

Chapitre 2

L'approche holistique de l'enseignement des langues innues et atikamekw en milieu urbain

Exemples de pratiques des animateurs de langue du projet Petapan

Constance Lavoie, Yann-Abel Chachai, Tania Ambroise, Josie-Ann Bonneau, Claudette Awashish, Loïc Pulido, Christine Couture et Elisabeth Jacob

Résumé

Ce chapitre met en lumière les pratiques d'enseignement des langues et des cultures innues et atikamekw à l'école primaire des Quatre-Vents à Saguenay. Cette école primaire publique est la première école dans une ville québécoise à se doter d'un projet ayant comme visée d'inclure les langues et les cultures autochtones. Ce chapitre décrit des pratiques holistiques d'enseignement des langues autochtones développées par deux animateurs

linguistiques du Centre d'amitié à Saguenay. Les témoignages des parents et des animateurs permettent de comprendre l'importance de l'inclusion des langues et des cultures autochtones à l'école.

Résumé en atikamekw

Tepatcimowinicic (atikamekw) : Ohwe masinahikan tepatcimoctam itotiskewina nte kiskinohamakewinik nehiro arimwewina acitc itirosowina, atikamekw kaie innu neta nictam kiskinohamatowikamikw Quatres-Vents du Saguenay. Nohwe kiskinohamatowikamikw ekon nictam Kepek Askik ka ki otamirotak kitci takonik kiskinohamakewin nehiro arimwewina kaie itorosowina. Anahe masinahikan masinatew kaskina irapatcicikan ka ki ocitacik, otci kiskinohamakewin nehirowimowina, kiskinohamakewiriniwok arotakanak nte Centre Amitié autochtone du Saguenay. Tapweatcimowina ka ki arimwetcik anihik onikihikonanak kaie arotakank nehiro kiskinohamakewin arimwewinik itekera, witamok tan e ici kictapatak kitci takok nehiro arimwewin kiskinohamakewin kiskinohamakewikamikw emtcikociwi otenak.

Résumé en innu

E takuashit aimun (innu) : Ume meshinaitshenanut ui tshikanakutakanua tshe ishi-tshishkutamatshenanut nenua aimuna mak aituna uinuau eshinniat innuat mak atikamekuat anite kakusseshiu-katshishkutamatsheutshuapit Quatre-vents ute Saguenay. Ne kakusseshiu-katshishkutamatsheutshuap kaiapishissishiti itetshe, eukuan ushkat kakusseshiu-katshishkutamatsheutshuap e takuak utenat Uepishtikueiaua-assit ka atusseshtahk tshetshi pitukaitaht innu-aimunnu mak innu-aitunnu. Ute mashinaikanit uauitakanua nenua nish^u ka atusseshtahk aimuna anite Centre d'amitié ute Saguenay tshe ishi-tshishkutamatshenanut auen ka ishinniat. Uikanishimauat kie anitshenat ka atusseshtahk ka patshitinaht utaimunuaua, eukuan uet tshi tapuetatishunanut ishpish apatak tshetshi pitukatakaniti innu-aimuna mak innu-aituna anite kakusseshiu-katshishkutamatsheutshuapit.

Introduction

Pour une première fois au Québec, en 2016, un centre de services scolaire et un centre d'amitié autochtone ont mis en œuvre un projet visant à offrir un environnement éducatif culturellement sécuritaire pour les enfants autochtones du préscolaire et du primaire, en contexte urbain. Ce projet éducatif nommé *Petapan* a été développé à la demande de parents autochtones, appuyés par des chercheurs universitaires, des membres du Centre d'amitié autochtone de Saguenay¹ (CAAS), et de la direction du Centre de services scolaire des Rives du Saguenay (Couture *et al.*, 2021). *Petapan* signifie « l'aube » en innu et en atikamekw. Les parents ont choisi ce nom pour exprimer le caractère novateur du projet et l'espoir qu'il suscite. Le principal objectif de ce projet est de soutenir la réussite des élèves autochtones en milieu urbain, tout en offrant à ce milieu une école publique empreinte de rencontres, de partages et d'apprentissages de nations à nations tant pour les enfants et le personnel scolaire que pour les parents. Le projet *Petapan* permet également de réunir dans une école publique des élèves autochtones et québécois. À l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire, les élèves autochtones sont regroupés dans des classes pour mieux répondre à leurs besoins identitaires, culturels et linguistiques. Ces classes permettent, dans un environnement éducatif plurilingue (français, innu et atikamekw), d'accroître les repères culturels autochtones (livres, affiches, chansons, comptines, objets, etc.) et les activités culturelles en classe. Cette organisation scolaire favorise un environnement culturellement sécuritaire pour les petits sans être une immersion complète en langue autochtone, comme dans le modèle des « *language nests* » (Chambers, 2014). Cependant, les occasions

1 Une consultation organisée en 2015 par le CAAS a permis à plusieurs parents innus et atikamekw de se prononcer sur leur vision de la scolarisation des enfants autochtones en milieu urbain. Plusieurs ont mentionné l'importance d'offrir des services culturellement sécurisants en milieu scolaire à Saguenay. En 2016, David Sioui, Yann-Abel Chachai ; Mabelle-Anouk Awashish, Anne-Marie Bacon, Marie-Claude Grégoire, Shanon Blacksmith, Danyssa Régis-Labbé et Kate Bacon ont travaillé au CAAS pour développer l'idée et les activités pédagogiques que l'on retrouverait dans ce projet scolaire. Plusieurs parents ont pu se prononcer sur les orientations à travers des consultations organisées par le CAAS, incluant ainsi la vision des parents en milieu urbain d'un tel projet éducatif.

de jouer et d'apprendre avec les élèves allochtones des autres classes sont multiples. Selon les besoins et le nombre d'élèves aux deuxièmes et troisièmes cycles, les élèves autochtones rejoignent les groupes de chaque niveau. Plusieurs moyens ont été mis en place pour vivre cette rencontre et ce partage culturel : la présence d'animateurs culturels et linguistiques à l'école ; les salutations ; l'achat de matériel représentant les cultures autochtones ; l'aménagement de l'école et des classes ; la réalisation de fresques collectives ; le partage de chants, de musique et de danses traditionnelles innus et atikamekw ; l'organisation de semaines culturelles et interculturelles, de camps linguistiques ouverts à tous durant les journées pédagogiques et la semaine de relâche (Canapé, Chachai et Bonneau, 2019 ; Chachai, St-Onge et Bonneau, 2018) ; des ateliers de cuisine, une pièce de théâtre plurilingue et des ateliers d'artisanat au service de garde, etc. Les retombées de ce projet dépassent le soutien à la réussite des élèves autochtones : il contribue à éveiller les consciences et à faire tomber les préjugés, élément central au rapprochement (Commission de vérité et réconciliation du Canada [CRV], 2015).

Les résultats présentés dans ce chapitre constituent quelques exemples de pratiques d'enseignement des animateurs de langues et de cultures autochtones en milieu urbain au projet *Petapan*. En outre, le terme « rapprochement » a été choisi plutôt que celui de « réconciliation ». Encore marqués par les répercussions des génocides culturel et humain, les organisations représentant les Premières Nations, les Métis et les Inuit continuent de nuancer le terme « réconciliation » (Blanchet, Laroche et Wawanoloath, 2019 ; Coulthard et Alfred, 2014). Plusieurs préfèrent parler en termes plus modestes de « rapprochement », qui signifie « réduire la distance entre des protagonistes » (Rosoux, 2014, p. 557).

Le terme « réconciliation » implique que les parties ont déjà formé une seule entité, qu'elles ont vécu une rupture et qu'elles doivent maintenant être réunies. Mais ce n'est pas le cas dans le contexte colonial. Les relations entre les peuples autochtones et les peuples colonisateurs au Canada ont été marquées par la rencontre de nations, où l'une a

progressivement été opprimée et marginalisée. Les peuples autochtones n'ont jamais accepté le déni de leur souveraineté, de leur culture ou de leur identité. (UNESCO, 2019, p. 10)

Le projet *Petapan* se situe sur le territoire traditionnel de la nation innue, le Nistasinan, plus précisément à ville Saguenay. Cette ville compte environ 144 000 habitants, où 77 % de la population parlerait exclusivement français à la maison (Statistique Canada, 2016). Les anglophones, les immigrants non francophones et les communautés autochtones représenteraient les autres minorités linguistiques de cette ville universitaire. Cette ville accueille principalement des membres des nations innue et atikamekw par sa localisation géographique sur leur territoire traditionnel. Elle dispose d'un Centre d'amitié autochtone où plusieurs services sont offerts. Les utilisateurs y viennent principalement pour les études, les soins ou services de santé, le travail ou l'accès au logement. L'école où se déroule le projet *Petapan* compte environ 130 élèves. Elle se situe dans un quartier linguistiquement homogène où l'indice du milieu socioéconomique est de 5/10 (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2021). Au projet *Petapan*, l'horaire de classe des élèves innus et atikamekw est aménagé de sorte qu'ils reçoivent deux périodes d'une heure par semaine d'enseignement de langue autochtone à l'école pour le préscolaire et le premier cycle, et une heure en parascolaire donnée le midi soit à l'école ou au CAAS pour les élèves du deuxième et troisième cycle. Ces heures d'enseignement sont offertes par des animateurs linguistiques et culturels du Centre.

La place accordée à la revitalisation et la transmission des langues et des cultures innues et atikamek dans l'espace éducatif formel témoignent d'une volonté d'inclure les perspectives autochtones dans cette école primaire publique. Ce chapitre présente en premier lieu les appuis théoriques, suivi de l'approche méthodologique choisie et des pratiques d'enseignement des langues autochtones en guise de résultats. Il aborde ensuite, dans la partie discussion, des liens entre le modèle holistique d'apprentissage chez les Premières Nations et les pratiques d'enseignement développées par les animateurs linguistiques au sein du projet *Petapan*. Cette présentation des

pratiques d'enseignement des langues et des cultures autochtones pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain contribue au rayonnement des pratiques inspirantes de pédagogie autochtone mises en œuvre par et avec les acteurs autochtones de ce projet.

2.1. La mise en contexte

Même si la situation des langues autochtones est plus favorable au Québec qu'ailleurs au Canada (Crépeau et Fleuret, 2018; Statistique Canada, 2012), le patrimoine linguistique est extrêmement fragile: « la plupart des communautés autochtones abritent en ce moment les dernières générations de locuteurs monolingues de leur langue » (Drapeau, 2013, p. 209). Les langues inuktitut, atikamekw, crie et naskapie sont celles qui connaissent le plus haut degré de vitalité; les membres des communautés qui les parlent ont pu conserver leur langue en raison de leur éloignement des centres urbains (Statistique Canada, 2011). L'étalement urbain et le déplacement des populations autochtones des communautés au milieu urbain sont source d'inquiétude pour le maintien des langues et des cultures autochtones. Les parents autochtones en milieu urbain ont la préoccupation de préserver leur langue et leur culture:

Ce n'est pas toujours évident de quitter sa communauté pour aller étudier en milieu urbain avec un enfant. On se pose beaucoup de questions quant aux risques de la perte de la langue maternelle que cela peut engendrer. Je me suis inquiétée sur le fait que mon enfant sera probablement exposé à l'intimidation en raison de sa race. De plus, j'avais peur que mon enfant perde le plus important, c'est-à-dire, son identité. [...] J'ai donc inscrit ma fille au projet [Petapan]. C'est une belle opportunité pour moi d'envoyer ma fille dans une école qui valoriserait sa culture tout en poursuivant mes études. (Mère innue, 1)

Cette réalité démographique n'est pas exclusive à ville Saguenay. Lévesque *et al.* (2015) précisent qu'environ 45 % des populations autochtones résident dans les centres urbains hors de leur communauté et que les Autochtones sont, toute proportion gardée, les populations qui font le plus de retours aux études. Cette réalité sociodémographique permet des occasions pour mailler les cultures et les pratiques éducatives autochtones aux milieux scolaires des centres urbains. Cependant, en dehors des établissements scolaires autochtones, les défis sont de taille pour respecter les droits des peuples autochtones à l'égard de la transmission de leur histoire, leur langue, leur système d'écriture et leur littérature (Nations unies, 2007, article 13.1), la préservation de leur patrimoine culturel, leur savoir traditionnel et leurs sciences et techniques (Nations unies, 2007, article 31.1). Ces droits appellent à des changements de pratiques dans différents domaines scolaires (arts, langues, sciences, éducation physique, etc.) et des modifications des pratiques de gestion scolaire. Comme le pointent les appels à l'action du rapport de la CVR, ces transformations ne sont possibles qu'en revoyant la formation initiale et continue des enseignants (CVR du Canada, 2015; Duquette, Couture et Blacksmith, 2020; Jacob, Pinette et Riverin, 2021).

Le projet *Petapan* a pu voir le jour grâce à une mobilisation de parents autochtones de divers horizons accompagnés par le Centre d'amitié autochtone et des partenaires autochtones². En 2015, ils ont décidé de réunir leurs enfants au sein d'une même école pour briser leur isolement et pour inclure des personnes, des contenus, des langues, de la culture et des valeurs autochtones dans l'offre éducative destinée à leurs enfants, ce qui a mené au projet *Tshiueten* (vent du Nord en innu). Face à ce momentum de changements

2 Par exemple, M^{me} Sylvie Petiquay, coordonnatrice des services linguistiques atikamekw au Conseil de la Nation Atikamekw (CNA), a été engagée comme consultante puisqu'elle avait contribué au développement du programme d'enseignement de la langue atikamekw à Wemotaci. Le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) était également présent pour accompagner les parents et le CAAS dans cette démarche.

initiés par les parents autochtones, différents acteurs (le Centre de services scolaire des Rives du Saguenay, de concert avec le CAAS et des chercheurs) ont travaillé ensemble pour unifier leurs ressources pour que le projet *Tshiueten* devienne officiellement le projet éducatif *Petapan*. Depuis, le projet *Petapan* est reconduit au Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay³ et s'améliore d'année en année. Cet engagement pour repenser et pour améliorer progressivement les pratiques de gestion, d'enseignement et de collaboration avec les familles témoigne d'une sincère « réconciliation » (Couture et al., 2021).

Le projet *Petapan* incarne la faisabilité de mettre en place des mesures pour offrir un enseignement dans le respect des cultures et des langues autochtones en milieu urbain hors communauté, comme le propose la déclaration des droits des peuples autochtones : « Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants, vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue » (Nations unies, 2007, article 14.3). Le démarrage d'un tel projet implique plusieurs décisions importantes, comme les collaborations à établir pour l'enseignement des langues et des cultures, le choix d'une école et celui des enseignants, l'organisation des services éducatifs ou encore du transport, l'aménagement des locaux et la mobilisation de toute une équipe, etc. L'équipe de chercheurs du projet *Petapan* (Couture et al., 2021) a partagé des connaissances utiles pour les milieux de pratique qui accueillent des élèves autochtones et pour les milieux de recherche qui documentent ce qui se fait pour soutenir leur réussite. Afin de décrire et analyser des pratiques d'enseignement des langues et des cultures innues et atikamekw développées par les animateurs linguistiques et culturels, il faut poser la question : Qu'est-ce qui caractérise la

3 <<https://www.crsaguenay.qc.ca/projet-petapan-une-recherche-collaborative-pour-dresser-le-portrait-des-pratiques-educatives-novatrices/>>, consulté le 21 juin 2023.

pédagogie des langues et des cultures autochtones au sein du projet *Petapan* dans une école primaire en milieu urbain et dans quel cadre théorique cette pédagogie s'inscrit-elle ?

2.2. Le cadre théorique : modèle holistique de l'apprentissage

Le modèle holistique des apprentissages chez les Premières Nations (Conseil canadien de l'apprentissage [CCA], 2009) facilite la description et la compréhension des pratiques des animateurs de langues et de cultures autochtones. Ce modèle a été élaboré en collaboration avec l'Aboriginal Education Research Centre de l'Université de la Saskatchewan, le First Nations Adult Higher Education Consortium, des spécialistes en apprentissage autochtone et les Organisations autochtones nationales du Canada, et diffusé par le CCA. L'élaboration du modèle holistique des apprentissages chez les Premières Nations avait pour objectif de présenter les fondements de l'apprentissage de la pédagogie autochtone.

La finalité de l'apprentissage selon le modèle holistique de l'apprentissage des Premières Nations est le bien-être collectif. La mission éducative de l'apprentissage dépasse la réussite en termes de résultats scolaires. La représentation de l'arbre du modèle (figure 2.1.) symbolise la dimension cyclique et régénératrice de l'apprentissage chez les Premières Nations. De plus, l'arbre illustre l'idée que l'apprentissage se construit tout au long de la vie. L'éducation autochtone se réalise donc dans une prise en compte holistique de la personne, dans sa relation à elle-même, à l'autre et au monde. Un autre élément distinctif du modèle est la place qu'occupe l'enseignant. Il se retrouve en périphérie de l'arbre comme un guide. L'enseignant n'est pas perçu comme « l'expert » de l'apprentissage. Ces guides sont symbolisés comme les gouttes de pluie qui permettent à l'arbre de grandir. Les gardiens des savoirs, mentors, conseillers, parents, enseignants et Aînés, apportent une aide supplémentaire et donnent à l'individu l'occasion d'apprendre tout au long de sa vie.

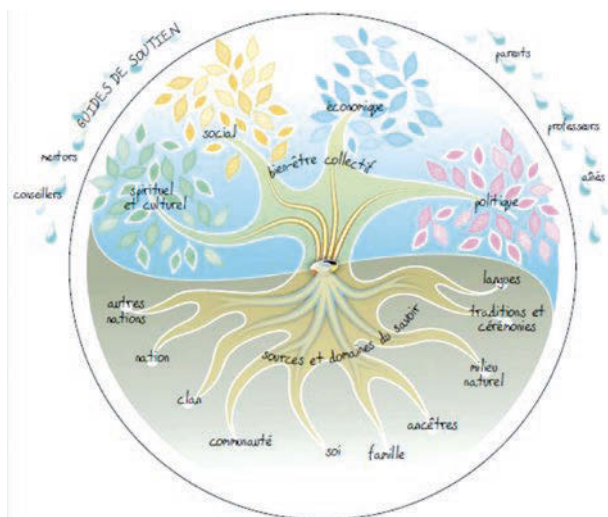


Figure 2.1. Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations

Source: CCA, 2009.

2.2.1. Les sources et domaines de savoirs

Dans ce modèle, les sources et les domaines des savoirs sont représentés par dix racines d'un arbre symbolisant le soi, la famille, la communauté, les ancêtres, le clan, la nation, les autres nations, le milieu naturel, les traditions et les cérémonies, les langues. Ces dix racines sont les nutriments qui viennent nourrir l'apprentissage « l'apprenant des Premières Nations puise dans un riche héritage de valeurs, de croyances, de traditions et de pratiques provenant de relations équilibrées entre tous les membres (vivants et défunts) de la communauté » (CCA, 2009, p. 18). Tout comme l'arbre tire sa nourriture de ses racines, la personne issue des Premières Nations tire son apprentissage des langues, des traditions et des cérémonies, ainsi que du monde des humains et du monde naturel. L'importance d'apprendre dans et avec la nature invite aux situations d'apprentissage dans des lieux formels

(école) et non formels (maison, nature, centre communautaire, etc.). La prise en compte du milieu naturel comme source d'apprentissage dans la pratique d'enseignement permet la reconnaissance et la revalorisation des modes traditionnels d'apprentissage par découverte, observation et expérimentation.

L'histoire coloniale du Canada a coupé de nombreux Autochtones de leur héritage culturel en matière d'apprentissage (CCA, 2009). En ce sens, les pensionnats ont causé une carence des sources de savoirs entravant l'apprentissage holistique. Le retour à l'équilibre entre les sources d'apprentissage est fondamental pour les Premières Nations : « Si les Nations autochtones diffèrent considérablement en matière de langues et de pratiques culturelles, elles partagent une vision globale du monde et un système de croyances axés sur le concept d'équilibre et d'harmonie, et sur une approche holistique de la vie dans la nature. Ces notions se retrouvent dans les enseignements du cercle. » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 11)

2.2.2. Les piliers de l'apprentissage holistique chez les Autochtones

L'aspect circulaire du modèle holistique de l'apprentissage des Premières Nations se réfère à « l'enseignement du cercle » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 11), ou plus précisément à la roue de médecine couramment réutilisée par les Premières Nations. Celle-ci peut être représentée différemment selon les Premiers peuples à travers le pays (entre autres les couleurs et les axes de la roue). La représentation de la roue de médecine se retrouve au cœur du tronc, où les savoirs autochtones et non-autochtones se conjuguent pour développer l'ensemble des dimensions physique, mentale, spirituelle et émotionnelle de la personne apprenante. La figure 2.2. présente les quatre piliers de l'apprentissage holistique.

Dans cette figure, la portion en jaune symbolise la direction de l'est qui est associée à la raison et à la connaissance, soit la dimension intellectuelle de l'être (savoir), alors que le sud s'exprime par la couleur rouge associée à la dimension physique, au corps en action et au territoire (faire). De couleur noire, l'ouest symbolise le cœur, le monde des émotions et des relations

(vivre ensemble), alors que le nord est représenté en blanc et est associé à la dimension spirituelle de l'esprit (être). Cette représentation de l'apprentissage illustre ce rapport circulaire aux savoirs plutôt que linéaire et séquentiel.

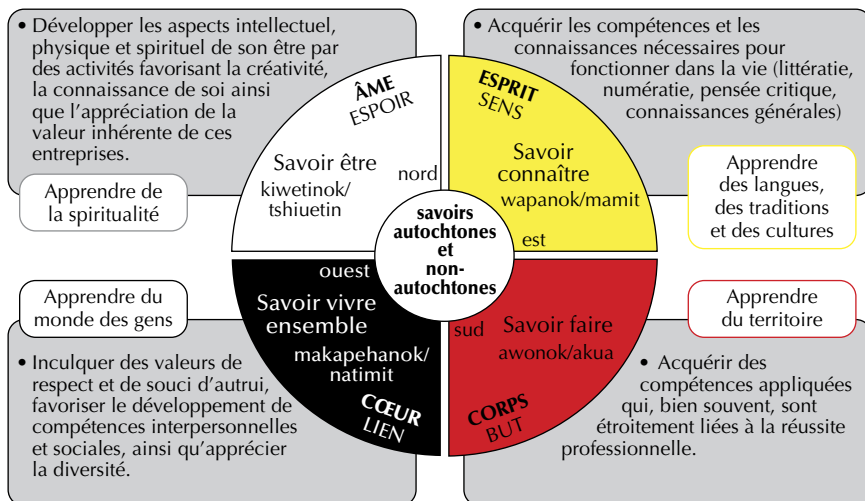


Figure 2.2. Les quatre piliers de l'apprentissage holistique

Source : Blanchet, à paraître, adapté de CCA, 2009 (p. 14 et 18).

2.3. La méthodologie

En concordance avec les principes de reconnaissance et de réciprocité de la recherche autochtone (Kovach, 2021 ; Smith, 2021 ; Wilson, 2008), une démarche de recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001) a été retenue pour l'analyse des pratiques d'enseignement des langues et des cultures autochtones développées dans ce projet. La recherche collaborative consiste à coconstruire des savoirs sur la pratique (Desgagné *et al.*, 2001) par une mise à contribution d'expertises différentes et complémentaires : celle des animateurs de langues et de cultures autochtones, des acteurs du CAAS et des chercheurs.

Quatre acteurs impliqués au sein de l'enseignement des langues et de cultures autochtones et du développement des contenus de cours ont participé à la collecte de données en 2019. Ces acteurs sont tous des animateurs de langues et cultures maîtrisant leur langue autochtone à l'oral et à l'écrit. Pour le développement du contenu des cours, ils se sont référés au matériel développé par le Conseil de la Nation atikamekw (CNA) – à partir des thèmes des livres produits par le CNA, l'animateur développe son contenu et sa planification – et par l'Institut Tshakapesh. Ils perfectionnent leur compétence écrite de leur langue en suivant de la formation continue⁴. Ils ont grandi dans leur communauté dans un environnement riche culturellement. Ils ont tous fait des études postsecondaires. Deux de ces participants se sont joints à l'analyse et la diffusion des résultats de ce chapitre.

2.3.1. Les outils de collecte de données

Des entretiens semi-dirigés individuels avec quatre animateurs des langues et de cultures autochtones et les deux enseignantes étant intervenues durant les années scolaires 2016 à 2017 ont été réalisés. Ils ont permis de recueillir des exemples de pratiques des animateurs de langues et de cultures ainsi que leur appréciation générale du projet *Petapan*. De plus, des dessins-entretiens collectifs ont permis de recueillir les témoignages de six parents d'élèves autochtones. L'outil du dessin-entretien se base sur un processus cyclique et est divisé en quatre étapes (Lavoie et Joncas, 2015). Celles-ci sont fixes, mais flexibles et adaptables aux différentes situations: 1- le dessin individuel avec une question/consigne initiale (*Qu'est-ce que*

4 Ils ont suivi des formations données par le Centre Nikanite et d'autres formations directement avec des linguistes telles que Nicole Petiquay et Yvette Mollen. Celles-ci ont contribué à la revitalisation des connaissances linguistiques des enseignants afin que ceux-ci puissent les transmettre. Le CNA et l'Institut Tshakapesh demeuraient disponibles pour répondre aux questions linguistiques.

le projet Petapan représente pour toi?), 2- le groupe de discussion avec présentation des dessins individuels, 3- le dessin collectif, 4- le groupe de discussion de préanalyse avec les personnes participantes. Lors des entretiens de groupe, une traductrice était présente, mais tous les parents se sont exprimés en français.

2.3.2. Le processus d'analyse

Les principes de la recherche autochtone (respect, réciprocité, responsabilité, pertinence) (Groupe en éthique de la recherche, 2018) ont été appliqués lors du processus d'analyse. Un premier mouvement d'analyse des entretiens a permis de faire une présentation par groupes d'acteurs des pratiques évoquées pour soutenir la réussite des élèves autochtones (Aurousseau *et al.*, 2021). À l'automne 2019, un deuxième mouvement d'analyse consistait à détailler, comprendre et caractériser davantage les pratiques d'enseignement par et avec deux animateurs linguistiques. Ce deuxième temps d'analyse avec les animateurs a permis de présenter leurs pratiques (Lavoie et Ambroise, 2021 ; Lavoie, Chachaï et Ambroise, 2019). Puis, un troisième mouvement d'analyse, à partir des éléments issus du deuxième temps d'analyse et des caractéristiques des pratiques, a permis de catégoriser les pratiques selon les dix sources et domaines de savoirs du modèle holistique de l'apprentissage (figure 2.1.) et les quatre piliers de l'apprentissage holistique (figure 2.2.). Finalement, plusieurs rencontres d'écriture d'équipe ont permis l'élaboration de ce chapitre.

2.4. Les résultats

Les résultats présentent quelques exemples de pratiques d'enseignement des animateurs de langues et de cultures autochtones en milieu urbain. Les pratiques d'enseignement sont présentées avec le modèle holistique de l'apprentissage et la roue de médecine permettant de rappeler les fondements de la pédagogie autochtone.

2.4.1. Les sources et domaines

L'exemple de la fabrication d'un *teueikan* (tambour) (figure 2.3.) pour la fête des Pères illustre la synergie des différents domaines mobilisés pour nourrir l'apprentissage des élèves.

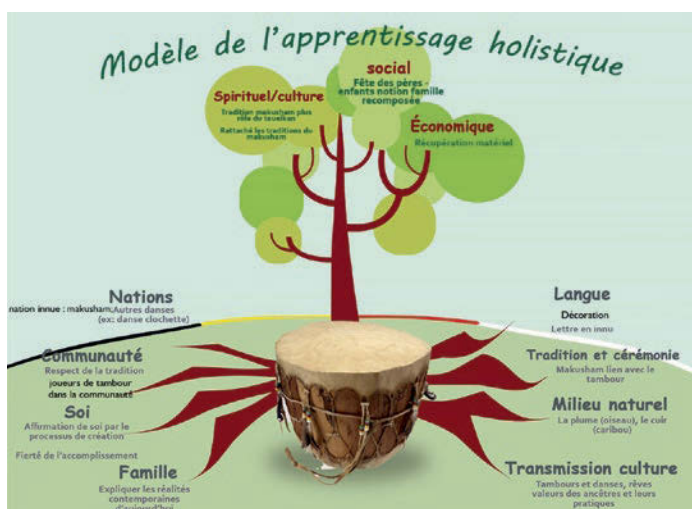


Figure 2.3. Sources d'apprentissages : exemple de pratiques d'enseignement du *teueikan* (tambour)

Source: Photo de Tania Ambroise, tirée de Lavoie et Ambroise, 2021.

Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam, souhaitait placer le *teueikan* au centre pour représenter la place centrale qu'occupe la culture dans son enseignement. Le recours aux artefacts culturels comme le *teueikan* rend hommage aux membres des nations, des communautés et des familles d'où ils tirent ses sources. Les artefacts culturels sont présentés dans la langue d'origine. Le recours à la langue autochtone et au patrimoine culturel permet aux apprenants de prendre

conscience de l'héritage dans lequel ils trouvent leurs origines. Une mère témoigne du lien entre les apprentissages linguistiques et la fierté identitaire de son enfant :

Après quelques mois du début du projet [*Petapan*], je voyais beaucoup d'effets positifs sur ma fille. Elle utilisait des mots en innu que je ne lui avais pas nécessairement montrés. Mais le jour où elle m'a dit : « Maman, moi, je suis innue ». C'est là que j'ai compris que c'était plus qu'un simple projet. Ici [école du projet *Petapan*], les enfants sont sensibilisés à leur identité et ils sont amenés à être fiers de qui ils sont. (Mère innue 1)

Ce témoignage s'arrime aux avis des animateurs, selon lesquels leur travail contribue à la réussite des enfants par le sentiment de fierté qu'ils développent : « *Ça les aide à réussir, car ils sont fiers. Aujourd'hui, ils sont fiers. Ils ne se cachent pas. Avant t'avais quasiment peur de te montrer. J'avais peur de me faire juger parce que je suis innue. [...] mais à l'école [projet *Petapan*], ils sont fiers d'être innus. Même les petits allochtones, ils veulent apprendre l'innu.* » (Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam).

Cette animatrice précise que depuis 2018, tous les enfants allochtones de l'école peuvent s'inscrire à des cours de langue innue ou atikamekw comme cours parascolaire et que les camps linguistiques durant les journées pédagogiques sont ouverts. Pour sa part, une mère atikamekw explique son dessin (figure 2.4.) lors de l'entretien de groupe : « *le projet *Petapan* permet d'établir un pont entre les cultures, de sécuriser les enfants dans un contexte scolaire, de reconnaître leurs langues et leurs cultures en offrant des occasions d'affirmer leur identité culturelle avec fierté* ».

De plus, les animateurs ouvrent leurs portes de classe et des camps linguistiques aux enfants autochtones provenant d'autres écoles qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre leur langue et leur culture parce qu'ils sont nés en milieu urbain ou qu'ils ont été adoptés par une famille allochtone et qu'ils veulent découvrir leurs racines culturelles : « *Il y en a un*

dernièrement qui a été adopté et qui est venu dans la classe d'innu. Pis il était tout heureux d'entendre notre langue. [...] S'il veut revenir, je suis ouverte à ça, qu'il revienne n'importe quand il veut. [...] Quand il a lu Kuei, j'ai dit : "L'avais-tu déjà entendu ?". Il m'a dit non [silence, larmes, soupirs]. » (Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam).



Figure 2.4. Représentation du projet *Petapan*

Tous les animateurs culturels et linguistiques du projet *Petapan* partent des cultures autochtones comme prémisses au développement de leurs activités pédagogiques. Leurs thématiques d'enseignement incarnent les cultures autochtones (p. ex. le tambour, les danses traditionnelles, l'artisanat, les plantes médicinales, les fêtes traditionnelles, la faune des territoires traditionnels, etc.), tout en considérant la représentativité des réalités contemporaines et urbaines des enfants. À cet effet, l'animatrice témoigne de cette contextualisation des pratiques avec l'exemple de la fabrication du *teueikan* pour la fête des Pères :

Dans la vie d'aujourd'hui, ce n'est plus comme dans le temps avec une maman et un papa. Nous vivons dans un milieu contemporain. Des fois, il y a des mères monoparentales. Des fois les enfants sont élevés par leurs grands-parents, des

fois par leur papa ou leur maman seulement. Donc, je leur ai expliqué que oui, c'est la fête des papas. On va confectonner un tambour, mais de le donner à la personne qu'ils désirent, qu'ils aiment et qu'ils tiennent à remercier. (Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam)

Tous les animateurs des langues et de cultures autochtones recourent à une pédagogie autochtone, où la communauté et l'environnement physique et culturel contribuent aux apprentissages (invités, artistes, parents, Aînés, récits de vie, chants, danses, recettes, etc.). Ce père atikamekw réitère l'importance des cours de langue autochtone pour maintenir le lien entre les enfants du milieu urbain, leur communauté et leur famille élargie : « *La communauté va gagner du fait que les élèves pourront parler la langue. Les élèves pourront mieux s'intégrer dans la communauté* » (Père atikamekw 1). Cette citation rappelle le contexte particulier des Autochtones en milieu urbain, qui ont à se déplacer de la ville à la communauté pour maintenir des liens avec la famille élargie et certaines de leurs traditions.

2.4.2. Les quatre piliers de l'apprentissage : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble

Avec l'exemple d'activités réalisées sur le thème des arbres (figure 2.5.), on comprend le déploiement holistique des pratiques d'enseignement des animateurs linguistiques et culturels.

Lorsque l'animateur de langue et culture atikamekw Yann-Abel Chachai décrit sa pratique d'enseignement sur le thème des arbres, il les décrit comme étant en interdépendance les unes avec les autres. Les différents apprentissages ne sont pas une série d'activités hiérarchisées. Les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble forment un tout. Par exemple, il explique que l'apprentissage lexical des différentes parties de l'arbre se déroule en classe, en situation d'observation des arbres à l'extérieur de l'école ou durant un camp linguistique offert pendant les journées pédagogiques durant lequel

les enfants vont poser des collets en forêt. Les enseignantes de l'école renchérissent l'importance du travail des animateurs linguistiques à leur école tant pour le bien-être des enfants que pour leur soutien professionnel : « *J'aime travailler avec les membres du Centre d'amitié autochtone. Ils vont ramener l'histoire des Autochtones, les raisons derrière certains comportements dans la classe. Ils connaissent ce que je ne sais pas sur leur culture. Ils ont une sensibilité et des connaissances, ils sont sur le terrain. Ils donnent des réponses qui viennent du cœur.* » (Enseignante allochtone)



Figure 2.5. Exemple de pratiques d'enseignement holistique sur le thème des arbres
Source: Schéma de Yann-Abel Chachai, tiré de Lavoie, Chachai et Ambroise, 2019.

L'apprentissage par et avec le territoire caractérise les pratiques d'enseignement linguistiques et culturelles des animateurs. Yann-Abel Chachai explique que les camps linguistiques ou les moments passés au Centre d'amitié autochtone permettent de se sentir chez soi, de ressentir le bien-être d'apprendre avec la nature et les gens : « *Quand on va se promener dans le bois, ils ne veulent pas rentrer! "On veut rester ici!", car ils se sentent bien. Ils trouvent des émotions de bien-être, ils sont heureux, ils sont contents d'être dans le bois,*

dans la forêt. » (Yann-Abel Chaichai, animateur de langue atikamekw de la communauté d'Opitciwan). La complémentarité des environnements éducatifs formels et non formels fait partie de l'orientation privilégiée par le CAAS, à titre d'exemple de camp linguistique offert au Centre: « *On fait des sorties thématiques. Il y a eu une sortie avec un herboriste qui abordait l'usage médicinal des plantes. Nous avons fait des produits naturels, comme des pastilles à la gomme de sapin. Ce n'est pas à l'école que ça se passe.* » (Kévin Bacon, animateur de langue innue de la communauté de Pessamit). Les activités dans les lieux significatifs non formels forment un tout pour pérenniser l'apprentissage.

En décrivant ses pratiques sur le thème des arbres, l'animateur souligne l'importance des apprentissages liés aux émotions et à la spiritualité. Par exemple, il précise que les remerciements et les offrandes à la Terre Mère (savoir-être avec les arbres et le territoire) ou les récits et les légendes (les valeurs et le respect de la nature) sont des temps d'apprentissage pour prédisposer les élèves aux connaissances (p. ex. le vocabulaire sur les sortes d'arbre et les parties de l'arbre), aux savoir-faire (réalisation d'une tisane de thé du Labrador ou pastilles à la gomme de sapin) et aux savoir-vivre ensemble (inviter un membre de la communauté reconnu comme étant un porteur de culture pour conter les légendes et les récits de vie en lien avec les arbres). Cet exemple de pratique n'est pas unique à un seul animateur linguistique ou à un seul thème. Tous les animateurs de langues, lors des entretiens, ont mentionné faire référence aux récits et aux légendes autochtones dans leurs pratiques. De plus, à leur façon, ils accordent tous une attention à la spiritualité autochtone: « *L'importance de respecter la nature et de reconnaître le côté spirituel derrière chaque chose. Il faut apprendre à remercier. Les jeunes doivent l'apprendre* » (Kévin Bacon, animateur de langue innue de la communauté de Pessamit).

Yann-Abelbel Chachai explique comment il intègre les savoirs autochtones et non-autochtones pour bonifier les apprentissages des élèves. Par exemple, après un cercle de paroles pour discuter des savoir-faire traditionnels liés à l'arbre (fabrication de canot et de pagaie, etc.), il ajoute des savoirs non autochtones de conscience phonologique avec les mots appris (segmentation de phonèmes, etc.) (Lavoie, 2016). En somme, la pratique d'enseignement

des animateurs linguistiques se caractérise par le maillage de savoirs autochtones et non autochtones où la dimension cognitive est indissociable aux autres dimensions de l'être (corps, émotions et esprit).

2.5. La discussion

Les résultats sont analysés à la lumière des différentes thématiques qui ont ressorties du corpus de données. Il se dégage que le souci pour la réussite et le bien-être, les rapprochements, l'apprentissage holistique, l'apprentissage par et avec le territoire, ainsi que l'apprentissage culturel et communautaire caractérisent les pratiques d'enseignement linguistiques et culturelles des animateurs du projet *Petapan*. Les prochains paragraphes présentent chacune de ces caractéristiques tout en les mettant en lien avec le cadre théorique.

2.5.1. La réussite, le bien-être

Les résultats corroborent la finalité de l'éducation du modèle holistique de l'apprentissage : le bien-être collectif (figure 2.1.). Les parents et les animateurs participants soulignent la réussite du projet *Petapan* en termes du sentiment de fierté identitaire qu'il suscite chez les enfants autochtones. La mission du projet *Petapan* vise la réussite éducative des enfants autochtones en milieu urbain. Les résultats pointent que le projet réussit à fournir un environnement éducatif sécuritaire culturellement : « *Ici, les enfants sont sensibilisés à leur identité et ils sont amenés à être fiers de qui ils sont* » (Mère innue 1). Le projet *Petapan* reconstruit le sentiment de bien-être à l'école. Il contribue à déconstruire les legs traumatisants de la mission éducative des pensionnats canadiens qui était de : « *tuer l'indien dans l'enfant* » (citation de J. A. MacDonald, père de la confédération-architecte du génocide, tirée de *Facing History & Ourselves*, 2015). Le dernier pensionnat au Québec a fermé ses portes en 1980 (Crépeau et Fleuret, 2018). Ce récent passé suscite encore des craintes chez les parents face aux écoles du système public : « *J'avais peur que mon enfant perde le plus important, c'est-à-dire, son identité* » (Mère innue 1). Le projet *Petapan* signifie l'aube pour l'espoir qu'il suscite

de renforcer la fierté identitaire des enfants, des parents et de l'ensemble des membres de la communauté autochtone en milieu urbain. Il incarne la mission de l'école comme moyen de revitaliser et de préserver (et non d'assimiler) les langues et les cultures autochtones dans la culture majoritaire. Le projet *Petapan* est inspirant dans ce processus de décolonisation de l'éducation.

Le fait d'enseigner des langues autochtones dans une école publique du système scolaire québécois contribue à la valorisation des langues autochtones nécessaire pour le travail de revitalisation et de transmission des langues autochtones. Cependant, les parents et les animateurs rencontrés mentionnent l'insuffisance des heures d'enseignement pour réellement maintenir les langues autochtones vivantes : « *Deux heures par semaine de cours de langue et de culture ce n'est pas assez pour apprendre la langue* » (Mère atikamekw 2). La transmission des langues autochtones est reconnue comme un droit international (Nations Unies, 2007, article 13.1). Beaucoup de travail reste toutefois à faire au fédéral et au provincial pour que ce droit puisse contrer la perte linguistique en cours (Drapeau, 2013). Bien qu'insuffisant pour réparer les legs des pensionnats en matière de perte linguistique (Crépeau et Fleuret, 2018; Sarkar et Lavoie, 2013), le projet *Petapan* rehausse la fierté identitaire des enfants autochtones et la valeur de l'apprentissage des langues autochtones en milieu urbain.

2.5.2. Les rapprochements

Comme le témoignent une mère atikamekw (figure 2.4.) et Tania Ambroise, animatrice de langue innue de la communauté de Uashat Mak Mani-utenam, le projet *Petapan* crée ce rapprochement entre les cultures. Ce rapprochement entre les enfants autochtones et allochtones se vit notamment par l'enseignement des langues innue et atikamekw offert à tous en activités parascolaires et par diverses activités collectives à l'école. Ce rapprochement entre les enfants autochtones et allochtones en contexte scolaire favorise le bien-être collectif nécessaire au processus de sécurisation culturelle. Comme le précisent plusieurs chercheurs (Consortium d'animation sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur [CAPRES], 2018; Lévesque, 2015; Morin-Holland, 2019), la sécurité culturelle se caractérise

par un partenariat égalitaire, une participation active des personnes ainsi que la protection de l'identité culturelle et du bien-être. Le contexte scolaire à l'étude continue d'évoluer dans le processus de sécurisation culturelle. Le projet *Petapan* permet d'espérer que la réussite scolaire des enfants autochtones puisse désormais ne plus être associée à la résilience scolaire ou à l'acculturation (Larose *et al.*, 2002).

La contribution des animateurs au projet *Petapan* va bien au-delà de la facilitation du rapprochement entre enfants de la nation québécoise et des nations innues et atikamekw de l'école. Les animateurs accueillent occasionnellement dans leur classe les enfants autochtones adoptés qui vivent en milieu urbain dans des familles non autochtones provenant d'autres écoles. Cette ouverture de leur classe face aux enfants autochtones adoptés rappelle la réalité du nombre disproportionné d'enfants autochtones adoptés historiquement par des familles allochtones en milieu urbain (Gouvernement du Canada, 2021). Le projet *Petapan* offre une possibilité éducative aux parents adoptifs allochtones de maintenir l'identité autochtone de leur enfant. Cet accueil des enfants autochtones adoptés dans les classes de langues autochtones souligne la finalité éducative qu'ils confèrent à l'apprentissage : l'atteinte du bien-être.

De plus, en ajoutant les camps linguistiques lors des journées pédagogiques, le CAAS répond au besoin des parents que leurs enfants aient accès à des activités en lien avec leur langue et culture en milieu urbain. Durant les camps linguistiques, le rapprochement des cultures se fait tant entre enfants innus et atikamekw principalement, avec d'autres nations autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits) qu'avec des enfants québécois puisqu'ils sont ouverts à tous lorsque des places sont disponibles. Ces rapprochements sont la prémisses pour rétablir une société plus égalitaire et juste. Lors de ces camps linguistiques, l'accent est mis sur l'oral (on place l'enfant dans un contexte d'immersion de sa langue autochtone), sur un enseignement et un apprentissage par le jeu, sur l'usage des gestes, sur la coopération entre jeunes (locuteur et non-locuteur), sur les sorties en territoire ainsi que sur la présence d'Aînés et de porteurs de culture. En misant sur ces forces, les animateurs linguistiques offrent un cadre d'apprentissage et de transmission qui permet

aux jeunes de se sentir bien et ouvert à l'apprentissage. On encourage leur autonomie en leur permettant de réaliser des projets eux-mêmes (par exemple, faire leur gâteau en petite équipe) et on valorise leur sentiment d'accomplissement en faisant rayonner leur participation à des activités culturelles ou traditionnelles lors d'expositions et de spectacles.

2.5.3. L'apprentissage holiste : cœur, tête, corps et esprit

Du fait que les animateurs sont Autochtones, ils puisent leurs ressources pédagogiques dans différents sources et domaines d'apprentissage à l'image de leurs propres traditions d'apprentissage. Étant Autochtones et ayant grandi dans leur communauté, entourés d'Aînés et de porteurs de culture, les animateurs de langue et de culture sont eux-mêmes des piliers pour l'apprentissage des élèves et du personnel scolaire. Ils intègrent de façon intuitive les quatre dimensions de la roue de médecine dans leurs pratiques. L'organisation de leur enseignement est circulaire, où les savoirs touchent les différentes dimensions de la personne (figure 4). La plupart du temps, les savoirs ne sont pas enseignés de façon séquentielle mais de façon globale simultanée, ce qui correspond, selon l'Institut Tshakapesh (2006), au style d'apprentissage des élèves innus.

2.5.4. L'apprentissage avec et par le territoire

La pédagogie des animateurs se caractérise par l'apprentissage avec et par le territoire. La complémentarité des lieux d'apprentissage (forêt, centre d'amitié, école) qu'ils promeuvent s'arriment avec la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu (Battiste *et al.*, 2005; Campeau, 2019; Kanahéle, 2005; Van Gelderen et Guthadjaka, 2019). L'exemple des sorties en territoire pour l'apprentissage et la revitalisation des sciences, des récits et légendes, de la spiritualité et des langues autochtones se base sur les travaux de Kawagley (1995, 2001), Kawagley, Norris-Tull et Norris-Tull (1998) et de Barnhardt et Kawagley (2008). Les lieux d'apprentissage formels et non informels mobilisés par les animateurs font écho aux diverses sources (milieu naturel, communauté, famille) du savoir du modèle holistique d'apprentissage

(CCA, 2009). Plusieurs chercheurs autochtones de différents pays (Battiste, 2017 ; Kawagley, 2008 ; Kimmerer, 2013 ; McKinley et Smith, 2019 ; Oliveira, 2017) rappellent que la pédagogie du lieu avec et par le territoire est une pratique éducative décoloniale. Les pratiques privilégiées par les animateurs du projet *Petapan* d'apprendre par et avec le territoire s'alignent avec les principes de la pédagogie du lieu qui caractérise la pédagogie autochtone. Les différents exemples partagés de leurs pratiques (figure 4) exemplifient comment mettre en pratique l'article 31.1 des droits des peuples autochtones (Nations Unies, 2007), à savoir la préservation de leur patrimoine culturel, leur savoir traditionnel et leurs sciences et techniques, y compris leur connaissance des propriétés de la faune et de la flore.

2.5.5. L'apprentissage culturel

Un autre élément définissant la pédagogie des animateurs est la place centrale qu'ils confèrent au patrimoine culturel (objets, artisanat, récits, légendes) dans leur enseignement. Le *teueikan* de la figure 3 rappelle que la culture est au cœur de leurs pratiques. Bacon (2005) explique le symbolisme du *teueikan* tout en précisant les liens qui unissent les artefacts culturels, l'apprentissage holistique et l'apprentissage des langues autochtones :

Plusieurs objets, comme le *teueikan*, qui entourent le monde innu, entretiennent un lien entre le monde physique et le monde mystique. Ce qui leur confère le statut d'objet vivant, même s'ils sont inanimés dans le réel. Le *teueikan* est fabriqué par des êtres vivants, mais qui ne peut être adopté par n'importe qui, ça prend un être qui sent l'appel du tambour et le tambour sert en même de temps de communication entre le monde physique et le monde mystique, le deuxième monde pour les Innus. Ce qui veut dire que dans toute la pensée, dans tout le vocabulaire ou dans tout objet, il existe ce rapport entre l'être, les objets et les animaux, une relation entre le monde mystique et le monde physique. Dans la langue innue, ce concept se retrouve derrière chaque mot. (Bacon, 2005, p. 56)

En somme, les animateurs de langues et de cultures autochtones partent de la culture pour apprendre la langue, les savoir-faire, les savoir-être et les savoirs-vivre ensemble d'ordre spirituel.

2.5.6. L'apprentissage communautaire

La pédagogie des animateurs de langues et de cultures autochtones peut être décrite comme étant communautaire. Étant eux-mêmes des membres actifs de leur communauté autochtone et du CAAS, ils mettent à contribution leur réseau dans leurs pratiques d'enseignement. Les différentes sources de savoirs qu'ils mobilisent dans leur enseignement (famille, communauté, clan, nation, autres nations, ancêtres) correspondent à 7 des 10 sources du modèle holistique de l'apprentissage. Le déroulement des camps linguistiques au CAAS favorise l'apprentissage des jeunes puisque le Centre est un lieu communautaire et de référence autochtone souvent fréquenté avec leurs parents. Ils se sentent chez eux, comme à la maison. Les animateurs vont miser sur un apprentissage plus familial en impliquant les parents lors de certaines activités et en laissant la place aux jeux libres. On peut décrire les pratiques des animateurs de langue lors des camps linguistiques comme étant un enseignement communautaire, ludique et récréatif créant un cadre d'apprentissage où les jeunes se sentent plus libres dans leurs apprentissages.

Lorsqu'on écoute le rôle qu'ils se confèrent quant à l'apprentissage des enfants, ils se décrivent comme des accompagnateurs, des guides. Cela s'arrime au modèle holistique de l'apprentissage qui place l'enseignant en périphérie de l'arbre comme un des guides. L'enseignant n'est pas perçu comme « l'expert » de l'apprentissage ; il est une goutte d'eau parmi tant d'autres (mentors, conseillers, parents, enseignants et Aînés) qui permet à l'arbre de grandir. Les résultats exemplifient cette volonté de travailler en partenariat avec les membres autochtones vivant en milieu urbain et en communauté.

Conclusion

En résumé, le projet *Petapan* se réalise dans une école de quartier qui accueille des élèves innus et atikamekw qui habitent différents quartiers de Saguenay. Dans le cadre de ce projet, les animateurs linguistiques du CAAS offrent des cours de langues et de cultures qui complètent les services éducatifs sous la responsabilité du Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay. Dans ce chapitre, les résultats présentent des pratiques des animateurs culturel et linguistique qui œuvrent à enseigner les langues innu et atikamekw au projet *Petapan*. Leurs pratiques éducatives se caractérisent comme étant holistiques, ancrées dans le territoire tout en étant fondamentalement culturelles et communautaires. Les parents d'élèves autochtones et les enseignants de l'école témoignent que la présence d'animateurs linguistiques autochtones ainsi que leurs pratiques éducatives contribuent à rehausser la fierté culturelle et identitaire des enfants autochtones et la valeur de l'apprentissage des langues autochtones en milieu urbain. De plus, les parents soulignent l'importance du projet *Petapan* quant aux rapprochements entre les enfants de différentes cultures autochtones et québécoise. Une limite de cette étude est qu'aucun entretien n'a été réalisé avec les enfants autochtones et allochtones du projet *Petapan*. Il serait intéressant de mener une seconde phase de l'étude pour approfondir les contributions et les limites du projet *Petapan* selon les apprenants.

Références

- Arousseau, E., C. Couture, L. Pulido, E. Jacob, C. Lavoie, C. Duquette, P. Pacmogda et L. Blouin (2021). « Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet *Petapan* », *Revue Éducation et francophonie*, XLIX(1), p. 71-94, doi.org/10.7202/1077002ar.
- Bacon, M. (2005). *Notre langue est un teuehikan*, mémoire de maîtrise, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, doi.org/10.1522/24057752.
- Barnhardt, R. et A.O. Kawagley (2008). « Indigenous knowledge systems and education », *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), p. 223-241, doi.org/10.1111/j.1744-7984.2008.00144.x.

- Battiste, M. (2017). *Decolonizing education : nourishing the learning spirit*, Chicago, Purich Publishing.
- Battiste, M., L. Bell, I.M. Findlay, L. Findlay et S. Youngblood (2005). «Thinking Place: Animating the Indigenous Humanities in Education», *Australian Journal of Indigenous Education*, 34(1), p. 7-19.
- Blanchet, E., S. Laroche et M. Wawanoloath (2019). *Table locale d'accessibilité aux services en milieu urbain pour les Autochtones – Secteur de la MRC Vallée-de-l'Or (Plan d'action 2019-2024)*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Blanchet, P.-A. (à paraître). *Astham Ntotacinan : venez nous écouter. Théâtralisation de récits de vie d'étudiantes autochtones du collégial comme vecteur du mieux-être holistique*, thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec*, thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://hdl.handle.net/11143/15042>>, consulté le 21 mars 2023.
- Canapé, T., Y.-A. Chachai et J.-A. Bonneau (2019). *Comment se pose la question de la relève pour la transmission et l'enseignement des langues autochtones au sein des organismes communautaires, le cas du Centre d'amitié autochtone du Saguenay*, communication présentée dans le cadre du 87^e congrès de l'ACFAS, mai, Gatineau, <<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/87/600/618/c?ancre=13880>>, consulté le 21 mars 2023.
- Chachai, Y.-A. M. St-Onge et J.-A. Bonneau (2018). *L'enseignement des langues autochtones innu et atikamekw dans le cadre des camps linguistiques du Centre d'amitié autochtone du Saguenay*, communication présentée dans le cadre du 86^e congrès de l'ACFAS, mai, Chicoutimi, <<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/86/600/607/c?ancre=10935>>, consulté le 21 mars 2023.

- Chambers, N.A. (2014). *“They all talk Okanagan and I know what they are saying.” Language nests in the early years: insights, challenges and promising practices*, thèse de doctorat, Okanagan, University of British Columbia, dx.doi.org/10.14288/1.0074366.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada – CRV (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: sommaire du rapport final*, <<https://nctr.ca/a-propos/histoire-de-la-cvr/site-web-de-la-cvr/?lang=fr>>, consulté le 21 mars 2023.
- Conseil canadien de l'apprentissage – CCA (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones du Canada: Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, Ottawa, CCA, <http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Consortium d'animation sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur – CAPRES (2018). « Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur », *Dossier CAPRES*, <<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/36335>>, consulté le 22 mars 2023.
- Coulthard, G. et T. Alfred (2014). *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Couture, C., M. Bacon, E. Arousseau, L. Pulido, E. Jacob, C. Lavoie, C. Duquette et D. Bizot (2021). *Projet Petapan. Des services et des pratiques pour soutenir la réussite éducative d'élèves autochtones en milieu urbain* [Rapport de recherche], Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRS), Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) UQAC, Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-de-recherche_PETAPAN_VF2.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Crépeau, N. et C. Fleuret (2018). « L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui: défis didactiques, pratiques pédagogiques et compétence plurilingue », *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 2(1), p. 101-122, <http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2018/05/volume_2_1_2018_Crepeau_Fleuret.pdf>, consulté le 21 mars 2023.

- Desgagné, S., N. Bednarz, P. Lebuis, L. Poirier et C. Couture (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64, doi.org/10.7202/000305ar.
- Drapeau, L. (2013). « Les langues autochtones au Québec : état des lieux et propositions pour l'action », dans A. Beaulieu, M. Papillon et S. Gervais (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 195-212.
- Duquette, C., C. Couture et S. Blacksmith (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. Enrique Quintriqueo Millán et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 227-246.
- Groupe en éthique de la recherche. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Chapitre 9 – La recherche impliquant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada*, Gouvernement du Canada, <https://ethique.gc.ca/fr/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html>, consulté le 21 mars 2023.
- Facing History and Ourselves. (2015). *Vies volées : Les Peuples Autochtones au Canada et le régime des pensionnats*, <<https://www.facinghistory.org/fr-ca/resource-library/vies-volees-les-peuples-autochtones-au-canada-et-le-regime-des-pensionnats>>, consulté le 21 mars 2023.
- Gouvernement du Canada (2021). *Réduire le nombre d'enfants autochtones pris en charge*, Services aux Autochtones Canada, <<https://www.sac-isc.gc.ca/fr/1541187352297/1541187392851>>, consulté le 21 mars 2023
- Gouvernement du Québec (2016). *À la rencontre des femmes Autochtones du Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme, <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/femmes_autochtones_web.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Institut Tshakapesh (2006). *Profil de l'élève innu*, Uashat, Institut Tshakapesh, <<https://catalogue.innu-aimun.ca/Articles/view/4f20698d-6548-437b-b624-2ec34022e9f7>>, consulté le 21 mars 2023.

- Jacob, E., S. Pinette et S. et Riverin (2021). « Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone: un programme culturellement adapté et répondant aux besoins des milieux », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, p. 22-25.
- Kanahele, P. (2005). « I am this land and this land is me », *Hūlili, Multidisciplinary research on Hawaiian well-being*, 2(1), p. 21-31.
- Kawagley, A.O. (1995). *A Yupiaq Worldview: A Pathway to Ecology and Spirit*, Long Grove, Waveland Press.
- Kawagley, A.O. (2001). « Spirit, knowledge, and vision from our first nations' sages teaching story », *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), p. 199-206.
- Kawagley, A.O., D. Norris-Tull et R.A. Norris-Tull (1998). « The indigenous worldview of yupiaq culture: Its scientific nature and relevance to the practice and teaching of science », *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), p. 133-44.
- Kimmerer, R.W. (2013). *Braiding sweetgrass: indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants*, Minneapolis, Milkweed Editions.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies: characteristics, conversations, and contexts*, 2^e éd., Toronto, University of Toronto Press.
- Larose, F., J. Bourque, B. Terrisse et J. Kurtness (2002). « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p.151-180, doi.org/10.7202/000312ar.
- Lavoie, C. (2016). « L'effet de la trousse Je joue avec les sons sur la conscience phonologique: le cas d'élèves innus de maternelle », *Canadian Modern Language Review*, 72(3), p. 339-359.
- Lavoie, C. et T. Ambroise, T. (2021). *Pratiques plurilingues et holistiques d'enseignement des langues et des cultures innue et atikamekw dans une école primaire à Saguenay*, communication présentée dans le cadre du 88^e congrès de l'ACFAS, mai, Sherbrooke, <<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/500/528/c/>>, consulté le 21 mars 2023.

- Lavoie, C., A. Chachaï et T. Ambroise (2019). *L'enseignement des langues et des cultures autochtones au primaire : l'expérience d'un projet éducatif autochtone à Saguenay*, communication présentée dans le cadre de la 4^e édition du Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers peuples, octobre, Montréal, <<http://colloques.uqac.ca/prscpp/bloc-h-17-octobre-13-h-30-a-14-h-15/>>, consulté le 21 mars 2023.
- Lavoie, C. et Joncas, J.-A. (2015). « Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires », *Revue de recherches qualitatives*, 34(1), p. 97-121.
- Lévesque, C. (2015). « Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de santé – Promouvoir la sécurisation culturelle », *Revue Droits et libertés*, 34(2), p. 1-15.
- Lévesque C., G. Polèse, D. de Juriew, R. Labrana, A.-M. Turcotte et S. Chiasson (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes* [Rapport de recherche], Cahier DIALOG n° 2015-01, <<http://espace.inrs.ca/2810/>>, consulté le 21 mars 2023.
- McKinley, E. et L. Smith (2019). *Handbook of Indigenous Education*, Singapore, Springer.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2021). *Indices de défavorisation des écoles publiques*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Morin-Holland, A.D. (2019). *La sécurisation culturelle, un concept à préconiser pour la profession du travail social auprès des personnes autochtones : de la théorie à la pratique*, mémoire de maîtrise, Ottawa, Université d'Ottawa, <<http://hdl.handle.net/10393/39757>>, consulté le 21 mars 2023.
- 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>, consulté le 21 mars 2023.

- Oliveira, K.-A. (2017). «Aloha 'Āina-Placed Ho'omoana 'Ōlelo Hawai'i: A Path to Language Revitalization», dans E.A. McKinley et L.T. Smith (dir.), *Handbook of Indigenous Education*, Singapore, Springer, p. 339-356.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2019). *La réconciliation avec les peuples autochtones : une approche holistique. Guide pratique pour des municipalités inclusives au Canada et ailleurs dans le monde*, Commission canadienne pour l'UNESCO, Ottawa, <https://publications.gc.ca/collections/collection_2021/canadacouncil/K34-7-2019-fra.pdf>, consulté le 21 mars 2023.
- Rosoux, C. (2014). «Portée et limites du concept de réconciliation: une histoire à terminer», *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 45(3), p.21-47, <https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RECEO_453_0021&download=1>, consulté le 22 mars 2023.
- Sarkar, M. et C. Lavoie (2013). «Language education and Canada's Indigenous peoples», dans D. Gorter, V. Zenotz et J. Cenoz (dir.), *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global*, Berlin, Springer, p. 85-104.
- Smith, L. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books, doi.org/10.5040/9781350225282.
- Statistique Canada. (2011). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Tableaux de données*, Gouvernement du Canada, <<https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&LANG=F&A=R&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=01&GL=-1&GID=1118282&GK=1&GRP=0&O=D&PID=105398&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2013&THEME=94&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=&D1=0&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0>>, consulté le 30 novembre 2023.
- Statistique Canada. (2012). *Les langues autochtones au Canada*, Gouvernement du Canada, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_3-fra.cfm>, consulté le 21 mars 2023.

- Statistique Canada. (2016). *Profil du recensement, Saguenay, Québec*, Gouvernement du Canada, <<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Data=Count&B1=All&Geo2=PR&Code2=24&Geo1=CSD&Code1=2494068>>, consulté le 21 mars 2023.
- Van Gelderen, B. et K. Guthadjaka (2019). «School is home, home as school: yolngu 'on country' and 'through country' place-based education from gäwa homeland», *Australian and International Journal of Rural Education*, 29(3), p. 56-75.
- Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony. Indigenous Research Methods*, Halifax, Fernwood Publishing.