



---

*Élaboration et appréciation d'un cours  
sur les perspectives autochtones  
destiné à la formation à l'enseignement :  
le cas d'une université québécoise*

*Constance Lavoie, Université de Sherbrooke*

*Patricia-Anne Blanchet, Université de Sherbrooke*

*Suzie O'Bomsawin, Grand Conseil de la Nation W8ban-Aki*

*Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke*

*David Bernard, Grand Conseil de la Nation W8ban-Aki*

*Jo Anni Joncas, Université de Sherbrooke*

**Résumé :**

Le 62<sup>e</sup> appel à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada incite les gouvernements à « prévoir les fonds nécessaires pour permettre aux établissements d'enseignement postsecondaire de former les enseignants sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe » (2015, p. 256). Plusieurs universités canadiennes ont déjà entamé l'autochtonisation de leurs programmes de formation à l'enseignement, alors que les universités québécoises francophones commencent à peine ce processus. Cet article relate le parcours d'inclusion d'un cours sur les perspectives autochtones à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, au Québec. L'argumentaire et les résultats s'articulent autour de ces deux questions : Comment développer un cours sur les perspectives autochtones pour les programmes de formation initiale à l'enseignement? Quelle appréciation en retirent les personnes étudiantes en enseignement ayant suivi ce

cours? Méthodologiquement, cette étude suit un processus de recherche-action collaborative. Onze personnes ont participé à l'élaboration du cours et vingt-cinq personnes étudiantes en enseignement ont commenté le cours proposé. Les résultats préliminaires révèlent l'importance de la coconstruction et de la coréalisation d'un tel cours par et avec les personnes autochtones et les organisations scolaires autochtones. Il s'en dégage que les personnes étudiantes en enseignement, qu'elles soient Allochtones ou Autochtone, ressortent de ce cours satisfaites et s'engagent à inclure les perspectives autochtones dans leurs classes.

**Mots clés :** éducation autochtone; formation à l'enseignement; enseignement supérieur; autochtonisation

## **Development and Assessment of a Teacher Education Course on Indigenous Perspectives: The Case of a Quebec University**

### **Abstract:**

The 62<sup>nd</sup> Call to Action of the Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC, 2015) urges governments to "provide the necessary funding to post-secondary institutions to educate teachers on how to integrate Indigenous knowledge and teaching methods into classroom" (p. 256). While the province of Quebec is just beginning this process, several Canadian universities have already begun the process of indigenizing their teacher education programs. This article recounts the journey of including a course on Indigenous perspectives in the Faculty of Education at the University of Sherbrooke, Quebec. The rationale and results are organized around two questions: How can a course on Indigenous perspectives be developed for pre-service teacher education programs? How do teacher candidates who have taken this course feel about it? Methodologically, this study follows a collaborative action research process. Eleven individuals participated in the development of the course and twenty-five teacher candidates provided feedback. Preliminary findings reveal the importance of co-construction and co-development of such a course by and with Indigenous individuals and school organizations. It is apparent that teacher candidates, both Indigenous and non-Indigenous, finished this course satisfied and committed to including Indigenous perspectives in their classrooms.

**Keywords:** Indigenous education; teacher training; higher education; indigenizing

Plusieurs universités canadiennes ont déjà entamé l'autochtonisation de leurs programmes de formation à l'enseignement (Pilote et Joncas, 2020). Toutefois, les universités québécoises francophones commencent ce processus. Plusieurs raisons soutiennent l'importance de former les personnes enseignantes à l'inclusion des savoirs, des cultures, de l'histoire et des visions du monde des Premiers Peuples, et ce, au-delà de l'actualité qui pousse les personnes enseignantes à aborder les réalités autochtones en classe (Gerbert, 2021). Par exemple, les programmes d'univers social et d'éthique et culture religieuse comportent des contenus obligatoires relatifs aux Premiers Peuples, ce qui appuie l'importance de former les personnes enseignantes à l'inclusion des perspectives autochtones lors de leur formation à l'enseignement. Enfin, près de 60 % des personnes autochtones vivent désormais en milieu urbain, hors de leur communauté (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2020). Ce fait implique que de plus en plus d'enfants autochtones sont accueillis dans les classes du système scolaire québécois. La présence autochtone dans les écoles provinciales, les programmes de formation et les médias créent un certain malaise pour certaines personnes enseignantes qui ne se trouvent pas outillées pour aborder les réalités, les savoirs et les perspectives autochtones dans leur enseignement, et ce, dans différentes provinces canadiennes (Côté, 2019; Deer, 2013; Morcom et Freeman, 2018; Plamenig, 2020). En réponse à cette réalité, certaines universités canadiennes offrent un cours dans le domaine de l'éducation autochtone (Pilote et Joncas, 2020).

Il faut savoir que le campus principal de l'Université de Sherbrooke (UdeS) est situé sur le territoire ancestral de la Nation W8<sup>1</sup>banaki, le Ndakina. Cette nation compte deux communautés au Québec, Odanak et W8linak, qui se caractérisent par le fait qu'aucune école n'a été construite dans ces deux communautés. Par conséquent, les enfants *w8banakiak* fréquentent les établissements du système scolaire québécois. Dans un tel contexte, le Grand Conseil de la Nation W8ban-Aki (GCNWA) se préoccupe de la formation offerte aux futures personnes enseignantes dans leur région.

Depuis 2019, la Faculté d'éducation de l'UdeS s'allie au GCNWA et à des organisations scolaires autochtones (Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN], Institution Kiuna, Kativik Illisarnilirinik) pour constituer le comité M8wwa L J mamu<sup>2</sup>. Ce comité facultaire a pour mandat de sensibiliser et de soutenir les membres de la faculté vers l'inclusion des réalités, des savoirs et des perspectives autochtones dans la formation à l'enseignement par une démarche collaborative basée sur le respect et la réciprocité envers les partenaires autochtones. Les membres du comité ont participé à l'élaboration et à la validation de l'ensemble du cours. Cet article permet de comprendre la démarche de codéveloppement d'un cours visant l'inclusion des perspectives autochtones à l'UdeS et de dégager l'appréciation des personnes étudiantes ayant suivi ce cours.

---

<sup>1</sup> Le 8 est un son nasal entre le « an » et le « on ».

<sup>2</sup> M8wwa L J mamu signifie « ensemble ». M8wwa (prononcé monwa) est en langue w8banaki, L J (prononcé mamou) est en langue crie, inuktitut et naskapie et mamu (prononcé mamou) est en langue innue. Ces langues représentent celles des personnes autochtones membres du comité.

## Contexte socioéducatif

En 2015, la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada a déposé son rapport visant à exposer la dure réalité des pensionnats autochtones, en vue de faire connaître<sup>3</sup> la vérité, de favoriser la guérison des Premiers Peuples et d'établir une relation respectueuse entre les peuples. L'appel à l'action 62 interpelle les gouvernements à « prévoir les fonds nécessaires pour permettre aux établissements d'enseignement postsecondaire de former les [personnes enseignantes] sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe » (CVR, 2015, p. 256).

En 2019, la Commission Viens (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec, 2018) lance un appel à l'action dans le but d'« inclure, en collaboration avec les autorités autochtones, un volet sur les Premières Nations et les Inuit du Québec dans les parcours de formations collégiales et universitaires menant à une pratique professionnelle » (p. 266), comme la formation à l'enseignement. Dans les référentiels de compétences de plusieurs provinces canadiennes<sup>4</sup> se retrouve une compétence professionnelle relative à l'inclusion des perspectives autochtones en classe. Le fait d'inclure cette compétence professionnelle formalise l'inclusion des perspectives autochtones dans les programmes de formation à l'enseignement, les processus d'évaluation de ces programmes, et ce, tout en légitimant l'embauche de ressources humaines dans les universités dans le domaine de l'éducation autochtone. En 2020, l'ensemble des 11 nations autochtones du Québec déposait unanimement la demande d'inclure la compétence 15, qui souligne l'importance de valoriser et de promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones (CEPN, 2020), au nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. Lors de la parution du nouveau référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement en 2020, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) n'a pas inclus cette compétence professionnelle. Toutefois, l'introduction dudit document précise que « les [personnes enseignantes] sont des acteurs incontournables de la réconciliation avec les Peuples autochtones et les sollicite pour qu'ils priorisent le renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel » (MEES, 2020, p. 14).

Dans un tel contexte socioéducatif, les universités québécoises déterminent le niveau d'inclusion des perspectives autochtones dans leurs programmes de formation à l'enseignement. Cette réalité touche spécifiquement les universités francophones de la province, car les universités anglophones (McGill, Bishop's et Concordia) prévoyaient déjà un cours sur l'éducation autochtone à certains de leurs programmes de formation à l'enseignement.

L'avancée d'autres provinces canadiennes quant à l'inclusion des perspectives autochtones à la formation à l'enseignement permet d'élaborer un cours à la lumière des recommandations et des défis relevés dans la littérature. La recension des écrits sur les expériences canadiennes d'inclusion

---

<sup>3</sup> Le texte suit les normes de l'orthographe rectifiée.

<sup>4</sup> Colombie-Britannique (BC Teachers' Council, 2019), Saskatchewan (Cole, 2017), Yukon (Department of Education, 2021), Alberta (Alberta Education, 2023), Ontario (Government of Ontario, 2019).

des perspectives autochtones à des activités d'apprentissage à la formation à l'enseignement relève l'importance d'inclure dans les cours les thèmes suivants : la pédagogie du lieu (Hare, 2015; Tanaka, 2016), les personnes âgées (Gorecki et Doyle-Jones, 2021; National Centre for Collaboration in Indigenous Education, 2020), l'apprentissage expérientiel et holistique (Kitchen et Raynor, 2013; Leddy et Turner, 2016; Lemaire, 2020; Schneider, 2015; Toulouse, 2016) et l'analyse réflexive et critique (Oskineegish, 2019; Tanaka, 2016). Il ressort également de cette recension les défis à l'égard du manque de personnel autochtone (Plamenig, 2020) et le sentiment de légitimité des personnes formatrices allochtones (Hare, 2015; Kerr, 2014; Scully, 2015). Pour répondre à cet enjeu, Hare (2015) ainsi que Restoule et Nardozi (2019) valorisent le coenseignement Allochtone-Autochtone. En plus, Petrone, Rink et Speicher (2020) proposent d'inclure des personnes conférencières autochtones et des personnes étudiantes autochtones lors des prestations des cours. Ces expériences documentées de l'inclusion des perspectives autochtones à la formation à l'enseignement sont inspirantes pour les universités francophones n'ayant pas encore ce type d'activité de formation.

Dans le cas à l'étude, il faut savoir qu'en 2019, l'UdeS se trouvait parmi les dernières au Québec en ce qui a trait aux initiatives d'inclusion autochtone dans les contenus des cours, les programmes de formation et les plans stratégiques institutionnels (Jean, 2020). De surcroit, le dernier sondage du Mclean's Education (2021) rapporte que les personnes étudiantes classent l'UdeS au 1<sup>er</sup> rang pour l'ensemble des critères de satisfaction, mais qu'elle se positionne au 15<sup>e</sup> rang de 15 au critère sur la visibilité des langues, de l'histoire et des cultures autochtones sur le campus. Depuis, cette université a élaboré le *Plan d'action institutionnel pour et avec les [P]euples autochtones K'wasan8bna*<sup>5</sup> : mettre en lumière les réalités, les savoirs et les perspectives autochtones à l'Université de Sherbrooke (UdeS, 2021). Nous y retrouvons, entre autres, la mesure 2.2.4, selon laquelle il convient d'« [i]ntégrer la compétence à valoriser et [de] promouvoir les savoirs, la vision du monde, les cultures et l'histoire des Autochtones dans les programmes de formation, notamment ceux en sciences de l'éducation » (UdeS, 2021, p. 8), laquelle fait référence à la compétence 15 proposée par les 11 nations autochtones au ministre de l'Éducation du Québec (CEPN, 2020). C'est dans ce contexte que s'inscrivent les questions de recherche suivantes : Comment développer un cours sur les perspectives autochtones en éducation en français dans les programmes de formation initiale à l'enseignement en mettant en place des principes de la décolonisation ? Quelle est l'appréciation des personnes étudiantes en enseignement ayant été exposées à des principes de la pédagogie autochtone et à de l'apprentissage expérientiel ?

---

<sup>5</sup> Le terme en langue w8banaki K'wasan8bna signifie « nous éclairons ».

## Cadre théorique

Le cours en question s'est développé autour d'une approche de décolonisation, de pédagogie autochtone et d'apprentissage expérientiel.

### La décolonisation de la formation à l'enseignement

McGregor (2012) définit les pédagogies décoloniales comme « des approches d'enseignement et d'apprentissage qui reconnaissent et déconstruisent les structures de pouvoir associées à la colonisation dans le but de créer un espace et de légitimer les façons autochtones de savoir, d'être et de faire » [Traduction libre]<sup>6</sup> (p. 13). La décolonisation de l'éducation demande à ce que les Allochtones passent du paradigme d'« apprendre sur » à ceux d'« apprendre avec [les] » et d'« apprendre des » Autochtones (Battiste, 2013; Smith, 2021). Selon Gaudry et Lorenz (2018), la décolonisation se situe au dernier niveau du continuum de l'autochtonisation (*indigenization*). Lavoie, Blanchet-Cohen et Bacon (2021) expliquent que la décolonisation s'inscrit dans un continuum allant de l'inclusion (des savoirs, des perspectives, des ressources, des personnes, etc.), du rapprochement, de la réconciliation à la décolonisation. Ce continuum sert d'outil de réflexion pour déterminer à quelle étape s'inscrit la coconstruction de ce cours.

Comme l'indiquent Fickel et Abbiss (2019) en Nouvelle-Zélande, Whatman *et al.* (2020) en Australie ainsi que Gorecki et Doyle-Jones (2021) au Canada, la décolonisation de la formation à l'enseignement repose sur un principe de justice sociale impliquant l'affirmation, la transformation et le rapprochement. Dans la présente étude, les variables du concept de décolonisation (affirmation, transformation, rapprochement, inclusion) ont permis d'analyser la portée du processus de développement et de mise en place du cours au sein de l'institution.

### Principes et fondements de la pédagogie autochtone

Dans sa recension, Côté (2019) constate que l'inclusion des perspectives autochtones dans la formation à l'enseignement au Canada passe nécessairement par la mise en application des principes de la pédagogie autochtone, que Campeau (2021) nomme « pédagogie par et avec le territoire » et qu'elle caractérise comme suit, en fonction des attributs suivants : intergénérationnelle; relationnelle; holistique (intellectuelle, physique, émotionnelle, spirituelle); expérientielle; culturelle; cyclique (plutôt que linéaire); de tradition orale; qui place les langues et les cultures autochtones au cœur du processus de transmission et de revitalisation culturelles des communautés. En d'autres termes, l'interconnectivité et les relations seraient au cœur des approches pédagogiques autochtones (Battiste, 2013; Kirkness et Barnhardt, 2016; Styres, 2017; Toulouse, 2016). Chacun des principes de la pédagogie autochtone et de l'apprentissage expérientiel a guidé l'élaboration des contenus du cours tout en servant comme catégories d'analyse pour l'appréciation des personnes étudiantes.

---

<sup>6</sup> Decolonizing pedagogies refers to . . . teaching and learning approaches that both acknowledge and deconstruct structures of power associated with colonization in an effort to create space for, and give legitimacy to, Indigenous ways of knowing, being and doing.

## L'apprentissage expérientiel

Certaines approches pédagogiques occidentales trouvent écho dans certaines caractéristiques de la pédagogie autochtone. C'est le cas de l'apprentissage expérientiel, approche centrale dans la conception du cours à l'étude et déjà implantée dans de nombreuses universités canadiennes. L'Association for Experiential Education (2021) définit l'éducation expérientielle comme une conception de l'enseignement qui fonde de nombreuses approches pédagogiques dans lesquelles les personnes enseignantes s'engagent délibérément avec les personnes étudiantes dans une expérience directe et une réflexion ciblée afin d'enrichir des connaissances, de développer des compétences, de clarifier des valeurs et de développer la capacité des personnes à contribuer à leur communauté.

L'apprentissage expérientiel comporte généralement quatre caractéristiques : 1) une conception de l'enseignement et de l'apprentissage centré sur l'apprenant; 2) une expérience authentique; 3) de la réflexivité; et 4) une contribution à la société.

Ce cadrage théorique permet de comprendre les principes guidant la coélaboration du cours et d'approfondir l'interprétation des résultats quant au processus de codéveloppement de ce cours tout en explicitant les éléments d'appréciation exprimés par les personnes étudiantes en enseignement.

## Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une épistémologie de recherche-action collaborative qui respecte les principes d'éthique de la recherche autochtone<sup>7</sup> (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador [APNQL], 2014; Denzin et Lincoln, 2008). La recherche autochtone est orientée vers l'action et fait participer les personnes et organisations autochtones dans toutes les étapes d'élaboration du protocole méthodologique (Gentelet, 2009; Smith, Tuck et Wayne Yang, 2019). Ainsi, trois personnes issues d'organisations autochtones membres du comité M8wwa L J mamu ont contribué tant à la formulation des questions et des objectifs de recherche qu'à la délimitation du cadre conceptuel et à la construction du devis méthodologique. Pour répondre aux questions de recherche, différents outils de collecte de données qualitatives ont été utilisés auprès des personnes participantes à l'étude. Le tableau 1 présente les deux questions de recherche, les outils de collecte de données ainsi que les personnes participantes.

---

<sup>7</sup> Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'UdeS au printemps 2021 (réf. 2021-2568).

<b>Questions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment le cours a-t-il été codéveloppé et coenseigné?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle appréciation les personnes étudiantes retirent-elles du cours?</li> </ul>
<b>Outils</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procès-verbaux des réunions de travail du comité M8wwa L J mamu (nombre : 10)</li> <li>• Journaux de bord pour tous les cours (nombre : 8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enregistrement d'un cercle de parole de groupe sur l'appréciation du cours</li> <li>• Enregistrements individuels des moments marquants du cours lors de l'exposition du travail final sous forme de kiosques</li> </ul>
<b>Personnes participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatre personnes professeures de l'UdeS</li> <li>• Deux membres de la Nation W8ban-Aki travaillant pour le Grand Conseil de la Nation W8ban-Aki</li> <li>• Une personne coordonnatrice aux projets éducatifs du CEPN</li> <li>• Quatre personnes étudiantes aux cycles supérieurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vingt-cinq personnes étudiantes (neuf en enseignement primaire, treize en adaptation scolaire, trois en enseignement au secondaire)</li> </ul>

Tableau 1. Questions, outils de collecte et personnes participantes.

La première question cherche à documenter la démarche de codéveloppement et de coenseignement du cours intitulé *Perspectives autochtones en éducation*. En plus des procès-verbaux de dix réunions de travail d'environ deux heures chacune – réunissant onze membres du comité constituant le corpus de données –, huit journaux de bord ont été rédigés par une personne étudiante observatrice au terme de chacune des séances de cours. Pour la seconde question de recherche relative à l'appréciation que les personnes étudiantes retirent du cours, un cercle de parole d'une durée de deux heures a été tenu lors de la treizième séance du cours, laquelle se déroulait en ligne. L'ensemble des 25 personnes étudiantes issues de trois différents programmes de formation à l'enseignement y ont pris part. La discussion a été orientée par deux questions de départ affichée au tableau en guise de rappel : pouvez-vous formuler votre appréciation du cours en termes de contenus, de rencontres, d'apprentissages, de modalités d'enseignement et d'évaluation? Quels éléments pourraient, selon-vous, être améliorés? Des enregistrements individuels des moments marquants du cours ont également été recueillis lors de la présentation finale du cours, et ces enregistrements ont fait l'objet d'une exposition des parcours d'engagement de chaque personne étudiante.

Pour ce qui a trait aux enjeux éthiques de la recherche, le consentement éclairé de chacune des personnes participantes a été obtenu à l'aide d'un formulaire les informant des objectifs de la recherche, des modalités de collecte de données (captations vidéo, photographies, etc.), ainsi que des bénéfices et des risques encourus.

Une première phase d'analyse des données qualitatives a été effectuée par la chercheuse principale et une assistante de recherche à l'aide du logiciel NVivo 12. Des nœuds initiaux ont été générés (appréciation positive; limites; apprentissages). De ce premier niveau de catégorisation ont émergé des sous-catégories (contenus, personnes impliquées, lieux de formation, approches pédagogiques, modalités d'enseignement et d'évaluation, etc.). Lors d'une réunion de travail,

l'ensemble des catégories et des sous-catégories dégagées de l'analyse des données ont été soumises à la validation des personnes autochtones engagées dans l'étude. Ces dernières, qui ont participé à la rédaction de l'article, ont pu proposer des formulations permettant d'apporter des nuances et des précisions quant aux résultats obtenus.

## Résultats

De l'analyse des données se dégagent des résultats en lien avec les deux questions de recherche. Une première sous-section présente des résultats en lien avec la démarche de codéveloppement du cours, les modalités d'évaluation ainsi que la dynamique de coenseignement mobilisant les principes de la décolonisation. Une seconde sous-section expose des résultats liés à l'appréciation des personnes étudiantes ayant vécu la pédagogie autochtone selon les quatre catégories suivantes : expérientielle, intergénérationnelle, réflexive, tout au long de la vie.

### Démarche de codéveloppement du cours

Une équipe de travail s'est ralliée<sup>8</sup> autour de plusieurs besoins, dont celui de développer un cours sur les perspectives autochtones à la Faculté d'éducation de l'UdeS en instaurant le comité M8wwa L J mamu<sup>9</sup> (procès-verbal 1, 12 mai 2020).

#### *Structuration du cours*

Certains éléments ont été discutés au comité M8wwa L J mamu (p. ex. titre, descripteur, objectifs, structure, compétences professionnelles, modalité d'enseignement et d'évaluation). Ces échanges ont permis de dégager la vision commune du cours. En concordance avec les approches de la pédagogie autochtone et de l'approche expérientielle, les membres ont convenu que ce cours devrait être structuré de façon à constituer un parcours d'apprentissage guidé divisé en trois étapes à franchir : 1) le prendre conscience-se positionner; 2) réapprendre-s'outiller; 3) valoriser-s'engager.

---

<sup>8</sup> Cette rencontre a eu lieu le 9 janvier 2020 lors du projet *Perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples : ressources pour la formation à l'enseignement*. Ce projet a reçu le soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). Il rassemble les trois universités francophones du Québec suivantes : Université Laval, UQTR, UdeS. Les personnes présentes étaient les suivantes : Suzie O'Bomsawin et David Bernard, deux membres de la Nation W8ban-Aki travaillant pour le Grand Conseil de la Nation W8ban-Aki; Constance Lavoie, Sabrina Moisan, Lynn Thomas et Jo-Anni Joncas, quatre professeures de la Faculté d'éducation de l'UdeS; Patricia-Anne Blanchet et Aude Maltais-Landry, deux personnes étudiantes aux études supérieures; Loretta Robinson, coordonnatrice aux projets éducatifs du Conseil en éducation des Premières Nations.

<sup>9</sup> *Ensemble pour inclure les perspectives autochtones en éducation à la formation à l'enseignement*.

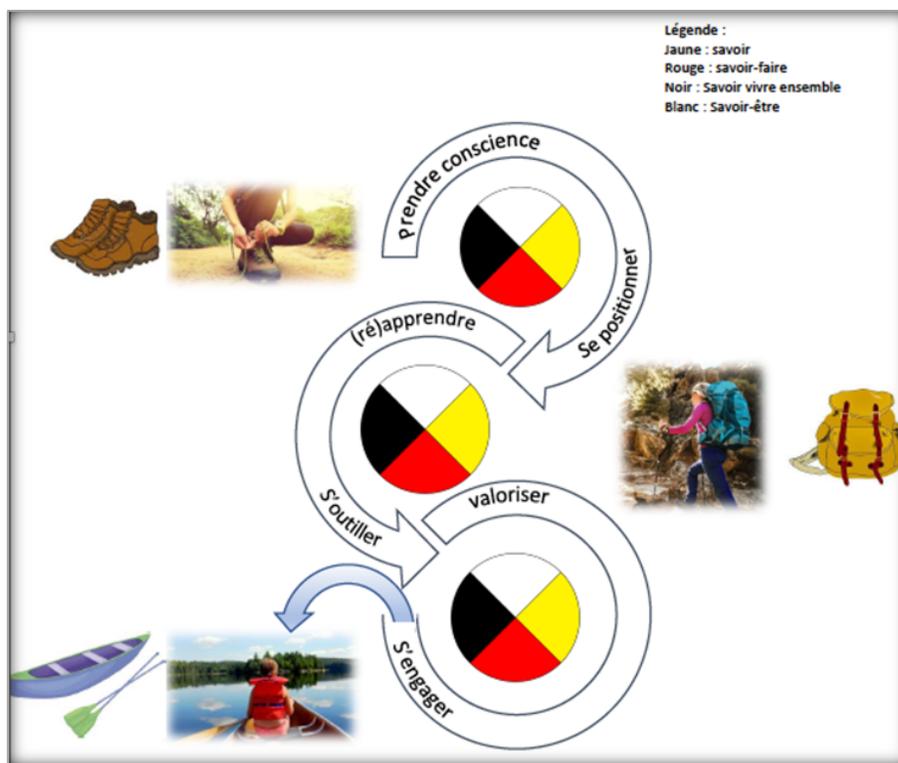


Figure 1. Étapes du parcours réflexif guidé dans le cadre du cours selon une vision holistique qui implique les quatre dimensions de l'apprentissage autochtone. Illustration produite par Patricia-Anne Blanchet et Constance Lavoie et utilisée avec la permission des auteures.

Dans son ensemble, ce parcours vise à s'engager dans une démarche qui sous-tend le développement progressif de l'humilité culturelle ainsi que ceux de la conscience, de la sensibilité et de la compétence culturelles. Chacune de ces étapes comprend des apprentissages holistiques (spirituel, intellectuel, physique et émotionnel) représentés par la roue de médecine (voir Figure 1). De plus, le besoin de faire vivre des expériences et des rencontres authentiques à chacune des étapes avait été relevé par les partenaires autochtones (Procès-verbal 1, 17 février 2021). Par conséquent, le cours a été réparti en huit séances d'enseignement synchrones en ligne de trois heures chacune. Chaque étape s'est terminée par une journée en présentiel<sup>10</sup> (une journée de sensibilisation à l'UdeS, une journée dans la communauté d'Odanak et une journée d'engagement lors d'une exposition de leur projet personnel d'engagement, qui s'est tenu au cours de la Journée de la vérité et de la réconciliation à l'UdeS). La vision évaluative réflexive et multimodale a grandement été guidée par la coordonnatrice aux projets éducatifs du CEPN.

Une fois la structure du cours (les thèmes, les modules et la modalité hybride) déterminée, des sous-comités de travail se sont mis en place pour développer chacune des séances d'enseignement synchrone et en présentiel (huit rencontres de travail en sous-comités de septembre à avril 2021

<sup>10</sup> Le cours intitulé *Perspectives autochtones en éducation* (PAE403) a été offert une première fois au trimestre d'été 2021.

d'environ deux heures). Les travaux des sous-comités ont fait l'objet de discussions lors des rencontres en grand groupe du comité M8wwa L J mamu, permettant à tous de participer à l'élaboration du cours. Deux rencontres de validation du travail des sous-comités ont permis à l'ensemble des membres du comité M8wwa L J mamu de bonifier le cours. Les membres de la Nation W8ban-Aki ont été essentiels pour l'organisation des journées en présentiel.

### *Dynamique de coenseignement*

Considérant le fait qu'il n'y a pas de professeur en éducation autochtone à la Faculté d'éducation de l'UdeS, il a été décidé que les séances d'enseignement soient divisées équitablement entre une personne chargée de cours d'ascendance autochtone et une personne professeure allochtone alliées<sup>11</sup>, toutes deux membres du comité M8wwa L J mamu. La personne chargée de cours donnait les séances d'enseignement de l'étape 1 (se positionner) et 2 (ré/apprendre et s'outiller). Plus précisément, la personne chargée de cours autochtone abordait des contenus relatifs à la pédagogie autochtone et aux modèles holistiques de l'apprentissage, des ressources éducatives autochtones, des mythes et réalités, etc. La personne professeure donnait la seconde partie des séances d'enseignement synchrone en ligne de l'étape 1 (prendre conscience) et celles relatives à l'étape 3 (valoriser et s'engager). Plus précisément, la personne professeure traitait de la sécurisation sociale et culturelle, des postures, de l'humilité culturelle, des organisations scolaires autochtones, etc. Toutes les deux, qui étaient présentes lors des journées en présentiel, ont eu à élaborer les outils d'évaluation et à rétroagir sur les travaux des personnes étudiantes. La langue française s'est révélé être une limite pour qu'une membre de la Nation Naskapie se sente à l'aise pour coenseigner le cours puisque cette langue est sa 5<sup>e</sup> langue parlée. Il a été convenu d'inviter des personnes autochtones durant les cours. Au total, sept personnes autochtones issues de cinq nations (Atikamekw, Crie-Eeyou, Wendat, Inuit et W8ban-Aki) ont contribué aux enseignements des cours. Trois d'entre elles étaient des personnes aînées, une personne du Grand Conseil de la Nation W8ban-Aki, une personne historienne, une personne enseignante et une personne chargée de la direction d'une école. Encore une fois, le recours à la langue française pour l'enseignement s'est révélée être un facteur limitatif lorsqu'est venu le temps d'inviter certaines personnes des Nations Inuit, Kanien'keha'ka et Naskapie.

### *Appréciation des personnes étudiantes*

Je suis tombé en amour avec la pédagogie autochtone; tout est interconnecté. Le mot qui me reste, c'est la connexion aux Autres, à son territoire. Aussi, comment le langage est relié au territoire. J'ai été frappé comment ce cours était intégrateur, expérientiel. J'en ai mangé tout le long. (Caroline, enseignement en adaptation scolaire, cercle de parole)

À l'instar de Caroline, plusieurs personnes étudiantes ont partagé non seulement leur appréciation générale du cours, mais également leur appréciation de moments d'apprentissage

---

<sup>11</sup> Les personnes alliées allochtones sont des personnes canadiennes qui travaillent avec les Autochtones dans le processus de décolonisation (Regan, 2010; Root, 2010).

## *Un cours sur les perspectives autochtones*

spécifiques. Les principaux éléments qui ressortent de leur appréciation sont les journées expérientielles, les apprentissages intergénérationnels et expérientiels, les évaluations réflexives et multimodales ainsi que la posture des personnes apprenantes.

### *Des journées expérientielles, sources d'apprentissage*

Quatorze personnes étudiantes ont qualifié les journées en présentiel comme des moments porteurs d'une meilleure compréhension différentes réalités, comme celles relatives à la pédagogie par et avec le territoire. Louis, enseignant au préscolaire et au primaire, s'exprime comme suit :

Quand on a été dans le territoire et qu'on a été vivre des expériences en plein air, c'est quelque chose qui ajoute vraiment une valeur, qui fait en sorte qu'on se souvient de ces éléments-là, parce qu'on les a vécus.

Cette visite guidée du sentier Tolba à Odanak par l'Ainé Michel Durand-Nolett a été identifiée par cinq personnes étudiantes comme un moment fort. Carolanne, enseignante des sciences et technologies au secondaire, s'exprime comme suit :

On n'avait même pas fait deux pas dans le sentier, il était en train de nous parler de l'achillée qui se met sur les crêpes ou qui soigne la fièvre. Il sait tellement de choses cet homme-là, ça m'a tellement marquée cette rencontre-là.



Figure 2. Apprentissage par et avec le Ndakina (territoire) dans le sentier Tolba, avec l'Ainé Michel Durand-Nolett. Photo prise par Alex Bédard et utilisée avec sa permission.

Cette photo montre l'apprentissage expérientiel par et avec des personnes aînées, des membres de la communauté et le territoire lors de la journée dans la communauté d'Odanak. Cette image illustre la posture d'écoute et celle de personnes apprenantes, nécessaires pour le développement de l'humilité culturelle chez les futures personnes enseignantes et les personnes

formatrices. Cette photographie rappelle l'importance d'apprendre le nom ancestral des rivières qui nous entourent et de reconnaître leur valeur historique et contemporaine dans notre quotidien.

Amélie, enseignante en adaptation scolaire et sociale, a partagé son appréciation de la visite de la communauté d'Odanak comme suit :

Je tiens à préciser que j'ai adoré le cours. Je l'ai trouvé pertinent et vrai. En étant déjà informée un minimum, j'ai trouvé que les contenus touchaient la base, mais qu'ils poussaient également la réflexion plus loin. C'était super intéressant de voir une communauté en particulier, surtout que ce n'était pas la mienne.

Un des principaux éléments qui rayonne dans ces deux journées en présentiel correspond aux diverses rencontres que les personnes étudiantes ont vécues avec des personnes aînées.

### *Apprentissage intergénérationnel : à la rencontre de personnes aînées autochtones*

Deux rencontres se démarquent pour 11 personnes étudiantes, soit les rencontres avec les personnes aînées. Sept de ces personnes ont fait explicitement référence à l'activité des couvertures (voir Figure 3). Cette activité était une reconstitution métaphorique de la colonisation, qui permettait d'illustrer la violence de ce moment historique pour les membres des Premières Nations. Zoé, enseignante au préscolaire et au primaire, fait part de ses impressions à ce sujet :

Le moment le plus marquant vécu dans le cadre du cours a été l'activité des couvertures. Nous jouons le rôle des Premières Nations, et les couvertures représentaient les territoires. Cette activité est pour moi l'élément déclencheur de mon cheminement. C'est une prise de conscience par rapport à ma désinformation malgré mes connaissances antérieures.

Les retombées de cette activité pour la formation de différentes professions (p. ex. les personnes intervenantes en travail social et les personnes enseignantes ont fait l'objet des mêmes constats dans différentes études (Lacroix, 2021; Lemaire, 2020).



Figure 3. Animation de l'activité par la personne aînée Nicole O'Bomsawin, assistée de Patricia-Anne Blanchet, l'une des personnes formatrices du cours. Photo prise par Alex Bédard et utilisée avec sa permission.

Cette photo montre la place centrale des enseignements des personnes âgées lors du cours et rappelle l'importance de bien les accueillir, leur rendre révérence tout en travaillant dans le sens de la réciprocité.

Au regard de ces rencontres signifiantes avec les personnes âgées, Louis, enseignant au préscolaire et primaire a réfléchi de manière plus approfondie à la place des personnes âgées dans notre société et s'est exprimé comme suit au cours du cercle de parole :

Je retiens qu'on devrait inclure beaucoup plus nos personnes âgées. J'ai l'impression qu'on a l'habitude dans notre société à mettre en marge les personnes âgées, mais on devrait les intégrer ça serait positif pour tous.

### *Les évaluations réflexives et multimodales*

À la suite de ces journées, les personnes étudiantes ont été amenées à produire différentes évaluations réflexives et multimodales pour leur permettre d'établir des liens entre les apprentissages vécus et leur pratique professionnelle. Ces évaluations ont été qualifiées de réflexives par trois personnes étudiantes. D'abord, Noémie, enseignante au préscolaire et au primaire s'exprime comme suit pendant le cercle de parole : « Les évaluations, je les ai trouvées le fun, ce cours-ci m'a permis la réflexion, je devais réfléchir à un autre niveau comparativement à mes autres travaux universitaires ». Ces travaux rendaient les apprentissages plus concrets pour Sabrina, enseignante au préscolaire et au primaire. Cette dernière a fait part de son point de vue à ces sujets au cours du cercle de parole : « Les travaux, on dirait mes apprentissages étaient plus concrets ». Une des particularités de ces évaluations était d'être proposées sous une forme oralisée. La forme orale (récit oralisé enregistré, cercle de lecteurs) et visuelle (cartographie, kiosque) des travaux à produire contrastait avec ce que les personnes étudiantes ont l'habitude de vivre dans les cours universitaires. Pendant le cercle de parole, Louis, enseignant au préscolaire et au primaire s'est prononcé à ce sujet : « Le format changeait et il [le cours] va rester marqué plus que d'autres cours. Vivre la tradition orale à notre façon ».

Pour ce qui est de la dernière évaluation, qui constituait le travail final, il s'agissait d'un projet d'engagement personnel, présenté dans le cadre d'une exposition organisée au sein d'un kiosque d'informations lors de la journée de la réconciliation (Dumond Baron, 2021; Lavoie, 2021; Naïs, 2021). Laurie, enseignante en adaptation scolaire et sociale, a pris la parole à ce sujet au cours du cercle de parole : « Le projet final, c'est comme voler de nos propres ailes et de partir et de faire nos propres apprentissages. C'est super intéressant ».

### *La posture de personne apprenante : un engagement à poursuivre*

Trois personnes étudiantes abordent les apprentissages faits dans le cours comme le commencement. D'abord, au cours du cercle de parole, Caroline, enseignante en adaptation scolaire et sociale, s'est exprimée comme suit : « Mes apprentissages sont infinis, sont encore au mode printemps, donc au tout début ». Ainsi, les personnes étudiantes réalisent qu'elles ont traité de nombreux sujets dans le cours, qu'elles ont compris certaines réalités et certaines perspectives, mais qu'il leur en reste encore beaucoup à apprendre et qu'elles doivent poursuivre leur cheminement et

s'engager en ce sens. Ensuite, au cours de l'exposition, Sabrina, enseignante au préscolaire et au primaire a fait part de ce qui est important pour elle: « Le plus important selon moi, c'est d'apprendre, d'écouter et de réfléchir ». Enfin, pour sa part, Jessica, enseignante au préscolaire et au primaire, a affirmé au cours de l'exposition que « le cours [lui] a permis de réaliser que ça ne se passe pas juste le 30 septembre, [que] ce n'est pas juste le 30 septembre qu'il faut parler des Autochtones, mais régulièrement dans sa pratique aussi ». Le cours lui a permis de prendre conscience de son rôle dans la revitalisation et la transmission culturelle des savoirs et des perspectives autochtones en classe. Dans ce rôle, l'idée de partager la place, de laisser la parole aux membres de ces Peuples dans leur future pratique est maintenant consciente. Au cours du cercle de parole, Charlotte, enseignante au préscolaire et au primaire s'est prononcée sur la posture de transmission comme suit : « Dans les apprentissages, c'est la posture de transmission [...] et intégrer la communauté et les membres dans la transmission ».

Les personnes participantes ont également identifié quelques limites, notamment l'heure à laquelle le cours se donnait (de 16 h à 19 h) – qui ne permettaient pas aux personnes étudiantes en suppléance dans les écoles de regagner leur domicile pour le début du cours – et le manque de temps libre pour visiter la communauté d'Odanak.

## **Discussion**

Les résultats permettent d'explorer l'état actuel de l'avancement des connaissances dans le domaine de la décolonisation de la formation à l'enseignement tout en mettant en relation l'avancement des connaissances à ce sujet avec d'autres universités canadiennes. Un premier constat repose sur le fait que, bien que ce cours ait été développé par et avec des personnes autochtones et allochtones, beaucoup de travail reste à faire pour parler de décolonisation de la formation à l'enseignement dans cette institution universitaire. Comme McGregor (2012) l'indique, la décolonisation de la pédagogie implique un repositionnement personnel, collectif et structurel pour inclure officiellement des personnes autochtones et des savoirs autochtones tout en « déconstruisant certaines structures du pouvoir associé à la colonisation » (p. 12). Par exemple, la mise en place, le financement institutionnel et la reconnaissance institutionnelle du comité M8wwa L ǀ mamu, lequel rassemble des personnes et des organisations autochtones et allochtones, demeure une action de rapprochement. Comme le précisent Gorecki et Doyle-Jones (2021), établir des relations de travail avec les Premiers Peuples signifie qu'il faut offrir un espace aux personnes aînées, détentrices du savoir et des connaissances communautaires, afin de donner une voix authentique dans l'apprentissage (National Centre for Collaboration in Indigenous Education, 2020). Le comité M8wwa L ǀ mamu permet cet espace d'échanges authentiques et ce partage internationaux pour la suite de ce cours au sein de cette institution universitaire. Au-delà de la reconnaissance du Comité M8wwa L ǀ mamu au sein de la Faculté, un poste en pédagogie autochtone a été créé pour soutenir les refontes de programmes à la formation à l'enseignement et les personnes formatrices au sein de ces programmes. Des réflexions sont également en cours pour la création d'un poste de personne professeure en éducation autochtone au sein de cette institution. Les enjeux de reconnaissances et

de priorisation des personnes autochtones dans les processus d'embauche demeurent des défis dans le continuum de la décolonisation de l'institution.

### **Le développement d'un cours : un chemin de rapprochement**

Dans cette étude, nous constatons que l'élaboration du cours s'est déroulée dans une relation de confiance entre les personnes de cette université et les acteurs d'organisations scolaires et communautaires autochtones permettant d'inclure des savoirs, des cultures, des contenus historiques, des personnes conférencières, des personnes aînées, des modalités évaluatives qui respectent les principes de l'éducation autochtone. Ainsi, on peut parler de rapprochement entre les peuples et d'inclusion des perspectives autochtones à la formation à l'enseignement (Lavoie, Blanchet-Cohen et Bacon, 2021).

Bien que les personnes étudiantes n'aient pas mentionné comme une limite du cours le fait que deux des trois personnes formatrices n'étaient pas autochtones elles-mêmes, la recension canadienne de Côté (2019) indique qu'un défi dans les cours d'éducation autochtone à la formation à l'enseignement est celui du sentiment de légitimité des personnes formatrices allochtones (Hare, 2015; Kerr, 2014; Scully, 2015). Selon Hare (2015), avoir des personnes instructrices allochtones alliées est important pour que les personnes étudiantes non-autochtones en enseignement puissent voir qu'il est possible d'apprendre et de comprendre les perspectives autochtones sans être soi-même autochtone. Dans son mémoire, Plamenig (2020) constate que la pénurie de personnel autochtone pour offrir un cours universitaire en éducation autochtone crée une dynamique complexe dans laquelle les personnes étudiantes (y compris celles qui s'identifient elles-mêmes comme autochtones) peuvent apprendre les perspectives des Premières Nations, des Inuit et des Métis par une personnes formatrice qui ne se considère comme faisant partie d'aucune de ces identités.

Pour être en adéquation complète avec les principes de la décolonisation véhiculés dans ce cours, celui-ci serait minimalement coenseigné par une personne formatrice autochtone. Restoule et Nardozi (2019) suggèrent que le fait d'être témoin de la relation respectueuse et positive entre des personnes formatrices autochtones et non-autochtones est en soi instructif pour les personnes étudiantes. Comme l'indiquent Fickel et Abbiss (2019) en Nouvelle-Zélande, Whatman *et al.* (2020) en Australie et Gorecki et Doyle-Jones (2021) au Canada, la décolonisation de la formation à l'enseignement passe par la préparation des personnes étudiantes en enseignement à la sécurisation sociale et culturelle<sup>12</sup> pour devenir des acteurs de la préservation culturelle et de la décolonisation. Comme le précisent les personnes étudiantes Sabrina, Jessica et Charlotte, cette posture professionnelle exige à la fois l'écoute, la réflexion, le repositionnement et l'inclusion transdisciplinaire des perspectives autochtones dans sa classe. Ces savoir-être de la personne

---

<sup>12</sup> Selon Blanchet, Laroche et Wawanoloath, 2019, « [l]a sécurisation culturelle et sociale est une démarche d'affirmation, de transformation et de réconciliation qui vise à réduire les écarts et les inégalités entre la population autochtone et la population canadienne et québécoise [...]. Reposant sur le principe fondateur de la justice sociale, elle reconnaît la légitimité de la différence sociale et culturelle des Autochtones et propose une réponse au déséquilibre de pouvoir [...] » (p. 8).

enseignante s'arriment à une posture de personne apprenante critique qui laisse place aux Premiers Peuples dans sa pratique.

### **Une occasion de vivre la pédagogie autochtone**

Qu'elles soient en formation en adaptation scolaire et sociale, en enseignement au secondaire ou en enseignement au préscolaire et primaire, l'élément que les personnes étudiantes apprécient le plus est le caractère expérientiel et relationnel des journées en présentiel. Cette appréciation positive est tout autant vraie pour les personnes étudiantes allochtones que pour la participante Amélie, qui est Autochtone. Plus précisément, les études de Kitchen et Raynor (2013), de Leddy et Turner (2016) et de Schneider (2015) indiquent que les personnes étudiantes en formation à l'enseignement apprennent les principes d'apprentissage autochtones lorsqu'ils sont vécus, ancrés de manière expérientielle dans les cours, et non pas enseignés strictement en tant que contenus cloisonnés. L'appréciation de la journée d'apprentissage expérientiel dans la communauté w8banaki d'Odanak trouve écho dans les résultats de Hare (2015) et de Scully (2015), qui montrent que la pédagogie du lieu est une porte d'entrée efficace pour enseigner les perspectives autochtones aux personnes étudiantes en enseignement. À leur avis, la redéfinition des relations avec le territoire amène à repenser les relations avec les communautés autochtones et à mieux comprendre leurs perspectives.

En complément aux apprentissages expérientiels et intergénérationnels réalisés, les évaluations réflexives viennent optimiser le vécu du cours. La réflexion est un élément incontournable de l'apprentissage expérientiel, car c'est elle qui permet de lier l'expérience et les apprentissages, de dégager une nouvelle compréhension qui peut ensuite être réinvestie dans d'autres expériences. Dans le domaine plus particulier de la formation à l'enseignement, Oskineegish (2019), personne formatrice d'un cours en éducation autochtone en Ontario, confirme l'importance de l'analyse réflexive et plus particulièrement du repositionnement critique individuel nécessaire à développer pour les personnes étudiantes en enseignement.

### **Pistes d'amélioration**

Afin d'assurer l'amélioration du cours, il serait souhaitable d'inclure plus de représentativité de différentes nations autochtones. De plus, il serait conseillé de mettre en place un processus de révision du cours au comité M8wwa L J mamu, qui permettrait l'actualisation du cours en adéquation avec les pratiques inspirantes issues des milieux scolaires autochtones. L'étude de Petrone, Rink et Speicher (2020) témoigne de l'expérience d'embaucher des personnes étudiantes/élèves autochtones comme personnes conférencières dans les cours de formation à l'enseignement. Ces rencontres avec des jeunes autochtones seraient à inclure dans le cadre d'un cours portant sur l'éducation autochtone destiné à la formation à l'enseignement.

Enfin, bien qu'un tel cours soit hautement pertinent pour les personnes étudiantes en enseignement, il nous faut tout de même nuancer son potentiel transformateur. Loin d'être une panacée, ce cours ouvre un chemin de sensibilisation et d'engagement à poursuivre tout au long de la vie, au fil des rencontres de personnes et de groupes autochtones dans le cadre de relations

personnelles ou professionnelles. Il s'agit à notre avis d'un premier pas vers une meilleure compréhension des perspectives autochtones en éducation.

### **Conclusion**

Dans cet article, nous explorons le codéveloppement, le coenseignement et l'appréciation du nouveau cours qui a été offert à l'été 2021 et qui s'intitule *Perspectives autochtones en éducation*. Bien que cette étude soit limitée à une seule expérience menée auprès de 25 personnes étudiantes et que les résultats soient préliminaires, nous concluons que c'est un cours riche par sa coconstruction et sa coréalisation par et avec les membres des Premiers Peuples. C'est aussi un cours qui est apprécié par des personnes étudiantes de différents programmes en enseignement (primaire, secondaire, adaptation scolaire), qu'elles soient Autochtone ou Allochtones. Les rencontres avec des personnes autochtones, les journées d'apprentissage expérientiels et les modalités d'évaluation ressortent comme étant des forces de ce cours.

Dans les années à venir, nous travaillerons 1) à rendre obligatoire ce cours; 2) à mobiliser des formateurs et conférenciers autochtones; 3) à inclure d'autres activités de formation expérientielle.

### **Remerciements**

Nous tenons à souligner que ce cours a obtenu le Prix facultaire de l'UdeS de reconnaissance de la qualité de l'enseignement, volet équipe (2021). Les personnes autrices tiennent à souligner que ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans le soutien financier du Fonds d'innovation pédagogique de l'UdeS, du MEES et du centre de recherche collaborative autochtone-Atalwajokadimek de l'UdeS. Nous soulignons également les contributions en temps des personnes œuvrant dans les organisations suivantes : le Conseil en éducation des Premières Nations, le Grand Conseil de la Nation W8ban-Aki. Nous tenons également à remercier Diane Campeau, directrice de l'éducation autochtone au Campus St-Jean de l'Université de l'Alberta, et Isabelle Côté, personne chargée d'enseignement à l'Université Simon Fraser, qui nous ont partagé leurs expériences durant le processus de développement du cours.

### **À propos des auteurs**

Constance Lavoie est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux de recherche s'intéressent à la didactique de l'oral et à la décolonisation de l'enseignement des langues à l'école et à l'université. Elle coenseigne le cours *Perspectives autochtones en éducation* depuis sa création en 2021.

Patricia-Anne Blanchet est conseillère en pédagogie autochtone et doctorante en éducation. Ses recherches portent sur la didactique de l'oral et de l'art dramatique en contexte autochtone, dans une visée de mieux-être holistique. Elle coenseigne le cours *Perspectives autochtones en éducation* depuis sa création en 2021.

Suzie O'Bomsawin est Abénakise d'Odanak. Elle est actuellement directrice générale adjointe au Conseil des Abénakis d'Odanak.

Sabrina Moisan est professeure titulaire à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est spécialiste de la didactique de l'histoire. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement d'une histoire inclusive développant la multiperspectivité, de même que sur l'enseignement de thèmes sensibles dans une visée de construction d'un vivre ensemble critique et démocratique.

David Bernard est W8banaki de la communauté d'Odanak et Directeur du Bureau du Ndakina du Grand Conseil de la Nation W8ban-Aki. Il a coordonné la mise en place des politiques de recherche de la Nation W8ban-Aki, notamment avec la formation du Comité w8banaki de coordination de la recherche. Il est détenteur d'un baccalauréat et d'une maîtrise en histoire de l'Université de Montréal.

Jo Anni Joncas est professeure en fondements de l'éducation au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Sociologue de formation, elle s'intéresse aux enjeux sociaux de l'éducation entourant les inégalités, la diversité et l'équité, de l'enseignement professionnel à l'enseignement supérieur. Dans une approche collaborative avec les Premiers Peuples, elle travaille depuis plus de dix ans pour favoriser une plus grande justice en éducation.

## Références

- Alberta Education. (2023). *Teaching quality standard*. Government of Alberta.  
<https://www.alberta.ca/professional-practice-standards.aspx>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador [APNQL]. (2014). Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador. <https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>
- Association for Experiential Education. (2022). *What is experiential education?*  
<https://www.aee.org/what-is-experiential-education>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- BC Teachers' Council. (2019). *Professional standards for BC educators*. Government of British Columbia. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/standards-for-educators/edu\\_standards.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/standards-for-educators/edu_standards.pdf)
- Blanchet, E., Laroche, S. et Wawanoloath, M. (2019). *Table locale d'accessibilité aux services en milieu urbain pour les Autochtones- Secteur de la MRC Vallée-de-l'Or* (Plan d'action 2019-2024). Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70.  
<https://doi.org/10.7202/1077001ar>
- Cole, E. (2017). *TECC Competencies professional growth plan (PGP)*. University of Saskatchewan.  
<https://wiki.usask.ca/pages/viewpage.action?pageId=1203667028>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec. (2018, 21 août). *Mandat*. Gouvernement du Québec.  
<https://www.cerp.gouv.qc.ca/indciex.php?id=11>.

- Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. [https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer\\_la\\_verite\\_reconcilier\\_pour\\_lavenir-Sommaire.pdf](https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer_la_verite_reconcilier_pour_lavenir-Sommaire.pdf)
- Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN]. (2020). *La compétence 15 : valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/10/Competence-5-Final.pdf>
- Côté, I. (2019). Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 3(1), 23-45. [https://bild-lida.ca/journal/volume-3\\_1-2019/les-defis-et-les-reussites-de-lintegration-des-perspectives-autochtones-en-education-synthese-des-connaissances-dans-les-recherches-menees-au-canada/](https://bild-lida.ca/journal/volume-3_1-2019/les-defis-et-les-reussites-de-lintegration-des-perspectives-autochtones-en-education-synthese-des-connaissances-dans-les-recherches-menees-au-canada/)
- Deer, F. (2013). Integrating Aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 175-211. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.2.175>
- Denzin, N.-K. et Lincoln, Y.-S. (2008). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Department of Education. (2021). *Yukon First Nations resource for teachers 2021-2022*. Government of Yukon. [http://lss.yukonschools.ca/uploads/4/5/5/0/45508033/nto\\_booklet\\_2021-2022.pdf](http://lss.yukonschools.ca/uploads/4/5/5/0/45508033/nto_booklet_2021-2022.pdf)
- Dumond Baron, Y. (2021, 30 septembre). Enseigner la vérité et la réconciliation dans l'histoire : avec Y. D. Baron. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/l-heure-du-monde/episodes/573938/rattrapage-du-jeudi-30-septembre-2021>
- Fickel, L. et Abbiss, J. (2019). Supporting secondary pre-service teacher identity development as culturally responsive and sustaining teachers. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(2), 138-158. <https://doi.org/10.32865/fire201952152>
- Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: Navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>
- Gentelet, K. (2009). Les conditions d'une collaboration éthique entre chercheurs autochtones et non autochtones. *Cahiers de recherche sociologique*, 48, 143-153. <https://doi.org/10.7202/039770ar>
- Gerbert, T. (2021, 7 septembre). Des écoles détruisent 5000 livres jugés néfastes aux Autochtones, dont Tintin et Astérix. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1817537/livres-autochtones-bibliotheques-ecoles-tintin-asterix-ontario-canada>
- Gorecki, L. et Doyle-Jones, C. (2021). Centering voices: Weaving Indigenous perspectives in teacher education. *The Canadian Journal of Action Research*, 21(3), 115-141. <https://doi.org/10.33524/cjar.v21i3.536>
- Hare, J. (2015). « All of our responsibility »: Instructor experiences in the teaching of required Indigenous education coursework. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 101-120. <https://doi.org/10.14288/cjne.v38i1.196581>

- Jean, J. (dir). (2020). *L'action des universités québécoises pour, par et avec les Premiers Peuples : Portrait 2019*. Bureau de coopération interuniversitaire. [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2021/02/Portrait-2019\\_Premiers-Peuples\\_FR.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2021/02/Portrait-2019_Premiers-Peuples_FR.pdf)
- Kerr, J. (2014). Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 3(2) 83-104.
- Kirkness, V. J. et Barnhardt, R. (2016). First Nations and higher education: The four R's – respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of College and University Student Housing*, 42(2), 94-109. [https://www.nxtbook.com/nxtbooks/acuho/journal\\_vol42no2/index.php#/p/94](https://www.nxtbook.com/nxtbooks/acuho/journal_vol42no2/index.php#/p/94)
- Kitchen, J. et Raynor, M. (2013). Indigenizing teacher education: An action research project. *Canadian Journal of Action Research*, 14(3), 40-58. <https://doi.org/10.33524/cjar.v14i3.100>
- Lacroix, M.-E. (2021). L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 191-215. <https://doi.org/10.7202/1077008ar>
- Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1076998ar>
- Lavoie, S. (2021, 1<sup>er</sup> octobre). Former les enseignants de demain à l'ère de la réconciliation. *La Tribune numérique*. <https://www.latribune.ca/2021/10/01/former-les-enseignants-de-demain-a-lerre-de-la-reconciliation-f231d351889f3089a6d210f7e607a7f0?nor=true>
- 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>
- McGregor, H. E. (2012). *Decolonizing pedagogies teacher reference booklet*. Aboriginal Focus School, Vancouver School Board. [https://blogs.ubc.ca/edst591/files/2012/03/Decolonizing\\_Pedagogies\\_Booklet.pdf](https://blogs.ubc.ca/edst591/files/2012/03/Decolonizing_Pedagogies_Booklet.pdf)
- Maclean's Education. (2021). Canada's best universities by student satisfaction: Rankings 2022. <https://www.macleans.ca/education/canadas-best-universities-by-student-satisfaction-rankings-2022/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competchances\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Ministry of Education. (2019). *New teacher induction program: Induction elements manual*. Government of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/new-teacher-induction-program-induction-elements-manual>
- Morcom, L. et Freeman, K. (2018). Niinwi-Kiinwa-Kiinwi: Building non-Indigenous allies in education through Indigenous pedagogy. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 808-833. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3344>
- Nais, J.-S. (2021, 8 mai). Sensibiliser les enseignants aux réalités autochtones. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/fiches/2341/acfas-usherbrooke-portraits-chercheurs>

- National Centre for Collaboration in Indigenous Education. (2020). *Indigenous education*. <https://www.nccie.ca>
- Oskineegish, M. (2018). The role of self-reflection in an Indigenous education course for teacher candidates. *In Education, 25*(1), 77-95. <https://journals.uregina.ca/ineducation/article/view/390/980>
- Petrone, R., Rink, N., et Speicher, C. (2020). From talking « about » to talking « with » : Integrating Native youth voices into teacher education via a repositioning pedagogy. *Harvard Educational Review, 90*(2), 243-268. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-90.2.243>
- Pilote, A. et Joncas, J. (2020). *Survол de la situation concernant la reconnaissance des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement au Canada. Note d'information*. Université Laval. [https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/sites/premiers-peuples/files/2022-02/NoteInfo\\_FormationEnseignement\\_Autochtone\\_MEES\\_ULaval.pdf](https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/sites/premiers-peuples/files/2022-02/NoteInfo_FormationEnseignement_Autochtone_MEES_ULaval.pdf)
- Plamenig, H. (2020). *Reconciliation in pedagogical praxis: A case study in pre-service teacher engagement with Indigenous perspectives* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada]. UO Research. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/40867>
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. University of British Columbia Press.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. [https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ\\_2020\\_Favoriser-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-r%C3%A9ussite-%C3%A9ducative-des-%C3%A9tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf](https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ_2020_Favoriser-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-r%C3%A9ussite-%C3%A9ducative-des-%C3%A9tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf)
- Restoule, J.-P. et Nardozi, A. (2019). Exploring teacher candidate resistance to Indigenous content in a teacher education program. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. D. Styres, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous Education: New Directions in Theory and Practice* (p. 311-337). University of Alberta Press.
- Root, E. (2010). This land is our land? This land is your land: The decolonizing journeys of white outdoor environmental educators. *Canadian Journal of Environmental Education, 15*, 103-119. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/858>
- Schneider, J. (2015). Ucwalmicw and Indigenous pedagogies in mandatory teacher education programs: Beginning, proceeding, and closing in good ways. *Canadian Journal of Native Education, 38*(1), 39-61. <https://doi.org/10.14288/cjne.v38i1.196578>
- Scully, A. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education, 38*(1), 80-100. <https://doi.org/10.14288/cjne.v38i1.196580>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350225282>
- Smith, L. T., Tuck, E. et Wayne Yang, K. (2019). *Indigenous and decolonizing studies in education*. Routledge.
- Styres, S. (2017). *Pathways for remembering and recognizing Indigenous thought in education: Philosophies of Iethi'nihstenha Ohwentsia'kekha (Land)*. University of Toronto Press.

- Tanaka, M. (2016). *Learning and teaching together: Weaving Indigenous ways of knowing into education*. University of British Columbia Press.
- Toulouse, P. R. (2016). *What matters in Indigenous education: Implementing a vision committed to holism, diversity and engagement*. Measuring What Matters, People for Education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/P4E-MWM-What-Matters-in-Indigenous-Education.pdf>
- Turner, S. R et Leddy, S. C. (2016). Two voices on Aboriginal pedagogy: Sharpening the focus. *Journal of The Canadian Association for Curriculum Studies*, 14(2), 53-65.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada [TRC]. (2015). *Honouring the truth, reconciling for the future*. [https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Executive\\_Summary\\_English\\_Web.pdf](https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Executive_Summary_English_Web.pdf)
- Université de Sherbrooke [UdeS]. (2021). *Plan d'action institutionnel pour et avec les Peuples autochtones (2021-2026)*. K'wasan8bna. [https://www.usherbrooke.ca/autochtones/fileadmin/sites/autochtones/Plan\\_action\\_final.pdf](https://www.usherbrooke.ca/autochtones/fileadmin/sites/autochtones/Plan_action_final.pdf)
- Whatman, S., McLaughlin, J. et Hart, V. (2020). Embedding Indigenous knowledges in Australian initial teacher education : A process model. Dans A. Sammel, S. Whatman et L. Blue (dir.), *Indigenizing Education : Discussions and Case Studies from Australia and Canada* (p. 163-180). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4835-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4835-2_8)