

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
À UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KARINE GÉLINAS

INCLURE LES PERSPECTIVES AUTOCHTONES EN MILIEU ÉDUCATIF
ATIKAMEKW : LE VÉCU D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

JANVIER 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

À ma famille

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le fruit d'un long travail auquel de nombreuses personnes – et forces – ont contribué de manière directe et indirecte. D'abord, je souhaite remercier mes parents Lise et Ronald, mes grands-parents (entendez mes battements de cœur jusqu'au firmament!) et mon frère Francis, qui, chacun à leur façon, m'ont donné envie de mieux connaître le monde qui m'entoure et qui m'ont transmis cette valeur précieuse qu'est la persévérance.

Je remercie aussi le destin d'avoir mis sur ma route un obstacle duquel a notamment fleuri ce projet, qui m'a permis d'apprendre que ma vision de l'apprentissage avait un nom : le modèle holistique de l'apprentissage.

Je remercie mon comité de direction sans qui ce projet n'aurait jamais pu aboutir : Sivane Hirsch, pour sa grande disponibilité et ses questions qui m'amènent sans cesse à affiner mon esprit critique; Sylvie Ouellet, pour sa bienveillance et ses suggestions qui m'ont orientée vers des lectures et des personnes significatives; et Cécile Niquay-Ottawa; pour sa promptitude à répondre à mes questions et nos précieuses discussions à la Cantine.

Je remercie également Christine Couture et Laurent Jérôme d'avoir accepté d'évaluer ce mémoire.

Je remercie tout spécialement mon conjoint Philippe et mes enfants, David et Salomé, pour leur soutien au quotidien.

Je remercie également les professeurs et professeures qui ont influencé positivement mon parcours au deuxième au 2^e cycle, dont Corina Borri-Anadon, Sabrina Moisan, Liliane Portelance et Catherine Duquette.

Je souhaite dire un merci particulier à la Fondation de l'Université du Québec, au CRIFPE, à la Société Saint-Jean-Baptiste de la Mauricie, au Département de sciences de l'éducation de l'UQTR et au Groupe de recherche sur le pluralisme et la radicalisation pour leur soutien financier.

Finalement, je remercie du fond du cœur celles et ceux qui ont rendu possible ce mémoire : les communautés et les directions d'école qui m'ont accueillie ainsi que les enseignants qui ont participé à cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
Problématique	4
1.1 Portrait de la Nation atikamekw.....	4
1.2 La Loi sur les Indiens.....	6
1.3 Les conséquences des pensionnats autochtones.....	6
1.4 La Maîtrise indienne de l'éducation indienne.....	8
1.5 La création de programmes incluant les perspectives autochtones.....	9
1.6 Les écoles secondaires atikamekw.....	11
1.7 Les défis des écoles secondaires atikamekw.....	13
1.8 Les défis des enseignants non autochtones	16
1.9 Les défis des enseignants autochtones	22
1.10 Question de recherche.....	23
CHAPITRE II	24
Cadre conceptuel.....	24
2.1. Autochtone	25
2.2. Perspectives autochtones.....	28
2.3 Attributs des perspectives autochtones	36
2.3.1 Vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie.....	37
2.3.2 L'enseignement traditionnel	39
2.3.3 La langue, la culture et l'histoire des Autochtones	41
2.3.4 La participation communautaire	43
2.4 Objectifs de recherche.....	45
CHAPITRE III	47

Méthodologie	47
3.1 La recherche qualitative/interprétative.....	47
3.1.1 L'interactionnisme symbolique.....	49
3.2 Paradigme de la recherche avec les Autochtones	51
3.3 Méthodes de collecte de données.....	54
3.3.1 L'entrevue individuelle semi-dirigée	54
3.3.2 Le déroulement des entrevues.....	58
3.3.3 L'échantillonnage.....	60
3.4 Modalités de traitement et d'analyse des données	65
CHAPITRE IV	69
Résultats	69
4.1 La présentation des participants.....	69
4.2 La préparation à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans une école atikamekw	74
4.3 L'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement	78
4.3.1 Les stratégies incluant l'enseignement traditionnel, un attribut des perspectives autochtones.....	81
4.3.2 Les stratégies tenant compte de la langue, de la culture et de l'histoire atikamekw ou d'autres nations autochtones, un attribut des perspectives autochtones	88
4.3.3 Les stratégies faisant place à la participation communautaire, un attribut des perspectives autochtones.....	100
CHAPITRE V	111
Discussion	111
5.1 Les stratégies incluant les perspectives autochtones.....	112
5.2 La préparation à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans un milieu atikamekw	122
5.3 Quelques recommandations	126
5.4 Limites de la recherche	128
CONCLUSION	131
RÉFÉRENCES.....	135
APPENDICE A	167
CERTIFICAT ÉTHIQUE	167
APPENDICE B	168
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	168

APPENDICE C	176
CANEVAS D'ENTRETIEN.....	176
APPENDICE D	183
AFFICHETTE.....	183

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les attributs des perspectives autochtones retenues

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Résumé de la démarche de réduction des attributs des perspectives
autochtones

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

[AANC] Affaires autochtones et du Nord Canada

[AENQ] Association des employés du Nord québécois

[CCA] Conseil canadien sur l'apprentissage

[CDAM] Conseil des Atikamekw de Manawan

[CNA] Conseil de la Nation atikamekw

[CRPA] Commission royale sur les peuples autochtones

[CVR] Commission de vérité et réconciliation du Canada

[FIC] Fraternité des Indiens du Canada

[FPT] Formation préparatoire au travail

[ONU] Organisation des Nations Unies

[RCAAQ] Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec

RÉSUMÉ

Des événements de l'actualité qui résonnent avec le « passé » colonial du Canada et ses conséquences (la découverte de restes d'enfants autochtones sur les sites d'anciens pensionnats autochtones et la mort de la mère de famille atikamekw Joyce Echaquan, notamment) mettent en lumière l'importance de mieux comprendre l'histoire, les cultures et les modes de vie actuels des Autochtones, mais aussi de poser des gestes concrets pour tendre vers une réconciliation avec ces derniers (CVR, 2015b). Le Conseil en éducation des Premières Nations *et al.* (2020) reconnaît par ailleurs que les enseignants jouent un rôle fondamental dans ce processus, entre autres, par l'inclusion des perspectives autochtones dans leur pratique. Cette prise en compte, bénéfique pour le développement d'une identité positive des élèves autochtones, est d'autant plus importante dans les écoles des communautés autochtones. Cependant, très peu d'enseignants seraient habilités à le faire en raison d'un manque de connaissance de l'histoire et des réalités autochtones (Environics Institute, 2010, 2021), mais aussi de formation (Larochelle-Audet *et al.*, 2013; Talbot et Pinette, 2021). Or, qu'en est-il dans les écoles secondaires de la Nation atikamekw, comment les enseignants incluent-ils les perspectives autochtones dans leur pratique? Pour répondre à cette question, une recherche qualitative/interprétative s'inscrivant dans les paradigmes de la recherche avec les Autochtones et de l'interactionnisme symbolique a été menée dans des écoles secondaires de deux communautés de la Nation atikamekw. Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées avec huit enseignants. Les données recueillies ont été analysées de manière mixte (Van der Maren, 2006). Il résulte de ces analyses, qui découlent d'interprétations et d'une catégorisation particulière du concept de *perspectives autochtones* qui s'inspirent du cadre théorique de l'autochtonisation de l'éducation, que tous les enseignants interrogés incluent des stratégies qui prennent en compte les perspectives autochtones dans leur pratique, et ce, même s'ils ne sont pas préparés à enseigner celles-ci dans une communauté atikamekw. Toutefois, ils ne le font pas toujours de manière consciente, ont rarement une vision globale d'inclusion des perspectives autochtones et priorisent certaines stratégies, dont la prise en compte de l'atikamekw nehiromowin (la langue atikamekw). Finalement, il semble que les enseignants qui se sont intégrés avec plus de facilité au sein de la communauté atikamekw où ils travaillent accordent plus d'importance à des stratégies menant à la participation communautaire. Au terme de cette recherche, il émerge que la contribution des communautés relativement à l'inclusion des perspectives autochtones dans le milieu scolaire se révèle une voie pertinente à explorer.

Mots-clés : perspectives autochtones; communauté atikamekw; enseignement traditionnel; vision holistique de l'apprentissage; apprentissage expérientiel; culture atikamekw; histoire atikamekw; langue atikamekw; participation communautaire.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, les questions autochtones occupent davantage d'espace dans l'actualité : Commission de vérité et réconciliation, Commission Viens, Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, décès de Joyce Echaquan, découverte de nombreuses dépouilles d'enfants autochtones sur les sites d'anciens pensionnats autochtones... Dans le milieu de la recherche, elles gagnent aussi en intérêt. D'ailleurs, pendant ce projet de mémoire sur l'inclusion des perspectives autochtones dans les écoles secondaires de la Nation atikamekw amorcé à l'hiver 2018, la recherche liée aux questions autochtones a foisonné, et ce, autant du point de vue de la quantité, des thématiques, des disciplines que des approches. Malgré cet intérêt accru pour les réalités autochtones, l'éducation des Autochtones¹ demeure un sujet délicat tant au Québec qu'ailleurs au Canada. Il faut savoir que, depuis les débuts de la colonisation au 17^e siècle, elle a été un moyen pour les assimiler à la société eurocanadienne. Dans un but de réconciliation avec les Autochtones, mais aussi de compréhension de leur histoire, de leurs cultures et de leurs modes de vie actuels, plusieurs auteurs et organisations autochtones (Battiste, 2017; Commission Vérité et réconciliation du Canada [CVR], 2015a; Fraternité des Indiens du Canada [FIC], 1972; Little Bear, 2009) ont recommandé d'inclure les perspectives autochtones dans toutes les écoles du pays et, par conséquent, dans les écoles

¹ L'emploi du terme générique *Autochtone* sera favorisé pour parler des membres des Premières Nations dans ce mémoire. Les termes *Amérindiens*, *Indiens* et *Premières Nations* seront toutefois utilisés comme des synonymes lorsqu'ils apparaissent dans les documents consultés et cités.

de la Nation atikamekw. S'il est démontré que cela est bénéfique pour le développement d'une identité positive des élèves autochtones, pour un meilleur vivre-ensemble et pour la réconciliation, de nombreux enseignants seraient toutefois peu habiletés à le faire (Talbot et Pinette, 2021), notamment en raison d'une faible connaissance des réalités et cultures autochtones. Ces lacunes s'ajouteraient par ailleurs aux impératifs de leur tâche déjà complexe, c'est-à-dire offrir aux jeunes autochtones un enseignement significatif, exempt de préjugés et de stéréotypes, et à leurs défis personnels et professionnels liés au contexte social, politique et historique des communautés et des écoles autochtones. Compte tenu de cet état des choses, nous avons donc voulu comprendre par l'intermédiaire de cette recherche comment les enseignants font pour inclure les perspectives autochtones dans leur pratique. Plus précisément, nous nous sommes intéressées à l'expérience des enseignants qui travaillent dans une école secondaire de la Nation atikamekw². Nous avons fait ce choix pour trois raisons principales : par commodités – un membre de notre direction collaborait déjà avec des communautés de cette nation –, par sensibilité – des branches lointaines de notre arbre généalogique croiseraient celles de cette nation –, mais aussi pour répondre à un enjeu de collaboration entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et les différentes communautés atikamekw.

² Il existe plusieurs graphies du mot *atikamekw*. Bien que l'Office de la langue française recommande l'utilisation de la forme francisée *attikamek*, nous privilégierons, par respect pour cette nation, celle qui est employée par le Conseil de la nation atikamekw dans ses communications, soit *atikamekw*.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier porte sur la problématique de notre recherche et démontre la pertinence sociale et scientifique de cette dernière. Le second présente le cadre conceptuel sur lequel repose notre travail. Le troisième dresse les grandes lignes de notre trajectoire méthodologique tandis que le quatrième réunit et présente nos résultats. Finalement, le cinquième et dernier chapitre se veut une réflexion autour de ceux-ci. Tout au long de ces chapitres, nous ferons référence à de nombreux auteurs autochtones. Or, plusieurs d'entre eux, qui ne sont pas premiers ou deuxièmes auteurs, sont invisibilisés en raison du fait que nous citons selon les normes de l'APA (7^e édition). Nous vous invitons donc à consulter l'ensemble des références à la fin de ce mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans la littérature scientifique francophone, très peu d'études se sont intéressées à l'inclusion des perspectives autochtones (Côté, 2019). Pourtant, pour les Atikamekw Nehirowisiwok, comme pour les Autochtones en général, la prise en compte des perspectives autochtones dans le milieu scolaire est un enjeu important, autant pour la réparation des torts engendrés par des siècles de politiques assimilatrices que pour le développement d'une identité positive et forte chez les jeunes autochtones. Différents organes politiques et établissements scolaires l'ont d'ailleurs reconnu. Or, pour répondre à cet impératif, les enseignants autochtones et non autochtones qui travaillent dans une école secondaire atikamekw doivent composer avec certaines réalités, en plus de se heurter à de nombreux défis. C'est que ce nous démontrerons dans les pages suivantes.

1.1 Portrait de la Nation atikamekw

Au Canada, la Loi constitutionnelle de 1982 reconnaît trois groupes de peuples autochtones : les Indiens (aussi nommés Amérindiens ou, de manière plus courante, Premières Nations), les Inuit et les Métis (Affaires autochtones et du Nord Canada [AANC], 2017). Dix Premières Nations et une nation inuite sont disséminées sur le territoire québécois (Gouvernement du Québec, 2021). Elles se distinguent par leur

langue, leur spiritualité (Gélinas, 2021), leur mode de vie, leur histoire, leur contexte socioéconomique et leur culture. Dans le cadre de cette recherche, la nation concernée est la Nation atikamekw. Cette nation est située en zone éloignée, dans les régions administratives de la Mauricie et de Lanaudière. Jadis semi-nomade et récemment sédentaire en raison de l'envahissement progressif de leur milieu de vie par les non-Autochtones (Gélinas, 2003; Poirier *et al.*, 2014), la Nation atikamekw est répartie en trois communautés : Manawan, Opitciwan et Wemotaci. Ses membres s'identifient comme des Atikamekw Nehirowisiwok. S'appuyant sur le travail de la spécialiste en linguistique atikamekw Cécile Mattawa, le Conseil de la Nation atikamekw [CNA] (s. d.b) définit l'identité Nehirowisiw³ ainsi :

Celui qui vient du bois, son alimentation y est également décrite, ses outils et équipements, le fait et la manière d'utiliser des ressources, c'est un être indépendant ~~æ~~ tous (wir tîpirowe ou autonome), son identité englobe aussi ses croyances, son territoire, son mode de vie (Onehirowatchihiwin), son droit inné en tant qu'« Indien » ou en tant que Nehirowisiw, les ressources et éléments qu'il adapte à sa vie (par exemple : un « Indien » ne peut rapporter ou raconter les bienfaits d'une plante médicinale que si cette plante pousse sur son territoire)...

Quelque 7 600 Atikamekw Nehirowisiwok résident dans les trois communautés atikamekw (Gouvernement du Québec, 2021), où la langue d'usage est l'atikamekw nehiromowin et le français, la langue de scolarisation (CNA, s. d.c). Précisons toutefois que les premières années de scolarisation des élèves de ces communautés se font en atikamekw nehiromowin ou, du moins, intègrent cette langue (Chachai *et al.*, 2019).

³ *Nehirowisiw* est le singulier de *Nehirowisiwok*.

1.2 La Loi sur les Indiens

Pareils à l'ensemble des Premières Nations du Canada, les Atikamekw Nehirowisiwok sont sous la juridiction fédérale en raison de la Loi sur les Indiens, et ce, même s'ils ont déclaré en 2014 leur souveraineté afin d'exercer leur gouvernance territoriale (Caron, 2016; CNA, s. d.a). Votée en 1876, cette loi définit le statut d'Indien, c'est-à-dire qu'elle établit les critères selon lesquels un individu peut être reconnu comme tel, en plus de protéger et de réduire certains de ses droits (Morin, 1997). À la suite de l'adoption de cette loi paternaliste⁴ – elle considère les Indiens comme des citoyens mineurs –, les Premières Nations ont subi de nombreuses pertes liées à leur culture, à leur spiritualité et à leur autonomie. Elles ont notamment vu leur compétence en éducation passer aux mains de l'État (Gouvernement du Canada, 2021). Pourtant, avant l'arrivée sur leurs territoires des deux puissances coloniales que sont l'Angleterre et la France, « elles s'occup[ent] d'une manière autonome de l'éducation de leurs enfants » (Ratel et Sioui, 2021, p. 115), et ce, depuis des millénaires.

1.3 Les conséquences des pensionnats autochtones

Comme la plupart des peuples autochtones canadiens, la Nation atikamekw a souffert, et souffre encore, des séquelles laissées par les pensionnats autochtones (Dion *et al.*, 2016;

⁴Le premier ministre Justin Trudeau, dans son allocution lors de la 72e session de l'Assemblée générale des Nations Unies, le 21 septembre 2017, qualifie la Loi sur les Indiens de loi paternaliste.
<https://pm.gc.ca/fr/nouvelles/discours/2017/09/21/allocution-du-premier-ministre-justin-trudeau-la-72e-session-de>

Fast *et al.*, 2016). Établis par le gouvernement fédéral avec le soutien de l'Église, ces établissements ont formé, de 1883 à 1996, un vaste réseau s'étendant d'un océan à l'autre du pays. Leur but avoué se voulait l'assimilation des enfants autochtones âgés de 6 à 16 ans (Battiste, 2017). Souvent arrachés à leurs familles et séparés d'elles pendant de très longues périodes, ces derniers ont alors été forcés de renier leurs traditions, leurs valeurs et leur langue dans le but d'adhérer à la culture eurocanadienne. Les abus physiques, psychologiques et sexuels étaient monnaie courante dans ces écoles (Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR], 2015b). De nombreux enfants y ont aussi perdu la vie, notamment en raison des mauvais traitements dont ils étaient victimes et des piètres conditions sanitaires des établissements.

Bien que certains individus affirment avoir vécu des expériences positives dans les pensionnats autochtones, dont l'apprentissage du français (Ottawa, 2010), ces derniers ont laissé des blessures profondes et douloureuses « dans la mémoire collective des Autochtones et oriente[nt] sans doute encore aujourd'hui leur rapport à la scolarisation formelle. » (Gauthier, 2005, p. 8) En effet, les Autochtones, qui doivent rebâtir à la fois leur fierté et leur identité culturelles, gardent une certaine méfiance envers le système d'éducation canadien et québécois (Sauvé *et al.*, 2005).

1.4 La Maîtrise indienne de l'éducation indienne

Reconnaissant notamment l'aspect discriminatoire de la Loi sur les Indiens, le gouvernement fédéral publie en 1969 la *Politique indienne du gouvernement du Canada*, mieux connue sous le *Livre blanc* (Lagace et Sinclair, 2020). Cette dernière propose d'abolir « les documents et lois en lien avec les peuples autochtones, afin d'éliminer les différences de traitement dans les rapports entre ceux-ci et l'État canadien. » (Mesa, 2020, p. 116) Ce projet est très mal accueilli par les Autochtones, qui le voient comme une nouvelle stratégie pour les assimiler, et est donc rapidement abandonné. Il amène toutefois ces derniers à approfondir leur réflexion sur les enjeux qu'ils considèrent comme essentiels. En effet, trois ans après la parution du *Livre blanc*, la Fraternité des Indiens du Canada [FIC] – l'ancêtre de l'Assemblée des Premières Nations – publie la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972). Dans ses pages, elle y exprime son désir, mais surtout son droit, de reprendre en main l'éducation des enfants autochtones selon les principes et les valeurs autochtones. Pour elle, un contrôle doit pouvoir être exercé par les Autochtones dans les quatre domaines suivants : la responsabilité juridique et l'administration; les programmes; les enseignants; et les installations matérielles. La FIC (1972) croit notamment que les « programmes d'études, tant dans les écoles fédérales que provinciales/territoriales, doivent tenir compte de la culture, des valeurs, des coutumes, des langues indiennes ainsi que de leur contribution à l'histoire canadienne » (p. 9) pour permettre aux Autochtones d'avoir une image positive d'eux-mêmes et d'attiser leur fierté.

1.5 La création de programmes incluant les perspectives autochtones

En 1996, la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA), mandatée pour étudier les rapports entre le gouvernement canadien, les Autochtones et l'ensemble de la société canadienne, reconnaît que des progrès ont été réalisés en matière d'éducation des peuples autochtones au Canada depuis les recommandations de la FIC. Elle constate toutefois que de nombreux points demeurent toujours lacunaires. Elle souligne, par exemple, que les écoles des communautés autochtones doivent toujours composer avec les programmes et les calendriers scolaires des provinces (Sioui, 2011). En réponse à ce rapport de la CRPA (1996), mais aussi aux appels à l'action de la CVR (2015a), plusieurs provinces canadiennes, dont la Colombie-Britannique et le Manitoba, élaborent des programmes scolaires reflétant les valeurs et les visions des peuples autochtones.

Contrairement à elles, le Québec n'a à ce jour entrepris aucune démarche en ce sens. Certes, le ministère de l'Éducation (2020) réfère à l'« intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement » dans le nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante et reconnaît par le fait même leur importance. Il ne propose cependant ni définition ni stratégies et n'associe cette action à aucune compétence. Il renvoie même la balle aux établissements universitaires en limitant son engagement au deuxième article de l'appel 62. En effet, dans ce nouveau référentiel, le ministère de l'Éducation (2020) insiste surtout sur le rôle financier qu'il peut jouer pour donner aux universités les moyens « de former les enseignantes et les enseignants à intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones en classe » (p. 14).

Pourtant, d'autres appels à l'action de la CVR (2015) invitent les gouvernements provinciaux à s'impliquer activement dans le processus de réconciliation en éducation, notamment en « rend[ant] obligatoire, pour les élèves de la maternelle à la douzième année, l'établissement d'un programme adapté à l'âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones à l'histoire du Canada » (p. 9).

Si le gouvernement du Québec ne propose aucun programme visant l'inclusion des perspectives autochtones dans ses écoles primaires et secondaires, des travaux d'autochtonisation⁵ ont été amorcés à la pièce à d'autres niveaux scolaires. Le développement par le Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN] (2019) d'un programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations et l'ajout de cours tenant compte des perspectives autochtones dans certains programmes postsecondaires (Université du Québec à Chicoutimi [UQAC], Université du Québec en Abitibi [UQAT], notamment) en sont quelques exemples. Il reste que, de manière générale, tant les élèves du primaire et du secondaire que les étudiants de l'enseignement postsecondaire sont très peu sensibilisés aux réalités et aux cultures des peuples autochtones dans leurs parcours scolaires au Québec, puisque rien n'oblige les établissements d'enseignement à le faire. De fait, un tel travail de conscientisation repose essentiellement sur la bonne volonté et l'ouverture des

⁵ Pardo (2018) définit l'*autochtonisation* ainsi : des « efforts conscients [...] mis en œuvre pour intégrer les peuples autochtones, leurs philosophies, leurs connaissances et leurs cultures » (p. 5).
https://www.cacuss.ca/files/Communique/Communique_Winter2018_Final.pdf

écoles et des enseignants. C'est d'ailleurs pour cette raison que le Conseil en Éducation des Premières Nations, l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (2020) ont travaillé à l'élaboration d'une stratégie pour que la connaissance des cultures autochtones se trouve « au cœur de la formation initiale à l'enseignement et [devienne] un domaine de perfectionnement professionnel à part entière pour les enseignants en exercice » (p. 1) : la compétence 15. Cette compétence sera présentée plus longuement dans le chapitre consacré au cadre conceptuel.

1.6 Les écoles secondaires atikamekw

Dans les milieux autochtones au Québec, il existe deux types d'établissements scolaires : les écoles des territoires conventionnés et les écoles gérées par les conseils^o des communautés autochtones. Les premières sont celles de la Commission scolaire crie, de la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq et du Comité naskapi de l'éducation, formées à la suite de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975 et de la Convention du Nord-Est québécois en 1978. Elles sont financées à la fois par le gouvernement du Québec et le gouvernement du Canada – les pourcentages varient selon les commissions scolaires – et sont gérées par les communautés. Dans la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq, la proportion

^o Partout dans ce mémoire, le terme *conseil* sera préféré à *conseil de bande* pour ne pas reprendre des termes coloniaux. Aussi, le terme *école de bande* sera évité pour les mêmes raisons.

du personnel enseignant autochtone, qui est en progression depuis quelques années, s'est révélé d'environ 50,2 % pendant l'année scolaire 2017-2018 et en majorité au préscolaire et au primaire (Ministère de l'Éducation, 2021). En effet, 58,8% d'enseignants d'origine autochtone travaillent au niveau préscolaire et primaire alors qu'ils sont 31,7 % au niveau secondaire (Ministère de l'Éducation, 2021).

Les secondes écoles, qui correspondent à celles que nous trouvons dans les trois communautés atikamekw, relèvent entièrement du gouvernement fédéral. Celui-ci, en vertu de la Loi sur les Indiens, verse des sommes d'argent au conseil de chaque communauté autochtone de territoire non conventionné pour qu'il s'assure de leur bon fonctionnement, et ce, à partir du moment « de [leur] construction [...] jusqu'au recrutement des enseignants en passant par le contenu des programmes d'enseignement. » (Ministère de l'Éducation, 2021, p. 9) Selon notre recherche documentaire, aucune donnée officielle n'est disponible quant au personnel embauché dans les écoles gérées par les conseils (Ministère de l'Éducation, 2021). Toutefois, lors de la conférence *Autochtones 101 : débiter le parcours vers la réconciliation* organisée par le Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières en mai 2021, nous avons appris par Sakay Ottawa, directeur de l'école secondaire Otapi à Manawan, qu'environ 75 % du personnel enseignant de cette dernière est non autochtone. Cette information laisse ainsi entrevoir une réalité similaire à celle des écoles des territoires conventionnés : dans les écoles secondaires en milieu autochtone, les postes d'enseignants seraient majoritairement occupés par des non-Autochtones. Un reportage

d'Anne-Marie Yvon (2017) donne par ailleurs une explication à ces chiffres en soulignant la difficulté, notamment pour la communauté de Manawan, à recruter du personnel enseignant autochtone en raison d'un faible taux de diplomation d'étudiants autochtones en éducation. Ce même reportage met aussi en évidence toute la diversité culturelle du personnel enseignant de l'école secondaire Otapi, qui compte alors 24 enseignants, dont quatre Autochtones, douze Québécois et huit d'origines autres (belge, française, tunisienne, guinéenne, angolaise et algérienne).

En ce qui concerne le programme de formation, les écoles gérées par les conseils des communautés optent généralement pour le régime pédagogique québécois (Commission de l'éducation, 2007; Conseil des Atikamekw de Manawan [CDAM], 2016; Paul *et al.*, 2020), mais donnent de plus en plus de place aux contenus autochtones (CNA, s. d.; Jérôme *et al.*, 2021; Mowatt-Gaudreau, 2013).

1.7 Les défis des écoles secondaires atikamekw

Les écoles secondaires atikamekw, comme la plupart des écoles en milieu autochtone, font face à certains défis. L'un des plus importants se révèle la formation d'élèves qui seront à la fois fiers de leurs racines autochtones et capables de s'intégrer à la société occidentale moderne (Bastien, 2008; CDAM, 2016; Moldoveanu et Campeau, 2016). De fait, les élèves autochtones sont souvent déchirés entre leur besoin de perpétuer les valeurs et les savoirs traditionnels de leur peuple et leur désir de participer à la société québécoise

(Côté *et al.*, 2015). C'est que, d'ordinaire, deux courants de pensée coexistent au sein de leur communauté. D'un côté, il y a l'idée que l'école québécoise a des visées assimilatrices et que les savoirs et les valeurs autochtones doivent être protégés, et de l'autre, que l'école québécoise est mieux adaptée à la réalité actuelle et qu'elle est la clé d'une vie meilleure. Les écoles atikamekw doivent donc être sensibles à cette situation et trouver des stratégies leur permettant de répondre aux aspirations parfois contradictoires des élèves autochtones et de leur famille. A travers cette recherche d'équilibre, il reste que ces écoles doivent proposer aux élèves autochtones une école à leur image, c'est-à-dire qui donne notamment une plus grande place à leur langue vernaculaire, qui favorise la prise de contact avec leur environnement et qui intègre des membres de leur communauté (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2009; CDAM, 2016; De Canck, 2008; FIC, 1972).

Si elles adoptent le modèle de l'école québécoise, les écoles secondaires des communautés atikamekw s'efforcent aussi de mettre en place des pratiques éducatives propres aux Autochtones s'inscrivant dans le modèle holistique de l'apprentissage tout au long de la vie (CDAM, 2016; CNA, s. d.). Selon ce modèle, qui est lié au bien-être collectif de la communauté et qui présente quelques affinités avec celui de l'école québécoise, dont placer l'élève au cœur de ses apprentissages (Duquette et Couture, 2020), tout est important et interrelié. L'apprentissage sollicite en effet chez un individu autant sa dimension spirituelle, affective, physique que mentale, en plus de s'ancrer dans son environnement, soit un ensemble de systèmes interdépendant (politique, milieu naturel, économie, spiritualité et culture, communauté, etc.) (Battiste, 2002; CCA, 2009; Conseil

en éducation des Premières Nations, Nishnawbe Aski Nation et Federation of Saskatchewan Indian Nations, 2011; CRPA, 1996; Toulouse, 2016). Cela explique qu'aucune matière n'est privilégiée au détriment d'une autre. Par exemple, l'art a autant de valeur que les mathématiques. L'oralité, la modélisation et l'expérimentation occupent aussi une place importante dans l'éducation chez les Autochtones (CCA, 2009; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015; Ouellet et Flamand, 2018), qui traditionnellement ne voient aucun lien hiérarchique entre l'enseignant et l'apprenant (Campeau, 2017). Ceux-ci sont vus comme étant sur un même pied d'égalité puisque chacun peut apprendre de l'autre (Stairs, 1995). D'ailleurs, enseigner n'est pas la responsabilité d'individus prédéterminés. L'apprenant, selon ses besoins, pourra consulter toute personne de sa communauté pour avoir accès à la connaissance (CCA, 2009).

Les écoles secondaires atikamekw doivent également composer avec des élèves qui vivent quotidiennement avec les conséquences du traumatisme historique autochtone. Ce traumatisme intergénérationnel, c'est-à-dire les pertes – identitaire et culturelles notamment – qui découlent des politiques coloniales assimilatrices, s'exprime de multiples manières : violence familiale, problèmes accrus de santé mentale et consommation abusive de drogues ou d'alcool (brave Heart, 1998; Evans-Campbell, 2008; Wesley-Esquimaux et Smolewski, 2004; cités par Fast *et al.*, 2016). Cette problématique, à l'origine des tensions qui naissent parfois entre les parents des élèves et les membres du personnel scolaire non autochtone (Association des employés du Nord québécois [AENQ], 2016), peut sans doute expliquer de manière partielle les taux

importants d'absentéisme en classe (Lainey, 2015; Mowatt-Gaudreau, 2013; Visser et Fovet, 2014) et de décrochage scolaire dans les communautés autochtones (Bureau du vérificateur général du Canada, 2018).

1.8 Les défis des enseignants non autochtones

Selon Kanu (2005) et Little Bear (2009), tout enseignant non autochtone, qu'il travaille ou non dans une communauté autochtone, devrait connaître les réalités des communautés autochtones ainsi que l'histoire coloniale canadienne. D'ailleurs, reconnaître et parler de cette histoire fait partie du processus de réconciliation nécessaire pour les peuples autochtones (CVR, 2015b). S'il y a des progrès sur ce plan, encore trop peu de Canadiens, les enseignants y compris, connaissent l'histoire et les enjeux des nations autochtones du pays (Environics Institute, 2010, 2021). Sans doute influencés par la représentation des Autochtones dans les manuels scolaires – ils sont tantôt représentés comme des guerriers tantôt comme des victimes – (Bories-Sawala, 2015), ils auraient ainsi tendance à stéréotyper ou à romancer leur identité (Fast *et al.*, 2016). Cela s'avère préoccupant compte tenu du fait qu'il « est souvent difficile pour un individu qui s'identifie à un peuple minoritaire, exclu, de trouver place à une affirmation positive de son identité à partir d'une culture première mal reconnue dans l'espace public » (Eveno, 2003; Roy, 1993; Larose, 1989, cités par Côté *et al.* 2015, p. 179). Kakwiranò:ron Cook, d'origine Kanien'kwhá:ka et Oglala Lakota, devenu conseiller spécial aux affaires autochtones à l'Université McGill, témoigne de cette réalité :

C'est ce qui m'a paralysé toute ma vie, en tant que personne autochtone. De réaliser qu'on doit toujours s'expliquer, se justifier et informer les autres. Raconter l'histoire coloniale et éduquer la population, ça devient lourd. [...] C'est aliénant de prendre conscience que tu es si invisible aux yeux des autres. (Dufour, 2021, p. 133)

Pour remédier à cette situation et rendre leurs enseignements plus signifiants pour les élèves autochtones, les enseignants non autochtones qui travaillent en milieu autochtone peuvent ainsi vouloir intégrer des contenus ou des stratégies pédagogiques autochtones. Or, comme nous venons de l'évoquer, ils n'ont pas toujours la connaissance (Campeau, 2021) ni la sensibilité pour le faire. Korteweg et Fiddler (2018) constatent d'ailleurs qu'en raison de leurs origines ou de leur malaise avec l'histoire coloniale du Canada, plusieurs futurs enseignants non autochtones s'interrogent sur la façon d'aborder la culture et les traditions autochtones dans leur classe, en plus d'éprouver de la difficulté à inclure des contenus et des stratégies favorisant la création de relations respectueuses avec les communautés et les élèves autochtones. D'ailleurs, des enseignants préfèrent ne pas aborder de contenus ni de valeurs autochtones en classe de peur de faire des erreurs qui seraient mal perçues par les personnes concernées (Talbot et Pinette, 2021). De fait, les thèmes liés à l'identité personnelle et collective, aux valeurs et aux représentations sociales peuvent facilement devenir une source de tension entre les enseignants et les élèves (Hirsch et Moisan, 2019).

L'une des raisons à la base de ces différents problèmes, c'est que les enseignants et les futurs enseignants manquent de préparation pour enseigner en contexte autochtone,

puisque la plupart des universités du Québec n'offrent pas de formation approfondie à cet égard. Ici, il nous paraît nécessaire de faire une parenthèse et de préciser que, pour nous, dans ce mémoire, la préparation pour enseigner en contexte autochtone ne se limite pas qu'à la préparation pédagogique ou à la réflexion didactique préalable à l'acte d'enseigner. Elle se veut beaucoup plus large et englobe notamment la connaissance de l'histoire, des cultures et des réalités autochtones ainsi que la façon dont les enseignants et les futurs enseignants se disposent à intégrer une communauté autochtone et à interagir avec ses membres. Cette manière d'envisager la préparation est d'ailleurs en cohérence avec la vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (CCA, 2009), dans laquelle on considère que tout individu est en constante interrelation avec ce qui l'entoure – et donc influencé par ces éléments : membres de la communauté, milieu naturel, sphère politique, etc. En ce sens, nous croyons, par exemple, qu'une personne enseignante mal préparée à intégrer une communauté autochtone peut transporter ses malaises et ses incompréhensions jusque dans la salle de classe. En effet, la préparation liée à l'intégration d'un milieu atikamekw (ex. : la personne enseignante a-t-elle eu des cours d'atikamekw nehiromowin avant son arrivée ? Connaît-elle les protocoles d'interaction, le territoire et l'organisation sociale de la communauté ?) peut influencer sur les stratégies que cette personne retiendra ou non par la suite pour inclure les perspectives autochtones dans sa pratique.

Nous disions donc que peu d'universités québécoises proposent aux futurs enseignants une formation solide sur les réalités et les besoins des élèves autochtones. Dans un portrait

de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises, Larochelle-Audet *et al.* (2013) montrent que l'importance accordée aux questions autochtones varie d'une université à l'autre, et même d'un cours « susceptible d'aborder la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique » (p. 4) à l'autre. Elles mettent aussi en évidence que de nombreux professeurs et chargés de cours choisissent « les populations à l'étude en fonction de la réalité des classes que connaîtront les futurs enseignants » (p. 55). Par conséquent, les formateurs universitaires qui considèrent que les futurs enseignants n'enseigneront pas à des élèves autochtones durant leur carrière n'en parlent probablement pas dans leurs cours. De plus, lors de cette même étude, un certain nombre de professeurs et chargés de cours ont avoué se sentir peu outillés pour traiter des questions autochtones avec leurs étudiants.

Moins d'une décennie après la publication de cette étude, la situation semble s'être améliorée puisqu'il existe aujourd'hui, selon notre recherche documentaire, quelques formations universitaires en enseignement orientées vers les besoins des écoles autochtones. À titre d'exemple, mentionnons le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Chicoutimi qui s'adresse uniquement aux Autochtones, mais dont les cours sont donnés avec les personnes étudiantes du programme offert à tous. Toutefois, plusieurs des formations universitaires recensées ne sont que des programmes courts qui ne conduisent pas directement à la profession enseignante. Il reste que certaines d'entre elles sont pensées et construites comme des étapes dans le processus de formation en enseignement. Aussi, plusieurs universités

québécoises francophones ont, dans le plan de leurs formations qui mènent à l'obtention d'un brevet en enseignement, des cours traitant spécifiquement des réalités autochtones (ex. : la littérature autochtone, les arts autochtones, l'histoire et les cultures autochtones du Québec et du Canada, et les pratiques pluriculturelles et perspectives autochtones en éducation). Cependant, ces cours sont la plupart du temps optionnels. De ce fait, ce ne sont pas tous les futurs enseignants qui suivent ces cours. Et même lorsqu'ils suivent ces cours, cela ne veut pas dire qu'ils se sentent automatiquement bien préparés pour inclure les perspectives autochtones dans leur pratique par la suite.

Il devient donc évident qu'une grande part de la responsabilité de la préparation à enseigner dans les milieux autochtones incombe aux enseignants eux-mêmes. Or, à notre connaissance, peu de recherches traitent des stratégies qu'ils mettent en place pour être en mesure d'adapter leur enseignement, mais aussi leur conduite, aux réalités des communautés. Il semble toutefois que ces démarches soient peu réussies, et même peu entreprises. La Commission de l'Éducation en langue anglaise (2017) constate en effet que la plupart des enseignants non autochtones qui travaillent dans le Nord québécois « ne sont pas préparés à la vie et à la culture dans lesquelles ils sont subitement immergés » (p. 11). Cette situation ne se limite pas qu'au Nord-du-Québec, puisque le Conseil des Atikamekw de Manawan (2016) a réclamé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au premier ministre du Canada que des cours liés aux réalités autochtones et aux perspectives autochtones en éducation soient offerts à l'ensemble des futurs enseignants pour « leur permettre d'avoir une meilleure connaissance de celles-ci,

d'être sensibilisés à l'expérience des Autochtones avec l'éducation occidentale et d'être mieux préparés à travailler dans les milieux autochtones. » (p. 12)

Comme nous l'avons souligné précédemment, la vision de l'apprentissage et les stratégies d'enseignement diffèrent dans les cultures autochtones. Il en va de même pour le rôle de l'enseignant. En plus d'être un médiateur entre la culture scolaire et la culture première de l'élève, l'enseignant est invité à prendre part à la vie de la communauté et ainsi à démontrer son respect pour elle (CEPN *et al.*, 2020; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015; Taylor, 1995). Cela peut représenter un défi pour certains enseignants qui voient leur capacité d'intégration et leurs habiletés sociales fortement sollicitées. Bien qu'une implication permette de renforcer le lien avec la communauté, elle peut aussi engendrer des malentendus de part et d'autre, voire influencer la relation éducative avec les élèves. Par exemple, il est possible que les élèves autochtones interprètent le fait qu'un enseignant non autochtone ne participe jamais aux activités de la communauté comme un rejet de leur culture, et donc, d'eux (Taylor, 1995).

Ajoutons finalement que les enseignants, peu importe la discipline qu'ils enseignent, sont aussi confrontés à un manque de ressources pédagogiques. D'abord, il y a très peu de matériel didactique adapté à un contexte autochtone (AENQ, 2016; CNA, s. d.; Kanu, 2005; Mowatt-Gaudreau, 2013), et ce, autant en français qu'en langues autochtones. Les enseignants doivent donc souvent le créer, ce qui exige du temps (Mowatt-Gaudreau, 2013), mais surtout une fine connaissance des cultures autochtones en général et de celle

au sein de laquelle ils travaillent. Ensuite, un autre enjeu soulevé concerne les conférenciers invités. Les enseignants non autochtones ignorent souvent qui, au sein de la communauté, détient les savoirs et l'autorité pour s'adresser à leurs élèves (Kanu, 2005). Et comme leur réseau de contacts est habituellement restreint dans la communauté, ils ne savent pas qui inviter dans leur classe pour permettre à leurs élèves d'avoir un contact avec leur culture (Kanu, 2005).

1.9 Les défis des enseignants autochtones

L'expression générique « enseignants autochtones » fait référence à tous les enseignants issus des Premières Nations, mais aussi aux enseignants d'origine inuite ou métisse. Par le fait même, elle renvoie à plus d'une nation et, donc, à plus d'une culture. Nous présumons donc que ce ne sont pas nécessairement tous les enseignants autochtones qui connaissent l'histoire, la culture et les enjeux de la Nation atikamekw. À cela s'ajoute le fait que les enseignants atikamekw eux-mêmes peuvent avoir une connaissance lacunaire de leurs propres savoirs traditionnels puisque les pensionnats autochtones ont brisé le cycle de transmission de ceux-ci (CVR, 2015b) et que le système d'éducation québécois valorise essentiellement les savoirs de la culture dominante. Soulignons aussi que, tout comme les enseignants non autochtones, les enseignants autochtones doivent composer avec un manque de matériel pédagogique autochtone.

1.10 Question de recherche

À la lumière des faits avancés dans les pages précédentes, nous comprenons que les enseignants qui travaillent dans une école secondaire de la Nation atikamekw doivent jongler avec le passé colonial et les réalités de cette dernière, les défis vécus par les écoles secondaires atikamekw ainsi que leurs propres défis en tant qu'enseignants. Sachant que le ministère de l'Éducation du Québec, des institutions postsecondaires, et de nombreux auteurs et organisations autochtones considèrent essentiel de prendre en compte les perspectives autochtones dans l'enseignement en général, mais encore plus dans les communautés autochtones, nous formulons donc la question de recherche suivante : comment les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw incluent-ils les perspectives autochtones dans leur pratique?

Dans le prochain chapitre, nous présenterons les principaux concepts sur lesquels repose notre question de recherche. Cette démarche servira, notamment, à établir des objectifs de recherche cohérents avec cette question initiale.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Bien qu'elles se situent en milieu éloigné, les écoles secondaires des communautés atikamekw se révèlent de petites sociétés plurielles. Elles rassemblent au sein de leur personnel enseignant des individus d'origine atikamekw, autochtone, québécoise et étrangère qui ont des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être différents. Pour favoriser la compréhension de notre propos, certains concepts piliers, mais aussi connexes à ces derniers, nécessitent donc d'être explicités. Qu'entendons-nous par *Autochtone*, *perspectives autochtones*, et les différents attributs des perspectives autochtones ? C'est ce que nous expliquerons dans les pages qui suivent.

Toutefois, avant de préciser ces concepts, il nous paraît important d'indiquer que cette recherche ne s'inscrit pas dans un cadre théorique particulier – une démarche qui nous semblait plutôt limitative – mais s'inspire du cadre théorique de l'autochtonisation de l'éducation.

2.1. Autochtone

D'un point de vue étymologique, *autochtone* provient du mot grec *autokhthôn*, qui se décompose ainsi : *autos* (soi-même) et *khthôn* (terre). Il renvoie à l'idée d'être issu de la terre même où l'on habite.

À l'échelle mondiale, l'Organisation des Nations Unies (ONU) indique qu'aucun organe de son système n'a adopté une définition officielle du terme *autochtone*. Elle justifie ce choix en raison de la diversité des centaines de millions d'Autochtones vivant dans toutes les régions du monde. Pour donner sens à ce mot, l'ONU (2020) identifie néanmoins des éléments propres à ces derniers :

- Auto-identification en tant que peuples autochtones au niveau individuel en tant que peuples autochtones et acceptation par la communauté ;
- Continuité historique avec les sociétés précoloniales et/ou celles qui ont précédé les colonies de peuplement ;
- Lien solide avec les territoires et les ressources naturelles environnantes ;
- Systèmes sociaux, économiques et politiques distincts ;
- Langues, cultures et croyances distinctes, etc. (s. p.)

Dans la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (ONU, 2007), instrument international qui a servi de fondement à la *Loi sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* entrée en vigueur le 21 juin 2021 au Canada, ne figure donc aucune définition du terme *autochtone*. Ses 46 articles mentionnent toutefois plusieurs droits nécessaires à leur survie, leur dignité et leur bien-être. Les droits relatifs à l'autodétermination et l'autonomie gouvernementale; l'égalité et la non-discrimination; la culture et la langue; la religion et la spiritualité; et l'éducation en

sont quelques-uns. De ce fait, la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* met en évidence qu'il existe, partout dans le monde, un rapport de pouvoir asymétrique entre les sociétés majoritaires et les Autochtones et qu'il défavorise ces derniers. Au Canada, cette société majoritaire fait référence aux citoyens canadiens de descendance européenne (aussi appelés Eurocanadiens selon les périodes historiques).

Dans le contexte canadien, le terme *autochtone* a un sens plus précis. En raison de la Loi constitutionnelle de 1982, il fait référence aux Indiens, aux Métis et aux Inuit. S'il a une définition juridique, le terme *Indien* est jugé péjoratif (AANC, 2011). C'est pourquoi il a été remplacé à partir des années 1970 par *Premières Nations*, un terme sans définition légale, dans les contextes non juridiques. Depuis 1876, les Indiens sont régis par la *Loi sur les Indiens* (Gouvernement du Canada, 2021). Ils peuvent toutefois faire le choix d'être inscrits ou non au registre de la *Loi sur les Indiens*. Les Indiens inscrits jouissent, au sens de la loi, de certains droits, services, programmes et avantages, dont le droit aux logements dans les communautés autochtones⁷ (Service Autochtone Canada, 2020). Les Métis, peuple surtout présent dans l'Ouest canadien qui descend des Européens et des Premières Nations (Gaudry, 2019), et les Inuit, peuple vivant majoritairement dans l'Arctique canadien (Freeman, 2020), ne sont pas concernés par la Loi sur les Indiens.

⁷ Service Autochtone Canada (2020) utilise le terme juridique (et colonial) « réserves ». Selon la Loi sur les Indiens (Gouvernement du Canada, 2021), ce terme renvoie à cette définition : « Parcelle de terrain dont Sa Majesté est propriétaire et qu'elle a mise de côté à l'usage et au profit d'une bande ».

Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba (2017) propose, quant à lui, une définition du terme *autochtone* qui intègre le point de vue des Autochtones :

Une personne dont les ancêtres furent les premiers habitants du continent de la Grande Tortue, aujourd'hui appelé l'Amérique (Nord et Sud). Les trois groupes principaux d'Autochtones au Canada sont : les Premières Nations, les Métis et les Inuits (p. 10).

Pour notre recherche, nous avons choisi de retenir cette dernière définition du terme *autochtone*. Premièrement, cette définition proposée par le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba (2017) a été construite en consultant des Autochtones. Deuxièmement, elle fait référence, sans utiliser de mots péjoratifs, à la loi constitutionnelle canadienne de 1982 en mentionnant que les Premières Nations, les Métis et les Inuit sont les trois principaux groupes autochtones. En somme, elle prend en compte autant le point de vue autochtone que non autochtone et demeure respectueuse pour l'ensemble des groupes visés dans sa formulation.

Précisons ici que nous définissons le concept de *non-Autochtone* par effet miroir dans notre recherche. Ainsi, il désigne tous ceux qui ne sont ni Métis, ni Inuit, ni membres des Premières Nations, bref les individus dont les ancêtres ne sont pas les premiers habitants du continent de la Grande Tortue. Au Canada, ces individus sont par ailleurs majoritairement d'origine européenne – surtout française ou britannique – (Statistique Canada, 2016), ce qui a une incidence sur les idées, les valeurs et les savoirs véhiculés dans la société depuis la colonisation au 17^e siècle.

2.2. Perspectives autochtones

Tout comme *Le Robert* (s. d.), *Antidote* (2021) définit une *perspective* comme une « manière de considérer quelque chose, [un] point de vue, [un] angle. ». Le ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba (2003) intègre d'ailleurs l'aspect de point de vue dans son explication des *perspectives autochtones*. Il estime ces dernières comme l'expression d'une vision du monde propre aux Autochtones, qui se traduit par « des pratiques, des récits et des produits culturels différents » (p. 46). Ces perspectives tiennent compte de la diversité et des spécificités des peuples autochtones au Canada. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le concept prend la marque du pluriel.

Dans un contexte éducationnel, les *perspectives autochtones* peuvent se définir comme « le contenu des programmes d'études, les stratégies d'enseignement et d'évaluation ainsi que les modèles d'interaction que les peuples autochtones [...] considèrent comme reflétant leurs expériences, leur histoire, leur culture, leurs savoirs traditionnels et leurs valeurs. » [traduction libre] (Kanu, 2011, p. 96) Cette définition, à notre avis, dresse bien les contours du concept. Par contre, et c'est le propre de la définition d'un concept, elle est générique. Or, dans le cas actuel, elle gagnerait à être précisée davantage à l'aide de certains attributs, car elle n'exemplifie ni les contenus, ni les stratégies, ni les modèles d'interaction. Ainsi, pour quiconque est peu ou non familier avec les perspectives autochtones, il devient difficile de savoir à quoi elles réfèrent concrètement et leur représentation mentale peut demeurer floue.

Bien qu'il s'intéresse à la pratique des personnes enseignantes des écoles secondaires atikamekw, notre mémoire valorise l'inclusion des perspectives autochtones d'un point de vue général, plutôt que l'inclusion des perspectives atikamekw. Soulignons à ce sujet le fait que nous sommes non-Autochtones et que nos courts séjours dans deux des communautés atikamekw ne nous ont pas permis de développer une connaissance approfondie des perspectives atikamekw. Selon nous, une longue immersion de plusieurs mois ou années au sein des différentes communautés atikamekw serait nécessaire pour tendre vers une certaine compréhension de ces perspectives. Aussi, nous avons été confrontées au fait qu'il y a très peu de recherches, mais aussi très peu de documents créés par les Atikamekw, qui traitent de l'inclusion des perspectives atikamekw dans le milieu de l'enseignement. Sans ces outils et savoirs essentiels, il nous a donc été difficile, pour ne pas dire impossible, de valoriser les conceptions locales, c'est-à-dire atikamekw, de l'enseignement, et ce, malgré le soutien de Cécile Niquay-Ottawa. C'est pourquoi le concept de *perspectives autochtones* est privilégié dans ce mémoire.

Mises en lumière par le Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA] (2009), un organisme national qui a fermé ses portes au printemps 2012, mais dont les travaux demeurent toujours d'actualité, les caractéristiques principales de l'apprentissage chez les Autochtones peuvent suggérer des pistes de compréhension supplémentaires en ce qui concerne les perspectives autochtones dans le milieu scolaire. Si elles ne sont pas présentées explicitement par le CCA comme des attributs du concept de *perspectives autochtones*, elles peuvent être considérées comme telles. Elles se déclinent ainsi :

[l']apprentissage est holistique [; l']apprentissage se poursuit tout au long de la vie [; l']apprentissage est fondé sur l'expérience[; l']apprentissage est ancré dans les langues et les cultures autochtones [; l']apprentissage a une dimension spirituelle[; l']apprentissage est une activité collective [; l']apprentissage intègre les savoirs autochtone et occidental. (CCA, 2009, p. 10)

Ces caractéristiques détaillent davantage ce à quoi réfèrent les perspectives autochtones. Cependant, elles ne constituent que des exemples partiels sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015) s'est penché spécifiquement sur cette question. Avec le soutien de communautés autochtones locales, il a identifié dix attributs des visions du monde et des perspectives autochtones : l'interdépendance et les relations; la sensibilisation à l'histoire; la spécificité locale; l'interaction avec la terre, la nature et le plein air; la mise en valeur de l'identité; la participation communautaire : processus et protocoles; le pouvoir du conte traditionnel; l'enseignement traditionnel; la langue et culture; et l'apprentissage expérientiel. Pour chacun de ces dix attributs, il donne des exemples de leur manifestation en éducation. Cette stratégie a pour effet de les rendre compréhensibles tant pour les Autochtones que les non-Autochtones qui travaillent dans le milieu de l'éducation.

À notre connaissance, un tel exercice pour identifier les perspectives autochtones ou leurs attributs n'a jamais été réalisé au Québec. Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, le Québec, contrairement à d'autres provinces canadiennes, n'a à ce jour développé aucun programme visant l'inclusion des perspectives autochtones dans les écoles primaires et secondaires de la province. Le CEPN (2019) a certes créé un

programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations, mais son contenu est difficilement transférable aux autres niveaux scolaires puisqu'il repose sur les cinq domaines de développement du préscolaire auxquels sont associées des compétences précises. Le CEPN (s. d.) a aussi réalisé avec le soutien des AANC et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport un outil de sensibilisation aux réalités des élèves des Premières Nations : *Mikinak*. Ce guide propose au personnel scolaire différentes informations sur l'histoire, la culture, le style d'apprentissage, les réalités et les enjeux des élèves autochtones, mais il n'aborde pas précisément le concept de *perspectives autochtones*.

En novembre 2020, soit un an après la fin de la collecte de données de la présente recherche, le CEPN a manifesté au gouvernement du Québec son désir de voir intégrer une 15^e compétence à la profession enseignante et à la formation initiale des futur(e)s enseignant(e)s de la province⁸. Cette compétence, qui n'a pas été retenue par Québec lors de la refonte du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante, se libelle de cette façon : « Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones ». Elle a été réfléchie et rédigée par le CEPN, une association qui regroupe huit Premières Nations du Québec (dont la Nation atikamekw), l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre

⁸ <https://www.newswire.ca/news-releases/education-des-premieres-nations-au-quebec-la-15e-competence-comprendre-et-apprendre-pour-combattre-le-racisme-systemique-800367846.html>

huron-wendat, et a obtenu l'adhésion entière des membres de la Table nationale sur la réussite éducative des élèves autochtones. À la section 1.2 du document, on mentionne l'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement et son importance dans le processus de réconciliation avec les peuples autochtones, mais on ne propose aucune définition explicite. Cet extrait en témoigne :

Principales dimensions de la compétence 15 :

- créer un milieu d'apprentissage où l'élève se sent respecté et accueilli, qui tient compte de la vision holistique d'une éducation qui s'étend tout au long de la vie;
- s'engager activement dans un processus de sécurisation culturelle grâce à la conscience, à la sensibilité et à la compétence culturelles;
- valoriser la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones en milieu scolaire ainsi que dans les relations avec la famille et la communauté;
- utiliser des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation adaptés au mode d'apprentissage autochtone;
- s'engager activement dans des relations professionnelles respectueuses avec les apprenants, les parents et les communautés autochtones;
- intégrer des modes d'apprentissage culturellement signifiants dans la classe et sur le territoire;
- reconnaître que chaque apprenant fait partie d'une grande famille et communauté qui contribuent à son cheminement d'apprentissage, qui se prolongera tout au long de la vie;
- profiter des occasions de créer des liens dans ses relations avec les élèves, ses collègues, les parents, les membres de la communauté ainsi que des liens avec la communauté et le milieu;
- savoir sélectionner des contenus authentiques traitant de la culture et de l'histoire autochtones;
- s'engager dans un processus d'apprentissage continu en tant qu'apprenant plutôt que comme un expert. (CEPN *et al.*, 2020, p. 2)

Il reste que de nombreuses dimensions de la compétence 15 donnent des pistes quant aux attributs des perspectives autochtones. Elles font écho d'ailleurs à plusieurs éléments mentionnés dans les travaux du CCA (2009), de Kanu (2011) et du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015).

Ainsi, pour le concept de *perspectives autochtones*, il nous a paru pertinent de retenir la définition générique proposée par Kanu (2011). Cependant, comme nous l'avons mentionné plus tôt, la prise en compte d'un certain nombre de ses attributs (ou caractéristiques essentielles) nous semble aussi nécessaire pour mieux cerner ce à quoi réfère le concept de perspectives autochtones dans le milieu de l'éducation. C'est pourquoi nous avons articulé à la définition générique de Kanu (2011) les visions du monde et les perspectives autochtones retenues par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015), les caractéristiques de l'apprentissage chez les Autochtones (CCA, 2009) et plusieurs dimensions de la compétence 15 (CEPN *et al.*, 2020). Considérant que ces éléments constituent une importante quantité d'information – parfois redondante –, nous les avons donc fait dialoguer entre eux dans le but de les regrouper en fonction de thèmes communs. Il résulte de ce travail un nombre réduit d'attributs, qui tient davantage compte de la perméabilité des frontières entre ces derniers, qui, dans un sens, sont tous interreliés. C'est d'ailleurs pourquoi certains éléments apparaissent dans plus d'un attribut. Aussi, l'un des attributs, c'est-à-dire la vision holistique d'un apprentissage tout au long de la vie, s'avère inhérent à l'ensemble des attributs retenus.

Notons toutefois que, pour notre recherche, nous n'avons pas tenu compte des éléments qui se liaient plus difficilement aux principaux attributs ressortis et qui n'apparaissaient que dans un seul des trois documents. C'est le cas de deux éléments : la sécurisation culturelle et un apprentissage qui intègre les savoirs autochtones et occidentaux. La

sécurisation culturelle, concept qui provient du monde de la santé et qui a été repris par le milieu l'éducation, fait référence à « l'adoption d'attitudes porteuses de reconnaissance, d'humilité, d'empathie et de respect. » (Dufour, 2019, p. 19) L'apprentissage qui intègre les savoirs autochtones et occidentaux, quant à lui, fait écho à la recherche d'équilibre visée par les écoles autochtones mentionnée dans la problématique. La pédagogie du lieu, qui, comme le démontre Campeau (2021), « se situe à l'intersection des principes éducatifs et des savoirs autochtones et occidentaux » se révèle par ailleurs une stratégie intéressante pour arriver à cette double inclusion.

Bien que nous ne les ayons pas retenus comme attributs, la sécurisation culturelle et un apprentissage qui intègre les savoirs autochtones et occidentaux demeurent d'intérêt pour les enseignants et devraient être pris en compte dans les enjeux liés aux perspectives autochtones. De fait, la sécurisation culturelle consiste en une démarche respectueuse à adopter pour « mettre en valeur les différences, les contributions et les savoirs, en plus de reconnaître [les] histoires et [les] droits [des Autochtones] » (CAPRES, 2018, p. 2), alors qu'un apprentissage qui intègre les savoirs autochtones et occidentaux est une stratégie nécessaire pour permettre aux élèves autochtones de contribuer autant à la société occidentale qu'à leur propre communauté.

En somme, le tableau suivant résume ce travail de réduction et, par le fait même, ce que nous entendons par *attributs des perspectives autochtones* dans notre recherche :

Tableau 1 : Résumé de la démarche de réduction des attributs des perspectives autochtones

CCA (2009)	CEPN <i>et al.</i> (2020)	Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015)	Attributs retenus
Apprentissage intègre les savoirs autochtone et occidental	Engagement dans un processus de sécurisation culturelle		
Apprentissage holistique Apprentissage tout au long de la vie Apprentissage avec une dimension spirituelle	Engagement dans un processus d'apprentissage continu en tant qu'apprenant plutôt que comme un expert Inclusion de modes d'apprentissage culturellement signifiants dans la classe et sur le territoire Utilisation de pratiques pédagogiques et modes d'évaluation adaptés au mode d'apprentissage autochtone Vision holistique d'une éducation qui s'étend tout au long de la vie	Interaction avec la terre, la nature et le plein air Interdépendance et relations Mise en valeur de l'identité	Vision holistique d'un apprentissage tout au long de la vie (attribut devant être présent <u>dans tous les autres attributs des perspectives autochtones en contexte d'éducation</u>)
Apprentissage fondé sur l'expérience	Inclusion de modes d'apprentissage culturellement signifiants dans la classe et sur le territoire Valorisation de la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones en milieu scolaire ainsi que dans les relations avec la famille et la communauté	Apprentissage expérientiel L'enseignement traditionnel Le pouvoir du conte traditionnel Spécificité locale	Enseignement traditionnel (attribut)
Apprentissage ancré dans les langues et les cultures autochtones	Sélection de contenus authentiques traitant de la culture et de l'histoire autochtones Valorisation de la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones en milieu scolaire ainsi que dans les relations avec la famille et la communauté	Langue et culture Sensibilisation à l'histoire Spécificité locale	La langue, la culture et l'histoire (attribut)

Apprentissage : une activité collective mobilisant la famille, la communauté et les Aînés	Création de liens avec les élèves, les collègues, les parents, les membres de la communauté et le milieu Reconnaissance de l'apport de la famille élargie et de la communauté dans les apprentissages de chaque apprenant Relations professionnelles respectueuses avec les apprenants, les parents et les communautés autochtones Valorisation de la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones en milieu scolaire ainsi que dans les relations avec la famille et la communauté	Participation communautaire : processus et protocoles Spécificité locale	Participation communautaire (attribut)
---	---	--	---

2.3 Attributs des perspectives autochtones

Les attributs renvoient à des propriétés descriptives et générales, pouvant parfois varier, qui permettent de définir un concept. Desrosiers-Sabbath (1984), dont les travaux ont porté sur l'enseignement des concepts, les présente comme « les caractéristiques essentielles d'un environnement donné » (p. 20). Ainsi, pour aider le lecteur à mieux comprendre ce que nous entendons par les quatre attributs des perspectives autochtones retenues (Figure 1), il nous paraît nécessaire de les expliciter.

Figure 1 : Les attributs des perspectives autochtones retenus



2.3.1 Vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie

Le CCA (2007) soutient que, « [p]our les membres des Premières Nations, l'apprentissage a pour but d'acquérir les compétences, les connaissances, les valeurs et la sagesse nécessaires pour respecter et protéger le monde naturel et assurer la durabilité à long terme de la vie. » (p. 18) Dans un processus holistique, l'individu est lié à son écosystème. Il est en interrelation constante avec sa famille, sa communauté et l'ensemble des éléments – animés ou inanimé – du monde qui l'entoure. Ainsi, il est amené à développer de manière équilibrée ses compétences physiques, émotionnelles, spirituelles et intellectuelles (Battiste, 2002; CCA, 2009; Conseil en éducation des Premières Nations, Nishnawbe Aski Nation et Federation of Saskatchewan Indian Nations, 2011; CRPA, 1996; Toulouse,

2016). Par ailleurs, les savoirs acquis ou à acquérir, tous interreliés eux aussi, ne sont pas hiérarchisés (Campeau, 2017). En raison de leur origine commune, soit le « Créateur », ils ont tous la même importance (CCA, 2009). Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015), qui rappelle la nécessité de prendre en compte les relations et l'interdépendance des individus et de l'environnement dans l'enseignement, résume la vision holistique de l'apprentissage par ce témoignage : « L'apprentissage est une démarche holistique et nous devons nous concentrer sur notre indépendance et notre relation avec nous-même, la famille, la langue, la culture et le monde naturel. » (p. 15)

Tout comme le CEPN *et al.* (2020), Colomb (2012) souligne certains aspects valorisés dans une vision holistique de l'apprentissage, dont le rapport au temps, le rapport à l'écoute et à la parole ainsi que le rapport à l'évaluation. Relativement au temps, il explique notamment que les apprentissages peuvent s'insérer dans une période plus longue, mais mieux adaptée à la réalité. Ouellet et Flamand (2018) disent que ceux-ci se font en respectant le rythme de la vie et des saisons. D'ailleurs, apprendre ne s'arrête pas avec l'obtention d'un diplôme, mais se poursuit toute la vie durant. Concernant la communication, Colomb (2012) souligne que, dans une perspective historique où entretenir des relations harmonieuses avec ses pairs était garant de la survie, l'écoute est davantage valorisée que la parole. Ceci ajouté au fait que chaque individu est considéré comme étant unique. Finalement, sur la question du rapport au mode d'évaluation, il explique que les apprentissages non formels, soit en marge de l'école, et non structurés (sur la base de l'expérience) occupent une place importante chez les peuples autochtones

et devraient donc pouvoir être évalués. Il propose d'ailleurs quelques pistes d'évaluation adaptées à une vision holistique : accompagner l'élève en soutenant notamment sa motivation (ex. : assigner un mentor à l'élève), proposer une coévaluation (inviter aussi l'élève à s'autoévaluer) et faire des retours sur les contenus au terme d'un apprentissage pour s'assurer que les concepts enseignés ont bien été compris.

2.3.2 L'enseignement traditionnel

L'enseignement traditionnel, chez les Autochtones, réfère à des contenus ainsi qu'à la transmission de savoirs selon des pratiques culturelles et des principes d'apprentissage propres aux Autochtones (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015). Les savoirs traditionnels varient d'un peuple à l'autre, voire d'un individu à l'autre. Ils ne sont d'ailleurs pas toujours identifiables par ceux qui les détiennent puisqu'ils font partie intégrante du quotidien d'un individu, d'un clan ou d'une communauté (Battiste et Youngblood Henderson, 2000). Soulignons que les savoirs autochtones, transmis de génération en génération, ne sont pas figés dans le temps. Ils évoluent constamment, entre autres, en raison des relations d'interdépendance que les individus entretiennent avec leur environnement (Battiste, 2002).

Dans les communautés autochtones, la transmission des savoirs se fait généralement par la tradition orale, notamment le conte (Cajete, 2017), et par l'observation directe dans le cadre d'activités courantes (Emery, 1997; Qumaq, 2010, Stairs, 1995). Dans ce processus

qui tient compte de la dimension spirituelle de la vie, les Aînés, c'est-à-dire les membres d'une communauté autochtone reconnus par cette dernière comme étant détenteurs d'une grande sagesse et de connaissances approfondies sur la culture locale, jouent un rôle fort important (Alberta Teachers' Association, 2018; CCA, 2009; CRPA, 1996; ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015). Il en est de même pour le territoire, puisque tout savoir doit être envisagé d'un point de vue écologique (Basile, Asselin et Martin, 2017), en plus d'être considéré comme une manifestation de la connaissance humaine, du patrimoine et de la conscience (Battiste et Youngblood Henderson, 2000). En fait, traditionnellement, l'éducation chez les Autochtones a pour objectif de préparer les jeunes à assumer leurs responsabilités d'adultes (CRPA, 1996). L'autonomie étant le but, les enfants sont ainsi considérés comme les maîtres de leurs apprentissages (Stairs, 1995). Aussi, les Sept enseignements sacrés, qui consistent en sept valeurs communes à la plupart des peuples autochtones – le respect, l'amour, le courage, la sagesse, l'humilité, honnêteté et la vérité – sont souvent associés à l'enseignement traditionnel (Manitoba Trauma Informed Education & Resource Centre, 2021; MEBC, 2015; Toulouse, 2008).

Comme mentionné dans le paragraphe précédent, les Autochtones apprennent lors de situations d'apprentissage pratique réelles et non dans des contextes artificiels selon les principes de l'enseignement traditionnel (CEPN, s. d.; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015). Dans un contexte scolaire, ces apprentissages expérientiels se doivent d'avoir « un objectif qui va au-delà d'une performance scolaire et [...] d'être ancré[s] dans la réalité de l'élève à l'école et dans sa communauté. » (Côté, 2021, p. 20)

En ce sens, ils rendent concrets les savoirs abstraits et la théorie, en plus de favoriser les interactions entre les élèves.

2.3.3 La langue, la culture et l'histoire des Autochtones

Au Québec, on recense trois grandes familles linguistiques autochtones : algonquienne, iroquoienne et eskimo-aléoute. La famille linguistique algonquienne regroupe l'abénaquis, l'anishinaabemowin (algonquin), l'atikamekw nehiromowin (atikamekw), l'iyyiyuu ayimuun (cri), l'innu-aimun (innu), le mi'gmaq (micmac), le wolastoqey (malécite) et le naskapi. Le kanyen'kéha (mohawk) et le huron-wendat s'inscrivent quant à eux dans la famille linguistique iroquoienne. Finalement, l'inuktitut figure dans la famille des langues eskimo-aléoute. Ces langues sont toutes polysynthétiques, c'est-à-dire qu'elles permettent la création d'une phrase complète à partir d'un seul verbe décomposable. De ce fait, elles ont de nombreux mécanismes pour former des mots complexes (Drapeau, s. d.).

La vitalité des langues autochtones varie en fonction de différents facteurs, dont le positionnement géographique de leurs locuteurs – les communautés isolées parlent davantage la langue vernaculaire – et la place accordée aux activités traditionnelles de subsistance dans la communauté (Drapeau, 2013). Il reste que, de manière générale, les langues autochtones se trouvent dans une situation précaire, notamment en raison de leur contact avec les langues officielles de la société majoritaire au Canada (l'anglais et le français) (Drapeau, 2013). À titre d'exemple, mentionnons le huron-wendat qui était

jusqu'à tout récemment considéré comme une langue « morte » ou « endormie » (Marois, 2019).

La situation est toutefois moins alarmante pour l'atikamekw nehiromowin, puisqu'elle est l'« une des rares langues autochtones encore transmises comme langue maternelle » (Chachai *et al.*, 2019, p. 5). Cela n'empêche pas l'atikamekw nehiromowin d'avoir besoin d'un soutien de la part des familles, de l'école et de la communauté ainsi que de la mise en place de ressources pour conserver cette vitalité. Selon une étude menée en 2014 auprès de la population atikamekw sur ses compétences et attitudes vis-à-vis de sa langue maternelle, les Aînés seraient considérés comme les individus ayant les meilleures compétences pour transmettre l'atikamekw nehiromowin (Chachai *et al.*, 2019). Aussi, cette langue serait vue comme le fondement de la Nation atikamekw et de son identité et permettrait un lien vers son histoire, ses traditions et sa culture. « Pour résumer, la langue autochtone est culture avant d'être simple système linguistique; elle est garante de l'histoire en plus d'être moyen de communication. » (Chachai *et al.*, 2019, p. 5)

Cela fait d'ailleurs écho aux propos de Marie Battiste lors de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) :

La langue est le ciment et le lien. Elle permet la communion morale, si vous voulez, de la communauté. Lorsque nous la supprimons pour la remplacer par cette autre langue que l'on appelle l'anglais, nous retirons aux gens les bases fondamentales qu'offre cette langue pour indiquer les relations entre les gens, leurs relations avec l'univers, leurs relations avec les animaux et les plantes. Nous les privons de cette interdépendance et nous les laissons vides, perdus et isolés. (p. 623)

Si la langue est le ciment, le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2016) estime que la culture occupe une place importante dans le mieux-être des Autochtones compte tenu des blessures laissées par les pensionnats autochtones et des visées assimilatrices du gouvernement fédéral qui ont pris de l'ampleur à partir 19^e siècle. Dans sa définition de *culture*, RCAAQ (2016) montre par ailleurs que cette dernière ne peut être dissociée de l'histoire : « un ensemble de comportements sociaux, de traditions, d'enseignements, de transmissions orales du savoir-faire, basé sur un passé, une histoire commune à une communauté » (p. 7).

2.3.4 La participation communautaire

Selon les perspectives autochtones, l'apprentissage ne relève pas uniquement du milieu scolaire puisqu'il se poursuit toute la vie durant. Il prend également appui sur les parents, la famille élargie et la communauté locale. En fait, « [l']apprentissage est une ressource partagée qui s'acquière par l'intermédiaire de la coopération [traduction libre]. » (Stairs, 1995, p. 142) Cette coopération a d'ailleurs contribué au bien-être, mais aussi à la survie des communautés autochtones, souvent isolées, au fil des siècles (Gouvernement du Manitoba, s. d.; Colomb, 2012).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, sur le plan traditionnel, la principale visée de l'éducation est l'autonomie des jeunes Autochtones. Toutefois, l'éducation, comme c'est le cas dans toute éducation « formelle », poursuit aussi comme objectif

d'amener ces derniers à intégrer la structure sociale de leur communauté, garante de leur identité et de leurs valeurs autochtones (Stairs, 1995). Chaque individu a en effet un rôle à jouer dans cette structure sociale et des responsabilités à y assumer (Hamel, 2021), et c'est notamment en étant en contact avec ses membres qu'il peut en comprendre l'essence. Rappelons que les Aînés, « qui transmettent la culture collective par des récits, des allégories, des leçons et des poèmes » (CCA, 2009, p. 20), occupent une place centrale dans ce processus d'apprentissage en raison de leurs connaissances reconnues de la langue, du patrimoine historique et des pratiques traditionnelles de la communauté à laquelle ils appartiennent. (CCA, 2009; Chachai *et al.*, 2019).

Pour les communautés autochtones, il est important que les enseignants qui travaillent dans leurs écoles soient cordiaux avec les familles de leurs élèves et participent pleinement à la vie communautaire (CEPN *et al.*, 2020; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015). Cette implication des enseignants dans la vie communautaire, qui peut s'exprimer par un engagement de leur part dans le processus de réconciliation et de réparation (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015), montre un intérêt pour la communauté locale, en plus de favoriser la compréhension de sa réalité et de sa culture, et la création de liens sociaux avec ses membres. À ce sujet, les enseignants sont théoriquement invités à se bâtir, au sein de la communauté, un réseau de contacts (CEPN *et al.*, 2020) « comprenant des personnes compétentes et de grand soutien vers qui [ils peuvent] se tourner » (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015, p. 28) lorsque nécessaire. En ce sens, ils gagnent à s'ouvrir à la critique. Finalement, soulignons

qu'une non-implication peut être perçue négativement par la communauté locale et avoir un impact sur les relations avec les élèves et leurs familles (Taylor, 1995).

2.4 Objectifs de recherche

Plus tôt, au regard de la problématique qui mettait, entre autres, en évidence que les enseignants manquent de préparation pour enseigner dans les communautés autochtones en tenant compte des perspectives autochtones, nous avons formulé la question suivante : comment les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw incluent-ils les perspectives autochtones dans leur pratique? Dans le cadre conceptuel, nous avons ensuite montré que le concept *autochtones* renvoie à plusieurs nations et que le concept générique de *perspectives autochtones* peut s'avérer flou pour quiconque est peu, voire non familier avec celui-ci. C'est pourquoi nous avons identifié, après avoir fait dialoguer ensemble des textes qui explicitent certaines caractéristiques des perspectives autochtones, quatre attributs des perspectives autochtones : la vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie; l'enseignement traditionnel; la langue, la culture et l'histoire des Autochtones; et la participation communautaire. Ces attributs sont autant de grands thèmes pour prendre en compte les perspectives autochtones dans l'enseignement, et ce, par l'intermédiaire de certaines stratégies qui ne relèvent pas toujours de la pédagogie ou de la didactique et qui doivent donc être envisagées au sens large. Ainsi, nous poursuivons les objectifs de recherche suivants :

1) décrire la façon dont les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw se préparent à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans un milieu atikamekw;

2) identifier et analyser les stratégies que les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw mettent en œuvre pour prendre en compte les perspectives autochtones dans leur pratique.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre porte sur la méthodologie de notre recherche. Nous présenterons d'abord le type de recherche dans lequel cette dernière s'inscrit, soit la recherche qualitative/interprétative. Nous nous attarderons ensuite au paradigme de la recherche avec les Autochtones. Puis, nous enchaînerons avec les méthodes de collecte de données et les modalités de traitement et d'analyse des données.

3.1 La recherche qualitative/interprétative

La méthodologie, dans le processus général de la recherche, correspond à la manière dont le chercheur procède pour réaliser sa recherche. Loin d'être laissée au hasard, elle doit s'inscrire dans « un tout cohérent et ordonné, où les décisions méthodologiques découlent des postures épistémologiques et théoriques » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p.142). Tel que nous l'avons mentionné précédemment, notre recherche vise deux objectifs : décrire la façon dont les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw se préparent à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans un milieu atikamekw; et identifier et analyser les stratégies que les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw mettent en œuvre pour prendre en compte les

perspectives autochtones dans leur pratique. Afin d'aligner ces objectifs, qui découlent de notre problématique et de notre cadre conceptuel, sur une méthodologie cohérente, nous avons opté pour une approche qualitative/interprétative⁹ (Savoie-Zajc, 2018) puisqu'elle nous permet de composer avec des données difficilement mesurables – des mots et des comportements, notamment – et de décrire des éléments du monde social en tenant compte de leur complexité. En effet, comme le spécifie Pirès (1997a), la recherche qualitative se caractérise habituellement :

a) par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement [...] ; b) par sa capacité de s'occuper d'objets complexes [...] ; c) par sa capacité d'englober des données hétérogènes [...] ; d) par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte (d'une façon ou d'une autre) du point de vue de l'intérieur ou d'en bas ; e) enfin, par son ouverture au monde empirique, qui s'exprime souvent par une valorisation de l'exploration inductive du terrain d'observation, et par son ouverture à la découverte de « faits inconvenients » (Weber) ou de « cas négatifs » (p. 51-52).

Ajoutons que ce type de recherche s'inscrit dans le milieu naturel des participants (Kohn et Christiaens, 2014; Paillé et Mucchielli, 2016), ce qui favorise la compréhension de celui-ci et, par conséquent, celle du « phénomène » étudié (Becker, 2002). C'est que la recherche qualitative/interprétative tient compte du contexte et « des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Dans le cas présent, elle nous donne la possibilité d'étudier notre terrain de l'intérieur, donc en profondeur, et d'extraire le sens que les enseignants travaillant dans une école

⁹ Savoie-Zajc indique que c'est habituellement le terme recherche qualitative qui apparaît dans la littérature scientifique. Une recherche qualitative/interprétative s'inscrit dans un paradigme interprétatif.

secondaire de la Nation atikamekw attribuent à leur expérience. S'appuyant sur les travaux de Paillé (2009), Paillé et Mucchielli (2016) précisent d'ailleurs que le « résultat [de la recherche qualitative] n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet » (p.11).

3.1.1 L'interactionnisme symbolique

Puisque nous souhaitons mettre en lumière la valeur et le sens que les enseignants accordent à leurs pratiques, à leur environnement de travail et à leurs interactions sociales, nous avons choisi de mener notre recherche qualitative/interprétative avec une approche interactionniste symbolique. Cette tradition de recherche, qui a été initiée par l'Ecole de Chicago vers le milieu du 20^e siècle, a comme fondement que tout « phénomène social » (ex. : le microcosme du milieu scolaire) découle d'interactions entre les individus. Elle s'intéresse particulièrement aux « points de vue des acteurs, et plus encore [aux] croisements de ces points de vue, qui procèdent de la négociation des significations et des normativités » (Morissette, Guignon et Demazière, 2011, p. 1).

Pour le sociologue américain Herbert Blumer (1969), premier à utiliser le terme *interactionnisme symbolique*, les êtres humains réagissent aux actions des autres en fonction de la manière qu'ils les interprètent. Par conséquent, ils ne réagissent pas simplement à des stimuli, mais à la dimension symbolique, c'est-à-dire le sens, qu'ils leur accordent. Ainsi, leur réaction est plus qu'une simple réaction, elle renseigne sur le sens

même donné aux stimuli. Par exemple, un enseignant va réagir au comportement d'un élève en fonction de sa manière de concevoir les relations sociales, la hiérarchie, l'histoire ou la politique. Il va sans dire que cette dimension symbolique est façonnée à partir des expériences sociales antérieures (Magnan, Pilote, Vidal, et Collins, 2016). Tout individu est en effet influencé par ce qu'il lui est arrivé par le passé, mais aussi par ce qu'on lui a dit ou enseigné. Le Breton (2012) développe cette idée en soulignant que :

[s]ans être transparent à ces actes l'individu n'est pas pour autant aveugle à ce qu'il fait, il a des raisons d'agir et c'est cela que l'interactionnisme prend en considération. tant au niveau du sujet lui-même que des logiques sociales où il est immergé. [...] Toute action est accomplie en prévision du comportement des autres, en se mettant mentalement à leur place, en envisageant leur marge de manœuvre. (p.48)

En somme, la dimension symbolique qu'un individu donne à un stimulus influence invariablement ses actions. Cela dit, Blumer croit que, dans ce monologue intérieur, où l'individu négocie sa façon de réagir, l'autre est toujours présent, et ce, même s'il n'est pas là physiquement (Lacaze, 2013). En ce sens, les mots que l'individu utilise pour parler de celui-ci ne sont pas anodins (Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016). Ils traduisent sa façon d'interpréter le monde social – normes, valeurs, déviances, etc. Qui plus est, ils sont l'unique voie d'accès à sa pensée. De fait, bien qu'il nécessite une certaine mise en contexte, « le discours permet de retracer objectivement les présuppositions » (Goffman, 1987, p. 241).

Cette posture exige toutefois que le chercheur ne tarde pas avant de prendre connaissance de son terrain d'investigation et qu'il se montre sensible aux particularités de ce dernier

(Morissette, 2010), soit deux attitudes qui doivent être adoptées lors d'une recherche avec les communautés autochtones se voulant éthique (Asselin et Basile, 2012).

3.2 Paradigme de la recherche avec les Autochtones

L'histoire coloniale du Canada et le fait que ce sont principalement des non-Autochtones – c'est-à-dire des individus qui ne connaissent pas toujours les codes sociaux et les pratiques culturelles des communautés autochtones – qui font de la recherche, et ce, tant dans les milieux autochtones que non-autochtones, sont des éléments qui peuvent engendrer un sentiment de méfiance chez les communautés autochtones. Le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) (2018) rappellent donc aux chercheurs, dans l'*Enoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, l'importance d'entretenir un dialogue et de développer des relations de confiance avec les communautés autochtones. Selon ces organismes, cette posture d'ouverture permet le respect des intérêts des deux parties et favorise la mise en lumière des possibles points de divergence. De plus, elle encourage une meilleure prise en compte de l'histoire, des cultures et des traditions des communautés autochtones durant le processus de recherche. En fait, tout projet de recherche mené en contexte autochtone devrait « contribuer à renforcer la capacité des Peuples autochtones à préserver leur culture, leur langue et leur identité, tout en facilitant leur participation et leur contribution à la société canadienne. » (Asselin et Basile, 2012, par. 13)

Puisque notre recherche s'inscrit dans le paradigme de la recherche avec les Autochtones, nous avons déployé des stratégies qui tiennent compte, dans la mesure du possible, des préoccupations, du contexte culturel et social, et de la vision du monde des Atikamekw Nehirowisiwok (Brant Castellano, 2004; Stevenson, 2010). Dès les balbutiements du projet, nous avons approché Cécile Niquay-Ottawa, une membre de la Nation atikamekw spécialisée dans l'enseignement de la langue et de la culture atikamekw, pour qu'elle nous accompagne à travers le processus de recherche. Son rôle a consisté à nous aider à adopter des approches culturellement adaptées (Asselin et Basile, 2012) et à nous assurer que notre projet respecte les valeurs, les traditions et la culture atikamekw (CRSH, CRSNG et IRSC, 2018). Nous l'avons aussi consultée lorsque nous avions des questions ou des inquiétudes. Ses réponses nous ont permis d'adapter nos actions et d'enrichir notre réflexion. Nous avons aussi réalisé de courts séjours dans sa communauté dans le but de tisser des liens avec elle et de mieux comprendre sa réalité et, par le fait même, celle d'autres Atikamekw Nehirowisiwok (Asselin et Basile, 2012).

Ensuite, nous avons établi un premier contact avec la Direction des services éducatifs d'une des trois communautés atikamekw et la direction d'une école secondaire atikamekw. Nous sommes allées leur présenter notre projet de recherche pour, d'une part, vérifier leur intérêt à l'accueillir chez eux et, d'autre part, nous assurer de sa pertinence pour la communauté (Asselin et Basile, 2012). Comme il répondait à un besoin réel de celle-ci, notre projet a été bien accueilli. Les Atikamekw Nehirowisiwok présents à la rencontre nous ont toutefois suggéré quelques changements pour que notre recherche

réponde à certaines de leurs interrogations. Ils nous ont proposé d'y inclure des enseignants autochtones – au départ, notre recherche s'intéressait seulement à l'expérience des enseignants non autochtones – et d'élargir notre terrain à d'autres communautés. Bien sûr, comme le recommandent le CRSH, le CRSNG et l'IRSC (2018), leurs commentaires ont été considérés, ce qui a eu pour effet de modifier légèrement notre trajectoire méthodologique initiale. En effet, au tout début du projet, nous avions écarté la possibilité d'interroger des enseignants autochtones puisque nous nous sentions peu légitimes de le faire en raison de notre statut de non-Autochtones.

A la suite des suggestions des premiers Atikamekw Nehirowisiwok rencontrés, mais aussi pour des raisons d'anonymat et de représentation, nous avons tenté élargir notre terrain d'investigation à l'ensemble de la Nation atikamekw. Nous avons donc communiqué par écrit, à des périodes différentes, avec des membres des deux autres communautés atikamekw – direction d'école et/ou direction des services éducatifs. Une seule de ces communautés a répondu positivement à notre demande. Il est toutefois important de préciser qu'une de nos démarches a été réalisée quelques semaines avant les mesures de confinement en raison de la Covid-19.

Pour chacune des deux communautés atikamekw qui se montrées intéressées, nous avons suivi les politiques en vigueur pour faire approuver notre projet de recherche (Stevenson, 2010). Dans l'une d'elles, nous sommes allées présenter notre projet de recherche lors d'une réunion du Conseil sous l'invitation de la Direction des services éducatifs; dans

l'autre, le simple accord de la direction de l'école secondaire a suffi. Aussi, au terme de notre projet de recherche, notre mémoire a été envoyé à chacune des communautés atikamekw concernées afin qu'elles puissent en prendre connaissance, puis le commenter.

3.3 Méthodes de collecte de données

Notre méthodologie établie, il devient maintenant nécessaire de présenter nos méthodes de collecte de données. Ainsi, nous traiterons de l'entrevue semi-dirigée, du déroulement des entrevues et de l'échantillonnage dans les pages suivantes.

3.3.1 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons collecté nos données au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées. C'est que, selon la plupart des traditions sociologiques, « le recours aux entretiens demeure, en dépit de leurs limites, l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites (les comportements ne parlant pas d'eux-mêmes) » (Poupart, 1997, p.175).

D'abord, nous avons privilégié une entrevue individuelle parce que le contexte et le thème de notre étude – l'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement – sont sensibles. Puisqu'il était important pour nous que les participants puissent s'exprimer en

toute confiance, nous avons jugé qu'une entrevue individuelle était plus appropriée qu'une entrevue de groupe.

Ensuite, compte tenu des objectifs de notre recherche, nous voulions aborder des thèmes précis avec les participants. Pour cette raison, nous avons préféré une entrevue semi-dirigée à une entrevue ouverte. L'entrevue semi-dirigée se distingue par sa souplesse et par un « mode qui ressemble à celui de la conversation » (Savoie-Zajc, 2016, p. 340). Cela favorise les échanges en profondeur et donne ainsi accès à une plus grande compréhension du monde du participant (Savoie, Zjac, 2016; Bourdieu, 1993, cité par Poupart, 2012). Ces interactions verbales permettent au participant d'explicitier son expérience (Vermesch, 2019), en plus de donner la possibilité au chercheur de clarifier certains points avec celui-ci si nécessaire (ex. : motivations, croyances, émotions).

L'entrevue semi-dirigée se caractérise par son schéma d'entrevue. Celui-ci consiste en une courte liste de thèmes et de sous-thèmes liés aux objectifs de recherche à aborder avec l'ensemble des participants (Savoie-Zajc, 2016). De ce fait, une place est laissée aux imprévus malgré une certaine homogénéité dans la structure (Gaudet et Robert, 2018). En effet, bien qu'il détermine à l'avance les points qu'il souhaite aborder, le chercheur n'est pas prisonnier de son schéma d'entrevue. A l'écoute des propos du participant, il peut s'ajuster et explorer les nouvelles pistes qui émergent pendant l'entrevue. Précisons par ailleurs que la capacité d'écoute est une habileté précieuse pour le chercheur, car elle lui permet « de saisir le monde à travers les yeux des participants et, ce faisant, limite [sa]

tendance à imposer [ses] propres catégories, priorités et cadres aux propos produits. »
(Gaudet et Robert, 2018, p. 101)

Pour notre recherche, nous avons développé un schéma d'entrevue (Appendice C) autour des quatre thèmes suivants : renseignements sociodémographiques (ex. : quelle est votre expérience professionnelle en éducation ? Comment décririez-vous votre formation relative aux réalités autochtones en général?); questions d'ordre général (ex. : comment vous êtes-vous préparé à intégrer cette communauté atikamekw ?); intégration des perspectives autochtones dans la pratique enseignante (ex. : comment adaptez-vous votre enseignement à la réalité atikamekw ?); et connaissance et compréhension des perspectives autochtones (ex. : quels sont les principaux enjeux des communautés atikamekw ou autochtones du Québec d'après vous ?). Ces thèmes ont été déterminés en fonction de notre question ainsi que de nos objectifs de recherche. Les questions d'ordre général et relatives aux renseignements sociodémographiques ainsi que la première question sur l'intégration des perspectives autochtones dans la pratique enseignante (comment adaptez-vous votre enseignement à la réalité atikamekw ?) visaient à amener les enseignants à parler de leur expérience dans un milieu atikamekw ou autochtone et de la manière dont ils se sont préparés à intégrer un milieu atikamekw et à y enseigner, soit deux actions interreliées. Cela nous permettait de répondre à notre premier objectif de recherche : décrire la façon dont les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw se préparent à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans un milieu atikamekw. Les questions sur l'intégration des perspectives autochtones

dans la pratique enseignante et sur la connaissance et compréhension des perspectives autochtones, quant à elles, visaient plutôt notre deuxième objectif, c'est-à-dire identifier et analyser les stratégies que les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw mettent en œuvre pour prendre en compte les perspectives autochtones dans leur pratique.

Comme le suggère Savoie-Zjac (2016), nous avons abordé les sujets les plus intimes vers le milieu de l'entrevue, soit à partir du moment où un climat de confiance commence habituellement à se mettre en place. Pour chacun des thèmes, nous avons formulé quelques questions « ouvertes, courtes, neutres [ndrl : qui ne reflète aucune opinion du chercheur] et pertinentes » (Savoie-Zjac, 2016, p. 354) pour inviter les participants à décrire leur expérience dans un climat de bienveillance, en marge de tout jugement. Il est important de noter que certains de ces qualificatifs – *ouverte* et *neutre* en l'occurrence – peuvent aussi s'appliquer à notre attitude générale lors des entrevues. Pendant celle-ci, nous avons laissé le plus de place possible à la parole de l'interviewé. Aussi, si ce dernier ne comprenait pas une question, nous essayions de la reformuler le plus simplement en évitant d'induire une réponse.

Lors des entrevues, quelques imprévus sont survenus. Par exemple, nous savions que le terme *perspectives autochtones* pouvait être moins bien compris par certains. Nous l'avons quand même conservé dans certaines questions puisque nous voulions savoir comment les participants l'interprétaient. Or, malgré la ligne de conduite que nous nous

étions donnée, nous avons dû expliquer à au moins une participante à quoi pouvaient référer les *perspectives autochtones* pour qu'elle puisse répondre à une question. Aussi, deux questions de notre schéma d'entrevue (« comment vous êtes-vous préparé à intégrer cette communauté atikamekw? » et « comment s'est déroulée votre intégration dans la communauté? ») n'étaient pas tout à fait adaptées pour une personne d'origine autochtone ayant grandi dans une communauté atikamekw. Ainsi, l'une des questions a été reformulée, l'autre, mise de côté.

3.3.2 Le déroulement des entrevues

Les deux directions d'école secondaire de la Nation atikamekw intéressées par notre projet nous avaient offert de réaliser nos entrevues dans leur établissement. Seul le local restait à être déterminé. Pour que les participants se sentent à l'aise de nous parler, nous leur avons laissé le choix du lieu et du moment de l'entrevue. Vermersch (2019) soutient que « les conditions de la situation d'échange jouent un rôle implicite important, puisque chacun est affecté à une place, à un rôle de façon plus ou moins évidente » (p. 92). Ainsi, le lieu, le moment de la journée et l'atmosphère sont différents éléments qui peuvent influencer sur une entrevue. S'il nous est impossible d'éviter que la relation soit dissymétrique entre le participant et nous – nous posons les questions et le participant répond –, nous avons toutefois le pouvoir de mettre en place un climat propice à l'échange. Pour nous, permettre aux participants de faire certains choix relativement au déroulement de l'entrevue était un pas dans cette direction.

La majorité des participants ont décidé de nous rencontrer à leur bureau, dans leur classe, lors d'une période libre. Certains en ont ainsi profité pour nous montrer les documents qu'ils utilisent ou pour porter à notre attention des éléments organisationnels de leur classe. Toutefois, une personne a préféré réaliser l'entrevue dans le laboratoire de sciences de l'école et, une autre, dans la salle du personnel. Gorgée de soleil, celle-ci était alors inoccupée lors de l'entrevue, puisque la majorité du personnel donnait un cours. Or, afin de respecter le principe de confidentialité, nous avons dû prendre une courte pause lorsqu'une enseignante y est entrée pour faire des photocopies.

Les participants n'ont été rencontrés qu'une seule fois. Pour cette raison, nous avons prévu un temps de rencontre suffisant pour aborder en profondeur l'ensemble de nos thèmes et sous-thèmes (Savoie-Zajc, 2016). De manière générale, les entrevues ont duré environ 60 minutes, soit la durée qui avait été annoncée aux participants. Chaque fois, avant de rencontrer les participants, nous avons relu notre projet de recherche afin de bien l'avoir à l'esprit (Gaudet et Robert, 2018). Nous avons enregistré chacune de nos entrevues à l'aide d'un enregistreur numérique. Celui-ci était placé près du participant, mais en marge de son champ de vision pour ne pas l'intimider et l'amener à vite oublier sa présence (Poupart, 1997). Nous nous sommes aussi assurées de prendre des notes manuscrites, car personne n'est à l'abri d'un pépin technique. Lors de chacune des entrevues, nous avons fait des relances pour approfondir certains sujets abordés ou proposer des reformulations pour nous assurer de notre compréhension. Finalement, tous

les enregistrements ont été transférés dans notre ordinateur dans le but d'être retranscrits en verbatim.

Pour la tenue de nos entrevues, nous avons fait trois séjours distincts dans les communautés atikamekw concernées. Deux ont eu lieu en septembre 2019 et un, en novembre 2019. Nous avions prévu retourner au moins une fois dans chacune des deux communautés au cours de l'année scolaire puisque trois autres enseignants avaient manifesté leur intérêt à participer à la recherche. Toutefois, comme les communautés atikamekw se trouvent en région éloignée et qu'il faut emprunter des chemins forestiers, nous voulions attendre le printemps pour nos prochains séjours. Peu habituées à prendre ces routes, nous considérons cette option plus sécuritaire. Or, la pandémie a quelque peu bouleversé ce plan initial. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point dans les pages qui suivent.

3.3.3 L'échantillonnage

La population ciblée par notre recherche est l'ensemble des enseignants qui travaillent dans une école secondaire de la Nation atikamekw. Rappelons ici qu'une population correspond à un groupe d'« unités élémentaires sur lesquels porte l'analyse » (Gourieroux, 1981, cité dans Beaud, 2016, p. 258). Comme nous l'avons précisé dans notre problématique, les trois communautés de la Nation atikamekw sont de petites communautés. Leurs écoles secondaires sont donc peu peuplées. A titre d'exemple,

l'école secondaire Nikanik de la communauté de Wemotaci compte quelque 125 élèves¹⁰. Par conséquent, le nombre d'enseignants embauchés dans leurs écoles secondaires est aussi limité. En ce sens, la population visée par notre étude se limite à moins d'une centaine d'individus.

En raison de l'héritage colonial canadien, mais aussi du manque de connaissances d'une part importante des citoyens canadiens sur ce segment de l'histoire (Environics Institute, 2021), nous considérons que la question de l'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement, soit le thème de notre recherche, peut être sensible pour les enseignants, et ce, qu'ils soient Autochtones ou non-Autochtones. Ainsi, les individus qui participent à notre recherche doivent avoir envie de parler de cette question, en plus de se sentir à l'aise de le faire. Ajoutons que le thème de notre recherche implique une réflexion sur ses pratiques enseignantes.

Pour les raisons évoquées ci-dessus, nous avons privilégié une technique d'échantillonnage non probabiliste, soit un échantillon de volontaires (Beaud, 2016). Conscientes des limites de cette technique (ex. : se porter volontaire, c'est déjà montrer un intérêt pour le sujet de la recherche ou le fait d'échanger sur ses pratiques), nous avons ainsi sélectionné nos participants en nous assurant qu'ils répondent à des critères précis (El-Masri, 2017; Beaud, 2016). Ces critères sont les suivants :

¹⁰ <https://www.wemotaci.com/departement/education-et-formation/>

- être enseignant dans une école secondaire de la Nation atikamekw et enseigner à l'un des deux cycles du secondaire ;
- les suppléants occasionnels et les enseignants à la retraite sont exclus de notre recherche.

Dans un échantillon, ce qui est visé, c'est la représentativité de la population. Pour l'atteindre, il importe que les caractéristiques de celle-ci se retrouvent telles quelles ou légèrement modifiées dans l'échantillon (Beaud, 2016). Selon notre connaissance du terrain, la population visée par notre recherche est hétérogène (origine, formation initiale, années d'expérience). Le ministère de l'Éducation (2021) constate cette même réalité à la suite d'enquêtes récentes dans la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire d'avoir des critères assez larges en ce qui concerne les participants à notre recherche. Ainsi, nous avons préféré ne pas spécifier dans les critères un nombre minimal d'années d'étude ou d'enseignement. La question de l'origine (autochtone ou non autochtone), quant à elle, a été déterminée par des membres de la Nation atikamekw. Ceux-ci souhaitaient que tous les enseignants du secondaire, peu importe leur origine, soient inclus afin d'avoir un portrait global de la situation. Finalement, les écarts possibles découlant de l'origine ethnique, du nombre d'années d'expérience ou d'étude nous semblaient intéressants à explorer : en quoi les expériences vécues sont-elles similaires ou différentes?

Si la généralisation de l'échantillon de volontaires pose certains défis compte tenu de la sélection arbitraire des participants, Ajar, Dassa et Gougeon (1983) soutiennent toutefois que la représentativité d'un échantillon peut être améliorée en « s'attach[ant] à définir correctement les objectifs de la recherche et la population ; ce faisant, on assure une meilleure validité externe de la recherche. » (Ajar, Dassa et Gougeon, 1983)

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, estimer avec justesse le nombre de participants nécessaires pour valider une recherche qualitative/interprétative s'avère peu évident (Savoie-Zajc, 2007). C'est qu'il « n'existe pas à proprement parler de règles » (Beaud, 2016, p. 283) pour les échantillons non probabilistes. Cela dit, selon Pirès (1997b), notre recherche, comme elle s'appuie sur des entrevues avec plusieurs individus plutôt qu'un seul, s'insère dans une recherche recourant à l'échantillonnage par cas multiples – ici, il convient de préciser que nous ne faisons pas référence à l'approche de l'« étude de cas ». Ainsi, les critères de *diversification* et de *saturation* deviennent pertinents pour évaluer la constitution de notre échantillon.

En ce qui concerne la *diversification*, elle renvoie à l'idée d'inclure la plus grande variété de situations pour avoir une vue d'ensemble de la question de recherche. Quant au critère de concept de *saturation*, Pirès (1997b) explique qu'il en existe deux types : la saturation théorique de Glaser et Strauss (1967), qui fait référence à des aspects théoriques, et la saturation empirique. Dans le cas qui nous concerne, le concept de saturation empirique, qui porte sur les données, semble bien adapté. Il fait référence au moment où « le

chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique. » (Pirès, 1997b, p. 157) Au bout du compte, les résultats doivent pouvoir être généralisés à l'ensemble du groupe. Il reste que « le caractère exemplaire et unique de l'échantillon non probabiliste nous donne accès à une connaissance détaillée et circonstanciée de la vie sociale » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 97).

En raison du contexte de notre recherche, mais aussi pour nous donner un objectif, nous avons convenu de recruter entre sept et dix participants. La pandémie du Covid-19 nous a amenées à revoir notre plan initial puisqu'elle est entrée en scène au moment même où nous effectuions la dernière étape de notre recrutement. Il faut savoir que, pour éviter la propagation du virus, les déplacements non essentiels dans les communautés autochtones ont été défendus à partir du printemps 2020. Bien que nous aurions aimé interroger davantage d'enseignants d'origine autochtone – deux autres enseignants autochtones nous avaient d'ailleurs manifesté un certain intérêt à participer éventuellement à notre recherche –, le contexte ne nous l'a pas permis. Contraintes par le temps – il y a une durée maximale aux études universitaires de 2^e cycle –, nous avons donc fait le choix de ne travailler qu'à partir des entrevues qui avaient été réalisées avant le mois de mars 2020.

Au final, nous avons recruté huit participants dans deux écoles secondaires de la Nation atikamekw. Six sont d'origine non autochtone et deux, d'origine autochtone. Ainsi, de manière objective, notre échantillon présente une proportion d'enseignants autochtones et

non autochtones similaire à ce qu'il est possible d'observer dans certaines écoles secondaires conventionnées du Québec (Ministère de l'Éducation, 2021) et atikamekw (Ottawa, 2021). Ajoutons que les participants enseignent des disciplines variées : la langue atikamekw (l'atikamekw nehiromowin); l'anglais; le français, langue d'enseignement; la formation préparatoire au travail; et l'univers social (géographie ou histoire).

Concrètement, le recrutement pour notre recherche s'est déroulé de deux manières. Dans l'une des communautés atikamekw, la direction de l'école secondaire nous a suggéré d'aller présenter notre projet au début de l'année scolaire 2019-2020, lors d'une soirée pédagogique (Asselin et Basile, 2012). La plupart des enseignants de l'école étaient présents à cette rencontre. Des affichettes (Appendice D) les invitant à nous recontacter leur ont alors été remises. Dans l'autre communauté, la direction de l'école secondaire a choisi de s'occuper elle-même de la diffusion de notre projet au sein de son équipe-école à l'automne 2019. La diffusion a été réalisée par courriel à partir du matériel que nous lui avions remis et par des prises de contact en personne.

3.4 Modalités de traitement et d'analyse des données

Alignée sur la question et les objectifs de recherche, l'analyse est « l'étape de la recherche qui permet d'organiser les données [ici, le discours des participants] en vue de l'interprétation et de la proposition des résultats finaux » (Dionne, 2018, p. 317). Dans le courant qualitatif/interprétatif, le chercheur tend vers une analyse profonde et de qualité.

Pour y arriver, nous avons opté pour une analyse mixte, c'est-à-dire à la fois inductive et déductive (Van der Maren, 2006). En plus d'être ouvertes à l'information non prévue qui se dégageait de nos entrevues, nous avons classé et structuré nos données à partir de catégories tirées du cadre conceptuel de notre recherche dans le but d'en extraire le sens. Pour être plus précises, nous avons d'abord codé simultanément nos données en fonction des thèmes émergents (préparation à l'enseignement, compréhension des perspectives autochtones, collaboration école-famille-communauté et intégration dans la communauté) et des catégories issues de la définition générique des perspectives autochtones de Kanu (2011) que nous avons retenue (stratégies d'enseignement autochtones, stratégies d'évaluation autochtones, contenus autochtones des programmes d'études, modèles autochtones d'interaction). Or, nous nous sommes vite rendu compte qu'une définition générique des perspectives autochtones était insuffisante pour analyser de manière pertinente nos données puisque nous sommes non-Autochtones et qu'il est difficile d'identifier par nous-mêmes les attributs des perspectives autochtones, et ce, bien que nous ayons le soutien d'une spécialiste de la langue et de la culture atikamekw. Pour en faire une grille nous permettant l'analyse de notre terrain, nous avons ensuite eu besoin de définir plus précisément le concept de *perspectives autochtones* à l'aide d'attributs (caractéristiques essentielles). Notre cheminement réflexif a d'ailleurs été résumé dans le Tableau 1 : Résumé de la démarche de réduction des attributs des perspectives autochtones (voir le chapitre II, à la page 35).

Pour organiser nos données, nous avons utilisé le logiciel NVivo. Dans un premier temps, nous avons procédé à un travail de « décontextualisation » (Tesch, 1990, citée par Savoie-Zajc, 2018, p.206). Nous avons extrait les données de chacun de nos verbatims pour les classer sous différents codes. Comme nous venons de le mentionner, ces codes ont été déterminés tantôt par la grille d'analyse des perspectives autochtones que nous avons créée, tantôt par le sens qui se dégageait de manière inductive des données. Puis, dans un deuxième temps, nous avons fait une opération de « recontextualisation », c'est-à-dire que nous avons mis en relation l'ensemble des données regroupées sous un code : quel sens les participants donnent-ils aux extraits? Dans ces extraits, quels sont les points de divergence et les similarités?

Finalement, nos analyses ont été triangulées avec des études sur des sujets similaires. Tout au long de l'analyse, nous avons également discuté de nos éléments d'interprétation avec notre comité de direction afin de nous assurer de leur justesse (Savoie-Zajc, 2018).

En résumé, notre projet de recherche s'inscrit dans le paradigme de la recherche avec les Autochtones. Sa trajectoire méthodologique a par conséquent été adaptée pour répondre aux préoccupations des communautés atikamekw concernées et pour respecter leur vision du monde. En cohérence avec notre question de recherche, une approche interactionniste symbolique a été privilégiée puisque nous souhaitons comprendre le sens que les enseignants – autochtones et non autochtones – qui travaillent dans une école secondaire atikamekw donnent à leur expérience en lien avec l'inclusion des perspectives

autochtones. L'entrevue individuelle semi-dirigée a été retenue pour la collecte de données, car elle permet d'avoir accès à la pensée des participants. Au total, huit enseignants, dont deux d'origine autochtone, ont répondu positivement à notre appel à participation, qui a été réalisé de manière différente selon les communautés atikamekw. Leur discours a ensuite été analysé selon une méthode mixte dans le but de répondre à nos objectifs de recherche.

Maintenant que nous avons précisé la démarche méthodologique de notre recherche, nous présenterons les résultats qui en découlent dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre consiste en l'aboutissement de notre démarche méthodologique décrite précédemment. À partir des données recueillies, il répond à la question générale de notre projet de recherche qui a émergé de la problématique démontrée au chapitre I : comment les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw incluent-ils les perspectives autochtones dans leur pratique? Plus précisément, il a les objectifs spécifiques suivants : 1) décrire la façon dont les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw se préparent à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans un milieu atikamekw; 2) identifier et analyser les stratégies que les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw mettent en œuvre pour prendre en compte les perspectives autochtones dans leur pratique.

4.1 La présentation des participants

Nous avons décidé de présenter les participants dans ce chapitre, car nous croyons que leur parcours personnel joue un rôle quant à leur perception des perspectives autochtones et aux stratégies qu'ils mettent en œuvre pour en tenir compte. De plus, ce choix nous semble approprié pour le lecteur qui, de cette manière, peut se souvenir plus facilement des participants et de leurs caractéristiques.

Huit enseignants ont répondu positivement à l'appel à participation réalisé dans deux des trois communautés atikamekw. Ils affichent des profils variés, tant en ce qui concerne leur origine, leur formation, la discipline qu'ils enseignent, leur expérience en enseignement que leur motivation. Afin de respecter la confidentialité, nous avons dénominalisé l'ensemble des données des participants. Ainsi, un prénom fictif leur a été attribué.

D'abord, précisons que deux d'entre eux sont d'ascendance autochtone : Laura et Tania. Laura enseigne l'histoire et la géographie. Elle explique qu'elle est d'origine autochtone – autre qu'atikamekw –, mais qu'elle a grandi au sein d'une famille québécoise. C'est pour renouer avec ses racines autochtones qu'elle a fait le choix d'enseigner dans une communauté atikamekw. Elle a obtenu son baccalauréat en enseignement de l'histoire il y a plus de 25 ans et travaille dans une communauté atikamekw depuis près de 20 ans.

Tania se présente aussi comme une Autochtone, mais plus précisément comme une Atikamekw Nehirowisiw : « J'avais un an quand mes parents ont aménagé dans la communauté. Fait que j'ai toujours vécu ici. » Elle travaille au sein de sa communauté depuis qu'elle a atteint l'âge de la majorité et y a exercé différentes fonctions. Elle a par ailleurs suivi une formation professionnelle dans le secteur de l'alimentation et du tourisme, en plus d'avoir amorcé un microprogramme de premier cycle en enseignement d'une langue algonquienne. Au moment de l'entretien, elle amorce sa première année en enseignement de l'atikamekw nehiromowin dans une école secondaire atikamekw. Elle

précise toutefois avoir déjà enseigné l'atikamekw nehiromowin pendant trois années au primaire dans une communauté atikamekw.

Les six autres participants se définissent comme des non-Autochtones. Éléonore est enseignante d'histoire. Elle cumule trois diplômes postsecondaires, dont un baccalauréat en en génagogie et un baccalauréat en enseignement au secondaire. Elle ne spécifie pas la discipline par contre. Elle raconte enseigner en milieu autochtone depuis plus d'une vingtaine d'années. Malgré le temps qui a passé, Éléonore se souvient encore de sa motivation principale pour enseigner dans une communauté atikamekw : connaître la culture de cette nation – inconnue pour elle – vivant dans la même province qu'elle.

Un peu comme Éléonore, Émilie a fait le choix de travailler dans une école secondaire atikamekw pour des raisons liées à la culture des Atikamekw Nehirowisiwok, mais aussi à leur milieu de vie :

Je suis juste venue une première fois dans la communauté, peut-être pour une semaine [...]. Je suis comme tombée en amour avec la culture, pis tout l'environnement. Pis y'avait comme une espèce d'apaisement, pis de non-stress que la ville [...] n'amène pas.

Cette bachelière en adaptation scolaire et technicienne en éducation spécialisée a commencé à travailler à temps partiel dans un milieu atikamekw il y a environ six ans et entame maintenant sa deuxième année d'expérience à titre d'enseignante de la formation préparatoire au travail (FPT).

Détenteur d'un baccalauréat en adaptation scolaire et d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en didactique des langues, Francis enseigne depuis près 15 ans, mais travaille dans des communautés autochtones depuis un peu plus de deux ans. Il explique qu'il a effectué précédemment un contrat dans une communauté autochtone située dans le Nord-du-Québec dans le but d'avoir une sécurité d'emploi. C'est pour se rapprocher géographiquement de ses proches qu'il a soumis sa candidature pour un poste d'enseignant de français, langue d'enseignement dans une école atikamekw : « [J']ai eu la job et j'adore ce que je fais. »

C'est également le besoin d'avoir un poste stable qui a amené Audrey à travailler dans une école atikamekw comme enseignante en français, langue d'enseignement. Si elle a hésité à enseigner au secondaire, elle avoue que l'attitude générale des élèves l'a convaincue que c'était finalement un bon choix :

[L]es jeunes sont extrêmement gentils entre eux et avec les enseignants. Des fois, je pense qu'ils sont peut-être même trop gentils, dans le sens où je me demande si ce n'est pas par crainte de perdre les enseignants.

Elle amorce donc sa deuxième année d'enseignement dans une école secondaire atikamekw. Audrey est fortement scolarisée. Elle a plusieurs diplômes, dont deux postdoctorats en lettres. Au moment de notre recherche, elle réalise même une maîtrise qualifiante en enseignement du français. Questionnée sur ses expériences antérieures en enseignement, elle mentionne avoir mentoré un jeune élève atikamekw et avoir enseigné à quelques reprises le français, langue seconde, dans un cadre universitaire.

Bachelière en enseignement du français au secondaire, Élise enseigne, elle aussi, le français, langue d'enseignement. Comme Francis et Audrey, elle indique que sa principale motivation à travailler dans un milieu atikamekw était d'avoir un emploi régulier, du moins au départ. Cette motivation semble s'être modifiée puisque l'enseignante considère désormais la communauté comme une « deuxième famille ». À propos de ses expériences en enseignement, Élise indique avoir enseigné dans un pénitencier et une école d'immersion dans l'Ouest canadien pendant quelques années, en plus d'œuvrer depuis presque 30 ans dans une école secondaire atikamekw. Elle lance par ailleurs à la blague : « [M]on travail, c'est comme un film western. Parce que j'ai été avec les Indiens, les hors-la-loi, pis les cow-boys de l'Ouest. »

Danielle, quant à elle, enseigne l'anglais depuis dix ans en milieu autochtone. Avant d'atterrir dans une école atikamekw, elle a exercé différents métiers et accepté plusieurs contrats de remplacement en enseignement dans une école secondaire d'une petite municipalité du Québec. Elle a fait un certificat en enseignement par correspondance, mais n'a jamais obtenu son autorisation d'enseigner. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle a fait le choix de travailler dans une communauté atikamekw. À cet endroit, Danielle pouvait avoir un emploi stable et régulier sans avoir de brevet d'enseignement :

Quand je suis venue pour avoir mon droit d'enseigner, ah! ils ont dit que ça n'existait plus. Ça fait que c'est pour ça qu'ils ne pouvaient jamais me donner un poste à temps plein. C'est pour ça que j'ai continué ici [ndlr : dans une école atikamekw].

En résumé, les participants de notre recherche enseignent dans l'un des domaines suivants : les langues, l'univers social ou la formation préparatoire au travail. La majorité d'entre eux ont obtenu leur baccalauréat en enseignement. Deux des huit enseignants interrogés sont d'origine autochtone. L'une de ces enseignantes a grandi dans une communauté atikamekw et l'autre, au sein d'une famille québécoise. Trois des six enseignants non autochtones ont plus de dix ans d'expérience. Un seul travaille dans un milieu autochtone depuis moins de cinq ans. Finalement, le désir de connaître une nouvelle culture et le besoin d'avoir un emploi régulier sont les deux raisons principales énoncées par les participants quant à leur motivation à travailler dans une école atikamekw, et ce, qu'ils y travaillent depuis peu ou de nombreuses années.

4.2 La préparation à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans une école atikamekw

La majorité des enseignants reconnaissent explicitement que leur formation initiale présentait d'importantes lacunes pour enseigner dans un milieu autochtone. Pour reprendre l'expression d'Audrey, « [il n'y] a rien dans [leur] formation qui [les] préparait à venir enseigner ici. » Mis à part Tania, enseignante atikamekw qui a fait des études dans le cadre d'un microprogramme de premier cycle en enseignement d'une langue algonquienne, aucun enseignant n'a eu de cours sur les réalités autochtones dans le cadre de sa formation initiale, et ce, peu importe l'université qu'il a fréquentée ou l'année d'obtention de son diplôme. D'ailleurs, une enseignante, fraîchement diplômée au

moment de notre entretien, raconte que ce thème n'a été qu'effleuré dans le cadre de ses cours au cégep, puis à l'université :

Émilie : C'est beaucoup beaucoup généralement tout ce qui est immigrants. Ça, c'est abordé. Sinon, les contextes autochtones, il n'y a pas grand-chose. Généralement, j'étais celle qui apportait des nuances dans mes cours pour les communautés autochtones. Généralement, j'étais celle qui était la plus informée concernant les communautés autochtones, plus qu'eux autres, les profs ou les personnes présentes.

En raison de ce manque dans la formation initiale, les enseignants interrogés ont dû faire des démarches par eux-mêmes pour se faire une idée de la communauté atikamekw dans laquelle ils allaient travailler dans le but d'apaiser leurs inquiétudes, ou connaître des pratiques professionnelles à adopter dans ce milieu. Leur préparation a ainsi varié selon leurs sensibilités ou leurs besoins. Soulignons ici que la moitié des enseignants ont affirmé qu'ils ne connaissaient pas la Nation atikamekw avant leur entrée en poste.

Dans le but d'acquérir des connaissances sur les réalités autochtones, certaines enseignantes se sont inscrites à de la formation continue. Émilie mentionne sa participation à quelques colloques, dont ceux de la Persévérance scolaire chez les Premiers Peuples de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Pour se préparer à enseigner dans un milieu atikamekw, un certain nombre d'enseignants a fait des lectures. Pour deux d'entre eux, ces dernières étaient surtout liées à la pédagogie en milieu autochtone ainsi qu'aux réalités et aux enjeux des communautés autochtones. Audrey, qui souhaitait en savoir davantage sur les défis pédagogiques qui l'attendaient,

indique avoir pu consulter plusieurs documents scientifiques concernant sa future communauté d'accueil, car l'une de ses proches était à l'emploi d'une organisation autochtone :

[E]lle m'a remis beaucoup de documents aussi, des études qui avaient été faites sur euh... les défis en langue française pour les élèves, sur la langue atikamekw aussi... Il y avait une étude linguistique sur une comparaison français-atikamekw ou français-langues algonquines plutôt. Ils avaient préparé aussi, au début des années 2000, un document de pédagogie, d'ethnopédagogie, si on veut, qui faisait un peu le portrait de l'école avec les défis.

Émilie, quant à elle, explique avoir fait sa recherche de lectures seule, sans aucun soutien. Dans ce travail d'investigation, sa curiosité a donc été sa plus grande alliée. Pour la jeune enseignante, qui souhaitait avoir une vue d'ensemble des réalités et des besoins des communautés autochtones, connaître une variété de sujets les touchant de près ou de loin s'avérait important :

C'est ça, depuis mettons mon stage en 2013, tout ce qui peut passer à côté en lectures, en documents de recherche... [...] De ce que j'avais d'accessible, tout ce qui pouvait me passer sous la main, qui avait un lien avec l'enseignement ou les communautés autochtones ou sur la réconciliation... *et cætera... et cætera*.

Pour un autre enseignant, avoir un portrait détaillé de la communauté semble toutefois plus nécessaire qu'avoir une idée générale de ses réalités. Ainsi, les lectures qu'il réalise consistent surtout à se faire une image mentale du milieu où il allait vivre, question d'avoir des points de repère dès son arrivée dans la communauté.

Francis : La seule préparation que j'ai faite, je dirais que je me suis informé sur les sites Internet. Je suis allé voir des photos. J'ai googlé le nom de la communauté. J'ai lu les historiques. J'ai vu à quoi ils ressemblaient sur les images. C'est quoi la population. C'est quoi leurs pratiques. Je suis allé voir le site de l'école, qui avait

quand même des albums photos. J'ai vu certains de mes futurs collègues de travail, des photos de projets spéciaux. C'est ça, la préparation que j'ai faite.

Aussi, avant leur départ, des enseignantes ont discuté avec des non-Autochtones ayant déjà travaillé dans des milieux autochtones ou ayant des contacts professionnels avec ces derniers. Éléonore reconnaît que cette stratégie, qui peut sembler rassurante, comporte néanmoins des limites :

Moi, j'étais entrée en contact avec quelqu'un qui... Comme je te dis, cette personne-là qui avait travaillé chez les Cris. [...] Je m'attendais à des choses, puis ce n'était pas exactement comme ça... Parce que ce n'est pas nécessairement les mêmes réalités qu'on vit d'une communauté à l'autre.

L'enseignante comprend aujourd'hui que les nations et les communautés autochtones sont très différentes les unes des autres et que, pour avoir un portrait plus juste d'un milieu, il est préférable de s'adresser à quelqu'un qui y vit, sans quoi des informations erronées peuvent être transmises. Se remémorant les propos de sa personne-ressource, Éléonore donne cet exemple :

Elle m'avait fait des peurs un petit peu sur certaines choses. Genre, elle disait : « Bien là, les gens peuvent... Les Autochtones, ils peuvent rentrer chez vous comme ça. » Alors, peut-être que dans ce village-là, c'était comme ça, mais ici, je n'ai jamais eu personne qui est rentré chez nous comme ça!

D'ailleurs, il n'est pas impossible que les peurs ou les mauvaises expériences de la personne-ressource aient influé sur les interactions sociales de l'enseignante avec les gens de la communauté atikamekw par la suite en faisant, par exemple, germer des préjugés envers les Autochtones dans son esprit.

S'il y a des bénéfices à se préparer à enseigner dans une communauté atikamekw, ce ne sont pas tous les enseignants qui le font. En effet, deux enseignantes, qui travaillent depuis de nombreuses années dans une communauté atikamekw, reconnaissent s'être peu préparées avant leur arrivée. Ici, il s'avère bon de préciser qu'au moment de leur embauche, Internet n'en était qu'à ses balbutiements et que l'information circulait beaucoup moins facilement qu'aujourd'hui. Les enseignantes se rappellent néanmoins avoir dû s'adapter très rapidement à leur nouvelle réalité. Laura formule ceci : « Je n'ai pas vraiment eu de préparation là. Un coup que tu as l'emploi, tu arrives, ils te donnent le programme... et tu y vas! » Élise, quant à elle, s'exprime de cette manière : « Je n'étais pas prête! [...] Bien, je ne savais pas à quoi m'attendre. Non. Mais, j'étais ouverte à tout et je me suis intégrée beaucoup à la communauté. »

De fait, ces deux enseignantes expérimentées mentionnent – de manière directe ou indirecte – que leur ouverture d'esprit les a grandement aidées à tisser des liens avec des membres de la communauté atikamekw lorsqu'elles y ont commencé leur carrière. Ce commentaire d'Élise va d'ailleurs dans ce sens : « [C']est en travaillant, en vivant avec les Atikamekw qu'on apprend à les connaître. »

4.3 L'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement

Dans leur pratique, tous les enseignants incluent l'un ou l'autre des attributs des perspectives autochtones que nous avons retenus et définis dans notre cadre conceptuel

(chapitre II) : la vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie ¹¹ ; l'enseignement traditionnel; la langue, la culture et l'histoire; et la participation communautaire. Leur prise en compte de ces attributs n'est toutefois pas toujours consciente et préméditée. De fait, les enseignants n'identifient pas nécessairement d'eux-mêmes leurs stratégies qui incluent les perspectives autochtones – ces stratégies seront présentées dans les pages suivantes à titre de résultats. D'ailleurs, la moitié d'entre eux verbalisent soit avoir de la difficulté à comprendre la signification du concept de « perspectives autochtones », soit s'interroger quant au sens que lui donnent les Atikamekw Nehirowisiwok et, donc, à la façon de l'inclure dans leur pratique.

Voici deux exemples qui illustrent chacune de ces situations. Lorsque nous lui demandons ce qui facilite l'inclusion des perspectives autochtones dans sa pratique enseignante, Danielle exprime ceci : « “Perspectives”, c'est avec ça que j'ai de la misère. “Perspectives autochtones”... » Audrey, quant à elle, souligne à grands coups de questions toute la complexité d'inclure des perspectives autochtones dans son enseignement, ce qui met en évidence son besoin d'informations, mais aussi de formation, relativement à ce thème :

Quelles sont les perspectives autochtones? Qui les donnerait ces perspectives autochtones là? Il faudrait que ça vienne de qui? Des élèves? Ou de leurs parents? Ou du Conseil? Ou de la direction? Ou de qui? De qui viendraient ces perspectives autochtones là? C'est ça que je me pose comme questions, mais... tsé, déjà de les connaître. Pis eux, est-ce qu'ils ont réfléchi de leur bord à qu'est-ce qu'ils voudraient comme école, à comment ils voudraient qu'on intègre les perspectives autochtones dans nos classes?

¹¹ L'attribut « vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie » n'est pas précisément analysé dans ce mémoire puisqu'il est inhérent à l'ensemble des attributs des perspectives autochtones.

En fait, l'enseignante pense que, si l'école ou la communauté étaient en mesure d'identifier les grandes lignes de ces « perspectives », cela l'aiderait assurément à en tenir compte dans sa pratique. Pour l'instant, elle éprouve de la difficulté à savoir ce qu'il faut prioriser, d'autant plus qu'elle est non-Autochtone. Elle donne l'exemple de la discipline : « [O]n a des Autochtones dans l'école qui sont quand même très fervents d'une discipline... quasi militaire. Pis, on en a d'autres pour qui ça n'a pas l'air très important. Donc on fait quoi? » Elle indique que cette réalité va par ailleurs à l'encontre de ces croyances initiales : « [M]oi, je m'attendais, par exemple à un peu plus de liberté à l'école. » En ce sens, cette difficulté à identifier une perspective autochtone ouvre la porte à de possibles malentendus ou tensions entre l'enseignante et des membres de la communauté.

Cette idée de perspectives plurielles apparaît dans le discours d'au moins cinq enseignants. Ceux-ci reconnaissent que, chez les Atikamekw Nehirowisiwok et les autres nations autochtones, tout comme chez les Québécois, il n'existe pas qu'une seule façon de voir le monde, ce qui peut engendrer certains défis tant pour adapter leurs interventions personnelles que pédagogiques. Cet extrait de Francis, interrogé sur les principaux enjeux des communautés atikamekw ou autochtones vivant sur le territoire québécois et qui mentionne avec une certaine hésitation l'autodétermination, résume bien cette idée : « C'est difficile à expliquer. Moi, je pense que je parlerais à deux Atikamekw, l'un serait d'accord avec moi, l'autre serait contre. »

Sans vouloir nier que certains traits identitaires unissent les Atikamekw Nehirowisiwok ou les autres nations, cet enseignant souhaite montrer par cet exemple que, comme dans tous les milieux, il n'y a pas de pensée unique sur un sujet, mais une diversité de points de vue. Pour lui, il devient donc difficile de savoir si ses croyances correspondent à celles de la majorité de la communauté ou à celles de quelques exceptions. En ce sens, il montre un défi fondamental lié à la démarche d'inclusion des perspectives autochtones.

Au regard de cette observation, les questionnements d'Audrey semblent ainsi justifiés :

Je trouve ça difficile de démêler qu'est-ce qui serait une perspective autochtone pis qu'est-ce qui serait la perspective d'un seul individu, par exemple. [...] Ça appartient-tu à l'individu en tant qu'il est un individu unique ou ça appartient à, si c'est un Autochtone qui donne une idée, ça serait une perspective autochtone automatiquement? [Silence] En tout cas, c'est ça. Moi, je ne sais pas.

L'intervention d'Audrey nous ramène ainsi au besoin, pour les enseignants, d'avoir une définition claire et précise de ce que sont les « perspectives autochtones » dans un contexte atikamekw pour pouvoir ensuite mettre en œuvre des pratiques enseignantes cohérentes avec ce concept.

4.3.1 Les stratégies incluant l'enseignement traditionnel, un attribut des perspectives autochtones

Plus de la moitié des enseignants qui ont été interrogés incluent dans leur pratique des stratégies en lien avec l'enseignement traditionnel, c'est-à-dire qu'ils font référence à des contenus ou à des modes de transmission de savoirs qui sont en cohérence avec les

pratiques culturelles et les principes d'apprentissage autochtones. Certains enseignants proposent à leurs élèves des situations d'apprentissage pratiques dans un contexte réel, soit en marge du contexte artificiel de l'école. Ces situations d'apprentissage se déroulent parfois à l'extérieur de la communauté, notamment pour ouvrir une fenêtre sur le monde, comme le raconte Éléonore :

Il y a plein, plein d'intégrations que j'ai essayé de faire depuis que je suis ici. Un moment donné, on a fait un échange au Guatemala pour aller voir les Autochtones au Guatemala pour aller voir comment ils vivaient par rapport à ceux d'ici. Les jeunes ont vécu là-bas comment ça se passait.

Mais bien souvent, ces situations d'apprentissage ont lieu sur le territoire de la communauté et sont donc ancrées dans la réalité et la culture des élèves.

Tania : On le voit sur papier, mais on sort aussi pour aller voir les sortes d'arbres qu'il y a, qui existent ici aux alentours. Parce que... pour eux, là, le pin, le sapin, l'épinette, c'est tous *cikopi*.

Émilie : Avec [nom de son collègue atikamekw], l'année passée, on avait été posé des collets. Fait qu'on est allés poser des collets, voir si des lièvres sont attrapés, pour qu'ils apprennent ça au moins. Pis qu'après ça, ils puissent le faire eux-mêmes, qu'ils aient un chalet actuellement ou pas dans le bois.

Qu'elles se tiennent sur le territoire atikamekw ou en marge de celui-ci, toutes ces situations d'apprentissage mises en œuvre dans un contexte réel permettent aux élèves d'interagir avec les autres apprenants, de faire des observations directes, en plus de rendre concrets des enseignements théoriques. Pour ces raisons et parce qu'elles visent à développer l'autonomie des élèves, elles s'inscrivent dans un enseignement traditionnel (CEPN, s. d.).

Des enseignants optent pour des stratégies visuelles lorsqu'ils souhaitent faciliter la compréhension de concepts abstraits chez leurs élèves. Toutefois, la majorité d'entre eux n'utilisent pas ces stratégies avec l'intention claire d'offrir un enseignement traditionnel aux apprenants, et ce, bien qu'elles s'inscrivent dans ce type d'enseignement. Ils les emploient surtout de manière intuitive pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves. Par exemple, Laura, qui enseigne l'histoire et la géographie, utilise beaucoup le tableau interactif, un outil qui permet de rendre concrets certains apprentissages, car elle remarque qu'il capte davantage l'attention des jeunes :

Beaucoup le Smartboard. Beaucoup le visuel. Exemple, on va parler de la crise économique, on va aller voir. On va aller écouter un film sur la crise économique. Ça, ils sont... Ils sont bien attentifs aux médias. C'est normal. C'est plus populaire ça qu'un cours magistral.

Enseignante en anglais, Danielle, quant à elle, dit proposer à ses élèves une activité pédagogique dans laquelle elle décortique une vidéo. Elle raconte avoir créé cette activité, car l'anglais est généralement leur troisième langue :

Ça, c'est une petite vidéo que je leur passe. On fait ça à peu près pendant quatre cours. Là, je leur passe, elle est en anglais. Après ça, je leur fais regarder des images [ndlr : captures d'écran de la vidéo] et lire en anglais. [...] Après, le prochain cours, ils vont encore l'écouter en anglais, mais là, je l'ai traduit en français. J'ai tout fait le livre. Fait que là, ils lisent en français. Le prochain cours, on le réécoute en anglais. Mais là, à cause d'avoir fait les trois étapes, là, ils commencent à comprendre.

Pour elle, associer des images et des mots dans un contexte précis favorise l'apprentissage des élèves. Elle souligne par ailleurs avoir beaucoup de plaisir à faire cette activité et croit qu'il en est de même pour ces derniers.

L'enseignante en FPT, quant à elle, dit miser sur des stratégies pédagogiques qui amènent les élèves à observer, à regarder sa façon de procéder pour réaliser une tâche. Elle agit ainsi, car elle remarque que cela facilite leurs apprentissages, en plus de s'inscrire dans une pratique culturelle atikamekw.

Émilie : [C]'est beaucoup une culture qui observe : donc, fait, pis je vais reproduire après. C'est là où, quand j'enseigne généralement, je vais faire un premier exemple. Je vais expliquer tout au complet toutes les étapes, pis je vais le faire, pis je vais le réexpliquer. Je vais refaire un autre exemple, pis, quand je vais en avoir fait trois ou quatre et que je vais les sentir un peu plus solides, là, je les laisse aller, là, je peux commencer à poser des questions. Si je fais ça avant, c'est presque automatique que ça ne passe pas.

Elle ajoute que, pour elle, cette manière d'enseigner constitue une importante adaptation puisqu'elle doit mettre de côté l'enseignement déductif, une stratégie qui a été valorisée dans sa formation initiale, mais qui semble peu adaptée aux élèves d'une communauté atikamekw : « [J]e ne sais pas qu'est-ce qui se passe, mais l'enseignement déductif ou l'enseignement par questions, c'est... no go! »

Toujours concernant les stratégies visuelles, Tania, l'enseignante d'atikamekw nehiromowin, dit coller un peu partout dans l'école des affiches sur lesquelles apparaissent des images jumelées à leur définition en atikamekw nehiromowin pour que les élèves « les voient souvent... [et] qu'ils les retiennent. » Elle croit que cette initiative, qui peut favoriser les compétences verbales et la rétention de l'information chez les élèves autochtones (CEPN, s. d.), nécessite toutefois la participation des autres enseignants de

l'école. En effet, pour que les affiches prennent tout leur sens, elles doivent être placées à des endroits stratégiques, selon elle. Par cette façon de travailler, Tania fait donc le pont avec l'enseignement traditionnel :

Là, j'ai proposé aux enseignants, mais je ne suis pas encore allée voir tout le monde. Mais ceux que j'ai vus, j'en ai une qui ne voulait pas afficher des posters avec des mots de la langue. Mais il y en a d'autres qui ont été ouverts là-dessus, pis il faudrait que j'aille les distribuer par exemple. Comme le prof de mathématiques, lui, il voulait avoir des choses de mathématiques en atikamekw. Fait que j'ai dit : « J'en ai ! ». Fait que je vais pouvoir aller lui en porter pour qu'il puisse les afficher.

Aussi, une enseignante propose à ses élèves de faire des modules d'apprentissage à leur rythme, les amenant ainsi à se responsabiliser et à développer leur autodiscipline, soit les visées principales de l'enseignement traditionnel (CEPN, s. d.). Par contre, elle n'inclut pas cette stratégie précisément pour cette raison. Elle le fait d'abord pour une question organisationnelle.

Émilie : Vu qu'il y a beaucoup d'absentéisme, ou qu'il y en a qui sont aussi en stage ou... je travaille beaucoup par modulaire. C'est-à-dire qu'ils sont tous à des niveaux différents. J'ai trois niveaux académiques dans la classe. Fait que j'y vais avec ça. C'est sûr que je réexplique souvent, tout le temps, la même chose à tout le monde, mais ça me permet de contrer l'absentéisme, ça me permet de contrer à peu près tout.

Il reste qu'elle remarque que cette façon de faire motive davantage ses élèves, car ils peuvent prendre le temps qu'ils veulent pour compléter les modules. Il est toutefois important de noter que la discipline enseignée – FPT – offre cette latitude puisqu'il n'y a pas de niveau académique précis à atteindre. De manière plus générale, Émilie ne cache pas que ce travail d'adaptation des pratiques n'est pas sans peines. Concilier les attentes

du Programme de formation de l'école québécoise et les besoins traditionnels des élèves de la communauté est un défi constant, selon elle : « Il faut tellement tout adapter culturellement que, ça, c'est une des grosses marches à monter. »

Finalement, malgré les nobles intentions des enseignants, certaines stratégies semblent parfois aboutir à des résultats moins bien réussis. C'est le cas de la stratégie suivante : inviter en classe un Aîné pour qu'il partage avec les élèves des éléments de la culture et des réalités atikamekw dans le cadre d'une discussion.

Éléonore : Une autre chose que j'ai faite, mais que je n'ai pas eu une bonne expérience dans un sens. C'est que j'ai fait venir une personne... un Autochtone... un sage... une personne plus âgée pour venir parler aux jeunes. Mais les jeunes, ils ne sont plus habitués d'écouter quelqu'un pendant longtemps. Ça fait qu'ils ne sont pas stimulés. Ça fait que j'en ai qui se sont endormis... pendant le témoignage. J'étais quasiment gênée.

La réaction des élèves a ainsi amené Éléonore à se questionner sur la pertinence de cette pratique en contexte de classe. C'est que dans un contexte typiquement atikamekw – une tente à sucre, un événement organisé par l'école –, cette même activité avait suscité davantage l'intérêt des élèves. Éléonore raconte par ailleurs avoir vécu une expérience similaire à cette conférence animée par un Aîné lorsqu'elle a questionné ses élèves sur certaines traditions autochtones. À son grand étonnement, ceux-ci étaient demeurés fort silencieux. Elle souhaitait pourtant bien faire en incluant, dans son enseignement, des éléments culturels autochtones.

Éléonore : [J]e voulais parler de la culture autochtone. Par exemple, un moment donné, il y a, dans le document de la spiritualité autochtone, un sujet dans lequel on parle de ça. Fait que là, je m'arrête, pis je leur demande : « Qu'est-ce que vous

connaissiez sur le cercle de vie? Qu'est-ce que vous connaissez...? C'est quoi le wampum? » Pas un chat. Personne ne me dit quelque chose là-dessus. Pourtant, on a une relation... Habituellement, ils ne se gênent pas pour me le dire.

Plusieurs raisons pourraient expliquer cette réaction des élèves. L'utilisation d'un matériel éducatif inadéquat; la présence d'une personne formatrice non reconnue par la communauté comme ayant une connaissance approfondie de la culture atikamekw et de la tradition orale; le fait que le concept s'avère peu significatif dans le quotidien des Atikamekw Nehirowisiwok ou mal contextualisé – par exemple, les wampums réfèrent à des perles tubulaires confectionnées à partir de coquillages qui historiquement ont été utilisées comme bijoux, objets de cérémonie ou monnaie d'échange alors que la ceinture de wampum représente des ententes diplomatiques et, donc, relève de la sphère politique [Gadacz, 2020] – en sont quelques-unes.

Éléonore, quant à elle, analyse l'événement à partir de ses référents personnels et culturels :

Bien, ils sont vraiment aussi loin de... au niveau de la culture. [...] Il y a eu un gros fossé qui s'est installé là, je me rends compte, plus ça va avec la modernité. Je me rends compte que c'est eux qui devraient m'enseigner certaines choses alors que ce n'est pas comme ça que ça se passe.

Bien que les causes peuvent être nombreuses et complexes, l'enseignante donne une explication historique à la réaction des élèves en faisant indirectement allusion aux conséquences des politiques assimilatrices du gouvernement canadien, qui a tenté de dépouiller les peuples autochtones de leurs traditions. Elle porte ainsi un certain jugement sur l'attachement que les élèves ont envers leur culture (ou l'idée qu'elle s'en fait).

4.3.2 Les stratégies tenant compte de la langue, de la culture et de l'histoire atikamekw ou d'autres nations autochtones, un attribut des perspectives autochtones

Tous les enseignants, sans exception, font référence à des stratégies qui tiennent compte de la langue, de la culture ou de l'histoire atikamekw ou d'autres nations autochtones dans leur pratique. Toutefois, de tous ces aspects, la langue est celui qui semble le plus facilement inclus dans leur pratique.

Avant d'aller plus loin relativement à cette question, il nous paraît important de mettre en lumière un fait : la majorité des enseignants interrogés ont souligné, et ce, avec beaucoup de sincérité, qu'ils souhaiteraient apprendre l'atikamekw nehiromowin. Ils disent cependant se buter à certains défis, dont la grande vitesse de parole des locuteurs atikamekw ainsi que l'importante différence entre les mécanismes de fonctionnement de la langue française et de l'atikamekw nehiromowin. Danielle image d'ailleurs cette perception : « C'est comme une langue japonaise. J'adore leur langue. J'aime le son de leur langue, mais c'est très très compliqué. »

Pour cette raison, des enseignants mentionnent avoir réclamé des cours d'atikamekw nehiromowin à leur employeur. Or, l'organisation de telles formations semble parfois compliquée, mais aussi politiquement sensible. Au sein d'une même communauté, les

opinions sur cette question peuvent en effet diverger. Audrey raconte avoir patienté pendant une année avant que son souhait soit enfin exaucé :

[D]epuis que je suis arrivée ici, je demande des cours d'atikamekw. Euh... c'est un peu difficile. Ce qu'on m'a dit c'est que... ce n'est pas tout le monde dans la communauté qui est favorable au fait qu'on apprendrait l'atikamekw, nous, les Blancs. Je pense que ça vient du fait que certains Atikamekw ne parlent pas bien leur langue. Je pense qu'ils veulent se concentrer sur ça. Et aussi, à ce qu'on m'a dit, c'est que la perspective... bien, en fait, la peur qu'ils ont eue peut-être de perdre leur langue fait en sorte que maintenant ils veulent peut-être plus la protéger... de nous. L'année passée, disons que cette idée-là avait été refusée. Cette année, on a eu un premier cours d'atikamekw [joie dans la voix]!

Cela dit, Éléonore, qui aimerait aussi parler l'atikamekw nehiromowin, souligne l'importance de bien choisir les contenus enseignés et les stratégies pédagogiques employées lors de tels cours. Par exemple, connaître des mots de vocabulaire en atikamekw nehiromowin est aidant, mais cela ne donne pas directement accès à la structure de cette langue selon elle :

J'ai essayé de comprendre comment fonctionnait le mécanisme de la langue, mais ce n'est pas sujet-verbe-complément partout. Ce n'est pas de même que ça marche. Pis ça, j'aurais aimé avoir une formation. Juste de savoir la... Quelqu'un qui vulgarise. Parce qu'un moment donné, on a eu une formation où on nous donnait plein de mots de vocabulaire.

Bref, même s'ils ne la parlent pas, la quasi-totalité des enseignants estime qu'il est important de faire une place à l'atikamekw nehiromowin dans leur classe. Pour plusieurs d'entre eux, inclure l'atikamekw nehiromowin dans leur pratique est une façon de créer une relation positive avec leurs élèves. Ils glissent donc de temps à autre des mots en atikamekw nehiromowin dans leur discours ou questionnent leurs élèves sur le vocabulaire : qu'est-ce que ce mot en atikamekw nehiromowin veut dire? Comment

traduit-on ce terme en atikamekw nehiromowin? Élise, qui travaille dans une communauté atikamekw depuis plus d'un quart de siècle, confirme que cette stratégie est belle et bien efficace pour tisser des liens avec les élèves. Elle voit en effet la réaction positive de ceux-ci lorsqu'elle s'adresse à eux dans leur langue vernaculaire :

Je sais que, quand je réponds aux élèves en atikamekw, ils sont contents. Ils sont très heureux. Ils trouvent ça drôle. Bien, c'est sûr, j'ai un accent terrible, j'imagine. Depuis le temps, je comprends bien. Non, ce n'est pas vrai, je comprends assez bien pour essayer de suivre une conversation. [...] Je fais un effort pour apprendre la langue. Pis pour eux, ils reçoivent ça comme un cadeau, j'ai l'impression.

Contrairement à elle, Francis est incapable de suivre une conversation en atikamekw nehiromowin. Il se désole d'ailleurs de ne pas mieux connaître cette langue, car il est certain que cela bénéficierait au climat de classe :

[Il] y a beaucoup d'élèves, je suis convaincu, qui ne s'expriment pas en classe parce que je m'exprime envers eux en français. Pis si je m'exprimais envers eux en atikamekw, ça les ferait au moins sourire, pis ça les dégènerait peut-être, pis ça aiderait au lien.

Audrey, qui est dans une situation similaire à celle de Francis, croit même qu'elle pourrait être une meilleure enseignante si elle parlait l'atikamekw nehiromowin : « [M]ieux je vais comprendre l'atikamekw, mieux je vais comprendre pourquoi mes élèves font telle ou telle erreur, par exemple, en français. Donc, c'est sûr que de comparer les deux langues peut m'aider à améliorer mon enseignement. »

S'ils voient nettement des bienfaits à parler l'atikamekw nehiromowin, la majorité des enseignants estiment aussi qu'il est important de permettre aux élèves de s'exprimer en

atikamekw nehiromowin en classe. L'intention derrière cette stratégie diffère toutefois d'un enseignant à l'autre. En premier lieu, certains le font pour favoriser les apprentissages de leurs élèves, puisque le français est très souvent leur langue seconde.

Éléonore : Un moment donné, on parlait des animaux quand on parlait de la traite des fourrures. Ben là, je leur disais : « Bon, écureuil. » Pour eux, ça n'avait aucun sens *écureuil* parce que ça faisait depuis la première ou la deuxième année qu'ils n'avaient pas vu le mot *écureuil*. [...] Un moment donné, il y en a un dans la classe qui a allumé, qui savait « écureuil » qu'est-ce que c'était en atikamekw. Il l'a dit. Là, tout le monde venait de comprendre.

En deuxième lieu, des enseignants introduisent l'atikamekw nehiromowin dans leur cours pour susciter l'intérêt de leurs élèves. C'est le cas de Danielle, qui leur propose chaque année de jouer une saynète humoristique dans laquelle trois personnages parlent tantôt anglais, tantôt atikamekw nehiromowin. L'enseignante raconte par ailleurs avoir demandé le soutien de ses élèves pour la traduction de cette courte pièce de théâtre :

L'as-tu déjà entendue? Elle est très drôle. Je leur passe sur le Smart Board avant. Ça fait qu'ils voient. [...] Dans le chose, c'est en russe. [...] Mais, moi, ici, je leur fais virer ça en atikamekw. Fait que là, c'est eux autres qui me l'ont tout traduit [...].

En troisième lieu, des enseignants incluent l'atikamekw nehiromowin en classe pour valoriser l'identité atikamekw de leurs élèves. Par exemple, Audrey dit rappeler fréquemment à ses élèves à quel point leur culture et leur langue sont belles dans le but qu'ils en soient fiers :

[D]es fois, j'ai l'impression qu'ils vont dévaloriser leur propre culture par rapport à [la culture majoritaire de] l'Amérique. Mais je pense que la plupart sont très attachés à leur langue, à leur culture. Ils sont fiers de la parler. Pis, moi, j'essaye d'encourager et de soutenir ça.

En quatrième et dernier lieu, pour Tania, qui est d'origine atikamekw et qui enseigne l'atikamekw nehiromowin, laisser les élèves parler l'atikamekw nehiromowin en classe va de soi. Elle souhaiterait même qu'ils n'utilisent que cette langue dans ses cours. Elle croit qu'il est vital de préserver l'atikamekw nehiromowin, et ce, même si l'atikamekw nehiromowin est l'une des langues autochtones avec un haut taux de vitalité au Canada (Anderson, 2018) : « Je dis ça souvent aux jeunes : “Quand tu perds la langue, c'est impossible de la récupérer.” » Plus encore, Tania considère que parler atikamekw nehiromowin se révèle une prise de position politique essentielle :

Je dirais que c'est très important parce que, le gouvernement, il s'est donné une mission. Il faut que les Autochtones prouvent qu'ils parlent encore leur langue, pis qu'ils occupent la culture, pis tout ça, là. Pis je leur répète souvent parce que sinon là... Pis tout ce qu'il s'est passé aux pensionnats aussi. Il ne faut pas donner raison au gouvernement. Parce que, dès le départ, les pensionnats, c'était ça, la mission : ils empêchaient les jeunes de parler, ils empêchaient les jeunes de voir leur famille. Pis... tsé, c'est comme ça que... C'est... [Elle prend une grande respiration.] Pis, là, bien aujourd'hui, moi, je pense que c'est très important parce qu'il n'y a plus personne qui va nous empêcher. On est chez nous ici! Pis... il faut qu'on maintienne, il faut qu'on préserve la langue...

En plus de mettre en évidence l'un des motifs à la base de l'utilisation de la langue atikamekw nehiromowin en classe, l'extrait précédent montre que la langue, la culture et l'histoire sont des thèmes intimement liés. D'ailleurs, dans sa structure même, la langue atikamekw donne accès à l'histoire et à la vision du monde des Atikamekw Nehirowisiwok. Tania l'illustre avec cet exemple :

Nos mots, ce n'est pas pour rien qu'on les dit non plus. C'est tout décortiqué. Mettons comme *tetapiwakan* [ndrl : une chaise ou un siège]. C'est parce que c'est un objet sur lequel tu t'assois. Tsé, c'est ça que ça veut dire.

L'enseignante se sert donc de l'atikamekw nehiromowin pour inclure davantage les aspects culturels et la vision du monde des Atikamekw Nehirowisiwok : le nom des plantes médicinales et des espèces d'arbres présentes sur le territoire, le vocabulaire des activités traditionnelles automnales, les choses animées et inanimées, notamment. Bien que cette stratégie facilite son enseignement, Tania l'utilise avant tout par principe, pour perpétuer les connaissances atikamekw.

L'atikamekw nehiromowin n'est toutefois une porte d'entrée vers les cultures et l'histoire des peuples autochtones que pour ceux qui la comprennent. C'est pourquoi plusieurs enseignants optent pour des stratégies autres que celle de la langue s'ils souhaitent tenir compte de ces aspects dans leur pratique. Et selon la discipline enseignée, ces dernières varient.

À l'instar de leurs collègues en sciences humaines et d'autres disciplines des écoles secondaires du Québec (Portelance, Martineau, Presseau et Rojo, 2012), les enseignantes d'univers social indiquent que les attentes ministérielles limitent leur champ d'action, notamment en raison de l'examen ministériel en histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire, qui les pousse à prioriser certains contenus. Elles disent toutefois s'attarder davantage aux segments du programme qui traitent des Autochtones (ex. : la période avant l'arrivée des Européens). Or, actuellement, le programme d'histoire de l'école québécoise donne très peu de place aux Autochtones après la période de la colonisation. Ainsi, cette stratégie pour inclure les perspectives autochtones peut, de manière perverse, continuer à

évacuer les questions autochtones de l'histoire récente et contribuer à renforcer certains stéréotypes ou une image passéiste des Autochtones. L'extrait suivant, formulé par Laura, illustre cette réalité :

On va passer un petit peu plus longtemps sur le côté amérindien. Comme on voyait la carte du monde, le détroit de Béring, quand les Mongols ont traversé à cause de la grande glaciation. Je vais en mettre un peu plus quand ça touche les Autochtones, ça, c'est sûr.

L'actualité devient toutefois un prétexte pour parler d'événements plus récents et pour valoriser les identités autochtones en classe.

Éléonore : [L]a semaine passée, par exemple, j'ai vu un reportage sur Roméo Saganash, qui avait fait 40 ans en politique pour défendre la cause des Autochtones. Bien, je vais prendre... Au début du cours, on a regardé ça, pis après, on en a discuté un petit peu: le connaissiez-vous? C'est un modèle pour vous et ta-ta-ta...

Éléonore a, par ailleurs, trouvé une façon de contourner les contraintes de temps liées au programme en proposant à ses élèves des travaux facultatifs sur des thèmes qui peuvent les amener à mieux connaître leur culture et leur histoire locale. Elle les a notamment invités à s'intéresser aux impacts des pensionnats dans leur communauté :

L'année passée, je faisais un travail sur les pensionnats où les élèves devaient interroger quelqu'un qui avait vécu dans les pensionnats, mais je le laissais facultatif. Parce que je sais qu'il y a des gens qui ne veulent pas parler de ça. « Mais essayez d'aller voir quelqu'un d'autre si la personne n'est pas bien d'en parler. Mais ça va être un plus. Vous allez avoir des bonus si vous répondez à ça. »

Éléonore a aussi incité ses élèves à se questionner sur leur histoire familiale :

Un moment donné, je leur demandais, par exemple, comment leurs grands-parents s'étaient rencontrés, pour faire un contact avec les jeunes. Les jeunes devaient aller rencontrer leurs grands-parents, leur poser des questions : comment ça se passait

les mariages autrefois ? Quelques questions comme ça. Et ils devaient poser les questions en atikamekw, pis ils me l'écrivaient français.

Bref, en encourageant la discussion entre les générations, l'enseignante amène ses élèves à prendre connaissance de leur histoire locale et à être en contact avec un récit alternatif de l'histoire du Québec et du Canada. Par contre, c'est probablement à partir des orientations du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que de ses références culturelles, c'est-à-dire ce qu'elle connaît des cultures autochtones et les sujets valorisés par la culture eurocanadienne, qu'elle cible les thèmes à explorer. Néanmoins, par cette stratégie, l'enseignante envoie à ces élèves un message qui est en accord avec les visions autochtones de l'enseignement. Elle leur montre que, pour elle, la famille et les membres de la communauté jouent un rôle nécessaire quant à la transmission des connaissances liées à l'histoire et aux cultures autochtones. Cela fait écho à la caractéristique suivante de l'apprentissage chez les Autochtones : l'apprentissage est une activité collective à laquelle tous les membres d'une communauté sont invités à participer (CCA, 2009; Stairs, 1995).

Finalement, l'organisation d'une conférence avec un Aîné ainsi que la mise sur pied d'un projet nécessitant la collaboration de membres de la communauté sont d'autres stratégies utilisées en univers social pour mettre les élèves d'une communauté atikamekw en contact avec l'histoire et l'héritage culturel de leurs ancêtres.

Éléonore : J'avais fait avec des élèves un projet... Un toboggan à la manière atikamekw, comme ils le faisaient autrefois. On avait été chercher des photos, pis les élèves avaient appris en ébénisterie – moi, je ne connais rien là-dedans. Mais

le but, c'était bien plus de savoir l'histoire un petit peu, le toboggan qu'est-ce qu'il avait l'air chez les Atikamekw au niveau culturel.

L'enseignante reconnaît, dans cet extrait, que les projets qui mettent à profit l'expertise des membres de la communauté sont aussi des occasions pour les enseignants d'enrichir leurs propres connaissances sur l'histoire des Atikamekw Nehirowisiwok.

Pour les enseignants d'une langue autre que l'atikamekw nehiromowin, c'est-à-dire de français et d'anglais, l'inclusion de l'histoire ou des cultures autochtones se fait beaucoup par le biais de la littérature. Certains d'entre eux puisent dans les banques de textes proposés par les éditeurs de manuels scolaires. C'est le cas de Francis, qui dit utiliser ce type de textes pour réaliser ses activités de compréhension de lecture, mais aussi pour permettre à ses élèves de comparer les réalités des différentes communautés autochtones :

J'insiste beaucoup sur ces textes-là parce que ça les touche. Ça fait qu'au niveau des textes, on regarde la réalité des fois. On lit des textes sur la réalité dans le Grand Nord chez les Inuit. C'est des communautés différentes des leurs, mais elles ont des points en commun.

Ici, il nous paraît important d'émettre un bémol. Au Québec, les éditeurs de manuels scolaires sont essentiellement non autochtones et peuvent donc proposer, de manière involontaire, des textes contribuant à véhiculer une image stéréotypée, romancée ou peu nuancée des Autochtones. Les enseignants n'ont pas abordé ce point pendant les entrevues. Ainsi, les questions suivantes demeurent : tiennent-ils compte de ces éléments lorsqu'ils choisissent leurs textes? Réfléchissent-ils aux enjeux liés à la construction des savoirs?

Aussi, la poésie est parfois utilisée pour aborder certaines réalités de la communauté. Notamment, une enseignante nous a raconté s'en servir pour inciter ses élèves à prendre soin davantage des chiens errants, une réalité qui la trouble beaucoup et qui, pour elle, fait écho à d'autres enjeux de la communauté tels que la violence.

D'autres enseignants privilégient la littérature autochtone. Élise mentionne par exemple un projet de lecture qu'elle orchestre autour d'un roman de Michel Noël, défunt auteur d'origine anichinabée. Arrivée il y a moins de deux ans dans une communauté atikamekw, Audrey, quant à elle, raconte qu'elle aimerait faire lire un roman jeunesse atikamekw à ses élèves, mais qu'il « n'existe pas encore ». Pour l'instant, elle leur propose donc des œuvres d'auteurs d'autres nations.

Comme en univers social, Audrey note que les enseignants de français doivent répondre avant tout aux exigences du ministère de l'Éducation. Ils doivent, par exemple, inclure à leur planification annuelle un nombre précis d'œuvres littéraires du Québec, de la francophonie et du patrimoine mondial (au 2^e cycle, cela correspond à au moins cinq œuvres littéraires narratives et au moins cinq œuvres littéraires complémentaires) tout en composant avec les capacités de leurs élèves (rappelons que le français est très souvent une langue seconde). Audrey admet que cela n'est pas évident : « [On peut suivre] le PFEQ [...], mais, nous, on se limite à faire lire trois œuvres complètes par année. » Cette dualité vécue par les enseignants (répondre aux exigences du programme ou mettre en

valeur l'histoire, la langue et la culture des élèves autochtones) renforce ainsi l'idée que les perspectives autochtones devraient être incluses dans la structure même du Programme de formation de l'école québécoise.

Consciente de la nécessité d'inclure des œuvres autochtones dans sa pratique pour valoriser l'identité autochtone de ses élèves, Audrey avoue toutefois ne pas toujours se sentir à l'aise de discuter de celles-ci avec eux, puisqu'elle est d'origine non autochtone. « Lire et apprécier des textes variés » est pourtant l'une des trois compétences que les élèves d'une communauté atikamekw doivent développer à tous les niveaux scolaires du secondaire. Audrey s'explique :

[J]e me demande si je suis légitime pour en parler. Parce que, souvent, on va prendre une œuvre, on va la décortiquer ensemble, on va la commenter, on va la critiquer, tout ça. Pis, des fois, je vais avoir un malaise et me dire : « O.K., mais là, cette œuvre-là, si je la critique ou si je l'analyse, est-ce qu'ils vont voir ça comme encore le regard qu'un Blanc pose sur leur culture? Ou euh... est-ce qu'ils vont le prendre mal? Donc, des fois, je... Des fois, je n'ose pas.

En fait, elle craint de blesser ses élèves en critiquant un livre autochtone, soit un objet culturel lié à leur identité. C'est que la composante « Porter un jugement critique » de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » se décline comme suit : « évaluer la crédibilité des sources et la véracité du contenu; se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique et aux procédés textuels et linguistiques; se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance ou la nouveauté d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres textes; et confronter son appréciation avec celle de pairs et d'experts. » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 101) Puisque les savoirs autochtones et non

autochtones ne s'inscrivent pas dans la même épistémologie (Battiste, 2002; Battiste et Youngblood Henderson, 2000), la composante « Porter un jugement critique » ne semble pas tout à fait adaptée aux réalités atikamekw.

Dans un autre ordre d'idées, Audrey indique que son rôle n'est pas de transmettre directement des savoirs culturels, historiques ou linguistiques autochtones, mais de trouver des moyens « pour favoriser cette transmission-là ». Ainsi, les actions concertées, telles les sorties scolaires littéraires durant lesquelles les élèves découvrent par eux-mêmes des auteurs et des œuvres autochtones, lui semblent des stratégies plus justifiées pour inclure les perspectives autochtones.

Audrey : [L]'année passée, avec l'équipe-matière, on a amené des élèves de l'école au Salon du livre des Premières Nations à Québec. Ça fait que je ne peux certainement pas leur apprendre à aller dépecer un orignal, mais je pouvais favoriser, disons, leur mise en contact avec leur littérature.

Finalement, Émilie, l'enseignante en FPT, raconte avoir déployé une stratégie qui lui permet de se sentir à l'aise d'aborder des thèmes liés à l'histoire ou aux cultures autochtones, et ce, malgré un manque de connaissances en la matière : écouter avec attention les enseignements que l'un de ses collègues atikamekw prodigue aux élèves. De cette manière, elle assimile certains savoirs importants pour les Atikamekw Nehirowisiwok, puis peut en tenir compte dans sa pratique enseignante par la suite.

Émilie : [J]'ai mon collègue, qui est là tous les jours. Il peut m'enseigner des parties de la culture atikamekw tous les jours aussi. Pis, ça, c'est quelque chose que j'apprécie énormément. Ça fait du bien. OK., fait que telle épinette, dans le bois, y'a généralement telle plante en dessous. Fait qu'il y a des choses comme ça qui font que les repères s'ancrent.

Cette stratégie est toutefois possible, car l'enseignante travaille quotidiennement dans la même classe que ce collègue atikamekw.

4.3.3 Les stratégies faisant place à la participation communautaire, un attribut des perspectives autochtones

Comme nous l'avons explicité dans les chapitres de la problématique et du cadre conceptuel, s'impliquer dans la communauté où l'on vit est fort important pour de nombreux Autochtones. Ce principe social teinte d'ailleurs la fonction de l'enseignant, mais aussi les liens que les membres de la collectivité entretiennent avec l'éducation, en ce sens que l'apprentissage n'est pas la chasse gardée du milieu scolaire, mais bien une activité à laquelle les familles, les Aînés et la communauté tout entière peuvent participer. Avant de regarder de plus près les stratégies mises en place par les enseignants relativement à la participation communautaire, nous croyons qu'il est pertinent de nous attarder à la manière dont ces derniers ont vécu leur intégration dans la communauté atikamekw où ils enseignent. C'est que cette intégration semble influencer sur leurs relations avec les membres de la communauté et sur les façons dont ils en tiennent compte (ou non) dans leur pratique et leur vie quotidienne.

De nos entretiens, deux situations types émergent. Les enseignants affirment avoir éprouvé soit beaucoup de facilité, soit de grandes difficultés à s'intégrer à la communauté

atikamekw dans laquelle ils travaillent. Aucun enseignant ne semble se situer dans la zone médiane. La majorité des enseignants interrogés parlent toutefois positivement de leur intégration. Les enseignants autochtones ne nient pas que leurs origines autochtones ont joué en leur faveur et ont facilité la création rapide de liens avec des membres de la communauté. D'ailleurs, l'une de ces enseignantes a grandi dans la communauté. Les enseignants non autochtones, eux, mentionnent des facilitateurs différents. Selon leurs parcours, ils croient que le fait d'avoir travaillé dans une autre communauté auparavant; d'avoir vécu une intégration graduelle dans la communauté en raison d'un contrat à temps partiel; d'avoir démontré une ouverture envers la culture locale; ou d'être restés de longues périodes dans la communauté sans retourner dans leur milieu d'origine les a amenés à aller vers les gens de la communauté et à développer des amitiés avec eux, ce qui a contribué à leur sentiment de bien-être.

Laura : Je pense que cela a été plus facile pour moi étant donné que j'étais Autochtone. Ils sont tout de suite venus vers moi, les autres enseignants. Puis, ils voulaient savoir d'où est-ce que je venais, tout ça. Ça fait que... j'ai été super bien accueillie. Les élèves m'ont tout de suite bien aimée.

Élise : [J]'étais ouverte à tout et je me suis intégrée beaucoup à la communauté. On avait des amis. Pis vu qu'on ne descendait pas souvent euh... on s'était fait des chums atikamekw. Pis, avec eux autres, j'ai appris à tirer de la 22. J'ai appris à pêcher le doré. J'ai appris à aller camper dans le bois. Je me suis vraiment intégrée avec les gens du village. Pis aujourd'hui, je connais tout le monde. Je connais... C'est ça. Je me sens très bien à [nom de la communauté].

Les enseignants qui disent avoir eu une intégration plus ardue mentionnent, entre autres, ces raisons communes : l'isolement, le fait d'avoir leur résidence permanente à l'extérieur de la communauté, une connaissance partielle des réalités de la communauté et la peur

d'être rejetés par celle-ci. En effet, certains enseignants trouvent difficile de vivre dans une zone éloignée et de devoir rouler de très longues distances dans un chemin forestier accidenté pour avoir accès aux commodités de la ville : restaurants, cinémas, centres commerciaux, etc. Loin de leurs points de repère habituels, ils s'ennuient. D'autres reconnaissent qu'ils passent beaucoup de temps, seuls, à préparer leur cours et ont donc très peu de contacts en marge de l'école. Audrey le confirme : « Je viens travailler pis, le soir, je fais mes cours. Pis la fin de semaine, je repars. Ça me laisse très peu de temps pour m'intégrer à la vie de la communauté. »

Dans les communautés, les enseignants sont hébergés dans des logements attribués par le Conseil. Ils ne peuvent habituellement pas les choisir en raison de la pénurie de logements. Cette situation est par ailleurs généralisée à l'ensemble de la population. La plupart des enseignants non issus de la communauté ont une résidence permanente qui est souvent située à plusieurs centaines de kilomètres de la communauté. En plus d'une seconde vie sociale, ils doivent donc gérer des aspects administratifs à distance, ce qui n'est pas sans leur causer certains soucis. Danielle, qui loue sa maison pendant l'année scolaire, donne cet exemple : « J'ai de la misère au bout et je suis loin. Pis je pogne tout le temps des mauvais payeurs, des emmerdeurs, du monde qui ne veut plus sortir. [...] C'est très stressant. »

Aussi, certains enseignants ont l'impression de porter un fardeau en raison de leurs origines eurocanadiennes. Comme ils représentent ces autres qui ont tenté d'assimiler les

Autochtones, ils redoutent de ne pas être acceptés ou d'être jugés par la communauté. Audrey exprime ce sentiment : « Pis en même temps, je ne sais pas si je serais toujours la bienvenue parce que... la manière dont on perçoit les profs... blancs, ça varie des fois. » L'enseignante de français raconte que la présence des non-Autochtones dans son école atikamekw ne fait pas l'unanimité dans la communauté. Elle a même été témoin d'un événement affirmant cette réalité :

[O]n était tous assis, les enseignants, le personnel, à la salle de réunion en bas. Et il y a un enseignant autochtone qui a dit devant nous que... ça serait vraiment mieux la vie si on n'était pas là, nous, les Blancs, pis qu'ils étaient tous entre eux. Fait que tsé, des propos comme ça, c'est sûr que ça blesse, pis ça vient... ça vient remettre en question en fait notre présence. Pis on se demande en fait : « Ben, là, s'ils ne veulent pas de nous, qu'est-ce qu'on fait ici? »

Audrey croit d'ailleurs que les événements de l'actualité tels la Commission de vérité et réconciliation ou l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues ou assassinées influent sur la façon dont les non-Autochtones sont perçus dans la communauté :

Moi, ça serait mon hypothèse. S'il y a un rapport qui sort, ça leur rappelle les blessures qu'ils ont eues en tant que peuple, en tant que nation. Pis, évidemment, tu ne deviens plus l'enseignant de leur enfant, tu deviens l'autre qui est non sympathique qui arrive dans la communauté.

Une impression que partage aussi Francis, même s'il s'est intégré facilement à la communauté dans laquelle il travaille :

Il y a quand même un canal de communication qui est coupé à cause des pensionnats et à cause de tout l'historique. Il y a beaucoup de craintes. Les Autochtones ont une crainte de l'homme blanc. Pis j'imagine que, l'événement des pensionnats, ça a contribué à laisser ces marques-là.

Il ajoute : « Le mal a continué à se faire jusque dans les années soixante. Ça, c'est déterminant. » Et même plus encore, au Québec, le pensionnat de la Tuque a fermé ses portes en 1980 (Hot, 2010; Sioui, 2016). Les pensionnats autochtones sont donc des événements très contemporains.

Malgré leurs difficultés, les enseignants qui ont éprouvé plus de mal à s'intégrer ont tout de même persévéré. Certains travaillent désormais dans une école secondaire atikamekw depuis une dizaine, voire une vingtaine d'années. Dans les faits, la totalité d'entre eux indique que c'est beaucoup la relation qu'ils ont développée avec leurs élèves au fil du temps qui a favorisé leur rétention. Danielle l'exprime d'ailleurs clairement : « C'est pour les enfants. C'est pour les enfants que je revenais à toutes les fins d'août. J'avais hâte de les voir. »

Et comment l'expérience d'intégration semble-t-elle influencer l'inclusion de stratégies faisant place à la participation communautaire? Les enseignants qui ont indiqué avoir éprouvé quelques difficultés sur le plan de l'intégration parlent très peu, voire aucunement, de leur implication dans la communauté en dehors des heures de classe. Lorsqu'ils le font, ils mentionnent surtout les obstacles à une telle implication, comme la gêne ou le manque de temps.

Audrey : Il y a le fait que, moi, je ne reste pas ici la fin de semaine. Donc, c'est souvent le soir. Je vais finir ma journée. Il est cinq heures, je retourne chez moi. Pis, souvent, je vais fréquenter des collègues. Fait qu'on reste un peu en vase clos. Pis tsé, les gens de la communauté, souvent, ils ont leur propre famille, leurs

enfants... Ils ont comme une vie là. Ils n'ont pas nécessairement besoin de moi ou de mon amitié.

Il demeure que, même s'ils ne semblent pas participer activement à la vie de la communauté, ces enseignants mettent en œuvre quelques stratégies qui montrent que les familles et les membres de la communauté font partie prenante de l'apprentissage de leurs élèves. Éléonore, enseignante en univers social, indique avoir proposé à ses élèves des travaux les invitant à interagir avec des membres de leur famille ou de la communauté (ex. : travail de recherche sur les pensionnats autochtones), en plus d'avoir sollicité l'aide d'un Aîné pour des cours : « [J]'ai fait venir une personne... un Autochtone... un sage... une personne plus âgée pour venir parler aux jeunes. »

D'autres enseignants disent utiliser Facebook, le principal moyen de communication de la communauté, pour établir un lien avec les parents et les inviter à prendre part au parcours scolaire de leurs enfants.

Audrey : Moi, je me suis fait un compte Facebook, [nom de son compte], avec lequel je vais communiquer avec les parents. Souvent, je vais communiquer avec les parents si l'élève s'absente trop, si l'élève a des examens. Je vais annoncer les examens. J'annonce les examens sur la page Facebook, pis je sais que les parents le voient.

C'est que l'application permet un contact rapide et efficace avec les parents. Francis, qui enseigne le français, le confirme : « Tu contactes un parent sur Facebook : “ O.K. votre garçon n'est pas à l'école ce matin. Est-ce qu'il est malade? ” J'ai la réponse trente secondes plus tard. Appeler au téléphone, ça ne répond pas. » Toutefois, dans l'ensemble des cas,

cette communication semble souvent unidirectionnelle, puisque le site sert prioritairement à transmettre de l'information.

Contrairement à l'autre groupe d'enseignants, les enseignants affirmant s'être intégrés facilement à la communauté incluent dans leur pratique une diversité de stratégies liées à la participation communautaire. Et la majorité d'entre eux mentionnent des stratégies montrant qu'ils envisagent leur rôle d'enseignant de façon très large. Par exemple, Francis indique se faire un devoir d'assister aux rencontres organisées par le Conseil afin de démontrer son professionnalisme, mais aussi son respect envers la communauté pour laquelle il travaille :

Là, on est en journée pédagogique. Tout le monde est dans le gymnase. [...] J'ai beaucoup de collègues qui s'en vont pendant ces journées-là, mais, moi, je reste. Tsé, on est une gang qui reste. Pis ça, c'est important. Parce que ces parents-là sont présents, pis ils nous voient la face. Ils aiment ça savoir que le prof assiste à ces affaires-là quand ça concerne la communauté. Pis ça montre qu'on s'intéresse. Pis on pose des questions aussi. On n'a pas à être gênés de poser des questions sur le fonctionnement interne du conseil de bande. On travaille pour eux.

Plusieurs enseignants ayant eu une facilité à s'intégrer estiment qu'il y a de nombreux bénéfices à retirer en allant vers les Atikamekw Nehirowisiwok ou en sollicitant leur aide, dont une meilleure connaissance de leur culture et du fonctionnement de leur communauté ainsi qu'un élargissement de son réseau de contacts personnel. Émilie donne cet exemple : « Souvent, [nom de son collègue atikamekw], ça va être aussi un repère pour dire "comment est-ce que tu vois ça?" ou "comment enseigner ça?" ». Francis ajoute ceci :

Tout le personnel de soutien, c'est entièrement du personnel autochtone. Ça, c'est plaisant. Avoir l'occasion de rencontrer ces gens-là dans le cadre du travail. On

échange professionnellement. Ça permet aussi d'approcher les autres membres de la communauté. [...] Un moment donné, je les vois dans les rencontres : « Toi, je te vois tout le temps quand on a des assemblées? Tu es qui? Ah... Je suis le responsable de la paie... ». Ils me connaissent tous. Je me fais klaxonner sur la rue. Je me fais envoyer la main. Je me sens beaucoup plus près de la communauté, ici.

L'enseignant montre que, lorsqu'il entre en communication avec des membres de la communauté avec une attitude ouverte et positive, il engendre une réponse positive chez ces derniers, ce qui renforce son sentiment d'appartenance et son désir de les connaître, et vice-versa.

Tania, qui a grandi dans le milieu atikamekw où elle travaille, de son côté, essaye de soutenir la communauté dans sa démarche de préservation de la langue vernaculaire. Elle dit ainsi donner des cours d'atikamekw nehiromowin aux adultes le soir à la demande du Conseil. Cependant, le temps et l'énergie lui manquent parfois pour remplir ce mandat comme elle le souhaiterait : « [D]epuis un bout, je ne suis pas capable d'y aller parce qu'il faut que je prépare aussi des documents pour eux autres. Mais je priorise ici [ndrl : l'école secondaire] avant d'aller là-bas. »

Œuvrant dans une communauté atikamekw depuis près de 30 ans, Élise dit, quant à elle, s'assurer de la sécurité alimentaire de certaines familles démunies de la communauté :

[À] l'occasion – bien, c'est de façon assez régulière –, je vais... Il y a un organisme à [nom de la ville] qui me donne de la nourriture, des petites choses. J'ai un véhicule. J'ai un [marque du véhicule] avec un porte-bagages. J'y vais et je ramène ça. Ça fait que ça l'aide beaucoup. Des fruits, du pain, des muffins, des choses comme ça.

L'extrait suivant explique partiellement les motivations à la base d'un tel geste d'entraide, en plus de mettre en évidence le sentiment s'attachement qui se tisse au fil du temps chez le personnel enseignant qui travaille dans petite communauté située en zone éloignée.

Élise : Bien, le village fait partie de... fait partie de la classe, si on peut dire. Parce que nos élèves, je pourrais comparer ça à des éponges. On est en lien direct avec les gens du village. Exemple, quand arrive un événement heureux. on le sait tout de suite. Tout le monde est au courant. Quand arrive un décès ou une tragédie, oh! tout le monde est au courant. Bien, tout le monde se connaît. C'est une famille [nom de la communauté]. C'est une grande famille. Pis euh... On est touché autant que si on... En tous cas, moi, je suis touchée autant qu'eux là.

Toujours en lien avec les stratégies faisant place à la participation communautaire, une enseignante raconte même s'être déjà permis d'inviter des élèves à son domicile situé à l'extérieur de la communauté. Elle indique que cette initiative qui lui avait permis de créer un lien privilégié avec leurs familles.

Laura : Une fin de semaine par mois, j'avais des élèves méritants que j'amenaient à mon appartement dans le sud de Montréal. Je leur faisais visiter Montréal. Pis en tout cas, on partait une fin de semaine. Ben, ils m'ont beaucoup aimé pour cela. Ça fait que... ils ont commencé même à m'inviter dans leur famille. Puis rendu au mois de mars, je pense qu'il y avait la confirmation en 5e année, puis ils m'ont invitée. J'avais des invitations pour aller manger dans les maisons. Ça, c'est spécial.

Sinon, de manière générale, les enseignants reçoivent les familles des élèves du mieux qu'ils le peuvent à l'école. Or, l'un des défis que plusieurs d'entre eux relèvent, c'est la difficulté de les attirer sur le site même de l'école. Audrey l'indique d'ailleurs dans son entretien : « Les parents, ils viennent très peu à l'école. Bien, je ne les connais pas vraiment. Même dans les soirées de parents qu'on organise, il n'y en a pas... qui viennent. » À cet

effet, Élise mentionne qu'il faut souvent trouver un prétexte autre qu'une rencontre scolaire si l'on veut attirer les à l'école : « [C]'est malheureux, quand on veut une réussite, attirer beaucoup de gens, bien, il faut faire un souper. »

Cela dit, tous les enseignants reconnaissent l'importance d'impliquer les parents ou des membres de la famille de l'élève dans leurs apprentissages. Toutefois, les stratégies mises en œuvre pour y parvenir de manière concrète sont très peu présentes dans leur discours.

Pour résumer ce chapitre, huit enseignants, dont deux d'origine autochtone, ont accepté de participer à notre recherche. Ces enseignants aux profils variés proviennent de divers horizons : la géographie ou l'histoire, les langues (français, anglais et atikamekw nehiromowin) et la formation préparatoire au travail, c'est-à-dire des matières qui ne sont pas considérées comme des sciences exactes (ex. : mathématiques). Tous reconnaissent l'importance d'inclure les perspectives autochtones dans leur enseignement. Cependant, la moitié d'entre eux peinent à identifier ce concept et les stratégies pédagogiques qui en découlent. Cela s'explique, notamment, par une formation initiale lacunaire sur cet aspect. À ce sujet, les enseignants racontent avoir dû faire des démarches par eux-mêmes (formation continue, lectures, entretien avec une personne-ressource) pour avoir une certaine connaissance de la communauté atikamekw avant d'aller y travailler ou pour avoir une meilleure idée des stratégies pédagogiques à adopter dans un milieu autochtone.

Malgré ces difficultés, l'ensemble des enseignants interrogés utilisent des stratégies qui font écho aux attributs des perspectives autochtones. Ils mettent tous en pratique, mais pas toujours de la façon appropriée (pensons notamment au choix de matériel pédagogique qui peut véhiculer des stéréotypes ou des préjugés sur les Autochtones ou au contenu historique sur lequel certains enseignants insistent pour parler des Autochtones et qui peut contribuer à garder vivante une vision passéiste de ces derniers), des stratégies qui tiennent compte de la culture et de l'histoire atikamekw ou d'autres nations autochtones. Pour bon nombre d'entre eux, la prise en compte de l'atikamekw nehiromowin en contexte de classe semble la stratégie la plus facile à mettre en œuvre. En ce qui concerne les stratégies tenant compte de l'enseignement traditionnel, elles ne sont déployées que par une partie des enseignants. D'ailleurs, ceux qui les utilisent ne savent pas toujours qu'elles peuvent être présentées comme telles, leurs actions pédagogiques découlant surtout d'observations ou d'intuitions de ce qui favorise l'apprentissage chez les élèves d'une communauté atikamekw. Finalement, les enseignants qui se sont intégrés avec plus de facilité à la communauté semblent utiliser des stratégies faisant place à la participation communautaire qui permettent une communication bidirectionnelle entre l'école et la communauté, ce qui ouvre la porte à un dialogue et au vivre-ensemble.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Précédemment, nous avons présenté les données répondant à nos deux objectifs de recherche : 1) décrire la façon dont les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw se préparent à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans un milieu atikamekw; 2) identifier et analyser les stratégies que les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw mettent en œuvre pour prendre en compte les perspectives autochtones dans leur pratique. Dans ce chapitre, nous discuterons à présent de ces résultats à la lumière de la problématique et du cadre théorique de notre recherche dans le but de démontrer comment ils répondent à notre question de recherche initiale, qui, rappelons-le, se formule ainsi : comment les enseignants travaillant dans une école secondaire de la Nation atikamekw incluent-ils les perspectives autochtones dans leur pratique? Pour l'occasion, nous convoquerons de nouvelles recherches dans le but d'enrichir et d'approfondir notre réflexion. Pour ce faire, nous traiterons d'abord des constats qui ont émergé relativement aux stratégies que les enseignants qui travaillent dans une école secondaire de la Nation atikamekw mettent en œuvre pour prendre en compte les perspectives autochtones dans leur pratique. Soulignons que ces stratégies ont volontairement été catégorisées pour qu'elles puissent être comprises de ceux qui connaissent peu ou pas les perspectives autochtones. Ainsi, elles

font référence aux attributs des perspectives autochtones que nous avons retenus dans notre cadre conceptuel (voir le chapitre II). Puis, nous nous attarderons à la façon dont les enseignants se préparent à enseigner dans un milieu atikamekw et quelques recommandations seront émises. Finalement, les limites de notre recherche seront établies.

5.1 Les stratégies incluant les perspectives autochtones

Tous les enseignants que nous avons interrogés dans le cadre de notre recherche incluent, dans leur pratique, des stratégies qui prennent en compte les perspectives autochtones. Toutefois, comme ils n'ont pas de directives claires quant à la manière d'inclure ces dernières, ils le font comme ils le peuvent et à partir de ce qu'ils en comprennent. Leurs initiatives aboutissent ainsi à divers résultats. À l'instar des travaux d'Onuczko et Barker (2012, cités dans Côté, 2019), quelques enseignants nous ont d'ailleurs confié ne pas savoir à quoi le concept « perspectives autochtones » réfère exactement et, donc, ignorer ce que l'on attend d'eux.

Pour la plupart des enseignants, les stratégies mises en place résultent souvent d'intuitions ou d'observations. De fait, les enseignants qui ont grandi dans un milieu non autochtone ne sont pas toujours conscients quand leurs actions résonnent avec les perspectives autochtones. Quatre d'entre eux travaillent pourtant depuis plus de dix ans dans une école atikamekw. Par exemple, lorsqu'ils utilisent le tableau interactif pour montrer des images ou des vidéos de notions plus abstraites ou théoriques, les enseignants ancrent leurs

apprentissages dans le concret. Ils permettent alors aux élèves de voir, d’observer ce dont ils parlent. En ce sens, ils se rapprochent d’un principe de l’enseignement traditionnel. Comme nous l’avons mentionné dans le cadre théorique, les Autochtones transmettent généralement leurs connaissances dans le cadre d’activités quotidiennes, en invitant les apprenants à les observer ou à les imiter (CCA, 2007; CEPN, s. d.; Stairs, 1995). Or, les enseignants qui déploient la stratégie du tableau interactif, une stratégie aussi mise en place à la grandeur de la province, ne cherchent pas à s’inscrire dans cette visée. Ils y ont recours parce qu’ils remarquent qu’elle a un impact positif sur l’intérêt, la compréhension ou la motivation de leurs élèves. Ces mêmes raisons sont évoquées pour d’autres stratégies utilisées de manière intuitive.

Aussi, hormis Tania, l’enseignante d’origine atikamekw, les enseignants qui ont participé à notre projet ne semblent pas avoir une vision globale d’inclusion des perspectives autochtones dans leur pratique. Ils élaborent leurs planifications à court, à moyen et à long terme sans introduire systématiquement des contenus ou des stratégies d’enseignement ou d’évaluation qui respectent les expériences, l’histoire, les cultures, les savoirs traditionnels ou les valeurs des Atikamekw Nehirowisiwok ou des Autochtones. Ils ne tiennent compte ni de l’aspect contextualisé des savoirs chez les Autochtones (Battiste et Youngblood Henderson, 2000) ni du modèle holistique de l’apprentissage (CCA, 2007, 2009; Ministère de l’Éducation de la Colombie-Britannique, 2015). Tentant de répondre à la fois aux exigences du Programme de formation de l’école québécoise et aux besoins des élèves d’une communauté atikamekw, les enseignants saupoudrent plutôt leur planification

annuelle d'activités qui, pour eux, semblent tenir compte des réalités autochtones. Ils laissent également beaucoup de place à la spontanéité. Par exemple, ils peuvent rebondir sur l'intervention d'un élève ou sur un événement de l'actualité dans leurs cours. Ils reproduisent par conséquent la façon de faire – artificielle – du Gouvernement du Québec, du moins en ce qui concerne l'élaboration du programme d'histoire du Québec et du Canada (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) et le référentiel de compétences de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 2001, 2020).

Cette stratégie, le CEPN *et al.* (2020) la dénoncent parce qu'elle rend anecdotiques la valorisation et la promotion des savoirs, de la vision du monde, de la culture et de l'histoire des Autochtones. Toutefois, nous aurions tort de jeter la pierre aux enseignants, qui, en dépit d'un manque de connaissances relativement à l'histoire et aux enjeux des communautés autochtones (Environics Institute, 2010, 2021; Gebhard, 2017), s'efforcent de répondre aux besoins des élèves des écoles atikamekw. Comme nous l'avons montré dans la problématique, la formation initiale en enseignement au Québec est très peu axée sur la prise en compte des perspectives autochtones, et ce, malgré des efforts de plus en plus soutenus des établissements universitaires. Nous reviendrons d'ailleurs plus tard sur ce point.

Il semble également que certaines stratégies qui incluent les perspectives autochtones viennent plus naturellement aux enseignants. En effet, les stratégies qui considèrent l'atikamekw nehiromowin, c'est-à-dire la langue d'usage de la plupart des élèves des

écoles atikamekw, semblent aller de soi pour la plupart d'entre eux. Une première hypothèse serait qu'elles influent positivement sur la relation éducative qu'ils entretiennent avec leurs élèves. En effet, les enseignants ont mentionné qu'elles leur permettent, entre autres, de favoriser la compréhension de la matière enseignée, de susciter la participation en classe et de favoriser un lien positif avec leurs élèves. Une seconde explication pourrait trouver sa source dans le fait que l'atikamekw nehiromowin est un élément culturel apparent pour les enseignants. Chaque jour qu'ils passent dans la communauté, les enseignants sont confrontés à cette différence linguistique : à la station d'essence, au marché d'alimentation, dans la rue ou sur les terrains de l'école... Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants socialisés en milieu non autochtone éprouvent quelques difficultés à identifier les perspectives autochtones, voire atikamekw. Contrairement à d'autres caractéristiques culturelles, la langue a l'avantage d'être observable au quotidien, en plus de faire consensus. Rares sont ceux qui remettent en question que l'atikamekw nehiromowin se révèle une couleur spécifique de la Nation atikamekw (Chachai *et al.*, 2019). Pour cette raison, les enseignants non atikamekw peuvent se sentir plus à l'aise d'y référer dans leurs classes, notamment, en donnant la possibilité à leurs élèves de l'utiliser ou en ponctuant de temps à autre leurs enseignements de termes atikamekw. Aussi, ils trouvent peut-être plus normal – et amusant pour leurs élèves – de trébucher en parlant l'atikamekw nehiromowin qu'en traitant d'autres contenus liés aux identités autochtones. De fait, les enseignants non autochtones ressentiraient une certaine anxiété à l'idée de faire des erreurs ou de démontrer leur

méconnaissance de l'histoire et des réalités autochtones (Root, 2010; Talbot et Pinette, 2021). Une enseignante en a d'ailleurs fait mention lors de nos entretiens.

Par ailleurs, aucun des enseignants interrogés ne parle couramment l'atikamekw nehiromowin, et ce, malgré leur intérêt à l'apprendre ou leurs nombreuses années passées au sein d'une communauté atikamekw. Puisque l'ensemble des enseignants identifient plusieurs avantages à utiliser l'atikamekw nehiromowin dans leur cours, nous nous interrogeons donc sur les obstacles qui entravent leur apprentissage de cette dernière. Des enseignantes ont proposé des pistes de réponses en parlant de la difficulté à obtenir des cours d'atikamekw nehiromowin, notamment en raison de certaines sensibilités politiques au sein de la communauté, ou en soulignant que ces cours ne permettaient pas toujours de bien comprendre le fonctionnement de cette langue. S'appuyant sur Cook et Flynn (2008), Campeau (2021) indique qu'en effet, « les langues autochtones ont une sémantique, unique au monde, qui ne peut être comparée à aucune autre langue connue. » (p. 59) Il est cependant difficile d'imaginer que les défis d'apprentissage des non-locuteurs de l'atikamekw nehiromowin se résument à cela. Par effet miroir, la structure de l'atikamekw nehiromowin est aussi éloignée de celle de la langue française. Pourtant, de nombreux Atikamekw Nehirowisiwok ont comme langue seconde le français.

Ainsi, nous croyons que les obstacles liés à l'apprentissage de l'atikamekw nehiromowin mériteraient d'être fouillés davantage. Si notre recherche ne nous permet pas d'explicitier des réponses à cette question, quelques hypothèses nous viennent toutefois à l'esprit.

D'abord, il pourrait y avoir une certaine forme de résistance – consciente ou non – de la part des enseignants, notamment parce que la langue vernaculaire leur rappelle sans cesse qu'ils sont des étrangers dans une communauté atikamekw. Ensuite, ils pourraient craindre d'être jugés par les membres de la communauté en raison des erreurs linguistiques qu'ils commettent ou du fait qu'ils « s'approprient » l'essence d'une culture que leurs ancêtres ont tenté de détruire. Une des enseignantes interrogées a d'ailleurs souligné que ce n'est pas l'entièreté de la communauté où elle travaille qui semble d'accord avec le fait que des non-Autochtones apprennent l'atikamekw nehiromowin. Aussi, un important taux de roulement du personnel enseignant est généralement observé dans les communautés autochtones (Archambault, 2010; AENQ, 2016; Commission de l'éducation en langue anglaise, 2017). Comme ils ne doivent pas toujours avoir une idée précise quant à leur avenir professionnel dans une communauté atikamekw, les enseignants pourraient également voir l'apprentissage de l'atikamekw nehiromowin comme un mauvais investissement, c'est-à-dire beaucoup d'efforts pour très peu de retombées éventuelles. Ajoutons que des siècles de politiques et de pratiques coloniales, infériorisant entre autres les langues autochtones, ont fort probablement laissé des traces dans l'inconscient collectif. Par conséquent, la connaissance de l'atikamekw nehiromowin peut paraître moins nécessaire pour un individu provenant d'un système qui ne la reconnaît pas. Finalement, une combinaison de certaines ou de l'ensemble des hypothèses évoquées n'est pas exclue.

Chagnon (2019), dont les travaux portent sur les pratiques de traduction décoloniale¹², amène un autre éclairage à la situation en citant Barreiro (1996) : « ce sont la méconnaissance du système culturel de l'Autre et de son éthos ainsi que la non-ouverture vers l'Autre qui expliquent les obstacles aux processus de traduction (ibid., p. 23). » (p. 263) Cet extrait, bien que peu nuancé, met en évidence l'importance d'une réelle ouverture à l'autre ainsi que l'interrelation qui existe entre une communauté, sa langue et sa culture. Nous retenons surtout de cet énoncé que cerner l'un de ces trois aspects influe inévitablement sur la compréhension des deux autres éléments.

Ainsi, une connaissance plus fine de l'atikamekw nehiromowin par les enseignants non-locuteurs pourrait servir de levier à une meilleure prise en compte des perspectives autochtones, et ce, de manière holistique. D'abord, les enseignants – autochtones et non autochtones – reconnaissent de manière naturelle que la langue vernaculaire est une stratégie pour inclure les perspectives autochtones. Ensuite, la langue d'une communauté autochtone est plus qu'un simple moyen de communication. Elle se révèle une porte d'entrée vers sa culture, son identité, son histoire et son rapport au monde (Battiste et Youngblood Henderson, 2000; Chachai *et al.*, 2019; CCA, 2007, 2009; FIC, 1972). Cela va dans le sens de la pensée de Nancy Wiscutie-Crépeau, candidate au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa d'origine wendate, qui, dans une entrevue avec *Le Nord* (Courmoyer Paquin, 2021), souligne l'importance d'aborder les perspectives

¹² Décoloniser renvoie à l'idée de « déconstruire des structures et des approches héritées du colonialisme pour rebâtir de nouvelles fondations » (Paul *et al.*, 2020, p. 80).

autochtones à travers les langues autochtones. Il reste que, déjà en 1972, la Fraternité des Indiens du Canada proposait des pistes d'action, qui s'avèrent toujours actuelles, pour y arriver :

Pour conserver la langue indienne et par conséquent l'identité indienne, il est très important que les enseignants puissent s'exprimer couramment dans la langue locale. Il existe plusieurs façons d'atteindre ces objectifs : spécialiser des professeurs-adjoints dans les langues indiennes, recruter sur place des Indiens qui connaissent bien la langue, pour assister les enseignants [...]. (p. 16)

Outre la langue, nous remarquons que les enseignants qui se sont intégrés plus facilement au sein de la communauté atikamekw semblent accorder plus d'importance à la relation avec la communauté et les parents de leurs élèves. Par exemple, ils mettent davantage en œuvre dans leur pratique des stratégies qui font place à la participation communautaire, un attribut, rappelons-le, des perspectives autochtones retenues pour cette étude qui peut notamment se traduire par le fait de s'assurer de la sécurité alimentaire des membres de la communauté. Contrairement aux enseignants dont l'intégration semble ou a été plus ardue, ils ne s'inscrivent pas seulement dans un modèle de collaboration assignée (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi, 2008). Selon ce modèle, généralement privilégié dans les écoles québécoises, l'établissement scolaire détermine les voies d'implication des parents et s'attend que ceux-ci s'y conforment. Les enseignants ayant une facilité d'intégration naviguent plutôt entre ce modèle et celui de la collaboration fusionnelle. Bien qu'ils espèrent que les parents assistent aux réunions et s'impliquent dans le parcours scolaire de leurs enfants, les enseignants sortent également du cadre scolaire pour aller à leur rencontre (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi, 2008). Ils participent à des réunions du

conseil, partagent des repas avec les familles de leurs élèves, s'assure de la sécurité alimentaire des plus démunis dans la communauté... Bref, ils entretiennent des liens personnalisés avec des familles et des membres de la communauté. Et « [c']est sur ces relations que se construit le rapport de confiance à l'école et l'espace de sécurité nécessaires à la réussite scolaire des élèves. » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi, 2008, p. 303). Nul doute que, par effet ricochet, ces relations plus étroites conduisent à une meilleure compréhension des valeurs, de la culture, de l'histoire et des réalités de la communauté atikamekw de la part des enseignants. D'ailleurs, certains d'entre eux en ont fait état dans le cadre de nos entretiens.

Il demeure que, dans une collaboration fusionnelle, la présence de l'école est habituellement nécessaire au sein de la famille pour que celle-ci puisse « remplir avec l'école les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi, 2008, p. 302). Donc même si elle quitte son cadre habituel pour se rapprocher des familles, l'école continue d'entretenir avec ces dernières un rapport de pouvoir asymétrique. C'est pourquoi d'autres types de collaboration visant une meilleure équité mériteraient d'être envisagés. Deux modèles de collaboration recensés par Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi (2008) vont d'ailleurs dans cette direction. Le premier modèle consiste en la collaboration partenariale. Dans ce modèle, l'école et les familles, qui ont généralement un niveau scolaire et un statut socioéconomique élevés, entretiennent une relation d'égal à égal. Elles reconnaissent leurs compétences respectives et se partagent de manière non exclusive les fonctions d'éducation, de socialisation et

d’instruction. En théorie, et ce, malgré certaines disparités d’ordre socioéconomique ou scolaire entre les familles, ce modèle de collaboration devrait être possible dans une école secondaire de la Nation atikamekw, puisque celle-ci évolue dans un contexte socioculturel similaire à celui des familles atikamekw. C’est donc surtout la manière dont les enseignants – peu importe leur origine – entrevoient la fonction des familles dans une collaboration avec l’école qui influencera sa mise en place. Moins cette vision fera place à l’égalité, moins une collaboration partenariale pourra s’installer. Le second modèle est la collaboration distance assumée. Il est considéré lorsqu’une collaboration partenariale ne peut être mise de l’avant en raison du faible statut économique des familles et de leur écart culturel et linguistique avec le milieu scolaire. Bien qu’elles demeurent à distance à cause de leurs trop grandes différences, l’école et les familles reconnaissent néanmoins qu’elles peuvent contribuer chacune à leur manière à la réussite des élèves. Habituellement, l’école s’occupera de l’instruction et les familles, soutenues par la communauté linguistique ou ethnique, veilleront à la socialisation et l’éducation. La communauté joue un rôle très important dans ce modèle et y est vue, entre autres, comme un lieu pour « vivre des expériences positives de socialisation » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi, 2008, p. 301).

Les mesures d’accueil des nouveaux enseignants qui tendent vers une relation privilégiée avec un ou des membres de la communauté paraissent ainsi pertinentes : activités de parrainage, bénévolat, activités sportives ou culturelles, etc. Toutefois, bien qu’elle puisse faciliter l’intégration des nouveaux enseignants par différentes actions, la communauté

(ou l'école) atikamekw ne peut en endosser l'entière responsabilité. Une part du travail d'intégration revient également aux nouveaux enseignants. En fait, aller à la rencontre de l'autre devrait être un engagement pris par l'ensemble des parties.

5.2 La préparation à enseigner ce qui a trait aux perspectives autochtones dans un milieu atikamekw

En cohérence avec la problématique, la majorité des enseignants interrogés ont indiqué que leur formation initiale ne les a pas outillés à enseigner dans les milieux autochtones ni à tenir compte des perspectives autochtones dans leur pratique, et ce, peu importe leur parcours, l'année d'obtention de leur diplôme ou l'établissement universitaire où ils ont étudié. Ce constat renforce ainsi cette idée que « les programmes de formation postsecondaire et les milieux scolaires primaire et secondaire, en général, ne préparent pas adéquatement les enseignants et les professionnels de l'éducation à intervenir auprès d'une clientèle autochtone. » (Talbot et Pinette, 2021, p. 87) Le fait que la moitié de nos participants ne connaissaient pas la Nation atikamekw avant de travailler dans l'une de ses communautés illustre d'ailleurs un manque évident en éducation sur les nations autochtones du Québec.

Les résultats de notre recherche permettent aussi d'éclairer une zone d'ombre en ce qui concerne la manière dont les enseignants se préparent à enseigner dans une école secondaire atikamekw et à inclure les perspectives autochtones dans leur pratique. Ils

montrent que les enseignants ne savent pas tout à fait comment se préparer à cette expérience. En effet, ces derniers font généralement des démarches par eux-mêmes pour en apprendre davantage sur les réalités autochtones et atikamekw. Ils orientent par ailleurs leurs actions en fonction de besoins personnels précis (ex. : avoir une image détaillée de leur futur environnement de travail pour diminuer le stress lié à l'intégration d'un nouveau milieu) ou de ce qu'ils considèrent nécessaire de savoir pour enseigner dans une communauté atikamekw.

Or, ces considérations découlent à la fois de leurs interactions sociales; de leurs expériences personnelles, professionnelles et scolaires antérieures; et de ce qu'ils ont lu, vu ou entendu; bref de l'image – ou du symbole – qu'ils se font des perspectives autochtones. Comme nous l'avons noté dans le chapitre de la problématique, les manuels scolaires proposent souvent une vision partielle et erronée des Autochtones (Bories-Sawala, 2015). Cette situation s'observe aussi dans les médias en général : la presse, l'édition, le cinéma, etc. (Bernier, 2017; Cardinal, 2018; Trudel, 2004) Pour ces différentes raisons, il est possible de penser que, selon leurs démarches et les sources d'information consultées, certains enseignants passent à côté d'informations pertinentes lorsqu'ils se préparent à enseigner dans un contexte atikamekw, en plus d'arriver au sein de la communauté avec une image inexacte ou romancée de cette dernière, voire même avec certains préjugés. À titre d'exemple, mentionnons le cas d'une enseignante de notre recherche qui, malgré ses lectures sur l'ethnopédagogie et ses discussions avec une personne-ressource travaillant pour un organisme autochtone, a été confrontée à une

réalité à laquelle elle ne s'attendait pas : la liberté ne jouait pas un rôle central dans l'école atikamekw où elle avait été embauchée. De ce fait, l'enseignante devait faire beaucoup plus de discipline qu'elle ne l'avait prévu auprès de ses élèves.

De plus, l'ampleur du travail de préparation varie beaucoup d'un enseignant à l'autre. Cela part d'aucune préparation à une combinaison de plusieurs stratégies (ex. : formation continue, lectures, discussion avec une personne-ressource), en passant par quelques recherches sur Internet. Aussi, la plupart des stratégies mises en œuvre ne font pas état d'une rencontre – réelle ou symbolique – avec les principaux intéressés : les Atikamekw Nehirowisiwok. Le RÉSEAU de la communauté autochtone à Montréal (2019) soutient pourtant que « les personnes, familles et communautés autochtones sont les experts de leurs propres réalités et histoires » (p. 4).

Cet énoncé suggère que les stratégies déployées par les enseignants prévoyant travailler dans un contexte atikamekw prennent en compte des écrits ou des paroles d'Atikamekw Nehirowisiwok. En effet, reconnaître que les familles et les communautés autochtones détiennent des savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) particuliers peut s'avérer un premier pas pertinent dans ce processus. Cette idée est également partagée par le CEPN *et al.* (2020) :

L'expertise autochtone est reconnue, et l'enseignant doit avoir recours à des contenus authentiques de sources qui font autorité au sein des communautés. L'enseignant doit aussi savoir construire son réseau avec le milieu autochtone (MEES, 2015). Il incombe aux enseignants de faciliter l'intégration des façons

d'apprendre autochtones dans le milieu scolaire afin que l'éducation puisse jouer un rôle influent dans la réconciliation et l'acquisition des connaissances. (p. 2)

Or, une telle entreprise peut s'avérer laborieuse pour un enseignant qui a peu de références en la matière : comment discriminer une bonne d'une mauvaise source? Quoi consulter ou qui contacter pour en connaître davantage sur les réalités de la communauté? Comment s'assurer que les informations ou les documents sont de source atikamekw? Autant de questions qui nous ramènent à la formation initiale en enseignement, mais aussi au rôle que peuvent jouer les communautés atikamekw dans cette quête d'informations.

Précédemment, nous avons fait référence à différents modèles de collaboration école-familles de Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi (2008). Nous avons, entre autres, mis en évidence que certains modèles recensés favorisent la mise en place de relations plus égalitaires. Dans l'un deux, l'apport de la communauté est même reconnu. En effet, dans la collaboration distance assumée, la communauté est considérée comme un pilier pour soutenir les familles dans leurs fonctions d'éduquer et de socialiser. Or, est-ce possible d'imaginer que la communauté puisse assumer ce même rôle auprès de l'école (et des enseignants) et puisse la soutenir notamment dans sa fonction d'instruire? Dans une collaboration visant des rapports plus égalitaires, les différentes parties ne devraient-elles pas s'entraider en fonction de leurs expertises respectives dans l'atteinte de leurs objectifs communs? Relativement au thème qui nous intéresse, c'est-à-dire l'inclusion des perspectives autochtones dans la pratique enseignante, la communauté n'est-elle pas celle qui détient le plus de ressources (matériels et humaines) pour le faire? Par conséquent, ne

gagnerait-elle pas à mettre les enseignants – rapidement – en contact avec des modèles atikamekw ou à leur faire vivre des expériences positives de socialisation, par exemple, sur le territoire, et ce, dans le but de les sensibiliser à certains savoirs ou éléments culturels atikamekw ou autochtones?

Par ailleurs, si le concept de *collaboration* utilisé par Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi (2008)¹³ n'implique pas nécessairement de réciprocité, nous estimons, pour notre part, que la réciprocité est un élément fondamental pour organiser des actions cohérentes et adaptées vers un objectif commun – ici, l'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement –, mais aussi pour permettre un véritable dialogue avec l'autre et tendre vers ce que de nombreux auteurs (CEPN *et al.*, 2020; CVR, 2015b; Ministère de la Justice du Canada, 2018) nomment la réconciliation. Selon cette idée, un équilibre entre une posture de transmission et de réception devrait donc être visé par les enseignants.

5.3 Quelques recommandations

Notre recherche met notamment en évidence que les enseignants qui travaillent dans une école secondaire de la Nation atikamekw ne sont généralement pas formés pour enseigner dans un milieu autochtone. Depuis quelques années, les établissements universitaires du

¹³ Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachidi (2008) définissent la collaboration ainsi: « la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité, ici l'éducation de l'enfant (Bouchard et Archambault, 1996), sans préjuger de la réciprocité, des délégations, des rapports de pouvoir ou des interdépendances possibles. » (p. 293)

Québec, en partenariat avec les communautés autochtones locales, essayent chacun à leur manière de pallier ce manque alors que le gouvernement du Québec s’est surtout donné comme mission que les soutenir financièrement (Ministère de l’Éducation, 2020). À l’instar d’autres provinces canadiennes, celui-ci gagnerait cependant à agir en leader et proposer une ligne directrice claire en rendant notamment « obligatoire, pour les élèves de la maternelle à la douzième année, l’établissement d’un programme adapté à l’âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones à l’histoire du Canada » (CVR, 2015a, p. 9). Cette initiative rendrait l’inclusion des perspectives autochtones un incontournable dans le milieu de l’éducation, en plus de sensibiliser une population beaucoup plus large que les futurs enseignants aux réalités autochtones. De plus, relativement à la formation initiale, le concept de *perspectives autochtones* mériterait d’être explicité puisqu’il semble y avoir un flou autour de celui-ci, cela pouvant nuire au déploiement de stratégies qui en tiennent compte. À la lumière de nos résultats, définir clairement les attributs des perspectives autochtones – surtout ceux qui concernent la culture et l’enseignement traditionnel – et fournir au futur personnel enseignant de nombreux exemples de leur mise en application dans le milieu scolaire et la vie de tous les jours semblent deux pistes à explorer. L’une des enseignantes interrogées nous a d’ailleurs exprimé de manière explicite que, pour tenir compte des perspectives autochtones dans son enseignement, il lui serait nécessaire, dans un premier temps, de connaître ces perspectives et, dans un deuxième temps, de savoir comment les inclure dans un contexte de classe.

Aussi, nous croyons qu'une attention particulière devrait être portée à l'atikamekw nehiromowin comme stratégie d'inclusion des perspectives autochtones, d'une part parce qu'elle est une stratégie facilement identifiable pour les non-Atikamekw Nehirowisiwok, d'autre part, parce qu'elle permet d'avoir accès à la vision du monde des Atikamekw Nehirowisiwok. Ajoutons que la langue est « une force dynamique qui influence les attitudes et les philosophies de toute une vie. La connaissance de sa langue maternelle aide l'homme à se connaître lui-même; la fierté de sa langue entraîne la fierté de lui-même. » (FIC, 1972, p. 16)

Finalement, il semble qu'un meilleur maillage entre la communauté atikamekw et les nouveaux enseignants pourrait favoriser l'utilisation, par ces derniers, de stratégies faisant place à la participation communautaire. Les conseils et les écoles atikamekw sont ainsi invités à réfléchir comment ils peuvent amener les enseignants à s'impliquer au quotidien dans leur communauté.

5.4 Limites de la recherche

Les limites de notre recherche se doivent d'être identifiées. D'abord, comme nous avons adopté une approche interactionniste symbolique, nos analyses découlent d'interprétations et s'ancrent dans un contexte particulier. De ce fait, elles ne sont pas généralisables, mais transférables (Bourgeois, 2016). Ensuite, nous avons volontairement catégorisé les stratégies prenant en compte les perspectives autochtones dans le but de leur donner un

sens et de permettre à ceux qui sont moins familiers avec elles de les comprendre. Ainsi, ces stratégies, qui devraient être envisagées d'un point de vue holistique, sont présentées de manières distinctes et non interreliées. Une autre limite de notre recherche vient du fait qu'il est possible que certains enseignants aient plus ou moins bien compris le sens du concept de *perspectives autochtones*. Par conséquent, il faut demeurer prudent avec une telle analyse.

De plus, bien que nous ayons invité autant les enseignants autochtones que non autochtones à participer à notre recherche, les premiers ont peu répondu à notre appel à participation. Il nous est difficile d'avoir une idée précise des raisons de leur faible participation puisque nous ne leur avons pas posé la question directement. Ainsi, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses, dont les suivantes : se pourrait-il que les enseignants autochtones ne voient pas l'intérêt de notre recherche pour leur pratique? Qu'ils ont l'impression d'être sursollicités à participer à des recherches? Qu'ils se sentent moins interpellés puisque nous sommes non-Autochtones? Rappelons aussi que les enseignants autochtones ne représentent souvent qu'environ un quart du personnel enseignant des écoles secondaires autochtones (Ministère de l'Éducation, 2021; Ottawa, 2021) et que nous avons dû abandonner l'idée d'interroger deux enseignants autochtones supplémentaires ayant manifesté un intérêt envers notre projet en raison de la pandémie. En effet, au printemps 2020, l'accès aux communautés atikamekw a été fermé aux visiteurs pour les déplacements non essentiels. Malgré ces faits et nos hypothèses, il reste que le faible taux de participation des enseignants autochtones à notre projet de recherche

constitue une limite de notre recherche, car les façons dont ces derniers incluent les perspectives autochtones dans leur pratique sont probablement différentes. De plus, la difficulté à avoir accès à de l'information sur les perspectives atikamekw, ce qui nous a amenés à privilégier le concept plus général de perspectives autochtones, se révèle une autre limite.

Finalement, rappelons que les participants de notre recherche sont des volontaires. Ils ont donc un préjugé favorable pour le thème de notre recherche. Pour cette raison, il est possible qu'ils tiennent davantage compte des perspectives autochtones dans leur pratique.

CONCLUSION

Certaines politiques assimilatrices du gouvernement canadien, dont la Loi sur les Indiens (1876) et la création d'un réseau pancanadien de pensionnats autochtones (1883-1996), ont participé à briser le cycle de transmission de la culture, des valeurs traditionnelles et de la langue entre les générations de nombreuses communautés autochtones, dont celles de la Nation atikamekw. Au lendemain de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) et de la Commission de vérité et réconciliation (2015), plusieurs provinces canadiennes ont développé des programmes scolaires en cohérence avec les valeurs et les visions des peuples autochtones afin de réparer les torts du passé. Le Québec, lui, emboîte le pas de manière beaucoup plus lente, et ce, même s'il semble reconnaître l'importance d'inclure les perspectives autochtones dans la pratique enseignante (Ministère de l'Éducation, 2020).

Il reste que la prise en compte des perspectives autochtones dans les milieux scolaires non autochtones, mais surtout autochtones, se révèle un enjeu crucial pour le développement d'un sentiment de fierté et d'une identité forte chez les jeunes Autochtones (Dufour, 2021; Eveno, 2003; Roy, 1993; Larose, 1989, cités par Côté *et al.* 2015; FIC, 1972) ainsi que pour la réconciliation (CVR, 2015) et un meilleur vivre-ensemble. Or, la formation initiale des enseignants au Québec présente des lacunes considérables en ce qui concerne les questions autochtones (Larochelle-Audet *et al.*, 2013; Talbot et Pinette, 2021). C'est sans parler du fait que de nombreux Canadiens ignorent l'histoire et les enjeux des nations

autochtones du pays (Environics Institute, 2010, 2021). Sachant que les postes d'enseignants sont en majeure partie pourvus par des non-Autochtones dans les écoles secondaires atikamekw et que les enseignants autochtones peuvent avoir une connaissance partielle de leurs traditions et de leurs cultures en raison des conséquences des pensionnats autochtones, nous nous sommes donc demandé comment les enseignants d'une école secondaire de la Nation atikamekw incluent les perspectives autochtones dans leur pratique.

Notre recherche, qui s'est inscrite dans le paradigme de la recherche avec les Autochtones et qui a adopté une approche interactionniste symbolique, a dégagé certains éléments de réponse relativement à cette question. D'abord, bien qu'ils n'aient pas été formés pour inclure les perspectives autochtones dans leur pratique (Larochelle-Audet *et al.*, 2013) et qu'ils ne savent pas exactement comment se préparer à cette expérience, tous les enseignants que nous avons interrogés mettent en œuvre des stratégies incluant les perspectives autochtones dans leur pratique. Toutefois, ils ne le font pas avec une vision globale, mais de manière sporadique ou spontanée. Aussi, nous avons remarqué que les enseignants adoptent certaines pratiques qui résonnent avec les perspectives autochtones, mais qu'ils n'en sont pas toujours conscients. En fait, ils incluent souvent celles-ci parce qu'ils remarquent que les élèves y répondent positivement.

Aussi, les stratégies liées à l'atikamekw nehiromowin semblent incluses avec plus d'aisance par les enseignants. Le fait que la langue est une particularité culturelle

facilement identifiable et qu'elle est reconnue comme une spécificité de l'identité atikamekw par une majorité d'Atikamekw Nehirowisiwok sont nos principales hypothèses. Finalement, nous observons un lien entre la facilité d'intégration des enseignants dans la communauté et la mise en œuvre de stratégies qui font place à la participation communautaire. Les enseignants qui entretiennent des relations plus étroites avec des membres de la communauté atikamekw semblent en effet avoir tendance à vouloir se rapprocher des familles de leurs élèves ou veiller à leur bien-être.

Si notre recherche apporte un certain éclairage relativement à l'inclusion des perspectives autochtones dans les écoles secondaires de la Nation atikamekw, certaines questions demeurent toujours en suspens. Lors de notre appel à participation, ce sont surtout des enseignants des domaines des sciences humaines et des langues qui se sont manifestés. Les explications sont probablement diverses, mais il est possible que ces enseignants se sentent plus à l'aise avec la thématique de notre recherche et davantage concernés par elle en raison des contenus disciplinaires qu'ils abordent avec leurs élèves. Par exemple, leurs contenus accordent une place importante à l'aspect humain et à la subjectivité. Or, qu'en est-il des enseignants des sciences dites « objectives » (mathématiques, physique ou chimie) qui travaillent dans une école secondaire de la Nation atikamekw, se sentent-ils concernés par les perspectives autochtones? Si oui, comment les incluent-ils dans leur enseignement? Par ailleurs, sachant qu'elles peuvent influencer leurs actions, comment les enseignants – de manière générale – se représentent-ils les perspectives autochtones? Finalement, lors des entretiens que nous avons menés, quelques enseignants nous ont

mentionné les stratégies que leur direction et des membres de la communauté mettent en place pour inclure les perspectives autochtones dans la vie scolaire des élèves. Puisque ces stratégies semblent en croissance et qu'elles s'inscrivent dans un désir de soutenir le développement d'une identité positive chez les élèves autochtones, il pourrait être pertinent, dans une étude ultérieure, de s'intéresser à la manière dont les écoles ou les communautés atikamekw contribuent à l'inclusion des perspectives autochtones dans le milieu scolaire.

RÉFÉRENCES

- Affaires Autochtones et du Nord Canada [AANC]. (2011). *Le Cercle d'apprentissage : Activités pédagogiques sur les Premières Nations au Canada – Destinées aux jeunes de 4 à 7 ans*. https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/DAM/DAM-CIRNAC-RCAANC/DAM-PPLCOM/STAGING/texte-text/ach_lr_ks_clsrs_learningcircle_lc47_1316538044949_fra.pdf
- Affaires autochtones et du Nord Canada [AANC]. (2017). *Premières Nations*. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1307460755710/1536862806124>
- Ajar, D., Dassa, C. et Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.7202/900396ar>
- Alberta Teachers' Association. (2018). *Terminologie. Pierres d'assise*. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16aF%20-%20Terminology.pdf>

Anderson, T. (2018). *Regards sur la société canadienne. Résultats du Recensement de 2016 : Les langues autochtones et le rôle de l'acquisition d'une langue seconde*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2018001/article/54981-fra.htm>

Arborio, A. M. et Fournier, P. (2005). *L'observation directe* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.

Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 107–116. <https://doi.org/10.7202/1068936ar>

Asselin, H. et Basile, S. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. *Éthique publique*, 14(1). <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/959>

Association des employés du Nord québécois. (2016). *Mémoire AENQ (CSQ) : consultation publique sur la réussite éducative – volet autochtone*. <http://education.lacsq.org/app/uploads/2016/09/M%C3%A9moire-AENQ-novembre-2016.pdf>

- Beaud, J.-P. (2016). Savoie-Zajc, L. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (pp. 252-287) Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Basile, S., Asselin, H. et Martin, T. (2017). Le territoire comme lieu privilégié de transmission des savoirs et des valeurs des femmes Atikamekw. *Recherches féministes*, 30 (1), 61–80. <https://doi.org/10.7202/1040975ar>
- Bastien, L. (2008). L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations. *Les Cahiers du CIËRA*, 1, 5-12. https://www.ciera.ulaval.ca/sites/ciera.ulaval.ca/files/cahier_01.pdf
- Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nation Education. A Literature Review with Recommendation*. https://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenousknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf

Battiste, M. (2017). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon, Saskatchewan : Purish Publishing Limited.

Battiste, M. et Youngblood Henderson. (2000). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage. A Global Challenge*. Saskatoon : Purich Publishing LTD.

Becker, H. S. (2002). Les ficelles du métier. *Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, France : La Découverte.

Bernier, A. (2017). *Au-delà de Pocahontas : logique et effets de la représentation médiatique des femmes autochtones*. [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa].Uo.

https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/36579/1/Bernier_Andr%C3%A9anne_2017_memoire.pdf

Bories-Sawala, H. E. (2015). Quelle place pour l'histoire autochtone dans l'enseignement scolaire au Québec? Hypothèses pour un projet de recherche. *Zeitschrift für Kanada-Studien*, 35, 136-153. http://www.kanada-studien.org/wp-content/uploads/2015/03/zks_2015_7_Bories-Sawala.pdf

Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose, *La recherche-action et la recherche-*

développement au service de la littérature (pp. 6-20). Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Brant Castellano, M. (2004). Ethics of aboriginal research. *Journal of Aboriginal Health*, 1(1) 98-114.

<https://www.nvit.ca/docs/ethics%20of%20aboriginal%20research.pdf>

Bureau du vérificateur général du Canada. (2018). *Les écarts socio-économiques dans les réserves des Premières Nations — Services aux Autochtones Canada*.

Ottawa, Ontario. <http://www.oag->

[bvg.gc.ca/internet/Francais/parl_lpt_f_1703.html](http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/parl_lpt_f_1703.html)

Cajete, G. A. (2017). Children, myth and storytelling: An Indigenous perspective. *Global Studies of Childhood*, 7(2) 113-130. <https://doi.org/10.1177/2043610617703832>

Campeau, D. (2017). *La pédagogie autochtone*. <http://www.psja.ctreq.qc.ca/nouvelles/la-pedagogie-autochtone/>

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>

CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*.

<http://capres.ca/dossiers/etudiants-despremiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>

Cardinal, E. (2018). Les Autochtones dans l'espace médiatique québécois. Mémoire présenté à la Commission d'Enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec. Val-d'Or, Qc.

https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-618_M-010.pdf

Caron, J. F. (2016). La déclaration de souveraineté de la nation atikamekw : les méandres de l'octroi d'un titre aborigène. *Canadian Ethnic Studies*, 48(1), 141-160. <https://muse.jhu.edu/article/612923/pdf>

Chachai, V., Junker, M.-O., Martinuzzi, K., Petiquay, N. et Planchon, C. (2019). Anotc nehirowimowin. La langue atikamekw aujourd'hui : attitudes et identité. *Recherches amérindiennes au Québec*, 49(1), 3-13. <https://doi.org/10.7202/1066757ar>

Chagnon, K. (2019). Colonialisme, universalisme occidental et traduction. *TTR*, 32(1), 259-278. <https://doi.org/10.7202/1068021ar>

Colomb, E. (2012). *Premières Nations. Essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Commission de l'éducation. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones : rapport et recommandations*. Québec, Qc : Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec.

Commission de l'Éducation en langue anglaise. (2017). *Éducation autochtone: les deux rives du fleuve. Mémoire au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal, Qc. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/organismes/17-00091_CELA_Autochtones_FR_web_1.pdf

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015a). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*. Winnipeg, Manitoba : Commission de vérité et de réconciliation du Canada.
https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015b). *Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Les pensionnats du Canada. La réconciliation* (vol. 6). Montréal, Kingston, London et Chicago. McGill-

Queen's University Press. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/11-La_reconciliation.pdf

Commission royale sur les peuples autochtones [CRPA]. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Vers un ressourcement (vol. 3)*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. Ottawa: Canada. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa, Canada. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf

Conseil de la Nation atikamekw. (s. d.a). *Déclaration de souveraineté*. Atikamekw Sipi. https://www.atikamekwsipi.com/public/images/wbr/uploads/publication/IMG_6175.JPG

Conseil de la Nation atikamekw. (s. d.b). *Identité*. Atikamekw Sipi.

<https://www.atikamekwsipi.com/fr/la-nation-atikamekw/fondements/identite>

Conseil de la Nation atikamekw. (s. d.c). *La langue atikamekw*. Atikamekw Sipi.

<https://www.atikamekwsipi.com/fr/services/services-educatifs-linguistiques-et-culturels/la-langue-atikamekw>

Conseil de la Nation atikamekw. (s. d.d). *Matériel pédagogique*. Atikamekw Sipi.

<https://www.atikamekwsipi.com/fr/services/services-educatifs-linguistiques-et-culturels/materiel-pedagogique>

Conseil des Atikamekw de Manawan. (2016). *Mémoire présenté au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec et au Premier Ministre du Canada l'Honorable Justin Trudeau dans le cadre de la consultation sur la réussite éducative du Gouvernement du Québec par les services éducatifs du Conseil des Atikamekw de Manawan*. Manawan.

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.

https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html

Conseil en éducation des Premières Nations.(s. d.). *Mikinak. Guide de sensibilisation*.
http://www.mikinak.net/PDF/Mikinak_Guide.pdf

Conseil en éducation des Premières Nations. (2019). *Programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations*. Wendake, Qc. [https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/Programme_maternelle_4ans Premieres Nations WEB.pdf](https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/Programme_maternelle_4ans_Premieres_Nations_WEB.pdf)

Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (2020). *Compétence 15. Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/Competence-15.pdf>

Conseil en éducation des Premières Nations, Nishnawbe Aski Nation et Federation of Saskatchewan Indian Nations. (2011). *Rapport sur les mesures prioritaires visant à améliorer l'éducation des Premières Nations*. <https://cepn-fnec.com/documentation/etudes-analyses-et-memoires/>

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 (J-BILD)/ Revue de*

langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA), 3(1), 23-45.

https://bild-lida.ca/journal/volume-3_1-2019/les-defis-et-les-reussites-de-

[l'integration-des-perspectives-autochtones-en-education-synthese-des-](https://bild-lida.ca/journal/volume-3_1-2019/les-defis-et-les-reussites-de-)

[connaissances-dans-les-recherches-menees-au-canada/](https://bild-lida.ca/journal/volume-3_1-2019/les-defis-et-les-reussites-de-)

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.
<https://doi.org/10.7202/1076999ar>

Côté, S., Girard, C., Leblanc, P. et Kurtness, J. (2015). Migration interne et dynamique culturelle chez les premières nations au Québec (Canada). Innus, Atikamekw et Algonquins. *Anales de Antropologia*, 49(2), 175-205.
[https://doi.org/10.1016/S0185-1225\(15\)30007-2](https://doi.org/10.1016/S0185-1225(15)30007-2)

Cournoyer Paquin, B. (2021, 20 juillet). La longue route vers l'intégration des perspectives autochtones en éducation. *Le Nord*.
<http://www.lejournalnord.com/2021/07/20/la-longue-route-vers-lintegration-des-perspectives-autochtones-en-education.html>

De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. *Les Cahiers du CIÉRA*, 1, 39-51.
<https://www.ciera.ulaval.ca/cahier/276>

Deslauriers, J.-P et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-112). Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.

Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèle d'enseignement*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.

Dion J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : impact intergénérationnel. *Enfances, Familles, Générations*, (25).
<https://doi.org/10.7202/1039497ar>

Drapeau. (s. d.) *Les langues autochtones du Québec*. Usito : Université de Sherbrooke. <https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/drapeau1#d107815e162>

Drapeau, L. (2013). Les langues autochtones du Québec : état des lieux et propositions pour l'action. Dans A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord* (pp. 195-232). Montréal, Qc : Presses de l'Université de Montréal.

Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale, *Pédagogie collégiale. Recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur*, 32(3), 14-24.
<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Dufour, E. (2021). « *C'est le Québec qui est né dans mon pays!* » *Carnet de rencontres, d'Ani Kuni à Kiuna*. Montréal, Qc : Écosociété,

Duquette, C. et Couture, C. (2020). À la recherche d'un point de rencontre : l'apport d'une approche commune en science, technologie et univers social, pour intégrer des savoirs autochtones. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Quintriego Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*. (pp. 227-246). Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec.

El-Masri, M. (2017). Terminologie 101 : Échantillonnage non probabiliste. *Infirmière Canadienne*. <https://infirmiere-canadienne.com/fr/articles/issues/2017/mai-juin-2017/terminologie-101-echantillonnage-non-probabiliste>

Emery, A. and Associates (1997). *Guidelines for Environmental Assessments with Indigenous People. A Report from the Centre for Traditional Knowledge To the World Council of Indigenous People Funded by the Canadian International Development Agency And Environment Canada*. <https://kivu.com/wp-content/uploads/2012/01/Preliminary-Guidelines.pdf>

Environics Institute. (2021). *Relations et réconciliation avec les peuples autochtones. Rapport tiré du sondage de 2021 auprès des Canadiens sur la confédération de demain*. Ontario, Toronto : The Environics Institute for Survey Research. https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/default-document-library/cot2021-report4-fre-exec-sum6deceddc02e344df8823871dbc69fc0f.pdf?sfvrsn=e80fa90c_0

Environics Institute. (2010). *L'étude sur les Autochtones vivant en milieu urbain*. Toronto, Ontario : Environics Institute. <https://www.uaps.ca/wp-content/uploads/2010/03/UAPS-report-FRENCH.pdf>

Fast, E., Nutton, J., De La Sablonnière-Griffin, M., Kozlowski, A., Bertrand, N.,

Bertrand S. et Mitchell, J. (2016). Regard sur l'interaction de l'urbanisation, du

traumatisme historique et de l'identité culturelle parmi la jeunesse autochtone au Canada, *Enfances Familles Générations*, 25.

<https://doi.org/10.7202/1039500ar>

Fraternité des Indiens du Canada [FIC]. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa : FIC. https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf

Freeman, M., Inuits (2020). Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/inuit>

Gadacz, R., Wampum (2020). Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/wampum>

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.

Gaudry, A., Métis (2019). Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/metis>

Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement*

scolaire chez les Autochtones. [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/515/>

Gebhard, A. M. (2017). Reconciliation or racialization? Contemporary discourses about residential schools in the Canadian prairies. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-30. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2300>

Gélinas, C. (2003). *Entre l'assommoir et le godendart : Les Atikamekw et la conquête du Moyen-Nord québécois, 1870-1940*. Sillery, Qc : Les Éditions du Septentrion.

Gélinas, C. (2013). La représentation des Autochtones depuis le contact. Dans A. Beaulieu et S. Gervais (dir.) *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord* (pp. 177-194). Montréal, Qc: Les Presses de l'Université de Montréal.

Gélinas, C. (2021, 25 mars). Les commissions d'enquête et les spiritualités autochtones : Quelques enjeux liés à la mise en œuvre des recommandations. Dans Centre de recherche interdisciplinaire sur la diversité et la démocratie (resp.), *L'administration publique des diversités ethnoculturelles, religieuses et autochtones. Réalités québécoises et regard canadien*. [colloque]. Zoom, Université de Sherbrooke.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (traduit par A. Kihm). Paris : Éditions de Minuit.

Gouvernement du Canada. (2021). *Loi sur les Indiens. L.R.C. (1985), ch. I-5*. Site Web de la législation (Justice). <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Lois/I-5/page-1.html#h-323430>

Gouvernement du Québec. (2021). *Profils des nations*. <https://www.quebec.ca/gouv/portrait-quebec/premieres-nations-inuits/profil-des-nations>

Hirsch, S. et Moisan, S. (2019). Enseigner l'histoire de l'Holocauste. Dans S. Hirsch et A. Groleau (dir.). *Enseigner les objets complexes en interdisciplinarité. Approches novatrices*. Québec, Qc : Éditions Sciences et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/interdisciplinarite/chapter/enseigner-lhistoire-de-lholocauste/>

Hot, A. (2010). L'école des Premières Nations du Québec. *Cahier DIALOG. Cahier 2010-01. Rapport de recherche*. Montréal, QC : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). <https://reseaudialog.ca/wp-content/uploads/2019/12/CahierDIALOG2010-01.pdf>

Jérôme, L., Ottawa, S. et Petiquay, M.-C. (2021). Projet Matakan : autochtonisation de l'éducation et affirmation territoriale par l'enseignement en forêt pour des jeunes du secondaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples. Actes du colloque d'octobre 2019*, 4, 34-37. http://nikanite.uqac.ca/wp-content/uploads/2021/01/DOC_RevueNikanie2020_FR_WEB-1.pdf

Kanu, Y. (2005). Teachers' Perceptions of the Integration of Aboriginal Culture Into the High School Curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68. <https://doi.org/10.11575/ajer.v51i1.55100>

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum*. Toronto, Ontario : University of Toronto Press.

Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII, 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 121, 41-52. <https://doi.org/10.3917/soc.121.0041>

Lagace, N. et Sinclair, N. (2020). Livre blanc de 1969. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*.

<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/livre-blanc-de-1969>

Lainey, J.-C. (2015). L'enseignement des savoir-faire traditionnels et la persévérance scolaire chez de jeunes décrocheurs Wendats. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 94-95.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La*

formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif. Rapport de recherche. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal et Université de Montréal.

https://www.researchgate.net/publication/310114424_La_formation_initiale_du_personnel_scolaire_sur_la_diversite_ethnoculturelle_religieuse_et_linguistique_e_dans_les_universites_quebecoises_portrait_quantitatif_et_qualitatif

Little Bear, L. (2009). *Naturalizing Indigenous Knowledge, Synthesis Paper*. Calgary, Alberta : University of Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, Saskatoon, Sask. and First Nations and Adult Higher Education Consortium.
https://www.afn.ca/uploads/files/education/21_2009_july_ccl-alkc_leroy_littlebear_naturalizing_indigenous_knowledge-report.pdf

- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F. et Beck, C. T. (2007). Faire l'analyse des données qualitatives. Dans Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F. et Beck, C. T (dir.). *Méthodes de recherche en sciences infirmières : Approches quantitatives et qualitatives* (p. 399-427). Saint-Laurent, Qc : ERPI.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M.-O. Magnan et M. Potvin (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp. 232-240), Montréal, Qc : Fides Éducation.
- Manitoba Trauma Informed Education & Ressource Centre. (s. d.). *Cultural Practices*.
<https://trauma-informed.ca/trauma-and-first-nations-people/cultural-practices/>
- Marois, P. (2019, 4 décembre). Onyawawenda' yeienhwi's (j'apprends notre langue). *L'Actualité*. <https://lactualite.com/culture/langue-wendate/>
- Mesa, O. M. (2020). Le Livre blanc et l'autodétermination des peuples autochtones au Canada. Dans S. Guimont Marceau, J.-O. Roy et D. Salée, *Peuples autochtones et politique au Québec et au Canada. Identités, citoyennetés et autodétermination* (pp. 113-135). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

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

Ministère de l'Éducation. (2021). *Bulletin statistique. L'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2017*. Québec : Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4229278>

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2015). *Vision du monde et des perspectives autochtones dans la salle de classe. Aller de l'avant*. Victoria, Colombie-Britannique : Gouvernement de la Colombie-Britannique.

https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Bulletin statistique de l'éducation* (Publication no 42).

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/bulletin-statistique/>

Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études. Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Winnipeg, Manitoba : Gouvernement du Manitoba.

<https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/persp/docs/complet.pdf>

Ministère de la Justice du Canada. (2018). *Principes régissant la relation du*

Gouvernement du Canada avec les peuples autochtones. Ottawa :

Gouvernement du Canada. <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/principes.pdf>

Moldoveanu, M. et Campeau D. (2016). Les approches pédagogiques pour soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones. Dans M.-O. Magnan et M. Potvin (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp. 197-205), Montréal, Qc : Fides Éducation.

Morin, M. (1997) *L'usurpation de la souveraineté autochtone*. Montréal, Qc : Boréal.

Morissette. J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS*.
<https://journals.openedition.org/sociologies/3028>

Morissette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21555/Morissette%2c%20Guignon%20et%20Demazi%C3%A8re.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mowatt-Gaudreau, M. (2013). Le regard d'une enseignante algonquine sur l'éducation dans sa communauté : réflexion sur le vécu des enfants, celui des enseignantes et de leur formation. Dans G. Malheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des*

enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action (pp. 31-48). Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec.

Ouellet, S. et Flamand K. (2018). Valoriser l'éducation des enfants autochtones. Réflexion sur le modèle holistique d'apprentissage des Premières Nations. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école* (pp. 245-260). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Ottawa, G. (2010). *Les pensionnats indiens au Québec. Un double regard*. Québec, Qc : Les éditions Cornac.

Ottawa, S. (2021, 19 mai). *Autochtones 101 : débiter le parcours vers la réconciliation*. Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Zoom.

Organisation des Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf

Organisation des Nations Unies. (2020). *Nous sommes autochtones : Résoudre les défis mondiaux grâce aux savoirs autochtones*. <https://www.un.org/fr/impact->

universitaire/nous-sommes-autochtones-r%C3%A9soudre-les-d%C3%A9fis-mondiaux-gr%C3%A2ce-aux-savoirs

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 13-33). Paris: Armand Colin.

Paul, V., Jubinville, M. et Lévesque, F. (2020). *Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire*. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Quintriego Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*. (pp. 69-93). Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec.

Perspective. (s. d.). Dans *Le Robert. Dico en ligne*.
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/perspective>

Pirès, A. (1997a). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires Pires [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Montréal, Qc: Gaëtan Morin, Éditeur.

Pirès, A. (1997b). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires Pires [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-172). Montréal, Qc: Gaëtan Morin, Éditeur.

Poirier, S., Jérôme, L. et la Société d'histoire atikamekw (Nehirowisiw Kitci Atisokan) (2014). Présentation : les Atikamekw Nehirowisiwok : territorialités et savoirs. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 3–10. <https://doi.org/10.7202/1027875ar>

Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. et Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1 (4), 98–109. <https://doi.org/10.7202/1013240ar>

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-210). Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.

Qumag, T. (2010). *Je veux que les Inuit soient libres de nouveau. Autobiographie (1914-1993)*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Ratel, J.-L. et Sioui, B. (2021). Chapitre 4. Portrait historique des Autochtones du Québec et de leurs parcours scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. (2^e éd.) (pp. 48-66). Montréal, Qc : Fides.

Regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec. (2016). *Les cultures autochtones en milieu urbain: une richesse du patrimoine collectif. Mémoire du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec déposé au Ministère de la Culture et des Communications dans le cadre du renouvellement de la Politique culturelle du Québec*. Wendake, Qc : regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec. https://www.rcaa.qc.ca/content/uploads/2017/11/Memoire_RCAAQ_2016_Politique_culturelle.pdf

RÉSEAU de la communauté autochtone à Montréal. (2019). *Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones*. <https://reseau.mtl.network.com/wp-content/uploads/2019/02/Trousse.pdf>

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>

Sauvé, L., Godmaire, H., Saint-Arnaud, M., Brunelle, R. et Lathoud, F. (2005). Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3) 85-94.

Savoie-Zajc, L. (2007). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?* *Recherches qualitatives*, (5), 99-111. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (pp. 337-362). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.) (pp. 191-217). Montréal, Qc : Les Presses de l'Université de Montréal.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.) (pp. 139-152). Montréal, Qc : Les Presses de l'Université de Montréal.

Service Autochtone Canada. (2020). *Statut d'Indien*. Gouvernement du Canada.

<https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1100100032463/1572459644986#chp1>

Sioui, B. (2016). Portrait historique des Premières Nations au Québec, de leurs caractéristiques actuelles, de la scolarisation des jeunes Autochtones. Dans M.-O. Magnan et M. Potvin (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp. 41-50). Montréal, Qc : Fides Éducation.

Sioui, B. (2011). La maîtrise indienne de l'éducation indienne : quatre décennies plus tard. Dans C. Lévesque et S. Sioui (dir.), *Cahiers DIALOG. Cahier n° 2011- 02. Recueil de textes. Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec*. Montréal, Qc : INRS et DIALOG.

Stairs, A. (1995). Learning Processes and Teaching Roles in Native Education : Cultural Base and Cultural Brokerage. Dans M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds* (pp. 139-156). Vancouver, C-B : UBC Press.

Statistique Canada. (2017). *Recensement en bref. Les origines ethniques et culturelles des Canadiens, le portrait d'un riche héritage. Recensement de la population, 2016*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016016/98-200-x2016016-fra.pdf>

Stevenson, Marc G. (2010), *L'éthique et la recherche en collaboration avec les communautés autochtones*. Edmonton : Réseau de gestion durable des forêts. <https://ethicshub.ca/wp-content/uploads/2020/05/82-L%E2%80%99e%CC%81thique-et-la-recherche-en-collaboration-avec-les-communaute%CC%81s-autochtones.pdf>

Talbot, C. et Pinette S. (2021). Tshetshi Tshissenitakanit : trousse d'accueil pour intervenant allochtone. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 86-89. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38062/revue-perseverance-reussite-scolaire-premiers-peuples-4-2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Taylor, J. (1995). Non-Native Teachers Teaching in Native Communities. Dans M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds* (pp. 224-241). Vancouver, C-B : UBC Press.

- Toulouse, P. R. (2008). *L'intégration des enseignements et des valeurs autochtones dans la salle de classe*. Le Secrétariat de la littératie et la numératie. Gouvernement de l'Ontario. <https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2017/11/L%E2%80%99inte%CC%81gration-des-enseignements-et-des-valeurs-autochtones-dans-la-salle-de-classe.pdf>
- Toulouse, P. R. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Toronto. <http://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2018/01/P4E-MCQC-Mesurer-ce-qui-compte-en-education-des-Autochtones.pdf>
- Trudel, P. (2004). Médias et autochtones : pour une information équilibrée et dépourvue de préjugés. *Bulletin d'histoire politique*, 12(3), 145–167. <https://doi.org/10.7202/1060725ar>
- Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 65-80). Bruxelles : De Boeck.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au

partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 342, 291–311.

<https://doi.org/10.7202/019682ar>

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd.). Paris : ESF Sciences.

Visser John et Frédéric Fovet. (2014). Reflections on School Engagement : An Eco-

Systemic Review of the Cree School Board's Experience. *In education*, 19 (3) :

17-46. <https://doi.org/10.37119/ojs2014.v19i3.151>

Yvon, A. M. (2017, 10 avril). L'Afrique à Manawan. *Radio-Canada*. [https://ici.radio-](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1027280/afrique-manawan-maghrebins-autochtones-education-reserve-atikamekw)

[canada.ca/nouvelle/1027280/afrique-manawan-maghrebins-autochtones-](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1027280/afrique-manawan-maghrebins-autochtones-education-reserve-atikamekw)

[education-reserve-atikamekw](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1027280/afrique-manawan-maghrebins-autochtones-education-reserve-atikamekw)

APPENDICE A CERTIFICAT ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Intégrer les perspectives autochtones en milieu éducatif atikamekw: le vécu d'enseignants du secondaire

Chercheur(s) : Karine Gélinas
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-19-256-07.11

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 25 avril 2019 au 25 avril 2020

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 25 avril 2019

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Intégrer les perspectives autochtones en milieu éducatif atikamekw : le vécu d'enseignants du secondaire
Mené par :	Karine Gélinas , Département des sciences de l'éducation, maîtrise en éducation, UQTR
Sous la direction de :	Sivane Hirsch , Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeure; Sylvie Ouellet , Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeur; Cécile Niquay-Ottawa , communauté de Manawan.

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les pratiques et les défis, quant à l'intégration des perspectives autochtones, des enseignants en milieu éducatif atikamekw, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.



Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Ce projet de recherche vise à documenter l'expérience des enseignants des écoles secondaires atikamekw relativement à l'intégration des perspectives autochtones dans leur enseignement.

Ses objectifs sont les suivants :

- décrire la façon dont les enseignants du secondaire se préparent à enseigner dans un milieu atikamekw;
- identifier les stratégies et les interventions des enseignants du secondaire qui prennent en compte les perspectives autochtones;
- mettre en relief les défis que les enseignants du secondaire rencontrent dans leur pratique quant à l'intégration des perspectives autochtones;
- et nommer les éléments qui facilitent l'intégration des perspectives autochtones dans les pratiques des enseignants au secondaire.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste prioritairement à participer à une entrevue d'environ 60 minutes. L'entrevue abordera notamment votre perception quant à vos connaissances des perspectives autochtones, votre degré d'aisance avec ces perspectives ainsi que votre façon de les intégrer dans votre enseignement. Cette entrevue aura lieu au moment qui vous convient le mieux, soit après vos heures de travail ou pendant une période libre, à l'école ou à un endroit de votre choix permettant la confidentialité. Si vous nous en donnez l'autorisation, l'entrevue sera précédée ou suivie par l'observation d'une de vos périodes d'enseignement (75 minutes).

Risques et inconvénients

Le temps consacré au projet, soit environ 60 minutes pour l'entretien et 75 minutes pour la période d'observation, demeure le principal inconvénient. Cependant, il est possible que le fait de répondre aux questions qui vous sont posées ou d'être observé suscite chez vous un inconfort. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. Celui-ci adaptera alors ses questions ou ses comportements en conséquence.

Avantages ou bénéfices

En plus de contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de l'intégration des perspectives autochtones dans les écoles secondaires situées dans les communautés atikamekw, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir à l'intégration des perspectives autochtones dans votre pratique et de vous engager dans une démarche individuelle de développement professionnel.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire, d'articles et de communications ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe (données numériques) ou dans un classeur sous clé (données manuscrites). Les seules personnes qui y auront accès seront Sivane Hirsch, Sylvie Ouellet, Cécile Niquay-Ottawa et moi-même, Karine Gélinas. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites 5 ans après la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur l'enseignement dans les milieux autochtones? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire dans une base de données protégée par un mot de passe (données numériques) et dans un classeur sous clé (documents en papier) dont seule Karine Gélinas y aura accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Vos données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques.

Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant au chercheur responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions : ☐ Oui ☐ Non

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Dans le cas où vous vous retiriez de la recherche, les données accumulées ne seront pas prises en compte dans la recherche et seront détruites de façon sécuritaire.

Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier d'employé.

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Karine Gélinas à l'adresse suivante : karine.gelinas2@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro n° CER-19-256-07.11 a été émis le 25 avril 2019.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Karine Gélinas, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet Intégrer les perspectives autochtones en milieu éducatif atikamekw : le vécu d'enseignants du secondaire. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

☐ Je consens à être enregistré.

☐ Je consens à être observé.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Participation à des études ultérieures

Acceptez-vous que le chercheur responsable du projet ou un membre de son personnel de recherche reprenne contact avec vous pour vous proposer de participer à d'autres projets de recherche? Bien sûr, lors de cet appel, vous serez libre d'accepter ou de refuser de participer aux projets de recherche proposés. ☐ Oui ☐ Non

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le 31 décembre 2020. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.

APPENDICE C

CANEVAS D'ENTRETIEN

Guide d'entrevue

Contextualisation de la recherche :

« Bonjour,

Je me nomme Karine Gélinas. Je suis étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. D'abord, je vous remercie d'avoir accepté de participer à mon projet de recherche. Celui-ci s'intéresse à l'expérience des enseignants du secondaire qui travaillent dans un milieu éducatif atikamekw. Plus précisément, il souhaite mettre en relief leur pratique et les défis qu'ils rencontrent quant à l'intégration des perspectives autochtones.

Je vous rappelle que notre entrevue devrait durer environ 60 minutes et que, comme stipulé dans le formulaire de consentement que nous avons lu ensemble tout à l'heure, vos propos demeureront confidentiels. Je tiens aussi à vous mentionner que toutes les réponses sont bonnes. Je souhaite vous entendre sur votre vécu, sur votre expérience. Par ailleurs, n'hésitez pas à me demander de reformuler une question ou à m'exprimer un inconfort.

J'aimerais enregistrer l'entrevue. Est-ce que vous m'en donnez l'autorisation? L'enregistrement sera détruit à la fin de son traitement.

Avez-vous des questions avant de commencer l'entrevue? »

Participant : n°

Date de l'entrevue :

Début de l'entrevue :

Fin de l'entrevue :

Atmosphère de l'entrevue :

Autres renseignements pertinents :

Renseignements sociodémographiques

1- Quelle est votre expérience professionnelle en éducation?

a) Depuis combien d'années travaillez-vous dans un milieu atikamekw ou autochtone?

2- Quelle est votre formation professionnelle?

a) Où et quand avez-vous reçu votre formation?

b) Comment décririez-vous votre formation relative aux réalités autochtones en général?

(Relances : Avez-vous eu des cours dans votre formation professionnelle ou en formation continue spécifiquement sur ces dernières? Si oui, lesquels?)

Questions d'ordre général

3- Qu'est-ce qui vous a motivé à enseigner dans une communauté atikamekw?

4- Comment vous êtes-vous préparé à intégrer cette communauté atikamekw?

(Relance : Quelles étaient vos inquiétudes avant votre arrivée?)

5- Comment s'est déroulée votre intégration dans la communauté?

(Relance : Quels défis avez-vous rencontrés dans votre intégration? Quels moyens avez-vous pris pour faciliter votre intégration? Quels éléments ont favorisé votre intégration? Quelles sont les surprises agréables que vous avez eues?)

Intégration dans la pratique enseignante

6- Comment adaptez-vous votre enseignement à la réalité atikamekw?

a) Comment adaptez-vous le contenu de vos cours à la réalité atikamekw?

b) Quelles stratégies d'enseignement privilégiez-vous avec les élèves atikamekw?

7- Quelle place donnez-vous au travail en équipe ou collaboratif en classe?

8- Quelle place accordez-vous aux apprentissages expérientiels en classe?

9- Quelle place donnez-vous à la famille et à la communauté dans votre pratique?

10- De manière générale, quelle préparation exige un cours dans un contexte atikamekw?

11- Quels obstacles rencontrez-vous quant à l'intégration des perspectives autochtones dans votre pratique?

a) Quels sont les moyens qui vous aident à les surmonter?

12- Qu'est-ce qui facilite l'intégration des perspectives autochtones dans votre pratique?

13- Dans quelles circonstances sentez-vous le besoin de comprendre ou de parler l'atikamekw dans l'école où vous travaillez?

Connaissances et compréhension des perspectives autochtones

14- Quels sont les principaux enjeux des communautés atikamekw ou autochtones du Québec selon vous?

15- Existe-t-il des événements historiques – passés ou récents – marquants pour les communautés atikamekw ou les communautés autochtones du Québec d'après vous?

16- Dans votre discipline, qu'est-ce qu'un enseignant doit prendre en considération lorsqu'il travaille dans une école atikamekw?

17- Quelle place la culture et les traditions atikamekw occupent-elles chez les élèves atikamekw d'après vous?

18- Quel rôle la communauté et la famille jouent-elles dans l'éducation des élèves atikamekw selon vous?

19- Quelle place les élèves atikamekw donnent-ils à la langue atikamekw dans leur vie quotidienne selon vous?

20- Quelle place le territoire occupe-t-il dans les activités quotidiennes des élèves atikamekw selon vous?

Ouverture

21- En participant à ce projet de recherche, quelles étaient vos attentes?

22- Avez-vous des questions, des commentaires ou des sujets auxquels je n'ai pas pensé que vous auriez aimé aborder?

APPENDICE D AFFICHETTE

Vous travaillez dans une école secondaire atikamekw?
**Vous souhaitez nous aider à comprendre votre milieu de vie et
vos défis?**

Nous sommes à la recherche d'enseignants – autochtones et non autochtones – du secondaire pour un projet de recherche sur l'intégration des perspectives autochtones en milieu éducatif atikamekw.

Ce projet, qui a le soutien de votre école, vous offre une occasion de réfléchir à l'intégration des perspectives autochtones dans votre pratique.

Veuillez communiquer avec nous pour plus d'informations :

Karine Gélinas

Candidate à la maîtrise en éducation



Université du Québec
à Trois-Rivières