



AU-DELÀ DES OMBRES

Réussite des élèves des Premières Nations, des Métis et des Inuits

Pamela Rose Toulouse
Université Laurentienne
Aout 2013



Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
Canadian Teachers' Federation

www.ctf-fce.ca

AUTEURE

Pamela Rose Toulouse, École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne

M^{me} Toulouse, Ph. D., enseigne des méthodes, des stratégies d'enseignement, la mesure et l'évaluation, la gestion de classe, la technologie, l'alphabétisation et l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Elle est une fière Ojibway de la Première Nation de Sagamok (Ontario), Canada.

PHOTOGRAPHIE

© John Felicè Ceprano

www.jfceprano.com

COUVERTURE

L'art de l'équilibre : être en harmonie avec la nature

La création de sculptures de pierres en équilibre est un art qui consiste à placer des pierres de diverses manières en se servant de la force gravitationnelle pour les faire tenir en équilibre. Il n'y a ni truc ni support; les pierres, à la fois solides et fragiles, se tiennent en équilibre de façon précaire. Cet art de l'équilibre peut être admiré sur les rives rocheuses des rapides Remic, à Ottawa (Ontario), où la rivière tourbillonne entre les sculptures de pierres qui, bien qu'elles soient toutes différentes, forment un ensemble harmonieux. Ces œuvres sont créées à partir d'éléments de la nature et seule la force de la nature parvient à les détruire, ce qui amène l'artiste à recommencer son travail chaque année. Sculpteur d'œuvres en équilibre, peintre et photographe de renommée internationale, John Felicè Ceprano a fondé l'organisme Ottawa Rock Art Inc. (ORA), un organisme sans but lucratif qui offre des ateliers sur place, présente des artistes de performance et accueille le Balanced Art World International (BAWI) Festival, un festival mondial de sculptures en équilibre, à Ottawa.

Toute correspondance concernant ce document devrait être adressée à :

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

2490, promenade Don Reid

Ottawa (Ontario) K1H 1E1

Tél. : 613-232-1505 ou

1-866-283-1505 (sans frais)

Fax : 613-232-1886

www.ctf-fce.ca

© Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2013

Tous droits réservés. Toute reproduction en tout ou en partie sans le consentement préalable par écrit de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants est interdite.

ISBN 978-0-88989-405-1

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	1
J'AI PERDU MA LANGUE de Rita Joe (1932-2007)	3
Figure 1 – Thèmes explorés dans <i>Au-delà des ombres</i>	4
OMBRES JETÉES PAR LE COLONIALISME	5
JUSTICE SOCIALE ET COLLABORATION INTERORGANISMES	7
Figure 2 – Résumé de quelques pratiques éclairées au Canada.	8
HOMMAGE AUX CONTRIBUTIONS AUTOCHTONES	10
Figure 3 – Intégration du savoir autochtone dans la classe	11
CRÉATION DE LIENS AVEC LES PEUPLES AUTOCHTONES	12
Figure 4 – Détermination des facteurs d'engagement des élèves autochtones	13
Figure 5 – Communautés autochtones en tant que partenaires en éducation.	15
CONNAISSANCES DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET INTÉGRATION DES AUTOCHTONES	16
Figure 6 – Contributions du personnel enseignant	16
Figure 7 – Caractéristiques des alliées et alliés authentiques.	17
L'ÉDUCATION AUTOCHTONE EST UNE ÉDUCATION CANADIENNE	19
Figure 8 – Ressources autochtones dans les écoles canadiennes	20
PARTAGE DE NOS DONS : VÉRITÉ ET HUMOUR	21
Figure 9 – Quelques initiatives en éducation autochtone	22
Extrait du poème LNU AND INDIANS WE'RE CALLED de Rita Joe (1932-2007)	23
RÉFÉRENCES	24

Ce document aborde des thèmes soulevés lors du Forum du président de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) sur l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits (PNMI) tenu en juillet 2013. Y sont soulignés et discutés des stratégies, des programmes et des pratiques éclairées propres à assurer le succès holistique des élèves autochtones au Canada. Y sont présentées les recherches en cours sur les milieux scolaires équitables fondés sur une philosophie de justice sociale, la collaboration interorganismes, une pédagogie pertinente sur le plan culturel, le changement systémique et l'inclusion. La démarche hautement visuelle suivie dans ce document explore la complexité et la nécessité d'une action immédiate visant à favoriser la compréhension si essentielle entre les peuples autochtones et non autochtones. De plus, il regorge d'avis, d'enseignements, de modèles et de principes formulés par des élèves, des éducateurs et éducatrices, des recherchistes, des chefs, des personnes ainées et d'autres parties prenantes sur le succès des élèves autochtones.

Mots clés : Premières Nations, Métis, Inuits, succès des élèves, éducation, justice sociale, pédagogie intégratrice, écoles équitables, interorganismes, engagement, colonialisme, Autochtones

J'AI PERDU MA LANGUE

de Rita Joe (1932-2007)

J'ai perdu ma langue
La langue que vous m'avez volée.
Lorsque j'étais petite fille
À l'école de Shubenacadie.
Vous me l'avez arrachée :

Je parle comme vous.
Je pense comme vous.
Je crée comme vous.
La confuse ballade du monde qui est le mien.

J'ai deux façons de parler.
Avec les deux je vous dis :
La vôtre est plus puissante.

Doucement donc, je vous tends la main :
Laissez-moi retrouver ma langue.
Pour que je puisse me révéler à vous.

(*English Fruit*, 2013.)

Au Forum du président de la FCE tenu en juillet 2013, l'ainé Gordon Williams a rappelé à notre groupe hétéroclite d'enseignantes et d'enseignants, d'administrateurs et d'administratrices, d'élèves, de décisionnaires et de chefs que nous sommes au cœur du changement. C'est pourquoi il nous a incités à faire preuve de créativité dans nos approches pour bâtir, guérir et rétablir les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits (PNMI). Cette démarche, a précisé notre ainé, sera longue et nous forcera à affronter les ombres¹ jetées par le colonialisme et ses séquelles sur les peuples PNMI². Il a respectueusement exhorté l'ensemble de notre groupe à reconsidérer les façons d'honorer les élèves autochtones en classe. Un message clair s'est dégagé des histoires et des expériences racontées par l'ainé Gordon Williams : il nous incombe à tous et toutes d'agir et de provoquer le changement.

1 Les « ombres » désignent les effets à long terme tels que la pauvreté, la mortalité, l'accès restreint à l'éducation, la violence, le manque d'estime de soi, la perte de la langue, la perte de la culture et le néocolonialisme.

2 « PNMI » est l'abréviation pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Toutefois, dans le présent document, le terme « Autochtones » sera respectueusement utilisé au lieu de l'abréviation PNMI.

La première tâche qu'il nous faut accomplir, c'est de tourner le regard colonial vers nous-mêmes et d'examiner nos propres positions. Notre deuxième tâche, c'est de travailler ensemble plus efficacement à améliorer la vie des élèves PNMI.

Le présent document explore ces défis posés en se penchant sur les enjeux, les documents, les recherches et les pratiques éclairées en éducation autochtone. Le cadre de discussion portera sur les thèmes indiqués dans la *Figure 1 — Thèmes explorés dans Au-delà des ombres*.

Figure 1 — Thèmes explorés dans *Au-delà des ombres*

Cette figure présente les sujets qui seront examinés dans le présent document.



OMBRES JETÉES PAR LE COLONIALISME

Le racisme systémique est le fondement du colonialisme. Il est tellement enraciné dans les institutions sociales qu'il est souvent appelé la barrière cachée (de Plevitz, 2007). Les personnes qui ont du pouvoir ne peuvent pas le voir et celles qui n'en ont pas le subissent. Il est tellement répandu qu'il contribue souvent à limiter un accès équitable à l'éducation, à la santé, à la prospérité économique, au bien-être, à la représentation politique et à d'autres facteurs essentiels pour mener une bonne vie³. Le racisme systémique est une entité vivante dont les grands médias constituent souvent l'un des principaux alliés. Qu'il suffise de penser à la façon dont les peuples autochtones sont présentés dans les médias, sur le Web, au cinéma, dans la culture pop, ou au fait qu'ils en sont totalement exclus (Burleton et Gulati, 2012; *Reporting In Indigenous Communities*, sans date).

Les effets du racisme systémique sont profonds et nuisent souvent aux relations entre les nations autochtones et les nations non autochtones. Les alliés de ces forces colonisatrices (consciemment ou non) perpétuent les images déformées des peuples autochtones. Dans *Reporting in Indigenous Communities* (sans date), un ainé a déclaré qu'un Indien n'était présenté dans les nouvelles que s'il jouait du tambour, dansait, était ivre ou était mort (p. 1). Cette perception médiatique (qui s'ancre dans la conscience populaire) s'ajoute souvent à l'image du guerrier, d'où la représentation négative ou inexacte des peuples autochtones. En effet, ils sont vus comme des trouble-fêtes, des passésistes, des victimes et des agresseurs (Hare et Pidgeon, 2011).

Le discours négatif à l'égard des peuples autochtones est omniprésent dans les institutions sociales. Il constitue un racisme systémique qui aboutit à l'élaboration de politiques et de programmes qui limitent encore plus les droits des Autochtones à une qualité de vie équitable (Carr-Stewart, 2009; Carr-Stewart, 2006). Il module en outre les relations entre élèves sur le terrain de jeu, en classe et dans les écoles lorsque les peuples autochtones cherchent à faire valoir leurs droits (p. ex. le mouvement mondial Idle No More). Le changement fondamental en éducation s'appuie sur un examen des structures de la société et de leurs effets sur nos propres actions et sur la recherche de moyens de réaménager ou de reconstruire les milieux scolaires dans un esprit d'inclusion et de respect des droits de la personne (Pidgeon, 2008-2009; Smith, 2003).

Pensionnats indiens, externats fédéraux, stéréotypes, racisme, oppression et pauvreté ne sont que quelques-unes des ombres jetées sur les peuples autochtones. Ces ombres ont mené à une accumulation de statistiques sur toute une nation (p. ex. taux de mortalité élevé, faible taux de diplomation, taux élevé de diabète et taux élevé de suicide chez les jeunes). Pour transcender ces ombres, il nous faut travailler ensemble à faire la lumière et à faire éclater la vérité sur les peuples autochtones (Fondation autochtone de guérison, 2003). La résilience, les relations, la réciprocité et le souci respectueux d'inclure le savoir autochtone dans les écoles, voilà en résumé les réflexions de l'ainé Gordon Williams⁴. Repenser l'éducation de manière à honorer les élèves autochtones et à bâtir des ponts entre tous les élèves implique d'explorer et d'inclure :

3 « Bonne vie » est un terme qu'utilisent de nombreuses nations autochtones pour désigner une vie équilibrée sur le plan physique, affectif, intellectuel et spirituel.

4 En tant que participante au Forum du président de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants tenu en juillet 2013, ce sont là les réflexions que j'ai retenues de l'ainé Gordon Williams.

- des expériences liées à la terre et des occasions de développement du caractère avec des personnes-ressources en matière de culture autochtone (p. ex. personnes ainées, sénatrices et sénateurs métis, spécialistes du savoir traditionnel) agissant comme principales facilitatrices (Capurso, 2010; Ritchie, Brinkman, Wabano et Young, 2011);
- des activités de réflexion critique et des projets de recherche-action qui contestent les images stéréotypées, abordent les questions de l'heure touchant les Autochtones et examinent de front le passé colonial dans le cadre de partenariats authentiques avec les communautés autochtones (Kirkness, 1999; O'Connor, 2009);
- la vision du monde locale des Autochtones et leurs relations avec le reste du monde qui mettent en valeur la diversité et la richesse des cultures, des traditions, des valeurs et des contributions ainsi que l'unicité de ces nombreuses nations (Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie Britannique, 2002; Silver, Mallet, Greene et Simard, 2002);
- une pédagogie adaptée aux différences culturelles dans les écoles et découlant de stratégies, de contenus, de ressources, de protocoles et de concepts qui renforcent l'estime de soi des Autochtones et qui modélisent des pratiques éclairées pour tous les élèves (Toulouse, 2011).

La réussite des élèves autochtones exige que le personnel de l'éducation, les administrations, les décisionnaires, les chefs et les autres parties prenantes (autochtones et non autochtones) déconstruisent les ombres du passé colonial qui imprègnent nos actions et nos relations. Il nous faut agir maintenant, car nos élèves et les générations futures ont besoin que nous entreprenions aujourd'hui cette démarche difficile. Un engagement à l'égard d'un réel changement ancré dans de précieux partenariats et dans une planification et une action créatives est l'appel urgent qui nous est adressé (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, sans date).

JUSTICE SOCIALE ET COLLABORATION INTERORGANISMES

« Il faut plus que de l'argent pour changer les choses... » (traduction libre) (G. Williams, communication personnelle, le 8 juillet 2013)

Nous sommes priés d'agir. Les principes et les procédés en matière de justice sociale seront des outils essentiels pour amorcer un changement significatif en éducation. Comme enseignantes et enseignants, décisionnaires, chefs, administrateurs et administratrices ou autres parties prenantes, nous devrons fonder notre collaboration sur la célébration de la diversité, l'accès équitable à l'éducation, la lutte contre la pauvreté dans ses racines, la remise en question des priviléges et l'entretien de l'espoir (Ottman, 2009). Les élèves et les communautés autochtones devront prendre les rênes de cette démarche. Ils possèdent les connaissances, le savoir-faire, les solutions et les enseignements capables de nous guider (van der Wey, 2007). Les jeunes autochtones, les personnes ainées ainsi que les parents ou les tuteurs ou tutrices autochtones devront faire partie intégrante de cette transformation significative. D'ailleurs, le pouvoir de cette communauté se manifeste clairement dans le Projet du Cœur (2013). Les activités menées dans le cadre du Projet du Cœur (2013) ont un retentissement véritable, car les enseignantes et enseignants et leurs élèves se livrent à des activités pratiques intergénérationnelles et fondées sur la découverte en quête de vérité sur l'histoire des peuples autochtones du Canada (p. 1). Les vidéos créées par ces élèves (et leur enseignant ou enseignante) et affichées sur le site Web du Projet du Cœur témoignent de la nature transformatrice de cette approche (voir les vidéos au www.projectofheart.ca).

La justice sociale repose sur un cadre éthique de défense des droits de la personne, de préservation de la dignité des personnes, d'atteinte de l'équité ou de l'inclusion et de réhumanisation des individus et des groupes. Les méthodes sont basées sur l'action et s'articulent autour de l'établissement d'alliances (faisant fond sur la vérité et la compréhension) en vue du changement (Redwing-Saunders et Hill, 2007). Le Projet du Cœur (2013) a été bien représenté au Forum du président de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et, le 9 juillet 2013, des élèves qui avaient participé à des activités de cette organisation ont fait une présentation percutante (voir les présentations sur UStream au www.ctf-fce.ca/Events/?index_id=121317&lang=FR&id=92109). Bon nombre de ces jeunes, avec l'appui de leur enseignante ou enseignant, ont parlé de leurs expériences relativement à la création de relations authentiques avec diverses communautés autochtones. Les élèves ont eu la chance d'apprendre l'histoire des peuples autochtones et de visiter des Premières Nations dans le cadre d'un échange d'élèves. Les voix de ces élèves (tant autochtones que non autochtones) ont renforcé le pouvoir des relations, fondées sur les principes de la compréhension et de la confiance mutuelles, en tant que composantes essentielles des mouvements de justice sociale durables (Richards et Scott, 2009).

Un élément fondamental de la justice sociale est la reconnaissance de l'efficacité de la collaboration interorganismes pour affronter l'iniquité et fournir des solutions globales. Des stratégies visant à réduire la pauvreté, à contrer l'accès limité aux services, à renforcer les capacités des communautés autochtones et à promouvoir la compréhension sont des pièces maîtresses dans cette approche (Vancouver/Richmond Health Board, 1999). Nous pouvons nous inspirer de nations autochtones d'autres pays et examiner ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas pour instaurer cette collaboration. Par exemple, les stratégies visant à améliorer les résultats des élèves maoris et aborigènes, régies par les communautés, peuvent éclairer le contexte canadien (New South Wales Aboriginal Education Consultative Group Incorporated et New South Wales Department of

Education and Training, 2004). Les Maoris ont adopté des pratiques éclairées qui montrent jusqu'à quel point la collaboration interorganismes est nécessaire et peut avoir des résultats positifs pour les peuples autochtones, contribuant ainsi au succès des élèves autochtones.

L'universitaire maori Graham Smith (2003) préconise six principes de changement qu'il juge essentiels à toute collaboration interorganismes. Les points suivants représentent la philosophie sous-jacente à laquelle les personnes participantes devront adhérer :

- Respecter le droit des Autochtones à l'autodétermination.
- Légitimer l'identité culturelle, les aspirations et les objectifs des Autochtones.
- Intégrer une pédagogie respectueuse des différences culturelles en éducation et dans d'autres structures.
- Atténuer les difficultés socioéconomiques en renforçant les capacités (p. ex. poursuite d'études supérieures, création d'entreprises, dotation d'infrastructures).
- Soutenir le concept culturel de la planification pour la collectivité plutôt que pour l'individu (et toujours pour sept générations à venir).
- Participer à la vision que partagent les communautés autochtones, soit la réalisation de leurs rêves de rétablissement et de réconciliation (p. ex. réduction des facteurs de risque énumérés dans les déterminants sociaux de la santé).

Dans le contexte canadien, la *Figure 2 — Résumé de quelques pratiques éclairées au Canada* met en relief les programmes, les conditions et les facteurs d'une collaboration unique qui favorise le succès des élèves autochtones et finalement renforce les capacités des communautés autochtones.

Figure 2 — Résumé de quelques pratiques éclairées au Canada

Cette figure résume les facteurs qui ont contribué au succès des élèves autochtones.

Communication de nos succès : dix études de cas sur la scolarisation des Autochtones	Conditions favorisant le succès des élèves PNMI dans le comté de Simcoe	Initiative d'éducation autochtone Martin (IEAM)
<p>• leadership et gouvernance solides</p> <p>• attentes élevées à l'égard des élèves</p> <p>• insistance sur le rendement scolaire</p> <p>• climat scolaire accueillant</p> <p>• respect des cultures autochtones locales</p> <p>• perfectionnement professionnel de qualité</p> <p>• prestation d'un vaste éventail de programmes et de services</p> <p>(Bell, Anderson, Fortin, Ottman, Rose, Simard et Spencer, 2004)</p>	<p>• respect et visibilité accrues des élèves autochtones</p> <p>• comblement des lacunes sur le plan des connaissances théoriques et professionnelles</p> <p>• relations avec les communautés</p> <p>• participation des travailleuses et travailleurs auprès des enfants et des jeunes</p> <p>• embauchage d'enseignantes et d'enseignants ressources autochtones spécialisés</p> <p>• programmes d'études et espaces adaptés à la culture</p> <p>• connaissance et promotion des protocoles autochtones</p> <p>(Haig-Brown Research & Consulting, 2009)</p>	<p>• communication de pratiques prometteuses en éducation</p> <p>• recherches et projets d'écoles modèles</p> <p>• valorisation du savoir traditionnel et de l'autodétermination</p> <p>• Programme Jeunes Entrepreneurs Autochtones en collaboration avec des entreprises</p> <p>• programmes de mentorat en comptabilité et dans le secteur bancaire</p> <p>• facilitation de la création de liens et de la collaboration</p> <p>(IEAM, 2013)</p>

Les partenariats non traditionnels axés sur la justice sociale et dirigés par les peuples autochtones permettront d'honorer les élèves et les communautés autochtones. L'établissement de relations et l'adoption d'une vision plus large du paysage éducatif des élèves autochtones seront au cœur de toute cette démarche. La discussion s'ouvrira par l'examen de stratégies, de programmes et d'occasions de collaboration qui puissent faciliter la réussite des élèves dans les domaines de la santé mentale (p. ex. Morissette, 2003), de l'alphabétisation (p. ex. Ball, 2009; Eady, 2006), de la technologie ou de l'apprentissage en ligne (p. ex. Kawalilak, Wells, Connell et Beamer, 2012), de l'accès (p. ex. Miner, 2011; Popovic, 2011) et de l'intégration dans le programme d'enseignement (p. ex. Toulouse, 2008). Les solutions découlant de cette réflexion collective devront être présentées d'une manière créative et le financement ne devra pas être vu comme le seul obstacle au changement. En effet, provoquer une transformation pour assurer le succès des élèves autochtones nécessite plus que la stabilité financière; cela exige d'abord de la bonne volonté et un engagement de notre part.

HOMMAGE AUX CONTRIBUTIONS AUTOCHTONES

Hockey, basketball, crosse, canots, kayaks, traîneaux à chien, haches, poulies, scies, asphalte, compas, miroirs, anesthésiques, diurétiques, éphédras, extraction de cataracte, soins infirmiers, greffes de peau, fusion du métal, ferronnerie, chocolat, croustilles, colorant alimentaire, bain de bouche, brosses à dents, systèmes fiscaux, ensembles d'habitations collectives, isolation, maçonnerie en pierre, ouvrages longitudinaux, planification urbaine et travail du rêve : ce ne sont là que quelques innovations qu'ont données au monde les peuples autochtones (Keoke et Porterfield, 2002). Au total, 500 nations distinctes vivaient sur l'île de la Tortue, également appelée Amérique du Nord et Méso-Amérique, dans des lieux géographiques qui soutenaient leurs traditions et leur vision du monde. Lors du premier contact avec les Blancs (vers 1492), 120 000 000 d'Autochtones vivaient sur cette terre. Chacune de ces 500 nations avait ses propres langues, modes de vie et inventions.

L'établissement des nations non autochtones dans les Amériques a donné lieu à une histoire complexe marquée par des périodes d'amitié, de survie, de célébration, de dévastation, de conflit, de paix et de génocide. La réinstallation dans les réserves, les décès dus aux guerres ou à la maladie et l'adoption de mesures législatives coloniales ont presque décimé les peuples autochtones. De fait, à la fin des années 1900, on estime que 95 p. 100 de la population autochtone initiale avait été exterminée (Toulouse, 2011), d'où l'extinction de groupes entiers de nations autochtones (p. ex. Beothuk). Pendant la même période, des lois ont été adoptées pour limiter les déplacements des peuples autochtones sur leurs terres et bloquer leurs tentatives pour faire breveter leurs innovations. Au Canada, les membres des Premières Nations n'ont obtenu le droit de voter que dans les années 1960 et le droit à une représentation juridique (étant considérés comme des pupilles de la Couronne) qu'une décennie plus tôt (Toulouse, 2011). Le gros du savoir traditionnel et des dons des gens sont entrés forcément dans la clandestinité ou, malheureusement, ont été perdus ou complètement altérés.

Honorer les contributions des nations autochtones est primordial pour assurer le succès et l'engagement des élèves, des parents ou des tuteurs ou tutrices et des communautés autochtones (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2007). Presque chaque province et territoire au Canada dispose d'un ministère (et d'un cadre stratégique connexe) qui est consacré à l'éducation autochtone (PNMI). La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants dispose de ses propres corpus de recherches, réseaux, forums et recommandations centrés sur la réussite des élèves autochtones et le renforcement des capacités des communautés. Nous pouvons apprendre beaucoup de leçons sur les manières de planifier et d'établir des milieux scolaires favorisant l'intégration des Autochtones. La première étape charnière consiste à se tourner vers les nations autochtones elles-mêmes et à construire une véritable base de confiance (Association des collèges communautaires du Canada, 2010).

Cette base de confiance et les aspects à considérer sont illustrés davantage dans la *Figure 3 — Intégration du savoir autochtone dans la classe*. Il s'agit de quelques éléments à prendre en compte dans la planification avec les communautés pour assurer le succès des élèves autochtones.

Les nations anishinaabek, mushkegowuk, onkwehonwe, métisse, gitxsan, tsilhqot'in, heiltsuk, arapaho, chickasaw, fox, hopi, kiowa, micmac, olmec, penobscot, ute, wyandot et inuite (celle-ci habitant les quatre régions de l'Arctique, soit Nunatsiavut, Nunavik, Nunavut et Inuvialuit) ne sont que quelques-unes des nombreuses nations autochtones qui résident sur l'île de la Tortue. Il est impératif que ces nations s'identifient pour que l'on puisse honorer leurs contributions dans les écoles. S'engager dans un processus d'inclusion scolaire implique

que les nations locales sont respectueusement très visibles dans la culture de l'école, soit dans les salutations, les activités de classe, les célébrations, les tâches culminantes, les publications, le perfectionnement professionnel, la planification, la représentation et les ressources (Ningwakwe Learning Press, 2013). Il incombe à chaque ministère ou conseil ou commission scolaire accueillant des élèves autochtones d'établir des programmes et des pratiques équitables qui soutiennent le rendement scolaire holistique⁵, lequel repose sur une plus grande estime de soi, la reconnaissance de diverses nations dans l'enceinte de la classe et le relèvement des compétences culturelles du personnel et des pairs (TVO Parents, 2011).

Honorer les contributions autochtones est une responsabilité qu'il nous faudra respectueusement assumer pour que l'échange de connaissances si essentiel puisse se produire. Cet échange sera un processus dans lequel nous apprendrons à nous humilier en reconnaissant notre propre connaissance limitée des peuples autochtones. Il nous permettra également d'apprendre comment consolider les fondements éducatifs pour tous les élèves. Honorer les dons des peuples autochtones, c'est valider les expériences des élèves autochtones à l'école et cela en soi est un pas dans la bonne direction pour inspirer la confiance et nouer des relations significatives.

Figure 3 — Intégration du savoir autochtone dans la classe

Cette figure met en valeur les volets à explorer dans l'instauration de pratiques intégratrices qui honorent la vision du monde des Autochtones.



5 Le « rendement scolaire holistique » désigne la planification globale équilibrée des activités physiques, affectives, mentales, intellectuelles et spirituelles dans les écoles et les salles de classe.

CRÉATION DE LIENS AVEC LES PEUPLES AUTOCHTONES

« Si les résultats sont les mêmes, soyez celui ou celle qui fait la différence... » (traduction libre)
(M. Simon, communication personnelle, le 8 juillet 2013)

L'autonomie gouvernementale et l'autodétermination imprègnent le discours contemporain sur la politique autochtone, surtout en ce qui concerne les revendications territoriales, la réforme constitutionnelle et le bon ou le mauvais rendement scolaire (pensionnats indiens, taux d'abandon scolaire) (Fallon et Paquette, 2012). Ces termes occasionnent souvent un malaise (résultant généralement d'un manque de compréhension) au sein de la population canadienne en général. Toutefois, le droit de se prononcer et d'agir pleinement sur l'orientation et la qualité de sa vie est devenu un espace contesté (il y a à la fois le pour et le contre) dans les relations entre les peuples autochtones et non autochtones. Les relations constituent la pierre angulaire du changement en éducation pour les élèves autochtones. L'engagement des parents ou des tuteurs ou tutrices, des communautés, des chefs, des personnes-ressources en matière culturelle et d'autres parties prenantes ayant des liens avec les élèves autochtones est essentiel. Ces relations exigent des soins, le souci de la vérité et des protocoles adaptés à la culture (James, 2012). Le processus donnera lieu à des discussions difficiles sur les droits des Autochtones et l'histoire du colonialisme. Cependant, ces discussions ne pourront à elles seules composer le discours sur le changement en éducation.

Alors donc, comment pourrons-nous établir des relations avec les élèves autochtones, les personnes ainées, les sénatrices et sénateurs métis ainsi que les organismes, les familles et les communautés autochtones? Quelles mesures devrons-nous prendre pour cheminer vers la collaboration et la réciprocité? Pourquoi le principe de la confiance est-il la clé dans ces relations? La section suivante d'*Au-delà des ombres* examinera les conditions et quelques pratiques éclairées qui ont fait et continuent de faire leurs preuves.

Élèves autochtones

Walker, Mishenene et Watt (2012-2013) ont défini les cinq fondements d'un « milieu accueillant » (p. 3) pour les élèves autochtones :

- des programmes d'études et de perfectionnement professionnel fondés sur la culture et la langue qui transparaissent clairement dans les activités du personnel à l'école;
- l'intégration transdisciplinaire de contenus autochtones et l'enseignement de ces contenus à tous les élèves;
- la création de liens avec la communauté autochtone par l'accessibilité des installations scolaires pour des activités parascolaires;
- la mise en pratique des compétences culturelles par l'acquisition d'un éventail de ressources autochtones pour la bibliothèque et par la planification de possibilités d'apprentissage expérientiel;
- le maintien de relations significatives entre les élèves autochtones et leur enseignante ou enseignant qui reposent sur l'authenticité et des conversations de la vie courante.

Les points précédents s'étayent d'exemples que nous offrent les écoles publiques de Lakehead (Thunder Bay, Ontario). Ces résultats se vérifient également dans les recherches sur l'engagement des jeunes autochtones et son incidence sur leur santé et leur bien-être, telles qu'elles ont été menées par Crooks, Chiodo et Thomas (2009), et les recherches sur la réussite des Autochtones en matière d'alphanétisation dans la région ouest de l'Arctique, telles qu'elles ont été effectuées par Robinson (2009).

La *Figure 4 — Détermination des facteurs d'engagement des élèves autochtones* présente une introduction à la gamme d'interrelations nécessaires à l'atteinte de ce climat d'accueil.

Figure 4 — Détermination des facteurs d'engagement des élèves autochtones

Cette figure met en évidence la dynamique unique qui contribue à la réussite des élèves autochtones.

Points communs dans les recherches du Congrès des peuples autochtones (2010), de Julien, Hansen et Tourangeau (2004) et du ministère de l'Éducation de l'Alberta (2005).

Facteurs géographiques et participation d'un réseau de soutien (p. ex. conseillères ou conseillers d'orientation autochtones, travailleuses ou travailleurs auprès des jeunes) qui favorise des programmes et des stratégies de transition entre les années d'études et les établissements d'enseignement...

Composition du personnel enseignant (p. ex. effectif enseignant autochtone), attitudes du personnel enseignant (p. ex. personnel compétent sur le plan culturel) et recours aux organisateurs graphiques, à l'apprentissage coopératif, aux études indépendantes et aux projets de service en classe...

Adoption de rôles d'adulte dans la famille, ce qui nuit à la capacité de s'investir pleinement dans ses responsabilités d'élève, et niveaux de participation des parents ou des tuteurs ou tutrices et de communication entre le foyer et l'école (p. ex. langue et clarté)...

Connaissances technologiques, accès aux outils nécessaires au succès scolaire, accès aux modèles de rôle autochtones et capacité de réfléchir aux caractéristiques de résilience similaires...

Parents ou tuteurs ou tutrices autochtones

« Les parents sont les premiers et principaux éducateurs de leurs enfants. Les écoles et les systèmes scolaires existent donc pour appuyer les efforts des parents en matière d'éducation de leurs enfants dans un partenariat mutuellement bénéfique. » (traduction libre) (Schmold, 2011, p. 25)

Les parents ou les tuteurs ou tutrices autochtones confient leurs enfants au personnel de l'éducation et cette responsabilité devrait s'envisager comme un cadeau dans la démarche d'enseignement ou d'apprentissage. Amener les parents ou les tuteurs ou tutrices à s'engager nécessitera de la patience, du temps, de la constance et de la compréhension (James, 2012). Leur voix, leurs opinions et leurs contributions sont essentielles à la réussite des élèves et au renforcement des capacités des communautés. Chaque école doit mettre en place un plan de collaboration avec les parents ou les tuteurs ou tutrices qui est écrit pour eux (c.-à-d. dans un langage accessible et dans la langue souhaitée) et qui respecte leur lieu de résidence (c.-à-d. que l'école peut devoir fournir le transport aux parents OU se rendre dans la communauté ou au foyer). L'Alberta School Boards Association, dans le rapport

rédigé par Schmold (2011), énumère quelques activités réalisées par ses membres qu'elle juge essentielles pour créer un milieu scolaire adapté à la culture des parents ou des tuteurs ou tutrices et de leurs enfants :

- « Legacy Room Interpretive Programs » : Centres d'interprétation offrant des ressources culturelles (p. ex. objets d'artisanat et histoire visuelle selon l'année d'études). (p. 20)
- « History in the Hills » : Les classes se rendent à des sites archéologiques autochtones et bénéficient des enseignements des peuples des Premières Nations et des Métis. (p. 20)
- Représentation des Autochtones dans la structure de gouvernance des conseils scolaires, ce qui leur permet de guider les politiques et les pratiques en classe. (p. 21)

Dans l'outil *Nos mots, nos façons* (ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2005), les parents ou les tuteurs ou tutrices autochtones donnent des avis aux autres parents sur les façons de s'associer à l'éducation de leur enfant. Ces précieux conseils sont tantôt pratiques comme « lisez les bulletins d'information de l'école » (p. 163), tantôt puissants comme « venez à l'école — elle appartient à votre enfant » (p. 163). Le concept du partage de la responsabilité de l'éducation est clair et les stratégies présentées dans ce document sont des modèles à suivre et à diffuser.

Communautés autochtones

Le concept autochtone de la communauté englobe les personnes ainées, les sénatrices et sénateurs métis, les gardiennes et gardiens du savoir traditionnel, les artisans et artisanes, les propriétaires d'entreprises, les dirigeantes et dirigeants (élus et traditionnels) et la famille élargie. La situation et le lieu de résidence de chaque élève varient; toutefois, il est essentiel de découvrir les êtres qui lui sont chers. Ce sont les personnes et les groupes qui peuvent influer sur son succès. L'engagement de ces parties est par conséquent encouragé, valorisé et requis. Dans la *Figure 5 — Communautés autochtones en tant que partenaires en éducation*, on présente des stratégies, des principes et des pratiques clés pour susciter l'engagement dans la réussite des élèves autochtones.

Organismes autochtones

Les facteurs de risque tels que la pauvreté, l'insécurité alimentaire, l'insuffisance des services de garderie, les logements inhabitables, le chômage et les problèmes en matière de santé et de bien-être constituent des obstacles potentiels à la réussite des élèves autochtones (Pin et Rudnicki, 2011). Le manque de soutien social et d'appartenance au milieu scolaire constitue également un enjeu de taille pour les élèves autochtones et leur famille. C'est pourquoi le réseautage avec les centres d'amitié, les associations de counseling des Autochtones, les organisations politiques ou territoriales, les centres de recherche sur les questions autochtones, les entreprises autochtones et les centres autochtones d'accès aux soins de santé joue un rôle déterminant. Être au fait de ces organismes autochtones et des services ou des ressources qu'ils offrent peut faire la différence entre la réussite ou l'échec d'un élève autochtone. Les centres d'amitié offrent un lieu de sécurité et de continuité culturelle dans les milieux urbains. Les associations de counseling des Autochtones peuvent fournir un lien avec des ressources affectives et financières dans les régions éloignées. Quant aux centres autochtones d'accès aux soins de santé, ils peuvent procurer aux Autochtones des soins de santé dans de multiples lieux sécuritaires du point de vue culturel. La planification tenant compte de ces facteurs de risque potentiels et la liaison avec l'organisme compétent s'avèrent une étape fondamentale pour assurer la réussite holistique des apprenantes et apprenants autochtones (Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique, 2012).

Figure 5 — Communautés autochtones en tant que partenaires en éducation

Cette figure fait un survol de principes, de stratégies et de pratiques d'engagement efficaces.

Principes généraux pour susciter l'engagement = confiance + temps + respect. Cela signifie :

1. Être disposés à participer à des conversations respectueuses axées sur les expériences des Autochtones en matière de résilience. La tenue de dialogues et la création de cercles sont des possibilités (Tousignant et Sioui, 2009).
2. Être informés en étudiant les recherches sur le succès des élèves autochtones, les écoles modèles et les programmes d'enseignement culturels. Embrasser la pratique réflexive (James et Renville, 2012).
3. Être souples à l'égard des priorités des Autochtones en éducation et dans la communauté. Chercher des moyens d'intégrer ces priorités, surtout au moment d'examiner les facteurs qui influencent l'évaluation des élèves (Claypool et Preston, 2011).

Stratégies et pratiques à l'égard de la communauté

- Participer aux activités, aux événements et aux célébrations de la nation autochtone locale (McCallum, 2013).
- Mettre en place des moyens créatifs d'être visibles en utilisant les médias sociaux ou en se joignant à un réseau social communautaire.
- Recueillir de l'information sur la communauté au moyen d'un éventail de ressources (données en ligne, pairs, autres). Élargir sa perspective (Garafolo, 2012).

Stratégies et pratiques à l'égard des personnes aînées et des sénatrices et sénateurs métis

- Apprendre les salutations de base, les dictons et les termes de la langue locale en vue des rencontres avec les personnes-ressources en matière culturelle. Comprendre que la langue incarne la vision du monde (Austin, 2008).
- Se familiariser avec les protocoles relatifs aux rencontres avec les personnes-ressources en matière culturelle visant à leur demander un service. Certains peuvent exiger le don de tabac comme étant « un bon moyen » d'amorcer une relation (Toulouse, 2013).
- Reconnaître que les personnes-ressources en matière culturelle ont une expérience que ne possède pas la majorité des enseignantes et enseignants. Leurs histoires et leurs compétences sont uniques (McKeough, Bird, Tourigny, Romaine, Graham, Ottman et Jeary, 2008).

CONNAISSANCES DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET INTÉGRATION DES AUTOCHTONES

L'intégration de contenus autochtones, sur le plan de la diversité des ressources et de l'efficacité de la planification, est finalement une question de préparation et de dévouement du personnel enseignant (Maxwell, 2010). Les connaissances des éducatrices et éducateurs qui travaillent dans les milieux voués à l'inclusion et à l'équité sont cruciales. Les administrations et les conseils ou commissions scolaires qui manifestent un solide engagement à l'égard du succès des élèves autochtones, comme le reflètent explicitement leurs plans et leurs politiques, sont également des acteurs dans le soutien au corps enseignant (Peace River School Division, 2010). Smith (2004) saisit ce processus de changement transformateur en éducation dans la déclaration suivante : « ... Nous devons aller au-delà de la simple description des problèmes et des questions [autochtones] et nous assurer que le changement s'opère véritablement... » (traduction libre) (p. 52). La *Figure 6 — Contributions du personnel enseignant* présente certaines connaissances et méthodes pédagogiques issues de la salle de classe qui honorent les élèves et les communautés autochtones. La reconnaissance et l'application de pratiques qui ont fait leurs preuves, telles qu'elles ont été déterminées par des éducateurs et éducatrices, sont primordiales.

Figure 6 — Contributions du personnel enseignant

Cette figure présente des réflexions issues de divers projets de recherche récents sur le succès des élèves autochtones et l'impact du personnel enseignant.

Importance de valoriser les connaissances du personnel enseignant

- ... L'enseignant dans le Nord a une responsabilité supplémentaire, celle de connaître et de comprendre non seulement l'importance historique de l'éducation pour les communautés autochtones, mais également les réalités sociales, politiques et économiques contemporaines. Cet enseignant est également un apprenant, engagé dans un processus d'apprentissage et de compréhension d'une nouvelle façon d'enseigner, d'apprendre et de vivre... »* (Burleigh et Burm, 2012, p. 23)
- « Apprécier différentes conceptions de la citoyenneté, créer des milieux scolaires qui favorisent l'appartenance, considérer l'intendance des ressources terrestres comme un objectif d'apprentissage et encourager des rôles significatifs dans les écoles sont des pratiques auxquelles le personnel enseignant s'associe... »* (Deer, 2010)
- « ... Bien que des membres du personnel enseignant aient peut-être grandi au sein d'une famille qui avait une attitude ethnocentrique ou eurocentrique... envers les peuples autochtones, certains s'interrogent sérieusement sur leurs expériences passées et sur cette attitude... prenant le temps de réfléchir à ce qu'ils sont et à l'effet qu'ils ont sur les élèves autochtones... les programmes de perfectionnement professionnel les ont sensibilisés à ces préjugés ou suppositions au point où bon nombre d'entre eux ne veulent pas les incorporer dans leurs pratiques pédagogiques et posent un regard critique sur leurs actions ou leurs pratiques passées... »* (Korteweg, 2010, p. 16-17)
- « Connaitre les élèves, rehausser l'idée de soi-même ou l'estime de soi, favoriser des communications interpersonnelles positives et humaniser les études sociales (et d'autres matières) en y introduisant la vision du monde autochtone sont des pratiques que reconnaissent les enseignantes et enseignants... »* (Ottman et Pritchard, 2010)

* Traduction libre

Leçons apprises des enseignantes et enseignants autochtones au Canada

Verna St. Denis (2010) a mené l'une des études les plus complètes jamais réalisées sur les connaissances et l'expérience professionnelles de la population enseignante autochtone. Les thèmes qui ont émergé de cette recherche soulignent l'importance d'une philosophie de l'enseignement fondée sur la vie, car une telle philosophie est directement liée à la conservation du personnel enseignant autochtone dans la profession. Bien qu'il y ait de nombreux obstacles au maintien de l'effectif enseignant autochtone, ces éducatrices et éducateurs formidables ont réclamé des gestes concrets pour améliorer la vie des élèves. Les pratiques sur l'intégration de contenus autochtones dans le programme d'enseignement général dans les systèmes conçus pour l'assimilation étaient éclairantes. La sensibilisation accrue à l'urgence du changement systémique est manifeste dans ces propos d'un enseignant : « Nous n'en sommes plus aux tipis construits avec des bâtonnets de Popsicle et aux capteurs de rêves... nous devons nous livrer à une réflexion créative » (traduction libre) (p. 36).

Combattre le racisme dans la profession par la création d'alliances (tant autochtones que non autochtones) est considéré comme crucial pour assurer une transformation totale en faveur de la compétence culturelle dans les écoles (St. Denis, 2010; Wimmer, Legare, Arcand et Cottrell, 2009). La conservation de l'effectif enseignant autochtone et finalement la persévérance scolaire des élèves autochtones sont tributaires de relations et de modèles de rôle significatifs. Dans la *Figure 7 — Caractéristiques des alliées et alliés authentiques* sont présentées les valeurs, telles qu'elles ont été déterminées par des enseignantes et enseignants autochtones, qu'incarne une alliée ou un allié authentique dans ses relations.

Figure 7 — Caractéristiques des alliées et alliés authentiques

Cette figure résume les attributs que possèdent et manifestent les personnes alliées en éducation et qui reflètent une position antiraciste centrée sur l'engagement.



L'une des approches antiracistes consiste à investir également dans l'élaboration collaborative de guides pédagogiques exposant des stratégies pour la classe, écrites en langage clair et accessible, sur les façons d'inclure respectueusement la présence des Autochtones dans les écoles (Baxter, 2007; Hampton et Roy, 2002). Il existe de nombreux modèles et exemples transparents et responsables de cette approche dans les écoles ontariennes (voir Lakehead Public Schools et Simcoe County District School Board).

Les recommandations issues de l'étude de St. Denis (2010) concordent avec la recherche sur les facteurs qui appuient la réussite des élèves autochtones. Les points suivants constituent des priorités incontournables pour les dirigeantes et dirigeants en éducation, les décisionnaires, les administrations, les ministères, les conseils ou commissions scolaires et le personnel de l'éducation :

- Choisir, former, embaucher et chercher activement à maintenir en poste davantage d'enseignantes et d'enseignants autochtones. (p. 70)
- Enseigner le contenu autochtone à l'échelle de l'école, dans toutes les matières, tous les jours. (p. 70)
- Offrir du mentorat au personnel enseignant autochtone pour l'aider à apprendre à naviguer dans le système et à se réserver une charge de travail raisonnable. (p. 70)
- Exiger que tout le personnel suive de la formation ou des cours sur l'éducation autochtone. (p. 70)
- Reconnaître et utiliser les ressources locales. (p. 70)
- Donner aux membres autochtones du personnel enseignant des occasions de réseauter entre eux. (p. 70)

L'incorporation de pratiques intégratrices pour les Autochtones repose sur divers facteurs. Cependant, la formation du personnel enseignant en matière de pédagogie d'affirmation culturelle est une approche extrêmement valable. Honorer les enseignantes et enseignants autochtones en légitimant leurs expériences et en leur offrant diverses occasions de collaboration est également un pas dans la direction du changement positif.

L'ÉDUCATION AUTOCHTONE EST UNE ÉDUCATION CANADIENNE

La population canadienne a été privée du droit d'apprendre la vérité au sujet de la diversité et de la beauté des premiers peuples du Canada. L'éducation des Indiens⁶, qui est celle que la plupart des citoyennes et citoyens ont reçue, a été repoussée en marge de la société et repoussée jusqu'aux confins de l'omission ou de la révision intellectuelle de l'histoire. Les peuples autochtones se sont continuellement battus pour avoir le droit de participer à l'éducation de leurs enfants et d'être représentés dans le programme d'enseignement d'une manière équitable et authentique. Corbiere (2000) renforce cette position lorsqu'il déclare qu'une image positive des peuples autochtones devrait dériver de leur notion d'une identité positive, ce qui implique habituellement que l'on se sert de la langue, des coutumes et des connaissances du groupe et aussi que l'on raconte l'histoire selon sa perspective (p. 2). La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et ses organisations Membres se sont manifestement engagées à l'égard de cette forme de changement transformateur en éducation, comme en font foi leurs recommandations, principes directeurs, groupes de travail, travaux de recherche, forums de réseautage ou d'échange — le tout servant de toile de fond à une action concertée.

Alors donc, l'éducation autochtone est-elle une éducation canadienne? À quoi cela ressemble-t-il dans les salles de classe d'aujourd'hui? Les méthodes pédagogiques et les pratiques qui rendent hommage aux apprenantes et apprenants autochtones profitent également à leurs pairs dans les écoles. Nombre de stratégies sont considérées comme efficaces pour les élèves autochtones, notamment : interactivité, évaluation au service de l'apprentissage ou en tant qu'apprentissage, occasions d'apprentissage expérientiel, développement du caractère, engagement à l'égard de l'environnement, approches holistiques de l'enseignement, enseignement différencié, participation des parents ou des tuteurs ou tutrices, engagement communautaire, activités pratiques, utilisation de copies types, projets fondés sur la découverte, leadership constant ou sécurisant en classe (p. ex. procédures et routines), technologie, étayage et objectifs d'apprentissage centrés sur l'élève (p. ex. critères de réussite clairs et rétroaction descriptive) (Ball, 2007; School District No. 73 (Kamloops/Thompson), 2012; Toulouse, 2011). Ces approches se retrouvent également dans la documentation concernant les facteurs qui contribuent au succès général des élèves dans les systèmes scolaires équitables.

L'inclusion de ressources autochtones (p. ex. textuelles, vidéos, en ligne, humaines, géographiques et de manipulation) et de la vision autochtone du monde (p. ex. philosophies, traditions, langue, contributions, histoires et fiabilité intellectuelle) dans le programme d'enseignement est également vitale pour une éducation canadienne significative (Bartel, 2011; Cheney, 2002; Cook, 2006). La compréhension des traités et des droits constitutionnels des nations autochtones du Canada fait aussi partie intégrante de cette forme de contenu éducatif (Tupper et Cappello, 2008). Ce type de programme d'enseignement et de pédagogie doit faire partie des connaissances à transmettre à tous les élèves de la maternelle à la 12^e année. Il constitue un moyen de sensibilisation dont on a grandement besoin alors que les nations autochtones lancent un appel à l'action et que les alliés de ces nombreuses nations y répondent. Des contenus autochtones et des stratégies souhaitées doivent être élaborés et suivis de près en partenariat avec les éducatrices et éducateurs. La responsabilité du succès des élèves autochtones est une responsabilité partagée et fondée sur la collaboration.

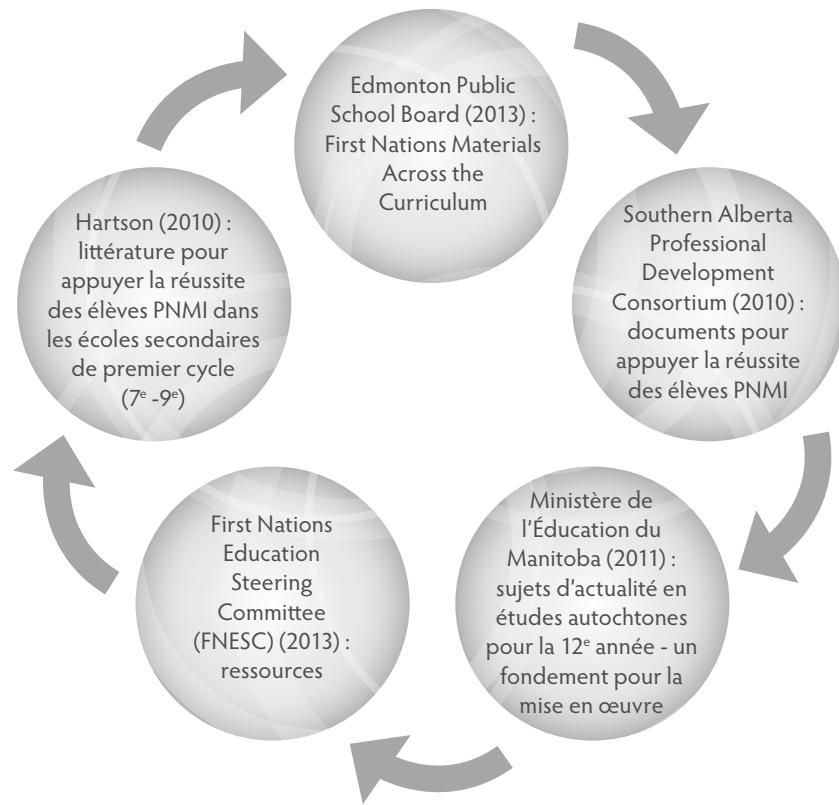
Dans la *Figure 8 — Ressources autochtones dans les écoles canadiennes*, quelques pratiques sont mentionnées. Veuillez noter que cette liste n'est pas exhaustive. Chaque province, territoire, conseil ou commission scolaire

6 « Éducation des Indiens » est un terme qui désigne l'approche et l'information stéréotypées qui ont été véhiculées au sujet des peuples autochtones du Canada.

et école dispose de ses propres ressources respectueuses. Toutefois, les caractéristiques mises en valeur dans ces ressources sont des pratiques éclairées qui méritent réflexion.

Figure 8 — Ressources autochtones dans les écoles canadiennes

Cette figure signale des ressources autochtones employées au Canada qui offrent des occasions d'inclusion dans la classe ordinaire.



First Nations Materials Across the Curriculum (2013) est un laboratoire en ligne convivial pour le personnel enseignant, pratique et accessible. Il fournit des liens vers des ressources autochtones par matière (p. ex. art, santé, études sociales, langues, sciences), l'accès à d'autres moteurs de recherche qui renvoient à des documents autochtones et des avis clairs sur la façon d'intégrer le contenu autochtone dans la classe ordinaire. Le document de Hartson (2010) au sujet de la littérature pour les élèves PNMI de la 7^e à la 9^e année présente une série de leçons et d'activités qui cultivent l'esprit critique des élèves et forment un cycle d'apprentissage complet (c.-à-d. une unité). Ce document unique dresse une liste de livres riches sur le plan culturel et linguistique, de facteurs à prendre en compte et de précautions à l'intention du personnel de l'éducation et de critères d'évaluation de la compétence culturelle de toutes les ressources autochtones. L'outil qu'offre le ministère de l'Éducation du Manitoba (2011) sur les sujets d'actualité à aborder dans les études autochtones de la 12^e année débute par un cadre conceptuel fondé sur la roue médicinale holistique. Ce cadre décrit l'outil de façon respectueuse dans le contexte des études autochtones. La trousse même, prête à utiliser en classe, comporte une série d'activités stimulantes assorties de supports visuels. Le Southern Alberta Professional Development Consortium (2010) a dressé une vaste liste de documents PNMI et de leçons pour les premières années du cycle primaire. Pour chaque document, il est clairement indiqué de quelle nation il s'agit et des liens sont établis avec d'autres matières (c.-à-d. intégration). Finalement, le First Nations Education Steering Committee (2013) a un site Web qui fournit des renseignements, des liens, des ressources et des occasions de perfectionnement professionnel authentiques sur les façons d'honorer les élèves autochtones en classe.

PARTAGE DE NOS DONS : VÉRITÉ ET HUMOUR

« ... [Être une personne alliée, c'est faire preuve de] sincérité [et] ne pas dire au personnel enseignant autochtone seulement ce qu'il veut entendre, mais plutôt ... se montrer honnête et intègre avec lui ... » (St. Denis, 2010, p. 51)

« Debewin » est un terme ojibway qui veut dire vérité. Il désigne l'idée de vivre sa vie conformément aux sept enseignements qui montrent la bonne façon de vivre (c.-à-d. respect, amour, humilité, connaissance, courage, honnêteté et vérité). Il implique que les personnes doivent réfléchir à leurs relations et à leur impact sur le monde. En outre, elles doivent penser au bien des sept générations à venir. J'ai été très chanceuse dans ma vie, car j'ai été entourée par beaucoup d'excellents enseignants et enseignantes dans des contextes officiels et non officiels. Mes parents, mes grands-parents et ma famille élargie m'ont enseigné l'importance d'honorer mes dons et de les partager avec le monde. Ils m'ont également appris l'importance d'honorer les dons que les autres apportent au monde. Je suis née au sein d'une famille ojibway-odawa dans la Première Nation dans le Nord de l'Ontario appelée Sagamok Anishnawbek. On m'a toujours enseigné à être fière de qui je suis et d'où je viens. L'identité nationale, les traditions et l'importance de l'éducation pour la croissance communautaire continuent de faire partie des principaux enseignements qui demeurent vivants dans mon quotidien.

Partager nos dons dans un esprit de vérité, tout en s'ouvrant à l'humour et aux interactions positives, est essentiel si nous voulons progresser vers la réussite des élèves autochtones. Il nous faut communiquer les enseignements de nos peuples, nouer des relations significatives, procéder sur une base de respect et de réciprocité et prendre fait et cause pour les droits de la personne comme étant un élément essentiel de la scolarité (Vancouver Board of Education, 2008). L'Aboriginal Education Research Committee (2010) valide l'énoncé précédent en se concentrant sur les dons que les élèves autochtones apportent à la salle de classe. Ses recherches mettent en lumière les succès des élèves autochtones selon le récit qu'en ont fait les élèves eux-mêmes. « Un solide sentiment d'identité familiale et culturelle... d'appartenance... [enraciné dans] les amitiés, l'apprentissage avec ses pairs et l'apprentissage de ses pairs, [et] des relations élève-enseignant bienveillantes » (traduction libre) (p. 47), conjugué à des exemples concrets du savoir autochtone dans le programme d'enseignement, sont des facteurs qui contribuent à la persévérance scolaire. Les élèves et le personnel enseignant participant au Projet du Cœur à l'échelle du Canada se font l'écho des mêmes principes.

La vision du monde des Autochtones est un don qui repose sur leur compréhension de la terre depuis des temps immémoriaux. Elle est empreinte de diversité et d'unicité sur le plan des langues, des traditions, des cérémonies et des innovations (Toulouse, 2008). La valeur qui unit ces 500 différentes nations est celle du respect — le respect mutuel et la promotion d'une bonne vie pour tous les enfants. Dans la *Figure 9 — Quelques initiatives en éducation autochtone*, on met l'accent sur des pratiques éclairées qui favorisent l'accès et l'équité en matière d'éducation pour les peuples autochtones.

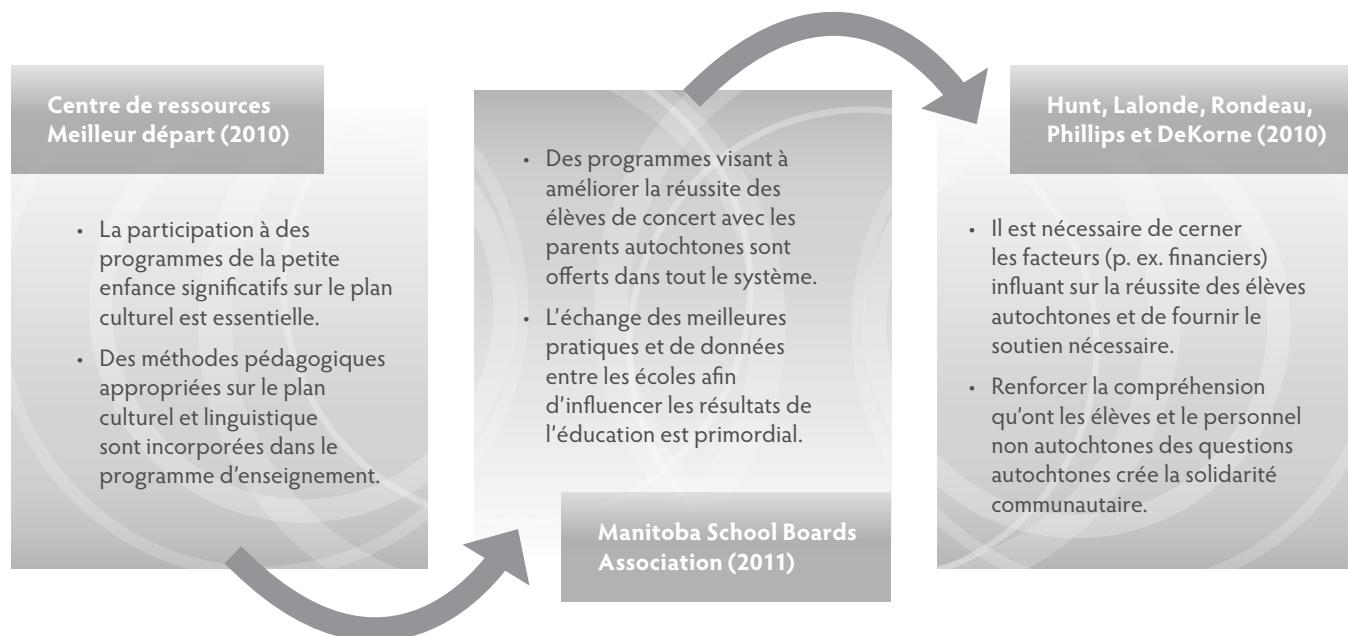
Chacun de ces programmes honore les dons que les élèves, les parents ou les tuteurs ou tutrices et les communautés autochtones apportent aux milieux scolaires équitables. Chacun de ces programmes repose sur des fondements théoriques directement liés à des écrits de lutte contre le racisme et d'action politique auprès de personnes alliées authentiques (St. Denis, 2007; Wyrostok et Paulson, 2000).

« Les nations autochtones subissent actuellement certains des effets les plus dévastateurs de la destruction de l'environnement. » (traduction libre) (Simpson, 2002, p. 14)

Il est urgent d'agir pour effectuer le changement transformateur en éducation non seulement dans l'intérêt des peuples autochtones. Cette urgence d'agir découle de la responsabilité que partagent les Autochtones avec les Canadiennes et Canadiens qui se préoccupent de justice sociale, d'intendance, de guérison et des générations futures à qui ils veulent laisser une terre dont elles seront fières (Simpson, 2002). Bon nombre de réponses à ces questions émaneront d'un mouvement collectif qui refuse de se taire. Nos enfants et leurs enfants méritent une bonne vie. Les peuples autochtones ne peuvent pas être repoussés en marge de la société et interpellés seulement lorsque cela fait l'affaire de certains. C'est maintenant qu'il nous faut participer au changement qui permettra à tous les élèves d'avoir accès à l'éducation, à la santé, au bien-être, à la stabilité socioéconomique, à une bonne estime de soi et à la fierté culturelle (Norris, 2011). Partager nos dons dans des relations fondées sur la vérité, la confiance et l'action : voilà ce que nos enfants dans les écoles ont besoin que nous fassions dès maintenant.

Figure 9 — Quelques initiatives en éducation autochtone

Cette figure définit les caractéristiques uniques des programmes éducatifs autochtones au Canada qui contribuent au succès des élèves.



Extrait du poème LNU AND INDIANS WE'RE CALLED

de Rita Joe (1932-2007)

At age seven
I go to school
The teacher is talking
I do not understand much of what he says
So my stubby pencil makes contact
With a scrap of paper
I print small words,
The ones I know,
I try to put them in order.

"Bring that paper here," the teacher yells.
Timidly I walk, my knees trembling
I hand him the paper.
His eyes widen, "Where did you find these?"
I point at myself, my head, my heart...

(Service des bibliothèques publiques du Nouveau-Brunswick, sans date)

Au Forum du président de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants tenu en juillet 2013, l'ainé Gordon Williams a éloquemment engagé l'assistance à faire partie d'un changement créatif afin d'améliorer les résultats, l'accès et l'équité pour et avec les peuples autochtones. Ce changement s'impose si nous voulons assurer le succès général et holistique des élèves autochtones à l'école. Il est également essentiel pour construire des ponts de compréhension et de compétence culturelle avec les citoyennes et citoyens non autochtones. Le président de la FCE, Paul Taillefer, lui a emboité le pas en ouvrant un dialogue crucial qui a sommé le gouvernement fédéral de s'engager véritablement en « éradiquant les disparités actuelles en matière d'accès aux services fondamentaux d'éducation, de santé et d'aide sociale à l'enfance et à la famille pour les familles et les communautés autochtones [et en] élaborant une stratégie fédérale globale de réduction de la pauvreté au Canada en consultation avec les gouvernements provinciaux et territoriaux, les gouvernements et organismes autochtones, les organisations non gouvernementales et les personnes vivant dans la pauvreté » (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2013, p. 1). Ces mesures ciblent les barrières systémiques qui excluent les élèves, les peuples et les communautés autochtones.

En conclusion, je peux certainement dire, comme enseignante, chercheuse et, ce dont je suis la plus fière, femme ojibway de la Première Nation de Sagamok, que j'accepte le défi posé par l'ainé Gordon Williams. J'ai pleinement l'intention de faire ma part pour les élèves autochtones afin qu'ils puissent réaliser leurs rêves et être fiers de ce qu'ils (nous) sont (sommes) et continuent (continuons) d'être. Je fais également cela pour les élèves non autochtones qui ont le droit d'être enrichis par la vérité au sujet des peuples autochtones. J'avance donc avec un bon esprit et un bon cœur, prête à écouter et prête à agir.

RÉFÉRENCES

- ABORIGINAL EDUCATION RESEARCH COMMITTEE. *Celebrating Strengths: Aboriginal Students and Their Stories of Success in Schools*, Winnipeg, Manitoba, Seven Oaks School Division, 2013.
- ALBERTA REGIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT CONSORTIA. *First Nations, Métis and Inuit (FNMI)*, [En ligne], 2013. [www.inclusiveeducationpdresources.ca/fnmi].
- ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA. *Les collèges au service des apprenants et des communautés autochtones, Analyse de l'environnement 2010 : Tendances, programmes, services, partenariats, défis et leçons retenues*, Ottawa, Ontario, ACCC, novembre 2010.
- AUSTIN, B. « Language of the People Forever: Bay Mills Spins Thread Tying Ojibwa Communities Together », *Tribal College Journal of American Indian Higher Education*, vol. 19, n° 3, printemps 2008, p. 28-31.
- BALL, J. « Supporting Young Indigenous Children's Language Development in Canada: A Review of Research on Needs and Promising Practices », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 66, n° 1, septembre 2009, p. 19-47.
- BALL, J. *Aboriginal young children's language and literacy development: Research evaluating progress, promising practices, and needs*, [En ligne], 2007. [nselwiki.cllrnet.ca/index.php/NSEL_Policy_Research_Papers].
- BARTEL, K. « Bringing First Nations stories to the classroom », *Chilliwack Progress*, [En ligne], 28 novembre 2011. [www.theprogress.com/community/134639968.html]. (Consulté le 15 juillet 2013).
- BAXTER, D. *Aboriginal Presence in Our Schools: A Guide for Staff*, Thunder Bay, Ontario, Lakehead Public Schools, mars 2007.
- BELL, D., et autres. *Sharing Our Success: Ten Case Studies in Aboriginal Schooling*, Kelowna, Colombie-Britannique, Society for the Advancement of Excellence in Education, 2004.
- BURLEIGH, D., et S. BURM. « Teaching North of 50: An Extraordinary and Fulfilling Opportunity », *Education Forum*, vol. 38, n° 2, printemps 2012, p. 20-23.
- BURLETON, D., et S. GULATI. *Étude spéciale, Services économiques TD — Pour en finir avec les mythes entourant la population autochtone du Canada*, Toronto, Ontario, Services économiques TD, 18 juin 2012.
- CAPURSO, M. « Surviving Stereotypes: Indigenous Ecology, Environmental Crisis, and Science Education in California », *Teacher Education Quarterly*, vol. 36, n° 4, automne 2010, p. 71-86.
- CARR-STEWART, S. « First Nations Educational Governance: A Fractured Mirror », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, vol. 97, 10 décembre 2009, p. 1-16.
- CARR-STEWART, S. « First Nations Education: Financial Accountability and Educational Attainment », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 29, n° 4, 2006, p. 998-1018.
- CENTRE DE RESSOURCES MEILLEUR DÉPART. *Founded in Culture: Strategies to Promote Early Learning in First Nations Children in Ontario*, Toronto, Ontario, Nexus Santé, 2010.
- CHENEY, J. « The Moral Epistemology of First Nations Stories », *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 7, n° 2, printemps 2002, p. 88-100.
- CLAYPOOL, T.R., et J.P. PRESTON. « Redefining Learning and Assessment Practices Impacting Aboriginal Students: Considering Aboriginal Priorities via Aboriginal and Western Worldviews », *[Indigenous education] in education*, vol. 17, n° 3, automne 2011, p. 84-95.
- CONGRÈS DES PEUPLES AUTOCHTONES. *Staying in School: Engaging Aboriginal Students*, Ottawa, Ontario, Congrès des peuples autochtones, 2010.
- COOK, S.A. « 'Patriotism, Eh?' The Canadian Version », *Phi Delta Kappan*, vol. 87, n° 8, avril 2006, p. 589-593.
- CORBIERE, A.O. *Reconciling Epistemological Orientations: Toward a Wholistic Nishnaabe (Ojibwe/Odawa/Potawatomi) Education*, communication présentée à l'Assemblée générale annuelle de la Canadian Indigenous/Native Studies Association, Edmonton, Alberta, mai 2000.
- CROOKS, C.V., D. CHIODO et D. THOMAS. *Engaging and Empowering Aboriginal Youth: A toolkit for service providers*, London, Ontario, Claire V. Crooks, 2009.
- DEER, F. « Teachers' and Principals' Perceptions of Citizenship Development of Aboriginal High School Students in the Province of Manitoba: An Exploratory Study », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, vol. 110, 20 septembre 2010, p. 1-33.
- DE PLEVITZ, L. « Systemic racism: the hidden barrier to educational success for Indigenous school students », *Australian Journal of Education*, vol. 51, n° 1, 2007, p. 54-71.

- EADY, M. « Innovations in Literacy Learning: Reaching the Remote Northwestern Communities of Ontario », *College Quarterly*, vol. 9, n° 2, printemps 2006, p. 1-11.
- EDMONTON PUBLIC SCHOOL BOARD. *First Nations Materials Across the Curriculum*, [En ligne], 2013. [www.uleth.ca/education/sites/education/files/fnmibib.pdf].
- JOE, R. « I Lost My Talk », *EnglishFruit* (blogue), [En ligne], 8 janvier 2013. [englishfruit.wordpress.com/2013/01/08/i-lost-my-talk-by-rita-joe/].
- FALLON, G., et J. PAQUETTE. « A Critical Analysis of Self-Governance Agreements: Addressing First Nations Control of Education in Canada », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, vol. 132, 11 avril 2012, p. 1-28.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS. *Forces de changement — L'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits* (bulletin du Forum du président de 2013), Ottawa, Ontario, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 8 juillet 2013.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS. *Premières Nations, Inuits et Métis*, Ottawa, Ontario, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, sans date.
- FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Aboriginal Education, Beyond Words, Creating Racism-Free Schools for Aboriginal Learners*, Vancouver, Colombie-Britannique, FECB, 2002.
- FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Aboriginal Education Program*, [En ligne], 2012. [www.bctf.ca/uploadedFiles/public/AboutUs/ServicesHandbook/1AbEdProgram.pdf].
- FIRST NATIONS EDUCATION STEERING COMMITTEE. *Resources*, [En ligne], 2013. [www.fnesc.ca/resources].
- FONDATION AUTOCHTONE DE GUÉRISON. *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*, Ottawa, Ontario, Fondation autochtone de guérison, 2003.
- GAROFALO, F. « Closing the Achievement Gap: A Northwestern Ontario Perspective », *Principal Connections*, vol. 16, n° 2, hiver 2012, p. 29-31.
- HAIG-BROWN RESEARCH & CONSULTING. *The Schools Speak: Creating Conditions for Success of First Nation, Métis and Inuit Students in the Simcoe County District School Board*, Toronto, Ontario, Haig-Brown Research & Consulting, octobre 2009.
- HAMPTON, M., et J. ROY. « Strategies for Facilitating Success of First Nations Students », *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 32, n° 3, 2002, p. 1-28.
- HARE, J., et M. PIDGEON. « The Way of the Warrior: Indigenous Youth Navigating the Challenges of Schooling », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2011, p. 93-111.
- HARTSON, T. *Literature to Support First Nations, Métis and Inuit (FNMI) Student Success in Junior High Schools, 7-9, Workshop Facilitator Guide*, Learning Network Educational Services, [En ligne], novembre 2010. [www.prrdweb.com/docs/library/FNMI%20Workshop%20Facilitator.pdf].
- HUNT, S., et autres. *Supporting Aboriginal Student Success: Report of the LE, NONET research project*, Victoria, Colombie-Britannique, University of Victoria, 2010.
- INITIATIVE D'ÉDUCATION AUTOCHTONE MARTIN. *L'initiative d'Éducation Autochtone Martin*, Montréal, Québec, IEAM, n° 3, printemps 2013.
- JAMES, A. « The Exploration of Aboriginal Student Achievement Through the Reflexive Analysis of a Dialogue Circle: A View of Aboriginal Education Through the Eyes of Community », *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, vol. 10, n° 2, 2012, p. 257-266.
- JAMES, A.B., et T. RENVILLE. « Ohiyesa's Path: Reclaiming Native Education », *reclaiming children and youth*, vol. 21, n° 3, automne 2012, p. 27-30.
- JULIEN, R., J. HANSEN et N. TOURANGEAU. *Teaching and Learning Research Exchange: Respecting and Responding to the Voices of Aboriginal Students*, Saskatoon, Saskatchewan, Dr. Stirling McDowell Foundation for Research Into Teaching, janvier 2004.
- KAWALILAK, C., et autres. « E-learning Access, Opportunities, and Challenges for Aboriginal Adult Learners Located in Rural Communities », *College Quarterly*, vol. 15, n° 2, printemps 2012, p. 1-18.
- KEOKE, E.D., et K.M. PORTERFIELD. *Encyclopedia of American Indian Contributions to the World: 15,000 Years of Inventions and Innovations*, New York, New York, Facts on File, Inc., 2002.
- KIRKNESS, V.J. « Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and A Prospective », *Journal of American Indian Education*, vol. 39, n° 1, automne 1999, p. 14-30.
- KORTEWEG, L. *The Lakehead Public School Board's Urban Aboriginal Education Project Review & Research Study Final Report*, Thunder Bay, Ontario, Lakehead Public Schools, 15 juillet 2010.
- LEDOUX, J. « Integrating Aboriginal Perspectives Into Curricula: A Literature Review », *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 26, n° 2, 2006, p. 265-288.

- MAINÀ, F. « Culturally Relevant Pedagogy: First Nations Education in Canada », *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. 17, n° 2, 1997, p. 293-314.
- MANITOBA SCHOOL BOARDS ASSOCIATION. *Initiatives in Aboriginal Education, Survey Results*, Winnipeg, Manitoba, MSBA, novembre 2011.
- MAXWELL, J. « First nations' Quiet Revolution will begin in the classroom », *The Globe and Mail*, [En ligne], 23 décembre 2010. [\[www.theglobeandmail.com/report-on-business/economy/economy-lab/first-nations-quiet-revolution-will-begin-in-the-classroom/article4084190\]](http://www.theglobeandmail.com/report-on-business/economy/economy-lab/first-nations-quiet-revolution-will-begin-in-the-classroom/article4084190) (Consulté le 15 juillet 2013).
- MCCALLUM, D. « 13 Strategies to Promote Equity and Diversity in the Classroom for First Nations, Metis & Inuit Students », *Big Ideas in Education – Exploring the Current Issues in Education Today*, [En ligne], 13 mars 2013. [\[bigideasinedu.edublogs.org/2013/03/13/12-strategies-to-promote-equity-and-diversity-in-the-classroom-for-first-nations-metis-inuit-students/#.UkCRFmBzZaQ\]](http://bigideasinedu.edublogs.org/2013/03/13/12-strategies-to-promote-equity-and-diversity-in-the-classroom-for-first-nations-metis-inuit-students/#.UkCRFmBzZaQ).
- MCKEOUGH, A., et autres. « Storytelling as a Foundation to Literacy Development for Aboriginal Children: Culturally and Developmentally Appropriate Practices », *Psychologie canadienne*, vol. 49, n° 2, 2008, p. 148-154.
- MINER, R. *GTA Post-Secondary Access Initiatives: Pointing the Way to Success*, Toronto, Ontario, Miner & Miner Consulting, mars 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA. « Chapitre 5 — Stratégies d'apprentissage pour les élèves autochtones : Occasions de faire de l'apprentissage une activité significative », dans *Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*, Edmonton, Alberta, Learning and Teaching Resources Branch, 2005, p. 75-106.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA. *Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*, Edmonton, Alberta, Learning and Teaching Resources Branch, 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. *Aboriginal Student Achievement and Positive Learning Outcomes in Canadian Schools: Promising Practices*, Saskatoon, Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, 2007.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU MANITOBA. *Grade 12 Current Topics in First Nations, Métis and Inuit Studies: A Foundation for Implementation*, Winnipeg, Manitoba, gouvernement du Manitoba, 2011.
- MORRISSETTE, P.J. « First Nations and Aboriginal Counsellor Education », *Revue canadienne de counseling*, vol. 37, n° 3, 2003, p. 205-215.
- NEW SOUTH WALES ABORIGINAL EDUCATION CONSULTATIVE GROUP INCORPORATED ET NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING. *The Report of the Review of Aboriginal Education*, Darlinghurst, New South Wales, New South Wales Department of Education and Training, aout 2004.
- NINGWAKWE LEARNING PRESS. *Download free student activities and teacher guides for use in your classroom*, [En ligne], 2013. [\[www.firstnationliteracy.com/download\]](http://www.firstnationliteracy.com/download).
- NORRIS, J. « Toward the Use of the 'Great Wheel' as a Model in Determining the Quality and Merit of Arts-based Projects (Research and Instruction) », *International Journal of Education and the Arts*, vol. 12, n° 1.7, 30 juin 2011, p. 1-24.
- O'CONNOR, K.B. « SEER 2008 Abstract – Northern Exposures: Models of Experiential Learning in Indigenous Education », *Journal of Experiential Education*, vol. 31, n° 3, 2009, p. 415-419.
- OTTMAN, J., et L. PRITCHARD. *Aboriginal Perspectives Action Research Project: A Review of Literature*, Calgary, Alberta, Calgary Regional Consortium, 5 mai 2010.
- OTTMAN, J. « International Response Essay – Leadership for Social Justice: A Canadian Perspective », *Journal of Research on Leadership Education*, vol. 4, n° 1, juin 2009, p. 1-9.
- PEACE RIVER SCHOOL DIVISION. *Conversations Toward Student Success: Information and Background*, Peace River, Alberta, Peace River School Division, février 2010.
- PIDGEON, M. « Pushing Against the Margins: Indigenous Theorizing of "Success" and Retention in Higher Education », *Journal of College Student Retention*, vol. 10, n° 3, 2008-2009, p. 339-360.
- PIN, L., et C. RUDNICKI. *Policy Paper*, Aboriginal Students, Toronto, Ontario, Ontario Undergraduate Student Alliance, mars 2011.
- POPOVIC, T. *Effecting Change Through Education: Aboriginal Students in Ontario's Post-Secondary Education System*, Toronto, Ontario, College Student Alliance, novembre 2011.
- PROJET DU CŒUR. *Le Projet du Cœur*, [En ligne], 2013. [\[poh.jungle.ca/step-3-how-it-works\]](http://poh.jungle.ca/step-3-how-it-works).
- REDWING-SAUNDERS, S., et S.M. HILL. « Native Education and In-Classroom Coalition-Building: Factors and Models in Delivering an Equitous Authentic Education », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 30, n° 4, 2007, p. 1015-1045.
- REPORTING IN INDIGENOUS COMMUNITIES. *News Stereotypes of Aboriginal People*, [En ligne], sans date. [\[www.riic.ca/the-guide-at-the-desk/news-stereotypes-of-aboriginal-peoples\]](http://www.riic.ca/the-guide-at-the-desk/news-stereotypes-of-aboriginal-peoples).
- RICHARDS, J., et M. SCOTT. *Aboriginal Education: Strengthening the Foundations*, Ottawa, Ontario, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, décembre 2009.
- RITCHIE, S., et autres. « Education for Character, Reflections on Connecting through Outdoor Adventure », *The Ontario Journal of Outdoor Education*, vol. 23, n° 4, été 2011, p. 4-9.

- ROBINSON, S. « Literacy Lives Here: Using Video and Dialogue to Promote and Celebrate Adult and Literacy Education in the Canadian Western Arctic », *Wiley InterScience – New Directions for Adult and Continuing Education*, n° 124, hiver 2009, p. 15-23.
- SCHMOLD, S. *Ensuring First Nations, Métis and Inuit Student Success: Leadership Through Governance*, Edmonton, Alberta, Alberta School Boards Association, novembre 2011.
- SCHOOL DISTRICT NO. 73 (KAMLOOPS/THOMPSON). *Implementing Aboriginal Content Across the Elementary Curriculum*, [En ligne], 2012. [www3.sd73.bc.ca/education/content/fn-cross-curricular-elem-resources].
- SERVICE DES BIBLIOTHÈQUES PUBLIQUES DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Lnu and Indians We're Called*, [En ligne], sans date. [www1.gnb.ca/0003/nbap-panb/author.asp?code=AY].
- SILVER, J., et autres. *Aboriginal Education in Winnipeg Inner City High Schools*, Winnipeg, Manitoba, Centre canadien de politiques alternatives, décembre 2002.
- SIMPSON, S. « Indigenous Environmental Education for Cultural Survival », *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 7, n° 1, printemps 2002, p. 13-25.
- SMITH, G.H. « Mai i te Maramatanga, ki te Putanga Mai o te Tahuritanga: From Conscientization to Transformation », *Educational Perspectives*, vol. 37, n° 1, 2004, p. 46-52.
- SMITH, G. *Indigenous Struggle for the Transformation of Education and Schooling*, communication présentée au congrès de l'Alaska Federation of Natives, Anchorage, Alaska, octobre 2003.
- SOUTHERN ALBERTA PROFESSIONAL DEVELOPMENT CONSORTIUM. *Literature to Support First Nations, Métis and Inuit (FNMI) Student Success in Elementary Schools, Grade 1*, [En ligne], juin 2010. [www.strongnations.com/inc/files/fnmi-list-1.pdf].
- ST. DENIS, V. *Étude sur les connaissances et l'expérience professionnelles des enseignantes et enseignants autochtones dans les écoles canadiennes*, Ottawa, Ontario, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 10 mars 2010.
- ST. DENIS, V. « Aboriginal Education and Anti-Racist Education: Building Alliances Across Cultural and Racial Identity », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 30, n° 4, 2007, p. 1068-1092.
- TOULOUSE, P. Monographie n° 45 — « Fostering Literacy Success for First Nations, Métis and Inuit Students », dans *Faire la différence ... De la recherche à la pratique*, Toronto, Ontario, Secrétariat de la littératie et de la numération/Ontario Association of Deans of Education, février 2013.
- TOULOUSE, P. *Achieving Aboriginal Student Success: A Guide for K to 8 Classrooms*, Winnipeg, Manitoba, Portage and Main Press, 2011.
- TOULOUSE, P. Monographie n° 11 — « L'intégration des enseignements et des valeurs autochtones dans la salle de classe », dans *Faire la différence ... De la recherche à la pratique*, Toronto, Ontario, Secrétariat de la littératie et de la numération/Ontario Association of Deans of Education, mars 2008.
- TOUSIGNANT, M., et N. SIOUI. « Resilience and Aboriginal Communities in Crisis: Theory and Interventions », *Journal of Aboriginal Health*, vol. 5, n° 1, novembre 2009, p. 43-61.
- TUPPER, J.A., et M. CAPPELLO. « Teaching Treaties as (Un)Usual Narratives: Disrupting the Curricular Commonsense », *Curriculum Inquiry*, vol. 38, n° 5, 2008, p. 559-578.
- TVO PARENTS. *Aboriginal Students: Where do they fit in?*, [En ligne], 7 février 2011. [tvoparents.tvo.org/article/aboriginal-students-where-do-they-fit].
- UNIVERSITY OF ALBERTA. *Aboriginal Education: A Research Brief for Practitioners*, [En ligne], sans date. [teachingresources.uregina.wikispaces.net/First+Nations+and+Métis].
- VANCOUVER BOARD OF EDUCATION. *It's All About Learning: What We Know About Learning and What We Are Doing About It*, Vancouver, Colombie-Britannique, Vancouver Board of Education, aout 2008.
- VANCOUVER/RICHMOND HEALTH BOARD. *Healing Ways, Aboriginal Health and Service Review*, Vancouver, Colombie-Britannique, Ville de Vancouver, octobre 1999.
- VAN DER WEY, D. « Coalescing in Cohorts: Building Coalitions in First Nations Education », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 30, n° 4, 2007, p. 989-1014.
- WALKER, V., R. MISHENENE et K. WATT. *Engaging the Aboriginal Learner*, Thunder Bay, Ontario, Lakehead District School Board, 2012-2013.
- WIMMER, R., et autres. « Experiences of Beginning Aboriginal Teachers in Band-Controlled Schools », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2009, p. 817-849.
- WYROSTOK, N.C., et B.L. PAULSON. « Traditional Healing Practices Among First Nations Students », *Revue canadienne de counseling*, vol. 34, n° 1, 2000, p. 14-24.