *Phronesis*, 4(1), 40-50. <https://doi.org/10.7202/1031203ar>

Viger, L. M., Vallée, Y., Caron, D., et Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or. (2017). *Trousse pédagogique Gabriel-Commanda : Val-d'Or montre tes couleurs*. Val-d'Or : (s. n.). Repéré à https://www.caavd.ca/uploads/2/7/8/7/27879591/_trousse_gabriel-commanda.pdf

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Halifax, Nouvelle-Écosse : Fernwood Publishing.

Wiscutie-Crépeau, N. (2016). L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 117-123. Repéré à <https://www.cahiersdusocialisme.org/24362-2/>

