

Entre décolonisation et autochtonisation : comment penser un monde plus juste ?

SOUS LA DIRECTION DE ELISA TRIPOTIN ET
MÉLISANDE SÉGUIN



Maquette de couverture

Akuashkuaikan

Insigne, plaque en métal en innu-aimun

Kanessa Michel

2022

Akuashkuaikan, c'est le mot qui se rapproche le plus pour dire un « écusson ». L'œuvre représente un blason autochtonisé. Comment penser un monde plus juste ? En pensant comme un Innu et en ayant une pensée circulaire. Le cercle a une très grande importance chez nous. Quand on est en cercle, tout le monde est égal. Le caribou a une place centrale pour ma nation. Il est celui qui a permis à mon peuple de vivre pendant des millénaires. Il fait partie de nos légendes, il est dans nos vêtements, il est notre maison. Il est la base de toute notre culture.

Biographie de l'artiste

Née durant la crise d'Oka, mes parents m'ont surnommée Kanessa Michel.

Fille de Kathleen André et de Pascal Michel.

Mariée à Yoan Jérôme, Gardien du Nitassinan.

Fière mère de Yoanessa, celle qui s'envole de jour en jour.

Je suis une femme de la communauté de Maliotenam, jadis nos ancêtres l'appelaient Apituamiss.

Diplômée au Baccalauréat en Design Graphique avec une formation préalable au collège Kiuna.

Je suis Gardienne des savoirs Innus, je jongle entre la tradition et la modernité.



Les Cahiers du CIÉRA
n°26
Septembre 2025

Entre décolonisation et autochtonisation : comment penser un monde plus juste ?

Actes du colloque annuel du CIÉRA – 2022

*Numéro réalisé sous la direction de
Elisa Tripotin et Mélisande Séguin*

Les Cahiers du CIÉRA

Les *Cahiers du CIÉRA* publient les actes de colloques, de journées d'étude et de séminaires organisés par les chercheurs du CIÉRA, ainsi que leurs projets d'ouvrages collectifs et des contributions ponctuelles. La publication des *Cahiers du CIÉRA* est également ouverte aux membres des Premières Nations et aux Inuit, ainsi qu'à tous les chercheur·euse·s intéressé·e·s aux questions autochtones.

www.ciera.ulaval.ca

© Les Cahiers du CIÉRA

ISSN (imprimé) : 1919-6474 • ISSN (numérique) : 2291-5745

Les Cahiers du CIÉRA

Direction

Roxanne Blanchard-Gagné

Coordination (intérim)

Roxanne Blanchard-Gagné

Comité de rédaction

Danny Baril

Pierre-Luc Bélanger

Paul Bézénet

William Corbin

Maude Darsigny-Trépanier

Julie Graff

Etienne Levac

Vanessa Ratté

Arnaud Simard-Emond

Daphnée Yiannaki

Révision linguistique

Myriam Laliberté

Artiste de page de couverture

Kanessa Michel

Maquette de couverture

Mélisande Séguin

Elisa Tripotin

Maquette de numéro

Mélisande Séguin

Elisa Tripotin

Remerciements

Marie-Charlotte Franco

Solen Roth

Daphnée Yiannaki

Correspondance

Les Cahiers du CIÉRA

Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones

Pavillon Charles-de Koninck – local 0450

1030, av. des Sciences-Humaines

Université Laval

Québec, QC, G1V 0A6

Téléphone : (418) 656-7596

Courriel : cahiersduciera@ciera.ulaval.ca

Entre colonisation et autochtonisation : comment penser un monde plus juste ?

Sommaire

Introduction

Décoloniser et/ou autochtoniser ? Perspectives de recherche pour une meilleure inclusion des épistémologies autochtones	7
<i>Elisa Tripotin et Mélisande Séguin</i>	

THÉMATIQUE

Articles scientifiques

Le parcours d'intégration d'une langue autochtone dans le programme scolaire : le cas du kali'na en Guyane française.....	15
<i>Laïsa Pivert</i>	

<i>Allyship</i>, réflexivité et humilité : retour sur une prise de position vers la décolonisation en travail social universitaire	35
<i>Karine Croteau, Marc Molgat, Cyndy Wylde et Jennifer Matsunaga</i>	

L'histoire d'un projet communautaire inuit porteur d'initiatives d'autochtonisation de l'éducation.....	57
<i>Véronique Paul, Virginie D. de la Chevrotière, Glorya Pellerin, Elisapie Uitangak Tukulak et Siaja Mark Mangiuk</i>	

Acte de conférence

La décolonisation des savoirs : est-il possible de penser l'anthropologie en dehors du rapport colonial ?	77
<i>Pierre Beaucage</i>	

Compte-rendu

PIOLAT, Jérémie, 2021, <i>Portrait du colonialiste. L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions</i>, Paris : Éditions Libre, 198 pages, Nouvelle édition révisée et augmentée.	89
<i>Julie Graff</i>	

Notices biographiques.....	93
-----------------------------------	-----------

Notes à l'intention des autrices et des auteurs.....	97
---	-----------

Les Cahiers du CIÉRA : liste des numéros parus.....	101
--	------------

Introduction

Décoloniser et/ou autochtoniser ? Perspectives de recherche pour une meilleure inclusion des épistémologies autochtones

Elisa Tripotin

Doctorante en cotutelle
Sociologie et études anglophones
Université du Québec à Montréal et
Université Grenoble-Alpes

Mélisande Séguin

Candidate au doctorat
Faculté de droit
Université de Victoria

Les 2 et 3 mai 2022, le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) organisait son colloque annuel sur le thème « Entre décolonisation et autochtonisation : comment penser un monde plus juste ? » à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et au Musée McCord Stewart. L'évènement avait pour objectif d'interroger les termes polysémiques de décolonisation et d'autochtonisation, aujourd'hui centraux dans les études autochtones.

Souvent interprétées comme des processus complémentaires et qui se renforcent mutuellement, les notions de décolonisation et d'autochtonisation visent toutes les deux à mieux intégrer et valoriser les savoirs et compétences autochtones dans une multitude de domaines. Cependant, elles comprennent des différences fondamentales quant à leurs objectifs et leurs implications.

La notion de décolonisation renvoie à la remise en question des structures coloniales qui continuent d'affecter les sociétés. Elle implique un rejet de la prédominance des épistémologies et ontologies occidentalocentrées au sein des institutions. Le préfixe dé- implique, de prime abord, de se débarrasser des épistémologies et des ontologies dominantes afin de libérer de l'espace pour d'autres formes de savoirs et de visions du monde. La décolonisation doit être vue comme un processus multidimensionnel qui cherche à renverser les rapports de pouvoir. Certain-e-s auteur-trice-s¹ autochtones invitent à une résurgence des pratiques autochtones basée exclusivement sur les traditions épistémiques autochtones (Alfred 1999 ; Coulthard 2014 ; Simpson 2017). Leurs idées s'ancrent dans un rejet des politiques d'intégration ou de reconnaissance et expriment une pensée visant la restitution des territoires et des cultures autochtones. Ces auteur-trice-s remettent en question les mécanismes d'inclusion au sein des institutions issues de la colonisation et invitent à se concentrer sur la « revitalisation des alternatives systémiques autochtones » [notre traduction] (Simpson 2017 : 49). Ce principe de décolonisation s'exprime de différentes manières selon les cultures et les communautés épistémiques. Par exemple, en sciences juridiques, plusieurs auteur-trice-s autochtones au Canada soulignent l'importance de la reconnaissance et de la mise en application des ordres juridiques autochtones afin de décoloniser les rapports entre Allochtones et Autochtones (Napoleon 2001 ; Borrows 2010). D'un point de vue technique, la décolonisation peut signifier la remise en question de l'utilisation de plusieurs méthodologies et outils existants ou développés par des chercheur-euse-s allochtones qui s'intéressent aux enjeux autochtones. Du côté pratique, la décolonisation peut s'orienter vers le déploiement d'actions, c'est-à-dire un passage qui s'opérationnalise de manière concrète par des faits. Sur ce dernier point, la chercheuse maorie Linda Tuhiwai Smith dénonce la nature extractiviste de la recherche en milieu universitaire sur les Premiers Peuples et la particularité des rapports de force inégaux desquels dépendent ces pratiques. La notion de décolonisation invite ainsi

¹ Les autrices ont fait le choix d'employer l'écriture inclusive dans ce texte afin de favoriser une représentation équitable des genres. Nous espérons ainsi refléter l'approche de ce numéro de revue qui vise la remise en question des normes et des structures de pouvoir dominantes.

nécessairement à remettre en question nos méthodes de recherche et de restitution des pensées. Au sein des mouvements féministes communautaires et autochtones, concernant le dialogue sur les pratiques et le discours conjoints, la décolonisation signifie la (re)valorisation et la reconnaissance des expériences, savoirs et pratiques autochtones. Ces éléments nous invitent ainsi à mobiliser d'autres formes d'expressions que l'écriture, comme l'art visuel et l'histoire orale (Rivera Cusicanqui 2010 ; Paredes 2015 ; Vergès 2019). À ces exemples de manifestations et d'initiatives, Lorena Cabnal, intellectuelle q'eqchi et kiche, ajoute l'importance de reconnaître la guérison et les cérémonies comme forme de savoirs pour aborder les enjeux affectant les femmes autochtones à l'intérieur même des contextes autochtones. Selon Cabnal, ces savoirs sont cruciaux pour illustrer que les espaces autochtones ne sont pas toujours exempts de violence genrée (Cabnal 2019).

La notion d'autochtonisation, en contrepartie, se manifeste comme un processus collaboratif d'hybridation, voire d'interrelation, des connaissances et pratiques (Phillips 2011). Or, pour se traduire en action dans la recherche en milieu universitaire, cet engagement doit notamment impliquer une collaboration entre chercheur-euse-s allochtones et autochtones. D'un point de vue institutionnel, l'autochtonisation passe par l'inclusion de personnes autochtones dans les organes exécutifs, ainsi que l'inclusion de leurs connaissances et de leur manière de faire dans les décisions (Melançon 2019). Il est également essentiel dans le processus menant à l'autochtonisation des structures allochtones d'affirmer la représentativité des Premiers Peuples, y compris, mais sans se limiter aux sphères économiques, sociales, politiques, juridiques et culturelles. Dans le domaine de l'éducation, plus particulièrement, la démarche d'autochtonisation peut se présenter comme des cours en ligne gratuits qui prennent en considération les enseignements tirés de savoirs autochtones (Kermoal et Gareau 2019). Dans le même ordre d'idées, la chercheuse Mik'maq Marie Battiste invite à une plus grande reconnaissance des savoirs traditionnels autochtones dans le contenu des cours offert dans les universités canadiennes, ainsi que dans les méthodes et des outils de transmission de ces savoirs (Battiste 2009). D'ailleurs, en combinant l'éducation avec l'art, le MOOC (Massive Open Online Class) *Ohtehra : l'art autochtone d'aujourd'hui*² a été examiné comme modèle à suivre dans l'autochtonisation de l'enseignement. Ce cours, qui a été créé en collaboration avec des artistes autochtones, les conservateur-trice-s du Musée des beaux-arts de Montréal et des historien-ne-s de l'art de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), met de l'avant différents arts autochtones et la parole des artistes.

Dans le domaine de la santé publique, l'autochtonisation implique, entre autres, d'intégrer les pratiques et protocoles autochtones dans les soins en milieu hospitalier, impliquant la formation du personnel allochtone de la santé et des services sociaux (Docherty *et al.* 2023). Elle peut également signifier une intégration de la médecine traditionnelle aux pratiques médicales (Hill 2003). Enfin, à notre sens, l'autochtonisation signifie également une meilleure prise en compte des savoirs autochtones dans le domaine de la gestion environnementale. À cet égard, la botaniste Robin Wall Kimmerer, de la Nation Potawatomi, invite à un réveil des consciences écologiques porté par la reconnaissance de notre relation réciproque avec le reste du monde vivant (Kimmerer 2013).

Ainsi, la pensée décoloniale et l'autochtonisation portent un regard réflexif sur la collaboration, l'intégration des perspectives autochtones et la réconciliation dans divers contextes. Les penseurs-ses de la décolonisation ont plutôt tendance à revendiquer une affirmation des savoirs autochtones en dehors des structures coloniales. Alors, comment penser le lien entre décolonisation et autochtonisation ? Peut-on autochtoniser sans décoloniser ?

Un lien complexe à penser entre décolonisation et autochtonisation

La décolonisation implique, comme vu précédemment, un certain rejet des pratiques et des institutions coloniales. Dans ce courant, plusieurs intellectuel-le-s autochtones critiquent les établissements universitaires et la prédominance de la recherche conduite par des chercheur-se-s allochtones. De ce fait, comment combiner ces perspectives avec les dynamiques autochtonisation, qui visent la collaboration entre Autochtones et

² Pour plus de détails, veuillez consulter le lien URL suivant : [Ohtehra », l'art autochtone aujourd'hui — Cours — FUN MOOC \(fun-mooc.fr\)](https://fun-mooc.fr/).

Allochtones? Des éléments de réponses émergent des penseur-ses autochtones associés aux pensées décoloniales. Dans son ouvrage *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods* (2008), Shawn Wilson, un intellectuel Opaskwayak Cree, souligne les impasses de la recherche conduite auprès des Premiers Peuples et propose des réflexions méthodologiques pour les chercheur-seuse-s autochtones travaillant auprès de leurs communautés. Notamment, il met l'accent sur l'aspect relationnel de la recherche et la nécessité de respecter les protocoles de chaque Nation en recherche. Tuhawei Smith, bien que s'inscrivant dans le tournant de la décolonisation, insiste, pour sa part, sur le besoin que la recherche en milieu autochtone soit guidée par des universitaires ou intellectuel-le-s autochtones et dans le cadre de projets par et pour les communautés (Smith 1999). Dans le même ordre d'idées, Glen Coulthard de la Nation dénée ne prône pas un rejet complet des interactions avec la société occidentalo-centrée, indiquant que le colonialisme de peuplement force les Premiers Peuples à « continuer à interagir avec les systèmes juridique et politique de l'état canadien » (Coulthard 2014 : 295). Les arguments de ces auteur-trice-s et le fait même qu'ils aient choisi la publication de leurs idées dans des ouvrages en partie destinés aux chercheur-se-s démontrent le besoin de trouver des solutions à l'intersection entre la décolonisation et l'autochtonisation.

De plus, la question de la décolonisation ne se limite pas uniquement aux débats dans le milieu universitaire. Sur le plan pratique, certaines institutions illustrent le débat entre autochtonisation et décolonisation par les initiatives qu'elles mettent en place. C'est ce qui rendait pertinent le choix du Musée McCord comme lieu principal de la 20^e édition du colloque annuel du CIÉRA. Effectivement, la décolonisation et l'autochtonisation sont particulièrement étudiées en muséologie puisqu'elles ne semblent pouvoir se mettre en place que de façon complémentaire (Franco 2020). D'abord, il semble indispensable de modifier ou de supprimer certaines pratiques qui sont perçues comme étant coloniales en travaillant, par exemple, à la restitution d'objets culturels (Phillips 2011 ; Glass 2015) et de décoloniser les récits historiques et culturels présentés dans les musées. Ensuite, il apparaît primordial d'inclure les perspectives des Premiers Peuples en incluant des experts autochtones, en intégrant les communautés dans la conception des expositions ou encore en incorporant les pratiques muséales autochtones (Franco 2020). Le Musée McCord semble s'inscrire comme un acteur incontournable dans ces pratiques en proposant notamment une exposition permanente « Voix autochtones d'aujourd'hui » (25 septembre 2021 — à ce jour) qui met l'accent sur la culture orale en proposant des contenus interactifs mettant en avant la parole de figures autochtones. Le musée a également présenté l'exposition temporaire « Wampums, perles de diplomatie » (du 20 octobre 2023 au 10 mars 2024) qui a largement misé sur l'inclusion des voix autochtones contemporaines dans le choix des commissaires d'exposition, mais également dans les œuvres déployées comme celles de Hannah Claus, Nadia Myre, Teharihulen Michel Savard et Skawennati. Ces efforts, à la fois en matière de décolonisation et d'autochtonisation, revisitent les pratiques institutionnelles des musées, et permettent de situer les débats du colloque dans une institution qui travaille activement à concilier ces deux processus.

Par ailleurs, d'autres auteur-trice-s démontrent que les liens susmentionnés entre autochtonisation et décolonisation sont critiquables autant sur le plan philosophique et conceptuel que sur le plan pratique. Ces chercheur-se-s avancent qu'il est impossible de penser une identité autochtone qui soit le reflet d'une « image de continuité insulaire ou de culture inchangée » non transformée par le colonialisme et les institutions qui en découlent (Rifkin 2012 : 35). Selon eux, plutôt que d'opposer autochtonisation et décolonisation sur le plan théorique, il est pertinent de considérer de quelles façons les identités allochtones et Autochtones s'influencent mutuellement, chacune contribuant à la construction de l'autre (Schotten 2018 : 58-9). En ce sens, d'autres auteur-trice-s proposent une interprétation plus nuancée du lien, ou de l'absence de, entre autochtonisation et décolonisation. À titre d'exemple, Heidi Kiiwetinepinesiik Stark, professeure Turtle Mountain Ojibwe, suggère de réconcilier les deux perspectives. En effet, plutôt que de suggérer un rejet complet des institutions, elle avance qu'il est plutôt nécessaire de mettre fin aux dynamiques et politiques issues du colonialisme d'établissement sur lesquelles sont construites les institutions allochtones (Stark 2023). Il serait donc nécessaire de rebâtir des relations entre Autochtones et allochtones selon des principes de réciprocité et de responsabilité les uns envers les autres en plus de rester conscient des limites de chacune des positions et du contexte colonial dans lequel elles sont déployées (Akau 2023 ; Stark 2023 ; Starblanket 2023).

Présentation du numéro

Que ce soit par une logique de décolonisation ou d'autochtonisation, toutes deux invitent à une modification de nos façons de penser et de fonctionner. Les présentations lors du colloque « Entre décolonisation et autochtonisation : comment penser un monde plus juste ? » et les articles présents dans ce numéro proposent des idées, des solutions, des exemples de pratiques pour nous permettre à tous et à toutes d'avancer vers une société plus respectueuse et qui valorise les épistémologies autochtones. De plus, en se mêlant aux actes du colloque, les textes inclus dans ce numéro résument remarquablement bien des débats fertiles ayant eu lieu en mai 2022 sur la question de la relation entre l'autochtonisation et la décolonisation. Ils illustrent également que ces processus sont continus et itératifs : chaque approche contribuant à enrichir les réflexions et les débats, y compris ceux que voici. Que signifient les notions d'autochtonisation et de décolonisation ? Quelles sont les théories, et surtout les pratiques adéquates, afin de mettre en œuvre l'autochtonisation dans une institution allochtone ?

Langues et savoirs autochtones : pistes pour mener à bien l'actualisation des pratiques

La Décennie des Nations Unies sur les langues autochtones (2022-2032) fait de la revitalisation des langues autochtones une priorité internationale. Dans cette perspective, l'article scientifique rédigé par **Laïsa Pivert** sur le parcours d'intégration du kali'na dans le curriculum scolaire en Guyane française démontre les difficultés des institutions à intégrer pleinement les langues des Premiers Peuples, notamment face à un système éducatif conservateur. Cette difficulté d'incorporer les langues autochtones entre en opposition avec la volonté des kali'na d'avoir accès à un enseignement dans leur langue à la fois par volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement, mais également par fierté identitaire et par souhait de se réapproprier une langue qui a été pendant longtemps dévalorisée.

La question de la langue est étroitement liée à celle des savoirs autochtones et connaître le nom des lieux, des objets, des plantes paraît indispensable à la sauvegarde des savoirs autochtones. L'article « Allyship, réflexivité et humilité : analyse critique d'une prise de position vers la décolonisation en travail social universitaire » présente un exemple de collaboration entre l'Université d'Ottawa et les membres anishinabeg de la communauté de Kitigan Zibi dans une perspective d'autochtoniser et de décoloniser la profession du travail social. L'initiative proposée met de l'avant le cercle Kinistôtadimin, inspiré du mot anishinaabemowin signifiant la compréhension mutuelle des êtres humains. Par cette initiative, **Karine Croteau, Marc Molgat, Cyndy Wylde et Jennifer Matsunaga** invitent les scientifiques allochtones à l'humilité culturelle c'est-à-dire, l'ouverture à des épistémologies non dominantes tout en reconnaissant les limites de ses propres savoirs.

L'éducation comme premier palier de décolonisation

La question de l'éducation est centrale dans la transmission des pratiques et des savoirs. Étape indispensable dans la socialisation des êtres humains, elle permet d'encadrer l'apprentissage dès le plus jeune âge et joue un rôle moteur dans la transmission des connaissances et des langues. À cet égard, de plus en plus d'initiatives alternatives aux méthodes pédagogiques occidentales classiques ont été développées. Ces formules permettent de mieux prendre en compte les perspectives autochtones dans les contenus des cours et dans les modes de transmission. Suite à la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ) en 1975, les Inuit³ situé-e-s au Nunavik ont mis sur pied la Commission scolaire Kativik, qui leur permet de disposer d'une plus grande marge de manœuvre dans leurs projets éducatifs. En ce sens, le texte rédigé par **Véronique Paul, Virginie D. de la Chevrotière, Glorya Pellerin, Elisapie Uitangak Tukalak et Siaja Mark Mangiuk**, « L'histoire d'un projet communautaire inuit porteur d'initiatives d'autochtonisation de l'éducation », est le fruit d'une collaboration entre des auteur-trice-s allochtones et inuit, et présente trois initiatives d'autochtonisation de l'éducation au Nunavik. La première initiative vise à documenter l'historique du projet éducatif inuit en lien avec le contexte socioculturel dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk.

³ Les autrices ont décidé de se conformer aux ethnonymes employés par les Peuples autochtones. Ainsi, le mot Inuit étant déjà un marqueur du pluriel, nous avons choisi de ne pas y ajouter de -s.

Ce travail permet de comprendre les différentes résistances et problématiques qui entourent l'enseignement, afin de pouvoir transmettre ces recherches dans un second projet de partage de connaissances du français/anglais vers l'inuktitut. Enfin, la troisième initiative cherche à développer un curriculum pour l'enseignement de l'inuktitut au Nunavik avec des outils pédagogiques adaptés aux réalités locales, dans une perspective collaborative entre enseignant-e-s, aîné-e-s et membres des communautés.

Par la suite, l'inclusion de voix autochtones dans des projets collaboratifs nous force à remettre en question les rapports entre allochtones et Autochtones. C'est d'ailleurs ce que se propose **Pierre Beaucage** dans la transcription de sa présentation intitulée « La décolonisation des savoirs : est-il possible de penser l'anthropologie en dehors du rapport colonial ? ». Sa contribution explique la façon dont il a révolutionné l'ethnographie en mettant ses compétences en recherche au service des Maseual-Nahuas lors de ses nombreux séjours de recherche dans la Sierra Nororiental de Puebla plutôt que de faire de la communauté son objet d'étude.

Ensuite, **Julie Graff** nous offre une analyse critique de l'ouvrage *Portrait du colonialiste : L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions* (2021) par Jérémie Piolat. Dans son texte, elle résume la pensée de l'auteur, qui propose que le « vide culturel » actuellement présent en Europe occidentale soit la conséquence de l'impérialisme et du colonialisme. Plus précisément, l'auteur illustre son argument en liant sur l'absence de culture populaire chez les Français occidentaux aux systèmes d'oppression tels que le capitalisme, le colonialisme et le patriarcat. En nous offrant une analyse de ce livre, Graff met en lumière que la décolonisation et l'autochtonisation auraient aussi un effet positif sur les sociétés colonisatrices.

En conclusion, le corpus de textes présenté dans ce 26^e numéro des Cahiers du CIÉRA concentre la réflexion sur les thèmes des savoirs traditionnels, des langues et de l'éducation en exposant à la fois des interrogations critiques et des mises en pratique concrètes. Croisant les perspectives d'auteur-trice-s autochtones et allochtones issus de champs disciplinaires variés, l'ensemble des contributions à ce numéro offre une riche discussion sur une meilleure intégration des épistémologies autochtones. Quant aux concepts d'autochtonisation et de décolonisation, ils sont plusieurs fois adoptés, mis en confrontation, en complémentarité, questionnés et parfois même rejetés, illustrant la nécessaire complexité et l'évolution des études autochtones contemporaines.

Références

- AIKAU, Hōkūlani K, 2023, « Removing Weeds so Native Can Grow: A Metaphor Reconsidered », in STARK, Heidi Kiiwetinepinesik, CRAFT, Aimée and Hōkūlani K. AIKAU (eds.), *Indigenous Resurgence in an Age of Reconciliation* (pp. 54-65). Toronto : University of Toronto Press.
- ALFRED, Gerald Taiaiake, 1999, *Peace, power, righteousness: an indigenous manifesto*, Don Mills : Oxford University Press.
- BATTISTE, Marie, HEDERSON, J. (Sa'ke'j) Y. (2009). « Naturalizing Indigenous Knowledge in Eurocentric Education », *Canadian Journal of Native Education*, 32(1): 5-18. Retrieved from: <https://doi.org/10.14288/cjne.v32i1.196482>.
- BORROWS, John, 2010, *La constitution autochtone du Canada*, Toronto : University of Toronto Press.
- CABNAL, Lorena, 2019, « Acercamiento a La Construcción de La Propuesta de Pensamiento Epistémico de Las Mujeres Indígenas Feministas Comunitarias de Abya Yala », en Minervas. Colectivo de Mujeres (ed.), *Momento de Paro. Tiempo de Rebelión Miradas Feministas Para Reinventar La Lucha* (pp. 116–34), Berlin : Fundación Rosa Luxemburgo.
- COULTHARD, Glen. 2014, *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*, Minneapolis : University of Minnesota Press.

- DOCHERY, Marcia, SIMCOE, Janice, SMITH, Cynthia and Hiislacinxw Faye Martin, 2023, « Mapping the Journey from the Head to the Heart : Actualizing Indigenization in the Health and Human Services Education », *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1). Retrieved from: <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2023.1.13661>.
- FRANCO, Marie-Charlotte, 2020, *La décolonisation et l'autochtonisation au Musée McCord (1992-2019) : Les rapports de collaboration avec les Premiers Peuples et l'inclusion de l'art contemporain des Premières Nations dans les expositions* (Thèse de doctorat ; muséologie, médiation et patrimoine), Université du Québec à Montréal.
- GLASS, Aaron, 2015, « Indigenous Ontologies, Digital Futures : Plural Provenances and the Kwakwaka'wakw collection in Berlin and Beyond. » in Raymond SILVERMAN (ed.), *Museum as Process : Translating Local and Global Knowledges* (pp. 19–44), London : Routledge.
- HILL, Dawn Martin, 2003, *Traditional Medicine in Contemporary Contexts: Protecting and Respecting Indigenous Knowledge and Medicine*, National Aboriginal Health Organization. Retrieved from: <https://policycommons.net/artifacts/1210132/traditional-medicine-in-contemporary-contexts/1763238/>.
- KERMOAL, Nathalie et Paul GAREAU, 2019, « Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1) : 71-88. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2019-v31-n1-cfco04515/1059126ar/>.
- KIMMERER, Robin Wall, 2015, *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*, Mineapolis : Milkweed Editions.
- MELANÇON, Jérôme, 2019, « L'autochtonisation comme pratique émancipatrice. Les communautés francophones devant l'urgence de la réconciliation », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1) : 43-68.
- Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM) et Université du Québec à Montréal (UQAM), 2022, *Ohtehra' L'art autochtone aujourd'hui*, Massive Open Online Course (MOOC), France Université Numérique (FUN). En ligne : <https://www.mbam.qc.ca/fr/ohtehra/>.
- NAPOLEON, Val, 2001, « Extinction by Number: Colonialism Made Easy Section: Law and History », *Canadian Journal of Law and Society*, 16(1) : 113–46.
- PAREDES, Julieta, 2015, « Despatriarcalización: Una respuesta categórica del feminismo comunitario », *Revista de Estudios Bolivianos*, 21 : 100–115. Recuperan los datos del : <https://doi.org/10.5195/bsj.2015.144>.
- PIOLAT, Jérémie, 2011, 2021, *Portrait du colonialiste. L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions*, Paris : Éditions Libre.
- PHILLIPS, Ruth B., 2011, *Museum Pieces: Toward the Indigenization of Canadian Museums*, Montreal : McGill-Queen's University Press.
- RIFKIN, Mark, 2012, *The erotics of sovereignty: queer native writing in the era of selfdetermination*, Minneapolis : University of Minnesota Press.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia, 2010, *Ch'ixinakak Utxiwa: Una Reflexión Sobre Prácticas y Discursos Descolonizadores*, Buenos Aires : Tinta Limón Ediciones.

- SCHOTTEN, C. Heike, 2018, *Queer Terror: Life, Death, and Desire in the Settler Colony*, New York : Columbia University Press.
- SIMPSON, Leanne Betasamosake, 2017, *As We Have Always Done: Indigenous Freedom Through Radical Resistance*, Chicago : University of Minnesota Press. Retrieved from: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=5047206>.
- SMITH, Linda Tuhiwai, 1999, *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, London : Zed Books and Otago University Press.
- STARBLANKET, Gina, 2023, « Beyond Rights and Wrongs: Towards a Resurgence of Treaty Relationality », in STARK, Heidi Kiiwetinepinesiik, CRAFT, Aimée and Hōkūlani K. AIKAU (eds.), *Indigenous Resurgence in an Age of Reconciliation* (pp. 81-95). Toronto : University of Toronto Press.
- STARK, Heidi Kiiwetinepinesiik, CRAFT, Aimée and Hōkūlani K. AIKAU (eds.), 2023, *Indigenous Resurgence in an Age of Reconciliation*, Toronto : University of Toronto Press.
- VERGÈS, Françoise, 2019, *Un Féminisme Décolonial*, Paris : La fabrique.
- WILSON, Shawn, 2008, *Research is ceremony: Indigenous research methods*, Halifax : Fernwood Publishing.



Nouveaux enjeux au Groenland contemporain (Kalaallit Nunaat) Emerging Issues in Contemporary Greenland (Kalaallit Nunaat)

Sous la direction de / Guest Editors : Carina Ren, Rikke Becker Jacobsen, Mette Simonsen Abildgaard & Robert Christian Thomsen

Introduction

Carina Ren, Rikke Becker Jacobsen, Mette Simonsen Abildgaard & Robert Christian Thomsen

The Entanglements of English in Contemporary Greenland / Les enchevêtrements de l'anglais au Groenland contemporain

Ushma Chauhan Jacobsen

Qanilaameq (Closeness/Being Close) as a Desired State: Mediating Conflict Through Storytelling in Kalaallit Nunaat (Greenland)

Anne S. Chahine

Teleology and Educational Theory in Greenland: Contributing to a Theory of Change for The Good School

Per Lykke Søndergaard

Quality of Life with Disabilities: Insights into Residential Institutions in Greenland

Sofie Emma Rubin & Kamilla Nørtoft

"Greenlandicness" and Nation Building in Kalaallit Nunaat / « Groenlandité » et construction d'une nation au sein du Kalaallit Nunaat

Robert Christian Thomsen

Summertime Politics: Cultural Resurgence, Resource Sovereignty, and the Aasivik Movement

David W. Norman

What's in a Label? Articulating Identity through Certification Schemes in Greenlandic Post-Colonial Nation Building

Qu'est-ce qu'un label? Formulation de l'identité à travers les systèmes de certification dans la construction d'une nation post-coloniale groenlandaise

Carina Ren & Rikke Becker Jacobsen

A Just Destination? Exploring Local Hopes, Fears, and Power Asymmetries in East Greenlandic (Tunu) Tourism Development

Ulunguag Markussen & Carina Ren

Making and Unmaking Airports in Tunu (East Greenland): The Socio-Material Dynamics of Hope and Connectivity

Sophie Elixhauser

Faire nation par la mine ? Histoire politique des territoires miniers au Groenland

Pia Bailleul

The Impact of Climate Change on Youth's Place Attachment. A case study of Tasiilaq, East Greenland

Maria Risager Nielsen, Marie-Louise Leppert & Rikke Becker Jacobsen

Wolf-dogs in Greenland. Interbreeding of Greenland Sled Dogs and Arctic Wolves (Research Note)

Manumina Lund Jensen & Mikkel-Holger Sinding

Hors-Thème / Other Articles

Exploring Maternalism: Brigitte Bardot, Baby Seals, and Contemporary Hegemonies of the Female Hero

Arielle Frenette, Caroline Desbiens, Julia Christensen & Justine Gagnon

Divided Alliances: A Discussion of Inuit Resilience in Post-Secondary Education

Kathy Snow

The Inuit Qaujimajatuqangit Health and Wellbeing System: A Holistic, Strength-based, and Health-promoting Model from Inuit Communities

Healey Akearok, Gwen Kathryn, Ceporah L. Mearns & Nancy E. Mike

Recensions d'ouvrages / Book Reviews

Pratt, Kenneth L., and Scott A. Heyes. 2023. *Memory and Landscape: Indigenous Responses to a Changing North Athabasca*. Athabasca University Press, 448 pages.

Catherine Dussault

Scottie, Joan, Warren Bernauer, and Jack Hicks. 2022. *I Will Live for Both of Us: A History of Colonialism, Uranium Mining, and Inuit Resistance*. Winnipeg: University of Manitoba Press, 252 pages.

Joanna Kafarowski

Payne, Carol, Beth Greenhorn, Deborah Kijugalik Webster, And Christian Williamson. 2022. *Atiqput: Inuit Oral History and Project Naming*. Montréal, Kingston London, and Chicago: McGill-Queen's University Press, 264 pages.

Meghan Ensign and Erik Stanley

In Memoriam

Cornelius Henrikus Wilhelmus Remie (1944–2023)

Willem C.E. Rasing

Mick Mallon (1933–2023)

David Wilman

Abonnement / Subscription*	Canada	Autres pays / Abroad
Institutions avec agence / without an agency	140 \$ CAD	160 \$ CAD
Institutions sans agence / with an agency	130 \$ CAD	150 \$ CAD
Particuliers / Individuals	55 \$ CAD	80 \$ CAD
Étudiants / Students	40 \$ CAD	55 \$ CAD

*Frais de poste exclus / Shipping cost not included



Études Inuit Studies, Université Laval, Pavillon Charles-De-Koninck,
1030 av. des Sciences-Humaines, Québec (QC) G1V0A6 Canada |
Tél. : (418) 656-2353 | etudes.inuit.studies@fss.ulaval.ca
<https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/etudes-inuit-studies>

Le parcours d'intégration d'une langue autochtone dans le programme scolaire : le cas du kali'na en Guyane française

Laïsa Pivert

PhD

Département de sociologie

Université Laval

Résumé

La diversité linguistique et culturelle est au cœur des enjeux éducatifs contemporains façonnant la dynamique des systèmes scolaires dans des contextes variés (Wotherspoon 2018). Certains leaders autochtones et chercheurs réclament que cette diversité soit prise en compte dans un objectif de reconnaissance et de valorisation des savoirs autochtones (Battiste 2002). Toutefois, il s'agit aussi d'un terrain contesté. Des individus et/ou institutions peuvent exprimer une résistance face à l'intégration de ces savoirs dans les programmes scolaires parce qu'ils y voient une menace pour l'éducation occidentale traditionnelle ou parce qu'ils ne comprennent pas la valeur et l'importance des savoirs autochtones (Battiste 1998 ; Biermann 2011). Malgré tout, des initiatives d'intégration de ces savoirs sont mises en place, mais varient d'un pays à l'autre et d'une communauté à l'autre. Cette étude s'attache à documenter l'une de ces initiatives, en cours en Guyane française, se déployant au sein de deux communautés autochtones kali'na. En m'appuyant sur les données d'une recherche de terrain issues de 43 entrevues semi-dirigées, j'ai pu documenter les motivations qui sous-tendent la demande d'intégration linguistique, ainsi qu'examiner les résistances et les obstacles émergents au sein des communautés et du milieu éducatif. Les défis rencontrés lors de la mise en place du projet, ainsi que certaines des retombées observées, ont également émergé au cours de cette recherche et sont présentés dans cet article.

Mots clés : Langues et cultures autochtones ; curriculum ; colonialisme ; opposition.

Abstract

Linguistic and cultural diversity is at the heart of contemporary educational issues shaping the dynamics of school systems in varied contexts (Wotherspoon 2018). Some Indigenous leaders and researchers are calling for this diversity to be considered with the aim of recognizing and promoting Indigenous knowledge (Battiste 2002). However, this is also a disputed territory. Individuals and/or institutions may resist integrating this knowledge into school curricula because they see it as a threat to traditional Western education or because they do not understand the value and importance of indigenous knowledge (Battiste 1998; Biermann 2011). Despite everything, initiatives to integrate this knowledge are put in place but vary from one country to another, from one community to another. This study aims to document one of the initiatives underway in French Guiana within two indigenous Kali'na communities. Based on field research data from 43 semi-structured interviews, I was able to document the motivations underlying the demand for linguistic integration and examine emerging obstacles and resistance within the communities and the educational environment. The challenges encountered during the implementation of the project, as well as some of the present outcomes, also emerged during this research and are presented in this article.

Keywords: Indigenous Languages and Cultures; Curriculum ; Colonialism; Opposition.

Introduction

Située au nord de l'Amérique du Sud, entre le Suriname et le Brésil, la Guyane est un département français multiculturel où cohabitent une trentaine de langues parlées par différentes populations (Renault-Lescure et Goury 2009). Parmi ces populations, on retrouve les peuples autochtones¹. En Guyane française, ces populations autochtones sont appelées « Amérindiens² » et sont estimés à plus de 10 000 personnes réparties en six ethnies : Arawak, Kali'na, Palikur, Teko, Wayana et Wayãpi (Filoche et *al.* 2017). Toutefois, ces populations ne sont pas reconnues en tant que nations à part entière. Comme le précise le juriste kali'na³ Alexis Tiouka, « la France s'organise autour du principe de l'unicité du peuple. Or, selon ce principe et celui de l'indivisibilité de la République [...] un système juridique distinct entre les citoyens ne peut être mis en place, car il créerait des catégories de population avec des droits différents » (Tiouka 2016 : 203). Ainsi, les Amérindiens de la Guyane sont considérés comme citoyens français sans exception juridique, culturelle ou sociale propres à leur statut.

Cette étude s'intéresse particulièrement aux communautés kali'na de la Guyane et à l'intégration de leur langue au sein du système éducatif. Vivant principalement sur le littoral, avec plus de 5000 membres, les Kali'na représentent la nation amérindienne la plus nombreuse de la Guyane. Leur langue première est le kali'na, bien que tous ne soient pas locuteurs, « certaines familles ayant adopté une des langues de contact pour leur usage exclusif » (Renault-Lescure, 2009 : 66). La langue a une place centrale pour les Kali'na puisque c'est à travers elle que se transmet l'héritage culturel de génération en génération (Collomb et Tiouka 2000). Elle est aussi un marqueur identitaire important puisque ceux qui la pratiquent toujours se font appelés, les « kali'na Tilewuyu », ou encore les vrais kali'na pour se différencier d'autres communautés kali'na qui ne maîtrisent plus la langue (Meunier 2022 : 61). Tout comme les autres nations du territoire, les Kali'na ont dû faire face aux politiques assimilatoires mises en place par le gouvernement français notamment à travers les « homes indiens »⁴ et leur entrée par la suite dans les écoles publiques où leurs langues et leurs cultures étaient mises de côté au profit du français. L'objectif poursuivi était d'assurer une assimilation culturelle et sociale des populations amérindiennes (Collomb et Tiouka 2000). Malgré ce passé colonial et les conséquences sur leur mode de vie, plusieurs leaders kali'na se mobilisent dès les années 1980, avec la création de l'Association des Amérindiens de Guyane française (AAGF) et réclament la reconnaissance de leurs spécificités culturelles et de leurs droits souverains, notamment de leurs droits territoriaux par le gouvernement

¹ Dans le cadre de ce texte, c'est la définition de M. Cobo de 1982, repris dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones qui est utilisée.

Pour plus de détails, veuillez consulter :

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/UNDRIPManualForNHRIs_fr.pdf.

² Les termes amérindiens et autochtones sont utilisés comme synonymes dans cet article. Bien que le terme amérindien puisse être vu de façon péjorative dans certains pays, il est utilisé dans la littérature scientifique autochtone en Guyane (Collomb et Tiouka 2000 ; Tiouka 2016) et est aussi utilisé par les participants de notre étude pour se qualifier.

³ Le nom Kali'na sera désigné pour décrire la nation. Lorsqu'employé sous forme d'adjectif, l'ethnonyme sera employé avec une minuscule. L'accord en genre et en nombre n'est pas utilisé.

⁴ Les « homes indiens » étaient des « [i]nternats scolaires administrés conjointement par l'église et l'État basés sur la rupture de l'enfant avec son milieu familial et communautaire pour permettre une meilleure assimilation de celui-ci dans la société française » (Armanville 2012 : 93).

Pour en savoir plus sur l'histoire des « homes indiens » en Guyane, voir notamment :

FERRARINI, Hélène, 2022, *Allons enfants de la Guyane. Éduquer, évangéliser, coloniser les Amérindiens dans la République*, Toulouse : Anacharsis.

français (Tiouka 2016). Sur le plan culturel, les Kali'na revendiquent⁵ de la part des autorités françaises la prise en compte de leurs connaissances culturelles et linguistiques au sein des institutions éducatives établies dans leur communauté (Collomb 1997).

Ces demandes se heurtent au cadre politique du système français. Selon la loi constitutionnelle de 1958, la France n'a qu'une langue officielle, à savoir le français, qui est aussi la langue d'enseignement des écoles publiques. Des avancées ont toutefois eu lieu pour prendre en compte les autres langues présentes sur le territoire. En 1951, la loi Deixonne marque une première reconnaissance des langues qualifiées de régionales⁶. Cette reconnaissance permet leur enseignement à l'école. Bien qu'il s'agisse d'une avancée, seules les langues régionales de la France métropolitaine sont prises en compte, comme le Breton (Alen-Garabato et Cellier 2009 : 2). D'autres lois diverses ont été promulguées par la suite, telles que

La loi Haby de 1975 qui définit qu'un enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité. Puis à partir des années 1980, les circulaires Savary institutionnalisent la place de l'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale. Et enfin en 1989, la loi Jospin qui précise, comme la loi Haby, que toute formation peut comprendre un enseignement à tous les niveaux de langues et cultures régionales. (Escudé 2013 : #5).

Bien que les langues amérindiennes ne soient pas prises en compte dans ces dispositifs⁷, des initiatives sont toutefois prises par les Amérindiens pour une introduction de leurs langues au sein des écoles présentes dans leurs communautés. L'Association des Amérindiens entreprend des actions en ce sens au début des années 1990 en embauchant des intervenants kali'na pour introduire la langue et la culture kali'na à l'école d'Awala-Yalimapo⁸, à travers différents ateliers culturels. Plusieurs activités furent instaurées au cours de l'année 1992, telles que des ateliers de poterie, de vannerie, ou encore de contes traditionnels. Sur les 26 heures de cours hebdomadaires, les intervenants disposaient de 2 h 30 par semaine pour mener à bien leurs activités. Toutefois, l'initiative n'a pas été maintenue. La direction de l'école d'Awala-Yalimapo de l'époque et l'Association des Amérindiens ont correspondu à plusieurs reprises. Il en ressort de ces échanges que « [...] les parents ne sont pas toujours d'accord, on est à l'école pour apprendre autre chose. Des parents kali'na et des enseignants craignent que l'enseignement d'une deuxième langue porte préjudice à l'enseignement du français » (Baumann 1998 : 85). Ainsi, bien que la demande provienne des Kali'na, les initiatives d'introduction de la langue à l'école peuvent entraîner des résistances au sein même de la communauté.

En 1999, le rapport Cerquiglini liste 75 langues parlées sur le territoire français avec notamment les langues amérindiennes (Maurel et *al.* 2018). Parallèlement à cette avancée, un projet

⁵ « Ces revendications identitaires ont été faites devant le risque d'une acculturation linguistique et culturelle qui devenait très forte dans les années 1980-1990 » (Meunier 2022 : 77).

⁶ Il s'agit de « langues pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet État » (Viaut et Pascaud 2017 : # 50).

⁷ En Guyane, c'est le créole guyanais qui sera en premier introduit dans les écoles à partir de la fin des années 1980 grâce à un dispositif réglementaire, celui des Langues et Cultures Régionales (LCR) et en 2008 avec les classes bilingues français-créole (Alby et Légli 2016 : 6). Ces choix sont le résultat du militantisme des Créoles, mais induisent aussi « des hiérarchies entre les langues des élèves et donc de l'inégalité entre ces derniers » (Alby et Légli 2017 : 10).

⁸ Awala-Yalimapo est la première municipalité amérindienne de la Guyane française depuis 1989. Les Kali'na espèrent avoir un meilleur contrôle, à travers leur propre municipalité, sur le foncier, la culture et l'éducation (Potte 2003).

de Médiateurs Culturels Bilingues (MCB) est mis en place en 1998 par le Rectorat⁹ en concertation avec des directeurs d'école et des linguistes. Ce dispositif est aujourd'hui appelé Intervenant en Langue Maternelle (ILM). Deux médiateurs kali'na sont affectés à l'école d'Awala-Yalimapo¹⁰, un pour les classes maternelles, l'autre pour les classes élémentaires. La mission du médiateur bilingue ou ILM est de « [...] favoriser le développement de la parole et de la pensée des élèves dans leur langue maternelle, être le représentant, dans l'école, de la culture des enfants et être l'intermédiaire entre les familles et l'école » (Launey et Lescure 2017 : 12). Ils offrent avant tout un support pour l'apprentissage du français en passant par la langue de l'enfant à travers « [...] des comptines, des contes et de l'enrichissement de vocabulaire » (*ibid*). Selon le livret de l'ILM, l'objectif est que « [...] l'exposition quotidienne de l'élève à sa langue maternelle tende à un minimum de 4 h 30 par semaine » (Maurel et al. 2018 : 16). L'emploi du temps et les activités se font en concertation avec les enseignants de l'équipe pédagogique pour que les apprentissages se coordonnent (*ibid*). En 2017, un projet pilote de classe bilingue français-kali'na voit le jour à l'école d'Awala-Yalimapo, en maternelle, dans la classe de petite section. L'objectif final n'est pas de s'arrêter à une seule classe, mais de faire en sorte que toute l'école devienne bilingue. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, date à laquelle s'est déroulée cette étude, l'ensemble de la maternelle était passé en classe bilingue. Les classes fonctionnent sur la parité horaire. La langue d'enseignement, français ou kali'na, alterne chaque jour de cours. L'école fonctionne sur une base de quatre jours par semaine, du lundi au vendredi, à l'exception du mercredi. Chaque discipline est enseignée en français et en kali'na (Maurel et al. 2018). La volonté derrière ce projet pilote est toujours d'utiliser la langue de l'élève pour lui permettre de mieux comprendre les enseignements en français, mais en allant plus loin pour que « [...] la langue des élèves devienne autant une langue apprise qu'une langue pour apprendre » (Alby et Légglise 2016 : 9). Les classes bilingues sont gérées par des enseignants kali'naphones qui assurent les enseignements dans les deux langues. Les autres classes continuent de fonctionner avec deux ILM. D'autres communautés kali'na bénéficient aussi du dispositif ILM, comme l'école du village Bellevue¹¹, mais n'ont pas de classes bilingues. Cette étude permet de documenter l'intégration du kali'na dans l'école Yamanalé d'Awala-Yalimapo et à l'école Yukaluwan du village Bellevue. Nous verrons maintenant les motivations derrière cette demande d'intégration, mais aussi les défis rencontrés.

Problématique

Au cours de l'histoire coloniale, les langues amérindiennes ont été mises de côté dans les institutions scolaires. L'objectif de l'État français pour l'école à l'époque était que celle-ci contribue « [...] à la construction d'une unité nationale reposant sur la connaissance de la même langue, la même histoire et des mêmes valeurs » (Luc et al. 2020 : 123). L'idéologie derrière cet objectif est celle d'un universalisme basé sur une seule langue, le français, avec une interdiction d'utiliser les langues locales des populations (Chopelin et Chopelin 2013 : 133). Cette non-prise en compte de leurs langues et leurs cultures par le système éducatif a eu plusieurs conséquences sur les populations amérindiennes. Parmi ces conséquences, on retrouve une perte du sentiment d'appartenance vis-à-vis de la communauté, une baisse de l'utilisation de la langue autochtone au

⁹ Organe administratif français qui gère les ensembles scolaires de la Guyane.

¹⁰ Il n'y a pas de recensement basé sur l'ethnie en France. Toutefois, Awala-Yalimapo est considérée par les chercheurs comme « [...] une commune quasi-monoethnique kali'na, son école étant de ce fait considérée comme une école monoethnique et monolingue. À ce titre, elle bénéficie du dispositif MCB » (Alby et Légglise 2005 : 13).

¹¹ Contrairement à Awala-Yalimapo, Bellevue n'est pas une commune, mais un village amérindien kali'na rattaché à la commune d'Iracoubo. Il est situé à environ une heure d'Awala-Yalimapo. Le village, toutefois, n'est pas exclusivement peuplé de Kali'na ; au fil des années, d'autres groupes ethniques tels que les Hmongs et les Bushinengés s'y sont également installés.

profil de la langue coloniale ou encore une perte des connaissances culturelles (Renault-Lescure et Grenand 1985). Les conséquences se manifestent également dans le domaine scolaire, comme en témoignent plusieurs études. Selon ces auteurs, l'expérience décevante de l'école en milieu amérindien se traduit par une marginalisation des jeunes et un faible taux de réussite au baccalauréat en Guyane, en comparaison avec la France¹² (Macedo 2016 ; Dit Manga Bitegue 2017). Des chercheurs ont proposé diverses interprétations pour tenter de comprendre ces difficultés scolaires. Parmi ces explications on retrouve le fait que les programmes scolaires ne sont pas culturellement pertinents créant une discontinuité culturelle à savoir une confrontation entre les systèmes culturels des élèves autochtones et de la société majoritaire (Battiste 1998 ; Alby et Légli 2005 ; Ledoux 2006 ; De Canck 2008). Ce sont surtout ces explications de discontinuité culturelle et de tension langagière qui ont été retenues par les peuples amérindiens de la Guyane et c'est à partir de ces explications qu'ils ont demandé aux autorités éducatives à avoir un programme scolaire culturellement pertinent à offrir à leurs jeunes.

Bien que la demande émane de certains membres de la communauté kali'na, l'introduction de la langue à travers les Intervenants en Langue Maternelle (ILM), puis par le biais de classes bilingues, a suscité des oppositions et des questionnements non seulement au sein de la population kali'na, mais également parmi ceux qui n'appartiennent pas à cette communauté comme les enseignants présents au sein des écoles. L'une des premières interrogations était liée à l'utilité d'intégrer une langue minoritaire au sein du programme scolaire. Ces interrogations ont principalement émané de certains parents d'élèves et d'enseignants non-kali'na, craignant que cette modification du programme scolaire ait des conséquences sur la réussite académique des élèves (Légli et Puren 2005). Ce désir des parents autochtones de voir leurs enfants réussir à l'école a été documenté dans plusieurs recherches (Sarrasin 1998 ; Munroe et *al.* 2013 ; Taylor et *al.* 2008 ; Mashford-Pringle 2015 ; Salaün 2016), et peut parfois rentrer en confrontation avec le désir de certains de voir les savoirs autochtones être intégrés au sein de l'école. Il peut être difficile de convaincre des parents du bien-fondé de l'enseignement des langues autochtones à l'école (Bellier et Hays 2017). D'autant plus que comme nous l'avons vu, durant des années, ces langues ont été interdites au sein des institutions scolaires pour favoriser les savoirs occidentaux. Certains parents et enseignants ont ainsi intégré que « [...] seule la maîtrise de la langue du colonisateur était source de réussite » (Salaün 2016 : 49).

D'autres questions sont apparues sur la faisabilité de ce projet d'intégration de la langue kali'na au niveau pédagogique et didactique. Tout d'abord en ce qui concerne l'embauche de personnel qualifié pour enseigner le kali'na. Comme le précisent Goury et *al.* (2005 : 58), « pour enseigner une langue à l'école, se voir confier une classe et développer des activités pédagogiques, il est nécessaire d'avoir suivi les filières de formation officielles et réussi aux concours qui les sanctionnent. Mais le nombre d'Amérindiens disponibles pour enseigner dans ces conditions est très faible ». Des interrogations sont apparues aussi au sein de l'école sur la manière d'intégrer la langue kali'na au sein du programme scolaire. Comme le rappelle Salaün (2016), les savoirs autochtones se transmettent avant tout de façon orale, contrairement aux savoirs occidentaux, qui sont inscrits dans une transmission écrite. Pour être compatibles avec la forme scolaire, « ils doivent passer par un processus de transposition didactique qui impose qu'ils soient décontextualisés, transmis et évalués en tant que tels, et donc dépersonnalisés (c'est-à-dire séparés de leur auteur) » (Salaün 2016 : 20). Cela peut causer plusieurs problèmes. Les savoirs autochtones sont souvent étroitement liés à des contextes culturels et environnementaux spécifiques (Bambridge et Le Meur 2018 : 31). C'est dans cette contextualisation qu'ils puisent leur force, leur pertinence et une décontextualisation pourrait nuire à leur impact (Briggs 2005). Ces savoirs sont souvent transmis

¹² Ces défis ne concernent pas uniquement les populations autochtones, mais sont une problématique à l'échelle de la Guyane (Vié et *al.* 2021).

de génération en génération et étroitement liés aux relations interpersonnelles, entre parents, aînés et enfants (Bellier et Hays 2017). La dépersonnalisation peut ainsi rompre ces chaînes de transmission.

Enfin, une dernière préoccupation concernait le manque de matériel pédagogique exploitable par des enseignants (Migge 2017). Des actions ont toutefois été menées pour créer le matériel nécessaire permettant l'enseignement en langue kali'na. Les Kali'na ont notamment travaillé de concert avec des chercheurs tels que des linguistes, pour faciliter l'élaboration d'une graphie de la langue ainsi que la création de plusieurs ouvrages à des fins éducatives (Goury 2007) tels que *Na'na Kali'na. Une histoire des Kali'na en Guyane* (2000)¹³ ou encore le livre de conte bilingue illustré *Siliko-Ipetinpo : Voyage au pays des Kali'na de Guyane* (1999)¹⁴. C'est à partir de cette graphie que la langue kali'na a pu être introduite au sein des écoles. Malgré les obstacles et les réticences provenant tant du corps enseignant que de la communauté, la langue kali'na est désormais enseignée dans ces écoles grâce à la persévérance de plusieurs leaders kali'na, ainsi que de non-kali'na. Cette recherche vise à comprendre le sens que chaque acteur donne à l'intégration de la langue kali'na dans le programme scolaire. Elle permet aussi de faire ressortir les obstacles et défis persistants à la suite de cette intégration. De plus, elle se donne pour objectif d'explorer les retombées observées par la suite.

Cadre conceptuel

Dans cette présente section, nous présentons les différents concepts utilisés pour mieux comprendre les enjeux soulevés par l'intégration de la langue kali'na à l'école.

Sociologie du curriculum

La sociologie du curriculum¹⁵ s'intéresse aux savoirs qui sont transmis au sein de l'institution, à ce qui se passe dans les écoles, dans les classes. Plusieurs questions sociologiques apparaissent dans l'étude du curriculum. Deux sont citées ici.

Une première question est liée à la fonction du curriculum en tant qu'outil de sélection et de transmission des variables culturelles. Selon Forquin (1984 : 211), la fonction première de l'éducation est de conserver et de transmettre les valeurs culturelles à la nouvelle génération dans le but d'assurer la continuité de la société. Chez les Kali'na, cette transmission des éléments culturels se fait à travers une éducation traditionnelle, caractérisée par une transmission orale de génération en génération. Elle est liée au territoire, à l'observation, à la communauté, avec notamment une grande place accordée aux aînés qui sont les dépositaires de la mémoire collective du groupe (Collomb et Tiouka 2000 : 8). En revanche, dans les sociétés modernes, l'essentiel de la culture et des valeurs auxquelles se réfère la société se transmet aux jeunes générations à travers des institutions (Freitag 2013). L'école est une de ces institutions qui joue un rôle majeur dans la continuité de ces sociétés à travers ce qu'elle enseigne et transmet. Tout ce qui est enseigné au sein des institutions scolaires a été sélectionné et reconnu comme permettant la cohérence du système social. En France, on retrouve dans le Code de l'éducation les missions fondamentales que doit

¹³ COLLOMB, Gérard et Félix TIOUKA, 2000, *Na'na Kali'na, une histoire des Kali'na en Guyane*, Matoury : Éditions Ibis Rouge.

¹⁴ Association Yawoya Dele, 1999, *Siliko-Ipetinpo : Voyage au pays des Kali'na de Guyane*, Montpellier : Indigène éditions.

¹⁵ Michael F. D. Young est l'un des théoriciens majeurs de cette approche avec son ouvrage classique, *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education* (1971). Il a notamment mis en lumière les idéologies, les valeurs et les croyances implicites présentes dans le matériel éducatif.

remplir l'école : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (Thélot 2013 : 4). Toutefois, tout ne peut être transmis à l'école. Un processus de choix s'effectue afin de déterminer les connaissances à enseigner. Cette question de sélection des savoirs peut être pertinente dans le contexte de l'éducation des peuples autochtones, où les perspectives culturelles spécifiques peuvent être parfois minimisées ou ignorées au profit d'autres perspectives. D'un point de vue sociologique, pour des auteurs comme Bourdieu¹⁶ et Passeron en 1970, les savoirs sont sélectionnés et organisés par les groupes dominants et vont favoriser ceux qui en font partie. Certains auteurs vont plus loin en pointant du doigt le caractère colonisateur de l'école. Alexis De Canck paraphrase les propos de Paulo Freire en 1974 qui « présente l'école comme un lieu où s'exercent des forces colonisatrices d'une culture dominante sur une culture dominée » (De Canck 2008 : 41). C'est dans ce contexte de colonisation que les Kali'na se sont vu imposer une éducation eurocentrique, c'est-à-dire une éducation qui postule la supériorité des savoirs européens au détriment des savoirs autochtones (Ledoux 2006 ; Bousquet 2012).

Une deuxième question porte sur la dimension politique du curriculum, sur la manière dont est décidé ce qui est intégré dans le curriculum et sur la résistance que cela peut créer chez les différents acteurs au sein du système éducatif.

La définition des programmes et des cursus scolaires est un enjeu beaucoup plus conflictuel qu'auparavant, autour duquel s'affrontent des groupes de pression de plus en plus nombreux et organisés : parents d'élèves, groupes économiques, syndicats et associations professionnelles d'enseignants, groupes idéologiques. (Forquin 2008 : 58)

La scolarisation constitue un enjeu social, politique et symbolique. Plusieurs groupes sociaux entrent parfois en confrontation concernant ce qui doit être enseigné ou non. Ces rapports de force peuvent exister, par exemple, entre peuples autochtones et pouvoirs éducatifs non autochtones. C'est le cas pour les Kali'na. Le programme éducatif enseigné dans les écoles de Guyane est soumis aux règles du système éducatif national en France sans prendre en compte les réalités culturelles et linguistiques des élèves de ce territoire (Renault-Lescure et Grenand 1985). Cette reconnaissance fait souvent défaut, avec une valorisation des langues coloniales au détriment des langues autochtones, ce qui entraîne un fossé entre les apprenants autochtones et non autochtones (Wotherspoon et Schissel 1998 : 1). Mais les obstacles peuvent aussi apparaître au sein même d'une communauté. Comme cité plus haut, certains parents kali'na ont manifesté leur crainte, ne comprenant pas l'utilité d'intégrer une langue amérindienne à l'école. En dépit des oppositions manifestées, la langue kali'na a tout de même été intégrée au sein du curriculum, bien que les objectifs derrière cette introduction linguistique puissent différer pour les différents acteurs sociaux.

Intégration ou inclusion des savoirs autochtones

Depuis les années 1980, plusieurs leaders¹⁷ kali'na réclament la reconnaissance et la prise en compte de leur langue et de leur culture dans les écoles présentes dans leurs communautés. Cette prise en compte peut prendre plusieurs formes et est souvent un processus complexe. Un premier mode d'intervention consiste en des modifications mineures des programmes scolaires, grâce à un

¹⁶ Pour une compréhension plus approfondie de la relation entre rapports de pouvoir et langue, voir : BOURDIEU, Pierre, *Langage et Pouvoir Symbolique*. [Éd. rev. et augm], Paris : Fayard.

¹⁷ On peut citer en ce sens Félix Tiouka, l'un des membres fondateurs et président de l'Association des Amérindiens de Guyane française dans les années 1980, ou encore Jean-Paul Ferreira, un des premiers kali'na médiateur bilingue de l'école d'Awala-Yalimapo dans les années 1990 (Renault-Lescure et al. 2002 : 195).

ajout de quelques contenus traditionnels autochtones. Mais cette approche semble insuffisante pour certains auteurs qui estiment « [...] que la révision des curricula par l'insertion de contenus culturels est imparfaite et ne représente qu'une folklorisation de la culture » (De Canck 2008 : 44). On peut ici faire le parallèle avec le concept d'intégration utilisé par Marise Lachapelle dans sa thèse de 2017 sur la négociation du parcours scolaire des Inuit du Nunavik. Selon cette auteure, l'intégration vise à mettre en place des mesures pour intégrer les autochtones dans un système dont « les standards et les normes sont déjà établis par les institutions de la société à laquelle ils participent » (Lachapelle 2017 : 185). Dans cette perspective, c'est à l'étudiant de s'adapter et non à l'école, ce qui perpétue une logique coloniale (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017 : 14). Finalement, une vision eurocentrique demeure au cœur du système. La même logique s'applique à l'intégration des savoirs autochtones dans le curriculum, laquelle implique l'ajout de contenus autochtones sans pour autant remettre en question la vision eurocentrique sous-jacente. Pour dépasser les limites de l'intégration, un deuxième mode d'intervention consiste en l'inclusion. Ici, c'est l'école qui s'adapte aux élèves et à leurs diversités culturelles et linguistiques (*ibid.*). Ainsi, l'inclusion va plus loin que l'intégration. Elle vise à transformer les structures éducatives existantes pour qu'elles reflètent les perspectives autochtones à tous les niveaux. Elle permet aussi une participation active des communautés autochtones dans le processus éducatif, offrant ainsi une représentation authentique de leurs perspectives (Whatman et Duncan 2005). Mais c'est avant tout dans une perspective d'intégration que se situe la mise en place des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) et des classes bilingues français-kali'na. Bien que la langue kali'na soit présente au sein des écoles, c'est toujours le programme scolaire institué par le ministère de l'Éducation nationale (Macedo 2016) qui est suivi. Les élèves sont aussi soumis au système de notation français. Ici, ce sont toujours les élèves et les savoirs autochtones qui doivent s'adapter au canevas du système éducatif français. Comme le précisent Michel Launey et Odile Lescure, il ne s'agit pas « [...] d'accorder une satisfaction identitaire ou un supplément culturel à des élèves qui auraient déjà acquis le "socle commun"¹⁸, mais de frayer un chemin vers l'intelligibilité de l'école et l'accès au socle commun » (Launey et Lescure 2017 : 15). La question de la valorisation identitaire n'est pas ici considérée comme un objectif pour le système scolaire, pourtant comme l'indiquent Laurence Goury et ses collègues, « [...] les revendications amérindiennes en Guyane vont de plus en plus vers le sens de la défense de la langue pour des motifs identitaires » (Goury *et al.* 2000 : 48). Cette recherche permettra de voir quel est le sens que chacun donne à cette intégration de la langue kali'na à l'école. Nous allons maintenant voir la méthodologie qui a été déployée pour répondre au mieux à cette question.

Méthodologie

Pour répondre aux différentes questions exposées dans notre problématique, une étude qualitative basée sur des entrevues semi-dirigées a été menée dans le cadre de mon projet doctoral avec 43 participants¹⁹, âgés de 16 à 83 ans. Parmi eux, 30 personnes se sont identifiées²⁰ comme Kali'na et 13 comme non-Kali'na. Un numéro a été attribué à chacun d'eux pour protéger leur vie privée et assurer la confidentialité de leur participation. La période de recrutement et de collecte

¹⁸ « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques, 2015 : §1).

¹⁹ Afin d'éviter d'alourdir le texte, nous évitons les formes tronquées et optons pour une écriture inclusive neutre.

²⁰ Il s'agit ici d'une auto-identification faite par les participants. Comme le précise Louis-Jacques Dorais, « [...] la notion d'identité possède une grande partie individuelle en soi dans le sens que l'individu possède sa propre conscience identitaire » (Dorais 2004 : 2).

des données s'est faite sur deux mois, entre avril et juin 2021. Les participants viennent principalement des écoles primaires de deux communautés kali'na. La première est celle de la commune d'Awala-Yalimapo²¹ et la seconde est celle du village Bellevue²². L'objectif ici n'est pas de comparer les deux sites, mais d'utiliser les données collectées pour avoir une vision d'ensemble de l'impact de l'intégration de la langue à l'école sur ces groupes. D'autres participants kali'na résidant ailleurs sur le territoire ont également participé à l'étude. Il s'agit de personnes œuvrant dans le milieu associatif culturel kali'na.

Sur les 43 participants, 21 personnes travaillent dans le système éducatif et, plus précisément, dans les écoles kali'na des deux communautés étudiées. Ces 21 participants sont des membres de la direction d'école, des agents polyvalents scolaires²³, des Intervenants en Langue Maternelle (ILM), des enseignants bilingues kali'na et les enseignants des classes non bilingues. Le recrutement s'est fait en plusieurs phases. Premièrement, les chefs coutumiers de chaque communauté ont été rencontrés pour leur exposer le projet et avoir leur autorisation²⁴ pour mener la recherche. Ensuite, les directions des écoles ont été contactées. Le projet a été présenté dans les deux établissements pour pouvoir recruter les enseignants bilingues, les ILM et les autres membres du système éducatif présents (la direction, les autres enseignants, les agents). Les premières personnes recrutées ont ensuite partagé les coordonnées d'autres personnes jugées pertinentes pour le projet, et ces nouvelles personnes interrogées ont également recommandé d'autres participants. Cette méthode de recrutement a pour avantage de « [...] dégager le système de relations existant dans un groupe, d'analyser le comportement individuel en le replaçant dans une structure sociale » (Beaud 2016 : 268). On place ainsi les individus dans un contexte plus général. Un total de 22 entretiens supplémentaires a été réalisé avec des membres externes aux écoles afin de comprendre le sens que chacun donne à l'intégration de la langue kali'na à l'école et en savoir plus sur la langue et la culture kali'na. Ces entretiens ont inclus des discussions avec des aînés, chefs coutumiers, chaman, des parents d'élèves, des jeunes²⁵ ayant eu ou pas des cours de langue, ainsi que des membres ou responsables d'associations culturelles.

Ensuite, une analyse de contenu²⁶ a été menée afin d'examiner les principaux sujets abordés dans les entretiens. C'est avant tout le sens derrière ces thèmes qui sont étudiés ici. Avant d'entamer l'analyse des données, une étape préliminaire a été entreprise, impliquant la transcription intégrale de chaque entretien à partir des enregistrements audios, dans le but de fournir une version écrite pour l'analyse ultérieure. L'analyse des entretiens a été faite par la suite à l'aide du logiciel Nvivo, permettant ainsi de dégager différents codes. Ceux-ci sont des mots clés ou courts énoncés qui

²¹ Au moment de l'étude, le personnel éducatif se composait de 3 enseignants bilingues, 2 ILM, d'agents scolaires kali'na et d'enseignants non-autochtones et autochtones.

²² Au moment de l'étude, le personnel éducatif se composait d'enseignants non-autochtones, d'agents scolaires kali'na et d'un ILM kali'na.

²³ Un agent polyvalent scolaire assiste le personnel enseignant pour l'accueil, l'animation et l'hygiène des jeunes enfants. Hors temps scolaire, il prend en charge l'encadrement des enfants durant la pause méridienne et pendant les temps périscolaires du matin et du soir.

Pour plus de détails, veuillez consulter le lien URL suivant :

<https://www.emploi-territorial.fr/offre/o974240429000030-agent-polyvalent-ecoles>.

²⁴ Cette recherche vise à s'inscrire dans un processus de décolonisation des pratiques de recherche et s'est inspirée des trois principes directeurs que sont le respect des personnes, le bien-être et la justice. Pour en savoir plus, voir l'article de Asselin et Basile (2012).

²⁵ Par « Jeune », nous retenons l'usage à la fois sociologique et statistique de la jeunesse en France qui conduit à retenir les 15 ans à 29 ans (Roudet, 2012).

²⁶ Selon Roger Mucchielli, l'analyse de contenu correspond à « [...] un terme générique désignant l'ensemble des méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'expliciter le ou les sens qui sont contenus et/ou la ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens » (Mucchielli 1991 : 36).

résumant les différentes unités de sens. La démarche inductive a été choisie en débutant directement à partir des entretiens, plutôt que de créer des codes préalables, afin de permettre l'émergence d'éléments qui n'auraient pas été appréhendés uniquement par la recherche théorique. On accorde ainsi la priorité aux perspectives des acteurs impliqués dans l'objet d'étude (Leray et Bourgeois 2016). Une fois les premiers codes identifiés, ils ont été regroupés en différentes grandes catégories. Comme le souligne Madeleine Grawitz, « [...] les catégories sont les rubriques significatives, en fonction desquelles le contenu sera classé. Elles font le lien entre l'objectif de la recherche et les résultats. Elles naissent du contenu et regroupent l'ensemble de celui-ci » (Grawitz 2001 : 616). Ce sont ces catégories trouvées qui sont présentées dans la section qui suit sous forme de texte narratif.

Résultats préliminaires

Un des objectifs de cette recherche est de comprendre le sens que chacun des acteurs interrogés donne à l'intégration de la langue kali'na dans le contexte scolaire. Pour y répondre, les participants sont revenus sur l'impact que leur entrée dans le système éducatif français a eu sur eux. Comprendre cette influence permet de mieux appréhender les raisons ayant poussé certains à réclamer que leur langue et culture soient prises en compte par l'institution scolaire. Cette étude permet également d'identifier les défis et retombées liés à l'intégration de la langue kali'na au sein de l'école.

Les Kali'na face à l'éducation institutionnalisée

Depuis plusieurs décennies, les Kali'na ont dû s'adapter face à un système d'éducation institutionnalisé différent de leur mode de fonctionnement. À travers l'analyse des entretiens, il apparaît que le système éducatif imposé aux enfants n'a jamais pris en compte leurs réalités culturelles et linguistiques. Cette inadéquation du système revêt divers aspects pour les participants et engendre plusieurs conséquences. Les Kali'na ont été confrontés à un système où la langue d'enseignement était exclusivement le français. Certains participants, habitués à utiliser le kali'na chez eux, ont partagé les difficultés rencontrées lorsqu'ils ont dû fréquenter une école où seule la langue française était employée. Cela crée pour certains un choc de rentrer dans un nouvel univers, ce qui peut entraîner des difficultés scolaires. Cela est d'autant plus vrai pour les anciennes générations qui étaient issues de familles parlant uniquement le kali'na comme l'explique cette aînée kali'na : « Mais alors, encore une fois, je ne comprenais pas le français tout à fait et les notions avaient donc du mal à venir jusqu'au cerveau. Donc j'avais un très mauvais niveau en maths surtout. Voilà donc j'ai fait ma scolarité comme ça » (Entretien, Participant No. 27, 2021). En plus des conséquences au niveau scolaire, les participants à l'étude évoquent aussi l'impact sur la pratique de la langue kali'na comme l'explique cette participante :

Je parlais très bien le kali'na. Et puis, lorsque je suis rentrée en primaire et ben plus rien. La maîtresse m'appelait au tableau, elle me disait de lui dire les fruits. Sauf que je disais les mots en kali'na, je parlais en kali'na. Mais à chaque fois elle me disait, « mais qu'est-ce que tu me racontes ? Il faut que tu parles en français. Je ne veux pas entendre cette langue, ça ne va rien te rapporter à l'avenir ». [...] La maîtresse a convoqué ma mère et lui a dit, « il ne faut plus parler votre langue maternelle, puisqu'elle sera en échec ». [...] Déjà, ça percute dans la tête de ma mère où elle dit, mais, « je voudrais qu'elle parle ma langue, comment je fais pour lui parler ? ». Alors les plus grands, je leur parle en kali'na, mais les derniers je leur parle qu'en français. Et à chaque fois qu'on rentrait à la maison où on lui disait qu'on voulait du chocolat, mais qu'on le disait en kali'na, elle nous reprenait, « c'est du chocolat ». Elle nous rattrapait. J'avais plus le droit, fallait plus parler la langue kali'na. (Entretien, Participant No. 27, 2021)

Plusieurs éléments clés ressortent de ce témoignage. Premièrement, avant de fréquenter l'école primaire, cette participante se souvient qu'elle parlait couramment le kali'na et qu'elle a été élevée dans une famille où tout le monde utilisait cette langue. Toutefois, arrivée à l'école primaire, tout change pour elle puisqu'il lui sera interdit de parler sa langue à l'école. Le deuxième élément clé qui ressort ici, c'est que cette interdiction sera aussi suivie par sa mère, qui fait le choix de ne plus parler kali'na à sa fille par peur de voir son enfant en échec scolaire. On voit ici l'impact de l'école et de l'enseignante sur cette famille, notamment sur les choix linguistiques au sein du foyer. Le désir partagé de réussite par de nombreux parents kali'na pour leurs enfants conduit certains d'entre eux à choisir de communiquer exclusivement en français avec leurs progénitures, dans l'espoir que cela puisse favoriser leur réussite scolaire. Cette interdiction a eu un impact direct sur la vision que cette participante a de l'école, puisque dès lors elle avoue qu'elle n'a plus aimé l'école, « [...] je n'ai pas aimé l'école. Parce que j'avais en face de moi ma maman, sans lui en vouloir, ma maman qui ne me défendait pas » (Entretien, Participant No. 27, 2021). Les répercussions ne se limitent pas à elle seule ; cette même participante explique ensuite qu'elle a cessé de parler le kali'na et n'a pas pu transmettre cette langue à ses enfants :

Moi j'ai des enfants qui ne parlent pas du tout ma langue. Pourquoi ? Ben parce que moi aussi j'ai été façonnée. C'est le français, j'ai appris que le français. J'ai des sœurs, mais c'est la même condition. On ne parle pas du tout entre nous en kali'na. On a été conditionnées. Je vais être méchante, mais je vais dire que le gouvernement français nous a conditionnés comme ça, on est conditionné à être ainsi. (Entretien, Participant No. 27, 2021)

Cette participante n'est pas la seule à expliquer l'influence qu'a eue l'école sur sa pratique de la langue et de la culture. Bien que tous n'aient pas été sanctionnés pour avoir parlé le kali'na à l'école, certains reconnaissent que le seul fait d'évoluer dans un environnement scolaire exclusivement francophone a également eu un impact sur leur pratique du kali'na. Pour beaucoup d'entre eux, l'école est venue bouleverser leur mode de vie et le processus de transmission au sein des familles, comme l'exprime une représentante d'une association culturelle kali'na : « Maintenant les enfants sont amenés très jeunes à aller sur les bancs de l'école donc ils n'ont pas encore acquis suffisamment leur langue en milieu familial et ils vont déjà à l'école. La plus grande partie de leur enfance se fait à l'école. C'est en inadéquation un peu avec la préservation de la langue » (Entretien, Participant No. 4, 2021). Pour remédier à cette situation, plusieurs leaders kali'na ont activement plaidé en faveur de la reconnaissance de leur patrimoine culturel et linguistique par l'institution éducative afin que les élèves puissent apprendre dans un cadre respectueux de leur identité. Un projet d'intégration de la langue et de la culture kali'na au sein de l'école d'Awala-Yalimapo et de celle du village Bellevue a été concrétisé par la mise en place des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) et des classes bilingues. Nous examinerons maintenant les défis rencontrés et les retombées de cette intégration telles que rapportées par les individus impliqués dans cette étude.

Intégration de la langue et de la culture kali'na à l'école : difficultés et retombées

À travers la demande d'une intégration de la langue et de la culture kali'na à l'école, les Kali'na avaient pour objectif la prise en compte de leur identité et de leur histoire, et surtout la reconnaissance de leurs savoirs vis-à-vis des savoirs occidentaux. Toutefois, on constate que cette demande n'est pas forcément acceptée par tous les acteurs en présence (enseignants, parents d'élèves, etc.) dans sa mise en œuvre et cela pour plusieurs raisons.

Premièrement, plusieurs années se sont écoulées entre la demande d'intégration de la langue kali'na et sa mise en place à l'école. Entre-temps, une nouvelle génération de parents est arrivée et tous ne comprennent pas l'utilité d'intégrer la langue kali'na à l'école. Pour certains

parents, « [...] l'école est faite pour apprendre le français, ce n'est pas fait pour apprendre le kali'na » (Entretien, Participant No. 1, 2021). Ces derniers ont intégré pendant des années que seul l'apprentissage du français amenait à la réussite scolaire. De plus il n'y a pas d'école secondaire à Awala-Yalimapo et au village Bellevue, les enfants doivent aller dans les établissements scolaires des communes voisines et continuer leurs études uniquement en français. Certains parents redoutaient que l'intégration de la langue kali'na à l'école ne retarde l'apprentissage du français chez leurs enfants et soit un frein à leur réussite scolaire au niveau du secondaire. Finalement, la question de l'utilité ressort souvent quand on parle de parents qui sont contre l'intégration de la langue kali'na à l'école. Cette question est aussi posée par certains enseignants non-kali'na qui ne voient pas la véritable plus-value des classes bilingues mises en place à Awala-Yalimapo. Cet enseignant exprime ses doutes sur l'utilité de ces classes : « D'un point de vue d'enseignant, qu'est-ce que ça apporte de plus, je ne sais pas, je n'ai pas d'avis là-dessus, en tout cas pas sur ce que ça apporte de plus. J'ai un avis sur ce que ça apporte en moins. Ça apporte moins d'ouverture, moins de curiosité, c'est-à-dire que les classes bilingues, ça ferme les enfants » (Entretien, Participant No. 23, 2021). Ces propos révèlent une incompréhension des bénéfices que les classes bilingues peuvent apporter aux élèves²⁷.

Deuxièmement, l'une des grandes difficultés partagées vis-à-vis de la mise en place des classes bilingues est que la plupart des élèves arrivent à l'école sans maîtriser le kali'na ou avec peu de vocabulaire. Les participants remarquent tout d'abord que les plus jeunes, notamment les enfants, parlent de plus en plus français entre eux. Ce constat est fait premièrement par le personnel éducatif et est valable que ce soit à Awala-Yalimapo ou à Bellevue. Les enseignants remarquent que même au sein de la cour de récréation, les enfants parlent en français. Mais ce constat est aussi fait en dehors de l'école où la plupart des acteurs reconnaissent que la langue se parle de moins en moins chez les jeunes que ce soit dans la rue, mais aussi au sein des familles. Les jeunes interrogés confirment ce constat. Pour beaucoup, même s'ils comprennent encore le kali'na, ils avouent ne pas pouvoir tenir une conversation. Cette enseignante d'une classe bilingue kali'na-français a fait ce constat en prenant son poste : « En fin de compte, c'est quand je suis arrivée ici, j'ai commencé ma première année ici, en fait j'ai quand même été déçue parce que j'ai vu qu'aucun enfant ne parlait, la jeune génération qu'on a là qui sont à l'école, ils ne parlaient pas du tout la langue » (Entretien, Participant No. 29, 2021). La plupart des enfants kali'na parlent aujourd'hui le français ou une autre langue²⁸ quand ils arrivent à l'école. Les enseignants se retrouvent ainsi avec certains élèves qui ne parlent pas le kali'na et doivent faire beaucoup de traduction et de répétition. Les enseignants bilingues et les ILM regrettent aussi le fait que les parents s'impliquent peu dans les projets d'école en lien avec la transmission et la valorisation de la langue et de la culture kali'na. Ils ont l'impression que les familles ont abandonné leur rôle de transmission de la langue, comme l'indique cet enseignant bilingue :

L'implication des parents n'est pas là, c'est comme si on nous lâche les enfants et puis après débrouillez-vous. En fait, ils entendent la langue kali'na qu'à l'école, ils ne l'entendent pas à la maison, c'est comme si vous allez au collège, votre famille ne parle pas anglais et vous

²⁷ Plusieurs recherches de linguistes montrent qu'« [...] une présence et une pédagogie réfléchies de la langue première sont toujours préférables à son exclusion, s'il s'agit d'aider les enfants à acquérir une langue seconde de scolarisation. C'est par sa langue maternelle, première expérience du langage, que l'enfant apprend à interpréter le monde en le conceptualisant, et à utiliser des ressources grammaticales pour comprendre et se faire comprendre à travers des énoncés » (Launey et Lescure 2017 : 14).

²⁸ Des enquêtes ont révélé que les enfants scolarisés à Awala-Yalimapo ne sont pas monolingues. Ils indiquent pratiquer, en plus du kali'na et du français, « [...] le portugais, le sranan tongo, [langue créole à base lexicale anglaise originaire du Suriname, pays voisin de la Guyane], le créole guyanais, [à base lexicale française], le néerlandais et l'anglais en fonction de leurs diverses histoires personnelles et familiales » (Alby et Légère 2005 : 13).

entendez l'anglais que pendant les heures de cours d'anglais. C'est pareil. Après, ils rentrent chez eux, ils sont dans le bain du français. (Entretien, Participant No. 28, 2021)

Une autre difficulté exprimée par les participants, notamment pour certains enseignants qui doivent travailler avec les ILM, est le manque de collaboration. Ce manque de lien fait que ces enseignants ne voient pas l'apport de l'intégration de la langue au niveau scolaire sur les élèves. Toutefois, les ILM reconnaissent l'importance de travailler en collaboration avec leurs collègues enseignants, notamment pour que les notions vues en classe principale puissent être consolidées en cours de kali'na. Mais cet ILM exprime aussi la gêne qu'il ressent à devoir demander leur programmation à ses collègues « [...] ce que j'aurais dû faire au début, c'est d'aller voir les enseignants, leur demander, voilà qu'est-ce qu'ils ont prévu de faire. Quand j'ai compris ça, j'ai eu une certaine gêne à aller demander » (Entretien, Participant No. 26, 2021). On constate ici un besoin de communication qui permettrait d'optimiser la collaboration et de faciliter le travail commun des enseignants et des ILM sur une programmation partagée. Mais cette gêne n'est pas uniquement ressentie par les ILM, elle est aussi présente chez certains enseignants qui ne savent pas clairement quelles demandes ils peuvent formuler à l'égard de leurs collègues ILM. Il existe des différences entre le kali'na et le français, que ce soit au niveau de la structure grammaticale, du vocabulaire ou de la phonologie. Les enseignants non-kali'na éprouvent parfois de l'appréhension à demander des éléments qui pourraient ne pas exister en langue kali'na, et préfèrent laisser l'ILM agir à sa guise, comme illustrée ici : « [...] par exemple, nous on fait beaucoup de la phonologie, je me vois mal lui dire, fais de la phonologie, je ne connais pas s'il y a de la phonologie, déjà en kali'na. Les maths, ce n'est pas pareil, on aborde la dizaine, ce n'est pas la même chose » (Entretien, Participant No. 21, 2021). Certains enseignants non-kali'na ont exprimé le fait qu'ils avaient peu d'informations sur ce qu'il est possible d'enseigner en langue kali'na ou pas. L'écriture prend une grande place au niveau élémentaire et les enseignants avouent ne pas oser demander à leurs collègues ILM de faire certaines notions, car ils ne savent pas si ces concepts existent à l'écrit en kali'na. Ces enseignants expriment leur besoin d'en apprendre davantage pour que la collaboration soit plus efficace.

En dépit des limites que certains participants peuvent voir dans l'intégration de la langue kali'na à l'école, ils constatent aussi plusieurs aspects positifs. Ces bénéfices peuvent être d'ordre individuel pour les élèves, mais ils sont aussi d'ordre collectif pour la communauté. En ce qui concerne l'élève, les aspects positifs sont de trois ordres. Premièrement, certains constatent qu'offrir des cours dans la langue maternelle de l'enfant permet à celui-ci d'être plus confiant. Un des enseignants non-kali'na remarque que les élèves « sont beaucoup plus à l'aise » (Entretien, Participant No. 12, 2021), face à ce nouveau milieu scolaire qu'ils découvrent, surtout quand ils rentrent en maternelle. L'enfant se retrouve dans un environnement qui respecte son milieu d'origine et le choc que certains participants ont pu évoquer en intégrant le système scolaire est ainsi atténué. La valorisation de la langue et de la culture de l'enfant à l'école contribue à renforcer son sentiment de valeur personnelle, ayant un impact direct sur son identité et la confiance en soi, comme le confirme ce jeune kali'na : « ça nous valorise nous en tant que kali'na » (Entretien, Participant No. 16, 2021). La valorisation et la mise en avant de l'identité culturelle apparaissent ici comme des éléments positifs dans l'introduction de la langue à l'école. Deuxièmement, l'intégration du kali'na à l'école offre aux enfants qui ne parlent plus cette langue à la maison une occasion de la pratiquer et d'apprendre du vocabulaire. Ce parent d'élève reconnaît que les cours dispensés à son enfant à l'école lui fournissent l'opportunité d'acquérir des termes que lui-même ne peut lui enseigner :

Ben ma fille, elle apprend des choses avec le professeur. Je ne savais pas, par exemple, comment on dit chaud, je n'étais pas trop dans ça non plus. Elle, je vois que quand elle a chaud elle dit en amérindien qu'elle a chaud. Et du coup je lui ai demandé, « mais tu as appris ça où ? ». Après elle me dit, « c'est le maître, il nous apprend le kali'na ». Du coup, je trouve

ça bien, elle apprend. (Entretien, Participant No. 7, 2021)

Enfin le troisième aspect positif qui ressort de l'intégration est une meilleure compréhension des notions pour l'élève quand le pont est fait entre les deux langues, à savoir le français et le kali'na comme en témoigne cet enseignant : « Si, si, quand même, oui, au niveau peut-être de la compréhension, ça les aidait, par exemple quand on abordait la notion, je sais qu'ils avaient vu la notion avec l'ILM, puisqu'ils me disaient "Mais oui, on l'a vu avec [l'ILM]". Je leur disais et "Ben voilà, tu vois [l'ILM] t'a expliqué en kali'na et ben en français, voilà" et là ils comprenaient » (Entretien, Participant No. 21, 2021). À travers ces propos, on constate que quand les ILM travaillent sur les mêmes notions que les enseignants, les élèves ont plus de facilité pour saisir les notions après. Mais comme nous l'avons vu dans les limites sur l'intégration de la langue kali'na à l'école, ces pratiques de collaboration ne sont pas toujours présentes. Cet aspect positif est surtout ressorti avec les enseignants qui réussissent à communiquer et à travailler en collaboration avec les Intervenants en Langue Maternelle (ILM).

En ce qui concerne les aspects positifs pour la communauté, les participants évoquent la fierté de voir leur langue et leur culture intégrée à l'école. Alors que seul le français était enseigné, la mise en place des cours en kali'na apporte « une grande fierté parce que là, on reconnaît notre langue, nous en tant qu'Amérindiens, on nous valorise. Oui, on a une place, ça veut dire qu'on a une place dans cette société » (Entretien, Participant No. 28, 2021). Le sentiment de valorisation ressort ici. Non seulement les élèves sont reconnus en tant que Kali'na, mais c'est finalement toute la communauté qui est mise de l'avant. Un autre aspect positif qui ressort est que l'école devient une alliée pour préserver la langue et la culture. Sans l'apport de l'enseignement du kali'na à l'école, certains enfants kali'na n'auraient pas pu apprendre la langue selon certains, car de plus en plus de familles ne parlent plus ou peu le kali'na à la maison, comme l'explique ce jeune : « [...] avec mes grands-parents, effectivement, là on parlait le kali'na, mais ce n'était pas vraiment présent. C'est vraiment à l'école que j'ai un peu été bercé dedans » (Entretien, Participant No. 16, 2021). Mais bien que ceci soit un élément positif, les participants sont aussi d'accord sur le fait que l'école ne peut être le seul outil utilisé pour préserver la langue kali'na. Certains participants, en particulier les aînés, estiment que la responsabilité de préserver la langue réside principalement au sein des familles, soulignant l'importance pour celles-ci de retrouver leur rôle de transmission.

Conclusion

Cette étude a mis en lumière deux dimensions liées à l'intégration de la langue kali'na au sein du système scolaire. Premièrement, une dimension éducative. Notre corpus nous a permis de comprendre que les Kali'na ont dû composer avec un système éducatif ne prenant pas en compte leurs réalités linguistiques et culturelles. Tout d'abord en imposant une langue que la plupart des enfants ne maîtrisaient pas lorsqu'ils arrivaient à l'école, à savoir le français. Puis, parce que les enseignements préparés en France et dispensés en Guyane ne correspondent pas à leurs savoirs et à leurs réalités de vie. Cette inadaptation de l'école a eu et a encore des conséquences néfastes sur la persévérance scolaire des élèves et a été dénoncée par les populations amérindiennes (Alby et Léglise 2005). Bien que la demande d'intégration de la langue kali'na au sein du curriculum vise à offrir aux élèves un programme culturellement pertinent, des oppositions et des défis sont apparus lors de la mise en place des dispositifs d'Intervenant en Langue Maternelle (ILM) et de classes bilingues. C'est avant tout ici deux conceptions qui peuvent s'opposer. Tout d'abord une conception découlant directement du colonialisme mettant de l'avant la supériorité de certains savoirs, notamment les savoirs européens, par rapport à d'autres types de savoirs ou d'autres manières d'apprendre. Cette conception a des répercussions encore aujourd'hui dans le discours des individus et a un impact sur leur rapport à la langue et à la culture kali'na. Elle est partagée par certains acteurs non kali'na, mais aussi kali'na qui se posent la question de l'utilité de

l'intégration des savoirs amérindiens dans le curriculum. La deuxième conception est le produit de la résurgence autochtone entraînant certains individus à œuvrer pour la valorisation et la sauvegarde de leur langue. Pour ces derniers, la langue et la culture kali'na sont au fondement de l'identité kali'na et doivent reprendre leur place dans le système éducatif, là où elles étaient interdites par le passé. C'est finalement un enjeu symbolique qu'on retrouve ici. Les kali'na ont vu leur langue être marginalisée et dénigrée au profil de la langue française, entraînant une perte de la langue maternelle, mais aussi « [...] un sentiment de honte et d'indignité pour des générations qui ont souffert d'une perte d'identité en voulant oublier leur langue pour mieux réussir dans la langue dominante » (Judes 2011 : 185). Cette intégration de la langue kali'na est perçue comme une avancée et une source de fierté pour la plupart des participants de cette étude, cependant, elle s'opère encore dans un contexte eurocentrique. Comme le rappelle le juriste kali'na Alexis Tiouka, « les langues et cultures amérindiennes n'ont jamais fait l'objet d'une reconnaissance dans le cadre français du fait notamment de la non-ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires. Elles ne sont dans aucune des listes de langues reconnues par le ministère de l'Éducation nationale » (Tiouka 2016 : 203). Bien que les initiatives d'intégration se poursuivent dans les écoles en Guyane, les langues amérindiennes ne bénéficient pas au niveau national d'un cadre législatif et réglementaire en ce qui concerne l'enseignement. Il reste ainsi un processus significatif à accomplir pour parvenir à la reconnaissance souhaitée par les Amérindiens de la Guyane française concernant leurs langues et leurs cultures.

Remerciements

Je remercie M. Baumann de m'avoir généreusement prêté tous les documents dont il dispose liés à l'intégration de la langue kali'na à l'école d'Awala-Yalimapo, ainsi que tous les participants à cette recherche.

Références

- ALBY, Sophie, et Isabelle LÉGLISE, 2017, « Plurilinguisme et éducation en Guyane », *Langues et Cité*, 29 : 10-11.
- ALBY, Sophie, et Isabelle LÉGLISE, 2016, « L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes », in Christine Hélot et Jürgen Erfurt (Dir.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques* (pp. 66–86), *modèles et pratiques*, Limoges : Lambert Lucas.
- ALBY, Sophie, et Isabelle LÉGLISE, 2005, « L'enseignement en Guyane et les langues régionales : réflexions sociolinguistiques et didactiques », *Marges Linguistiques*, 10 : 245-261.
- ALEN-GARABATO, Carmen, et Micheline CELLIER, 2009, « L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives », *Tréma*, (31) : 1-4.
- ARMANVILLE, Françoise, 2012, *Les Homes Indiens en Guyane française, pensionnats catholiques pour enfants amérindiens 1948-2012* (Mémoire de master 2), Aix-Marseille Université.

- ASSELIN, Hugo et Suzy BASILE, 2012, « Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. Qu'en pensent les principaux intéressés ? », *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 14(1) : 333-345.
- BAMBRIDGE, Tamatoa, et Pierre-Yves LE MEUR, 2018, « Savoirs locaux et biodiversité aux îles Marquises. Don, pouvoir et perte », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 12(1) : 29-55.
- BATTISTE, Marie, 1998, « Enabling the autumn seed: Toward a decolonized approach to Aboriginal knowledge, language, and education », *Canadian Journal of Native Education*, 22(1) : 16-27.
- BATTISTE, Marie, 2002, *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*, Ottawa, ON: National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs Indian and Northern Affairs Canada (INAC).
- BAUMANN, Claude, 1998, *Prise en compte de la langue et de la culture des élèves par l'institution scolaire à l'école d'Awala* (Mémoire CAFIPEMF), Académie de Guyane.
- BEAUD, Jean-Pierre, 2016, « L'échantillonnage », dans GAUTHIER, Benoît et Isabelle BOURGEOIS (dirs.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 251-288), Québec : Presses de L'université du Québec.
- BELLIER, Irène, et Jennifer HAYS, 2017, « Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ? », dans BELLIER, Irène et Jennifer HAYS (dirs.), *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?* (pp. 7-22), Paris : L'Harmattan.
- BIERMANN, Soenke, 2011, « Chapter Twenty-Four: Knowledge, Power and Decolonization: Implication for Non-Indigenous Scholars, Researchers and Educators », *Counterpoints*, 379 : 386-398.
- BOUSQUET, Marie-Pierre, 2012, « Êtres libres ou sauvages à civiliser ? L'éducation des jeunes amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 14(1) : 162-192.
- BOURDIEU, Pierre, 2001, *Langage et Pouvoir Symbolique* [Éd. rev. et augm.], Paris : Fayard.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean Claude PASSERON, 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- BRIGGS, John, 2005, « The use of indigenous knowledge in development: problems and challenges », *Progress in development studies*, 5(2) : 99-114.
- CHOPELIN, Caroline, et Paul CHOPELIN, 2013, *L'obscurantisme et les Lumières : itinéraire de l'abbé Grégoire, évêque révolutionnaire*, Paris : Vendémiaire.
- COLLOMB, Gérard, 1997, « La question amérindienne en Guyane. Formation d'un espace politique », dans ABÈLÈS, Marc et Henri-Pierre JEUDY (éds.), *Anthropologie du politique* (pp. 41-66), Paris : Armand Colin.

- COLLOMB, Gérard et Félix TIOUKA, 2000, *Na'na Kali'na, une histoire des Kali'na en Guyane*, Matoury : Éditions Ibis Rouge.
- DE CANCK, Alexis, 2008, « Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuits », *Les Cahiers du CIÉRA*, (1) : 39-51.
- DORAIS, Louis-Jacques, 2004, « La construction de l'identité », dans DEHAIES, Denise et Diane VINCENT (eds.), *Discours et constructions identitaires* (pp. 1-11), Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- DIT MANGA BITEGUE, Blaise, 2017, « Éducation et cultures en contexte plurilingue : analyse de l'expérience de la jeunesse guyanaise », *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (19) : 1-34.
- ESCUDE, Pierre, 2013, « Histoire de l'éducation : Imposition du français et résistance des langues régionales », dans BROUDIC, Fañch et Carmen Alén GARABATO (dirs), *Histoire sociale des langues de France* (pp. 339-352), Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FERRARINI, Hélène, 2022, *Allons enfants de la Guyane. Éduquer, évangéliser, coloniser les Amérindiens dans la République*, Toulouse : Anacharsis.
- FILOCHE, Geoffroy, DAVY, Damien, GUIGNIER, Armelle et Françoise ARMANVILLE, 2017, « La construction de l'État français en Guyane à l'épreuve de la mobilité des peuples amérindiens ». *Critique internationale*, 75(2) : 71-88.
- FORQUIN, Jean-Claude, 1984, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, 25(2) : 211-232
- FORQUIN, Jean-Claude, 2008, *Sociologie du Curriculum*. Rennes : PUR.
- FREITAG, Michel, 2013, *Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*, Montréal : Éditions Liber.
- GOURY, Laurence, LAUNEY, Michel, QUEIXALOS, Francesco et Odile RENAULT-LESCURE, 2000, « Des médiateurs bilingues en Guyane française », *Revue française de linguistique appliquée*, 5(1) : 43-60.
- GOURY, Laurence, LAUNEY, Michel, RENAULT-LESCURE, Odile et Laurent PUREN, 2005, « Les langues à la conquête de l'école en Guyane », dans TUPIN Frédéric (éd.), *Écoles ultramarines, Univers Créoles 5* (pp. 47-65), Paris : Anthropos-Economica.
- GOURY, Laurence, 2007, « L'écrit en Guyane. Enjeux linguistiques et pratique sociale », dans LÉGLISE, Isabelle, et Bettina MIGGE (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (pp. 73-86), Paris : IRD Éditions.
- GRAWITZ, Madeleine, 2001, *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Dalloz.

- JUDES, Robby, 2011, « Clôture — 2011, Année des Outre-mer » *dans* Ministère de la Culture et de la Communication. Délégation générale à la langue française et aux langues de France (dir.), *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer à Cayenne, Guyane* (pp. 184-191), 14 au 18 décembre 2011 à Cayenne, Guyane.
- LACHAPELLE, Marise, 2017, *La négociation d'un parcours d'intégration. Expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik* (Thèse de doctorat), Université Laval.
- LAUNEY, Michel et Odile LESCURE, 2017, « Les Intervenants en Langue Maternelle (ILM) : Un dispositif innovant », *Langues et Cité*, 29 : 12-13.
- _____, 2017, « Langue régionale ? Langue maternelle ? Clarifier les enjeux et les objectifs du dispositif ILM », *Langues et Cité*, 29 : 14 -15.
- LEDOUX, Jacqueline, 2006, « Integrating aboriginal perspectives into curricula: a literature review », *Canadian Journal of Native Studies*, 26(2) : 265-288.
- LEFEVRE-RADELLI, Léa et Laurent JÉRÔME, 2017, « Logique d'exclusion, d'intégration ou d'inclusion ? Enquête sur les expériences des étudiants autochtones à l'UQAM », *Les Cahiers du CIÉRA*, (15) : 11-34.
- LÉGLISE, Isabelle et Laurent PUREN, 2005, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », *École et éducation, Univers créoles*, (5) : 67-90.
- LERAY, Christian et Isabelle BOURGEOIS, 2016, « L'analyse de contenu », *dans* GAUTHIER, Benoît et Isabelle BOURGEOIS (dirs.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 427-453), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LUC, Jean-Noël, CONDETTE, Jean-François et Yves VERNEUIL, 2020, *Histoire de l'enseignement en France-XIXe-XXIe siècle*, Paris : Armand Colin.
- MACEDO, Silvia, 2016, « Un universel très particulier : l'éducation autochtone chez les amérindiens wayâpi au Brésil et en Guyane française », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (15) : 101-122.
- MASHFORD-PRINGLE, Angela, 2015, « Indigenous peoples and biculturedness », *Canadian Journal of Native Studies*, 35(2) : 137-152.
- MAUREL, Didier, FRANÇOIS, Daniel, GERMAIN, Sylvie, GASSELIN, Karine, SCHOEN, Marie-Pascale, TABOURNEL, Patricia et Pierre BOUQUET, 2018, *Le livret de l'Intervenant en Langue Maternelle*, Cayenne : Langues de Guyane.
- MEUNIER, Olivier, 2022, *Scolarisation, bilinguisme et cultures amérindiennes en Guyane française*, Rennes : PUR.
- MIGGE, Bettina, 2017, « Dictionnaires et lexiques bilingues : langues de Guyane », *Langues et cité*, (29) : 11-12

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015, « *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* », Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competes-et-de-culture-12512> (consulté le 26/01/2024)
- MUCCHIELLI, Roger, 1991, *L'analyse de contenu des documents et des communications : Connaissance du problème, applications pratiques*, Paris : Éditions ESF.
- MUNROE, Elizabeth A., BORDEN, Lisa L., MURRAY ORR, Anne, TONEY, Denise et Jane MEADER, 2013, « Decolonizing Aboriginal Education in the 21st Century », *McGill Journal of Education*, 48(2) : 317-337.
- POTTE, Marie-Blanche, 2003, « Manière d'habiter à Awala-Yalimapo », *In Situ. Revue des patrimoines*, 3 : 65-85.
- RENAULT-LESCURE, Odile, 2000, « L'enseignement bilingue en Guyane française : une situation particulière en Amérique du Sud », dans BLANQUER, Jean-Michel et Hégio TRINDADE (dirs.), *Les défis de l'éducation en Amérique Latine* (pp. 231-246), Cayenne : IHELA.
- RENAULT-LESCURE, Odile, FEREIRA, Jean-Paul et Félix TIOUKA, 2002, « Écrire en langue kali'na (Guyane française) », dans CAUBET, Dominique, CHAKER, Salem et Jean SIBILLE (eds.), *Codification des langues de France : actes du colloque « les langues de France et leur codification »* (pp. 195-206), Paris : L'Harmattan.
- RENAULT-LESCURE, Odile et Laurence GOURY, 2009, *Langues de Guyane*, Marseille : Vents d'ailleurs, IRD Éditions.
- RENAULT-LESCURE, Odile, 2009, « La langue kali'na », dans RENAUULT-LESCURE, Odile et Laurence GOURY (eds.), *Langues de Guyane* (pp. 66-77), Marseille : Vents d'ailleurs, IRD Éditions.
- RENAULT-LESCURE, Odile et Françoise GRENAND, 1985, « La question amérindienne en Guyane française : le problème scolaire », *Ethnies*, 1(1-2) : 36-38.
- ROUDET, Bernard, 2012, « Qu'est-ce que la jeunesse ? », *Après-demain*, 24(4) : 3-4.
- ROY, Simon, 2016, « L'étude de cas », dans GAUTHIER, Benoît et Isabelle BOURGEOIS (dirs.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 195-221), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SALAÜN, Marie, 2016, « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15 : 217-236.
- SARRASIN, Robert, 1998, « L'enseignement du français et en français en milieu amérindien au Québec : Une problématique ethnopédagogique », *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1(1-2) : 107-125.

- TAYLOR, Donald, CAOUETTE, Julie, USBORNE, Esther et Stephen WRIGHT, 2008, « Aboriginal Languages in Quebec: Fighting Linguicide with Bilingual Education », *Diversité urbaine*, 69– 89.
- TIOUKA, Alexis, 2016, « Stratégies amérindiennes en Guyane française », *Multitudes*, 3(64) : 199-210.
- THÉLOT, Claude, 2013, « Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique », *Revue Projet*, 333(2) : 4-12.
- VIAUT, Alain et Antoine PASCAUD, 2017, « Pour une définition de la notion de “langue régionale” », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, (82). En ligne : <https://journals.openedition.org/lengas/1380>.
- VIÉ, Alexandra, MACEDO, Silvia, QRIBI, Abdelhak L. et Grégory BERIET, 2021, *Guyane, les défis du droit à l'éducation : Etudes et résultats — Synthèse*. Association Migr'En Soi, rapport de recherche commandé par l'UNICEF France et le Défenseur des Droits.
- WHATMAN, Sue et Pearl DUNCAN, 2005, « Community participation in indigenous education: Learning from the past, in policy and practice », in PHILLIPS, Jean et Jo LAMPERT (eds.), *Introductory Indigenous Studies in Education: the importance of knowing* (pp. 117-138), Sydney : Pearson Australia.
- WOTHERSPOON, Terry, 2018, *The Sociology of Education in Canada, Critical Perspectives* (5^e éd.). Toronto : Oxford University Press.
- WOTHERSPOON, Terry et Bernard SCHISSEL, 1998, *Marginalization, Decolonization and Voice: Prospects for Aboriginal Education in Canada*, Discussion Paper, Pan-Canadian Education Research Agenda, Canada : Council of Ministers of Education.

Allyship, réflexivité et humilité : retour sur une prise de position vers la décolonisation en travail social universitaire

Karine Croteau

Professeure agrégée
École de travail social
Université d'Ottawa

Marc Molgat

Professeur titulaire
École de travail social
Université d'Ottawa

Cyndy Wylde

Professeure adjointe
École de travail social
Université d'Ottawa

Jennifer Matsunaga

Professeure adjointe
École de travail social
Université d'Ottawa

Résumé

Depuis 2018, le Cercle Kinistôtàdimin (CK) de l'École de travail social (ÉTS) de l'Université d'Ottawa œuvre à décoloniser l'ÉTS et ses programmes d'études. La présente analyse autoréflexive s'appuie sur la reconnaissance d'une pluralité/diversité de savoirs et l'adoption formelle, en mars 2022, d'une résolution relative aux savoirs traditionnels autochtones afin d'assurer leur intégration à l'ÉTS et garantir une formation holistique respectueuse des apprenants et Nations autochtones. À l'aide de deux demi-journées d'études, un cercle de parole tenu à Kitigan Zibi et de notes de planification stratégique, les auteurs du présent article situent le rôle et les responsabilités des alliés non autochtones au cœur de la discussion. La Charte de responsabilités des alliés de Gehl (2012) permet d'interroger les avenues souhaitables et les attitudes à proscrire. L'article conclut sur les prochains pas des initiatives de décolonisation en cours à l'ÉTS. À la demande d'un porteur de savoirs traditionnels anishinabe-algonquin actif au CK et grâce à la récente évolution législative en vertu de la *Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis* (ci-après, « LEJFPNIM »), un nouveau microprogramme (9 crédits) en enfance-famille autochtone¹ est offert depuis septembre 2024.

Mots-clés : savoirs autochtones ; travail social ; université ; décolonisation ; allié ; Cercle Kinistôtàdimin.

¹ Titre en français : Microprogramme en Développement des services en famille-enfance autochtones — Fondements pour la pratique (9cr) | Titre en anicinape : Mizimizide nanda kikenindjigani pagidinigewin ondje Wiyagi iji Anishinàbe Odeg Abinòdjìnshi Wìdòkàzowin (9cr).

Abstract

Since 2018, the Kinistôtàdimin Circle (KC) of the School of Social Work (SSW) at the University of Ottawa has been working to decolonize the SSW and its programs. This self-reflective analysis builds on the recognition of a plurality/diversity of knowledge and the formal adoption, in March 2022, of a resolution regarding traditional Indigenous knowledge to ensure its integration into the SSW and guarantee a holistic approach to education that is respectful of Indigenous learners and Nations. Based on two half-day study sessions, a talking circle held in Kitigan Zibi, and strategic planning notes, the authors of this article place the role and responsibilities of non-Indigenous allies at the heart of the discussion. Gehl's (2012) "Charter of Ally Responsibilities" provides a way to interrogate desirable avenues and attitudes to avoid. The article concludes with the "next steps" regarding ongoing decolonization initiatives at the SSW. At the request of an Anishinabe-Algonquin traditional knowledge holder active in the KC and recent legislative developments under the Act respecting First Nations, Inuit, and Metis children, youth and families (hereinafter, "Bill C-92"), a new microprogram (9 credits) in Indigenous Child and Family services is offered since September 2024.

Keywords: Indigenous knowledge; Social Work; University; Decolonization; Allyship, Kinistôtàdimin Circle.

La science autochtone s'exprime dans la métaphore, le rêve, l'art et l'artisanat, le cinéma, la danse, la musique, la chanson, la littérature, la poésie, la chasse et la pêche, la guérison, les plantes médicinales, et c'est là sa contribution à l'humanité.

(Kurtness 2018 : 3)

Introduction

Cet article² propose une analyse autoréflexive qui s'inscrit dans le cadre des travaux amorcés en 2018 par la création du Cercle Kinistôtàdimin³ (CK) de l'École de travail social (ÉTS) de l'Université d'Ottawa, située sur le territoire traditionnel et non cédé de la Nation anishinabe. Dans des écrits précédents, Croteau et Molgat (2021) ont analysé les premiers pas et rencontres entre les alliés⁴ non autochtones et autochtones du CK, ainsi que les défis qui mettent en évidence des tensions entre l'autochtonisation « additive et expéditive » et la décolonisation. Une définition de ces concepts est présentée dans la prochaine section.

² Dans le cadre de cet article, les auteurs ont choisi de ne pas faire usage de l'écriture épicienne et inclusive. Ce choix s'explique par la volonté d'alléger le texte, mais surtout, de mettre à l'avant-scène, aussi souvent que possible, la langue anishinabe. Malgré le bien-fondé et la pertinence de l'écriture épicienne et inclusive, l'accent est ici davantage porté sur la reconnaissance linguistique et le respect socio-identitaire autochtones ; principalement anishinabeg-algonquins.

³ Le Cercle Kinistôtàdimin (CK) a été mis sur pied afin d'œuvrer à la décolonisation de l'École de travail social. Pour plus de détails, veuillez consulter le lien URL suivant : <https://www.uottawa.ca/faculte-sciences-sociales/travail-social/cercle-kinistotadimin>.

⁴ La définition issue de la *Trousse d'outils pour les alliés aux luttes autochtones* (2019) s'inscrit dans des perspectives décolonisatrices :

Il s'agit du terme général qui englobe les Premières Nations, les Métis et les Inuit du Canada. Le terme est utilisé à l'échelle internationale pour définir les habitants d'origine des pays colonisés ». On y précise également qu'« il est toujours respectueux d'être précis au sujet de la nation à laquelle vous faites référence ; utilisez le terme que la personne utilise pour s'auto-identifier. (Réseau 2019 : 5)

Bien que le présent article s'inscrive dans une démarche plus vaste de décolonisation de la profession du travail social⁵, il focalise sur une démarche initiée par Gilbert W. Whiteduck, un ancien chef de la communauté anishinabe-algonquine de Kitigan Zibi⁶, maintenant porteur de savoirs traditionnels au Centre Wanaki⁷ et acteur clé au CK de l'ÉTS. En 2022, le CK et l'ÉTS ont pris position quant à la légitimité et pertinence des savoirs autochtones traditionnels en milieux académiques. Cette prise de position a été rapportée dans les médias :

[Une] résolution a été adoptée à l'unanimité le 15 mars par le conseil d'administration de l'École, qui réunit ses professeurs, des membres du personnel administratif et des représentants étudiants. Elle déclare que « les savoirs traditionnels autochtones ont une valeur équivalente et ajoutent aux savoirs occidentaux ». [En plus de cette reconnaissance, la résolution] exige également leur intégration « progressive et soutenue » à la recherche, à l'enseignement, à la formation et à l'intervention sociale. (Crête 2022 : § 6)

L'analyse autoréflexive présentée ici concerne le processus ayant mené à cette prise de position et les actions subséquentes du CK et de l'ÉTS. En trame de fond, l'article poursuit un travail, déjà amorcé dans d'autres écrits, de déconstruction des postures de domination occidentales et de dialogue sur l'importance de la prise en compte d'une pluralité de savoirs en travail social (Croteau et Wylde 2022 ; Croteau et Wylde 2024 ; de Sousa Santos 2014 ; Sinclair / Ótiskewápiwskew, Hart / Kastitémahikan et Bruyere / Amawaajibitang 2009). L'analyse autoréflexive permet de soulever les défis de la mise en pratique de l'autochtonisation et de la décolonisation dans les milieux académiques qui sont peu souvent relatés dans les écrits à saveur théorique (Croteau et Molgat 2021 ; Gaudry et Lorenz 2018). Ainsi, nous mettons en évidence que même s'il est souhaitable que l'autochtonisation et la décolonisation se matérialisent rapidement, comme le veulent de nombreuses organisations (ACTS 2021 ; CVRC 2015 ; Universités Canada 2015), ces transformations ne sauraient être inscrites dans une suite de progrès linéaires. Elles nécessitent des actions itératives, une écoute active et respectueuse, des apprentissages et recommencements, ainsi que la priorisation d'une vision holistique de l'éducation (Colomb 2012). En ce sens, l'analyse présentée montre que la compréhension même des concepts d'autochtonisation et de décolonisation dans le cadre d'une institution universitaire fait rarement l'objet de consensus.

Co-rédigé par deux auteurs allochtones euro-descendants, une auteure anicinape-atikamekw et une auteure allochtone canado-japonaise, l'article se décline en cinq temps. L'ancrage épistémologique retenu et le contexte de l'initiative ayant mené à la prise de position sont discutés. Une analyse des étapes ayant mené à l'adoption de la résolution, tout en soulignant les questionnements demeurés en suspens, est présentée. La troisième section décrit une rencontre réunissant tous les acteurs (membres du CK et de l'ÉTS) à Kitigan Zibi (voir l'ordre du jour présenté à l'annexe 1) suivant l'adoption de la résolution. Cette rencontre visait à répondre à ces questionnements et à consolider le consensus atteint autour de la décolonisation. À l'aide d'un exercice pratique de groupe réalisé en fin de rencontre à Kitigan Zibi, la quatrième section aborde les éléments d'action qui ont permis à l'ÉTS de poursuivre son engagement sur le sentier de la décolonisation. Enfin, à l'appui de la Charte des responsabilités des alliés⁸ (Gehl 2012) présentée

⁵ Pour plus de précisions, il est possible de consulter les 10 axes de planification stratégique du CK (Croteau, Savard et Mercier 2020).

⁶ Territoire ancestral anishinabe non cédé situé dans La Vallée-de-la-Gatineau en Outaouais au Québec.

⁷ Le Centre Wanaki est

un centre de traitement pour tous les adultes de Premières nations et Inuits qui cherchent à guérir de leur dépendance à l'alcool et aux drogues. Le centre est situé dans la communauté Anishinabeg de Kitigan Zibi, près de la ville de Maniwaki, QC (région de l'Outaouais). [Notre traduction] (Wanaki Center 2021 : §1)

⁸ Pour plus de détails, voir l'« Ally Bill of Responsibilities » (2012) à l'adresse suivante :

à l'annexe 2, la discussion et la conclusion proposent une analyse de cette démarche et des prochains pas envisagés.

Ancrage épistémologique et contexte

La marginalisation des épistémologies et visions du monde autochtones est une stratégie de colonisation dans la discipline du travail social (Hart / Kastitémahikan 2010 ; Sinclair / Ótiskewápiwskew, Hart / Kastitémahikan et Bruyere / Amawaajibitang 2009) où dominant les épistémologies occidentales (Ellington 2019). Pour illustrer cette stratégie de colonisation des savoirs, Nicolas Adel écrit : « [c]eux qui savent, c'est "Nous" ; ceux qui croient, c'est "Eux" » (Adel 2011 : 171). Il affirme en ce sens que « la disqualification du savoir est une disqualification d'être » (*ibid.*). Parallèlement, Boaventura de Sousa Santos critique l'hégémonie des savoirs occidentaux, cette supposée neutralité institutionnalisée, et valorise la reconnaissance et l'intégration de savoirs pluriels (de Sousa Santos 2014). Selon lui, sans justice cognitive, il n'y a pas de justice sociale. Ainsi, à partir de ce qu'il nomme l'écologie des savoirs, qui cherche en outre à légitimer toutes formes de connaissances, cet auteur défend la thèse selon laquelle une pluralité de savoirs doit coexister. La nécessité, voire l'urgence de reconnaître la diversité épistémique est également bien documentée dans d'autres écrits (Absolon 2022 ; Adel 2011 ; Kovach 2021 ; Wilson 2008). C'est dans cette perspective que, depuis des décennies, le travail social cherche à se défaire de son carcan colonial (Sinclair / Ótiskewápiwskew, Hart / Kastitémahikan et Bruyere / Amawaajibitang 2009 ; Smith 2021). À cette fin, Karine Croteau et Cyndy Wylde (anicinape-atikamewk) postulent qu'un maillage entre les savoirs et conceptions du monde occidental et autochtone peut, et doit, être source d'inspiration, de renouvellement, et moteur de transformations profondes des fondements de la discipline d'étude et profession du travail social (Croteau et Wylde 2022 ; 2024).

Dès sa création en 2018, le Cercle Kinistôtadimin (CK) a privilégié une définition de l'autochtonisation qui a été le pilier central de toutes ses initiatives (Croteau et Molgat 2021 ; Croteau, Savard et Mercier 2020 ; Gaudry et Lorenz 2018). Cette définition s'appuie principalement sur les analyses de Gaudry et Lorenz (2018) qui dégagent trois processus distincts d'autochtonisation ; soit par l'inclusion, la réconciliation et la décolonisation. À la lumière de ces analyses, le CK a privilégié en 2018 le processus de décolonisation qui, au lieu de se centrer uniquement sur l'ajout de ressources autochtones (inclusion) ou de miser unilatéralement sur la cohabitation de savoirs (réconciliation), inclut ces composantes tout en allant plus loin, c'est-à-dire jusqu'à remettre en question les structures institutionnelles de dominations (décolonisation) (Croteau et Molgat 2021). Cette vision de l'autochtonisation s'inscrit dans la nécessité de reconnaître la valeur épistémique des savoirs autochtones. C'est pour cette raison que le CK a développé l'initiative qui a mené à la reconnaissance officielle des savoirs traditionnels autochtones par l'ÉTS de l'Université d'Ottawa. L'initiative du CK visait le basculement épistémologique (Croteau et Wylde 2024 ; Martin, 2013 ; Smith 2021) et pratique, jugé essentiel à l'existence même de programmes universitaires respectueux des personnes apprenantes autochtones. De surcroît, afin d'éviter de représenter ces savoirs en un silo monolithique et homogène, cette reconnaissance officielle (voir le libellé final de la résolution dans la section 2 du présent article) affirme que ces savoirs sont à la fois multiples et distincts, tant sur le plan de la recherche (APNQL 2014), de la formation, que sur celui de l'intervention sociale culturellement sécuritaire (Ramsden et Tahu 2000 ; Tujague et Ryan 2021).

https://www.lynngehl.com/uploads/5/0/0/4/5004954/ally_bill_of_responsibilities_poster.pdf.

La traduction présentée dans l'annexe 2 a été réalisée par François Boudreau, Ph.D., avec le consentement de Dr. Lynn Gehl, Anishinabe.

Les auteurs de l'article présentent un schéma bonifié (annexe 2) à partir des travaux de Gehl (2012).

Sur la base de l’ancrage épistémologique et du contexte que nous venons de décrire, les prochaines sections traitent de trois moments clés de rencontres et de dialogues. Plus précisément, il s’agit de deux demi-journées d’étude (à l’Université d’Ottawa) et d’une journée d’étude complète (à Kitigan Zibi). Ces rencontres avaient pour objectif de se décentrer des savoirs occidentaux normatifs pour valoriser les savoirs traditionnels autochtones, incluant les connaissances orales et ancestrales et les conceptions autochtones du mieux-être et de la guérison (Croteau et Molgat 2021 ; Croteau et Wylde 2022). En fin d’article, ces trois moments clés sont analysés et les réussites et les défis de cet effort de décentrement épistémique, au sein d’une institution universitaire, sont mis en évidence.

Résolution de reconnaissance et intégration des savoirs traditionnels autochtones : questionnements, malaises et convergence

Quel est le paradigme de la science autochtone ? Plusieurs scientifiques occidentaux croient que la science est une invention occidentale, voire américaine, et que les sociétés non occidentales sont en lien avec la nature de façon uniquement folklorique, leurs manières de comprendre le monde n’étant pas scientifiques selon leur propre expérience de la science. La science explique alors que l’art exprime. Toute une gamme de possibles existe entre ces deux modes de saisie du monde.

(Kurtneiss 2018 : 1)

La démarche de réflexion critique ayant mené à l’adoption formelle d’une résolution par l’École de travail social (ÉTS) s’est d’abord déclinée en deux demi-journées d’étude. La première demi-journée (28 février 2022) a rassemblé deux professeurs autochtones, innu et atikamekw, respectivement du domaine anthropologique et du droit, les sept membres du Cercle Kinistôtadimin (CK), les membres du corps professoral ainsi que le personnel administratif de l’ÉTS. Elle s’est tenue sous forme de cercle de parole, modèle qui préconise les valeurs de bienveillance, de partage d’expérience, d’écoute, d’équité, de réciprocité et de respect. La démarche visait avant tout à créer un dialogue et à s’engager dans les réflexions. Bien que des points de discussions étaient à l’ordre du jour (par exemple, les représentations des savoirs traditionnels autochtones et l’identification de moyens pour reconnaître ces savoirs), cette demi-journée s’est déroulée de manière souple afin que des discussions informelles et des échanges de groupe permettent d’ouvrir les horizons pour consolider les liens entre les participants. L’auteure principale de cet article et co-responsable du CK a animé la rencontre. Elle a adopté un style d’animation flexible, non directif, respectueux et inclusif, permettant à chaque participant de s’introduire dans un cercle de partage, sans contrainte de temps. Comme principes phares, elle a créé un climat de confiance et un espace virtuel bienveillant afin que tous se sentent libres et à l’aise de s’exprimer, dans le langage choisi, et de poser des questions, sans aucune méfiance, interruption, jugement ou préoccupation. L’animation de la rencontre visait à trouver un juste équilibre à plusieurs égards ; notamment sur le plan des temps de parole, du rythme des discussions, et de l’espace nécessaire aux témoignages des participants.

Suivant ces discussions, le sentiment d’avoir créé des liens de confiance et de proximité renouvelés entre les acteurs présents, et l’apparence de consensus, ont fait en sorte que les participants ont accepté d’assister à une seconde demi-journée de réflexions (1^{er} mars 2022). Celle-ci visait plus spécifiquement l’adoption formelle d’une résolution par l’assemblée délibérative de l’ÉTS. Si les échanges durant cette seconde demi-journée ont été riches et animés, ils ont toutefois

fait émerger certaines ambivalences, tensions, incompréhensions, voire des résistances, face à la démarche en cours. Certains participants hésitaient face à la reconnaissance de l'équivalence des savoirs autochtones et occidentaux, n'étant pas enclins à accepter une remise en question aussi profonde du socle du savoir scientifique et universitaire occidental, tel qu'ils l'avaient toujours connu. Par ailleurs, des membres du CK considéraient que la résolution proposée n'était pas assez claire (s'agissait-il des savoirs occidentaux ou des savoirs scientifiques occidentaux ?). Un manque de clarté relatif à la définition même de l'autochtonisation mobilisée par le CK (soit la décolonisation) semblait au cœur des débats, puisque certains pensaient qu'elle devait être additive (ajout de contenus et de ressources humaines autochtones) plutôt que transformative (bascullement épistémologique).

Dès lors, les membres du CK ont cherché à résoudre ces incompréhensions qui risquaient de saper tous les efforts de décolonisation en cours. Ils ont d'abord fait le constat que, comme membres du CK qui se rencontrent mensuellement depuis 2018 pour discuter des actions décolonisatrices à mettre en œuvre, leurs réflexions progressaient à un rythme accéléré et pouvaient être en décalage avec celles des membres de l'ÉTS. Bien que la responsable du CK ait systématiquement fait rapport des travaux (Croteau, Savard et Mercier 2020) du CK aux assemblées mensuelles de l'ÉTS, il n'en demeure pas moins que les divergences de perspectives que nous venons de décrire sont apparues. Il y avait lieu de travailler à les réduire, car l'adoption sur le champ et telle que proposée de la résolution de reconnaissance des savoirs autochtones, aurait au contraire contribué à creuser le fossé et empêché le ralliement au principe de la décolonisation. Deux finalités ont donc été convenues. La première : retarder l'adoption formelle de la résolution pour discuter davantage et favoriser la convergence. La seconde : prévoir une rencontre supplémentaire pour poursuivre les échanges et être à l'écoute des perspectives de chacun. Cette rencontre a été tenue à Kitigan Zibi (12 novembre 2022) et est abordée dans la prochaine section.

Les membres du CK ont donc fini par proposer une résolution remaniée qui précisait les types de savoirs que l'ÉTS devrait reconnaître comme ayant une valeur équivalente, c'est-à-dire les savoirs autochtones et les savoirs occidentaux, et la manière dont les savoirs autochtones pourraient s'ajouter et être intégrés aux activités fondamentales de l'École : l'enseignement, la formation, la recherche et l'intervention en travail social. Les membres du CK ont aussi proposé un libellé voulant que « ce changement de perspective épistémique exige de procéder à l'intégration progressive et soutenue des savoirs traditionnels autochtones » à ces activités. Ces modifications ont recueilli l'appui de tous et ont permis, quelques semaines plus tard, d'adopter la résolution à l'unanimité lors de l'assemblée de l'ÉTS. La résolution se formule comme suit (anishinabemowin à gauche, français à droite)⁹ :

⁹ Les auteurs souhaitent remercier Joan Tenasco, Anishinabe-algonquine de Kitigan Zibi, pour la traduction de la résolution en anishinabemowin.

Résolution sur la reconnaissance des savoirs traditionnels autochtones et de leur intégration dans l'enseignement, la recherche et la pratique à l'École de travail social. Attendu que La Commission de vérité et de réconciliation du Canada, dans son appel à l'action no 10 (iii), demande « au gouvernement fédéral d'élaborer de nouvelles dispositions législatives sur l'éducation des Autochtones » qui obligeraient les institutions d'enseignement à « élaborer des programmes d'études adaptés à la culture » autochtone (CVRC, 2015, p. 349). Attendu que L'Université d'Ottawa, par l'entremise de son plan d'action autochtone « s'engage dans le processus d'autochtonisation en s'inspirant des visions autochtones du monde et en œuvrant avec elles » (2020, préambule). Attendu que Le savoir occidental fait référence à une panoplie d'épistémologies et d'approches qui ont émergé des histoires sociales et scientifiques variés. Attendu que Les savoirs traditionnels autochtones sont également issus de places et d'histoires diverses et présentent un éventail d'approches et de pratiques. Attendu que En résultat du processus de colonisation, les peuples autochtones et leurs savoirs sont considérés comme subordonnés et marginalisés depuis longtemps et le sont encore aujourd'hui. Attendu que L'École de travail social (ÉTS) souhaite contrer cette subordination et cette marginalisation des savoirs autochtones.	Ijogijowewin Kidji Nisidiwinàdjigàdeg Kete Anishinàbe Kikenindamàwin kidji ashidinigàdeg kinàmàgewining, andokikenindjigewining kikinàmàdinàning ondje ogo Pemàdizin Enokitawàwàdjìn Ekidonàniwang Ked inanokinàniwang #10 (iii), ogo Kà abidjig, Kà awakàzodjig kikinàmàdinànikàng kà kagwedeg Wàbishkiwe ogimàn kidji ojitàndj oshki “Anishinàbe kikinàmàgewin kidji odàpinigàdeg” kidji ijichigenàniwang kakina nigodijì kikinàmàdinànikàng “Anishinàbewiziwin mazinahiganikewin” (CVRC, 2015, p. 349). Ekidonàniwang Odàwà Kichi Kikinàmàdinàn, ogì odàpinànàwà iyo ijogijowewin Anishinàbewiziwn, “owidji ondamitàg màwawe Anishinàben kidji kikenindamowàdj eji tibahigenidj” (2020, ishkwàyàng inakehi). Ekidonàniwang Wàbishkiwe kikenindamàwinan ànìn eji màdjishkàg kikenindamàwin màwawe wiyagi pemàdizidjig odànikeyàdjimomiwàn. Ekidonàniwang Wayeshkàd Kete Wiyagi Anishinàbe kikenindamàwinàn onzikàn kaye anishinàbeyànikàdjimowinàn kaye mànewayagidòn ayijiwinàn. Ekidonàniwang Iyo wàbishkiwe inàdiziwin kaye kàbi todamowàdjìn ogo kàbi ojigedjig weshkàd, Anishinàbe inàkonigewinàn kàn kà tabangidàgosinon kaye ako nongom ongàjigak. Ekidonàniwang Iyo Pimàdizi Anokitàgewini Kikinàmàdinàn Ondamitawin (SSW) owidokànàwà kidji pizindàganiwàdj kakina kegon inakàg Anishinàbewiziwin kikenindamàwinan.
---	--

Attendu que L'ÉTS s'est engagée dans une démarche de décolonisation de ses programmes et de son fonctionnement en 2018. Attendu que La mission du Cercle Kinistôtadimin vise à entretenir des liens de réciprocité entre allochtones, anishinabeg-algonquins gardiens du territoire et toutes autres Nations autochtones. Attendu que Le Cercle Kinistôtadimin a développé un plan d'action pour soutenir la volonté de l'ÉTS d'intégrer dans l'ensemble de ses activités des savoirs traditionnels autochtones. Il est résolu que L'École de travail social de l'Université d'Ottawa déclare que les savoirs traditionnels autochtones ont une valeur équivalente et ajoutent aux savoirs occidentaux. L'École de travail social reconnaît la valeur intrinsèque des savoirs traditionnels autochtones pour l'enseignement, la formation, la recherche et l'intervention en travail social. Pour l'École de travail social, ce changement de perspective épistémique exige de procéder à l'intégration progressive et soutenue des savoirs traditionnels autochtones à la recherche, à l'enseignement, à la formation et à l'intervention sociale.	Ekidonàniwang Iyo SSW ki inanokig kidji kweykinamowàdj kakina onon kikinàmàgewin 2018. Ekidonàniwang Iyo inàkonikewin ojigijowewin Kinistôtadimin wàdòkàzodjig kidji nigàni kandamowàdj mino widjikiwendamowin màmawe ogog kàbi oshkì ojigedjig, Anishinàbeg Algonquins ogog neyàgadawàbandamodjig iyo akì kaye kakina kodagag Wenishinàbewidjig. Ekidonàniwang Kinistôtadimin ogog nemadabidjig ki ojigijoweg kidji ETS's widokamowàdj anishinàbewiziwin, kaye kikinàmàgewin kakina ked ayijìwàdj. Ekidonàniwang Anokitàgewini Kikinàmàdinan Ottawàng anishinàbewiziwin kaye kikinàmàgoziwin màyà nàsàb kida iji odàpinigàde tash kaye wàbishkiwe kikinàmàgoziwin. Anokitàgewini Kikinàmàdinin onisidawinànàwà eji apitenindàgwak anishinàbe kikinàmàgewin, kaye nanda kikenindjigewin ondje iyo ondemitàwin. Mi iyo kichi àndjisewin kikinàmàgewining.
---	--

Figure 1. Résolution sur la reconnaissance des savoirs traditionnels autochtones et de leur intégration dans l'enseignement, la recherche et la pratique à l'École de travail social.

Source : Assemblée de l'École de travail social de l'Université d'Ottawa.

Rencontre à Kitigan Zibi : vers la décolonisation

Une fois la résolution adoptée, les membres du CK ont jugé essentiel de poursuivre un dialogue structuré avec l'ensemble des membres de l'ÉTS et du CK afin de répondre à des questionnements demeurés en suspens au sujet du sentier à emprunter vers la poursuite de la décolonisation. Ils ont donc convoqué tous les employés de l'ÉTS à une rencontre en territoire anishinabe pour une troisième journée d'étude. Ce décentrement, à la fois géographique, socioculturel et épistémique, visait à créer un trait d'union, à aller à la rencontre de l'autre (Cohen-Émerique 2015), pour s'écouter — s'entendre — se comprendre, renforcer les liens et déterminer ensemble les actions à entreprendre pour la suite des choses. Ainsi, en novembre 2022, des

membres de l'ÉTS se sont réunis en grand nombre¹⁰ au Centre culturel de la communauté anishinabe de Kitigan Zibi. L'objectif de cette rencontre était triple : 1) poursuivre la sensibilisation des membres de l'ÉTS au sujet des réalités autochtones, et spécifiquement celles des Anishinabeg de Kitigan Zibi ; 2) faire évoluer la compréhension de chacun au sujet de la décolonisation ; et 3) travailler consensuellement sur des manières concrètes de faire progresser les actions décolonisatrices de l'ÉTS.

La journée a débuté avec une prise de parole de Gilbert W. Whiteduck. Il a brossé un portrait de la communauté, y compris de ses forces et de ses défis, il a décrit les organismes d'aide qui y existent en évoquant leurs visions du mieux-être et de la guérison et a discuté du rôle du travail social. Ce faisant, M. Whiteduck a montré les effets concrets de la colonisation sur sa communauté. Il a néanmoins insisté sur les manières dont sa communauté s'est progressivement dotée de ses propres organismes et institutions (école, service de police, soins de santé et services sociaux), tout en posant des gestes symboliques et politiques pour affirmer sa souveraineté. Il a notamment invité l'ÉTS à œuvrer *avec et pour* la communauté (Whiteduck 2021)¹¹ en vue de former des intervenants sociaux autochtones et allochtones, dans une perspective de gouvernance et d'autodétermination des services en enfance-famille autochtone.

Par la suite, la professeure responsable du CK a discuté des systèmes de connaissances autochtones et occidentaux, en juxtaposant les visions du monde qui les sous-tendent, leurs manières d'interpréter le réel, ainsi que les postures de l'aidant/intervenant social auxquels ils renvoient. Cette présentation a permis de constater les différences sur les plans de l'ontologie, de l'épistémologie et de la méthodologie (tant en recherche qu'en intervention) de chacun de ces systèmes de connaissances, mais aussi de réfléchir à leur légitimité aux plans cognitif et social (de Sousa Santos 2014), ainsi qu'aux maillages qui doivent être tissés entre ces systèmes pour assurer un avenir meilleur des familles et enfants autochtones (Croteau et Wylde 2022).

À partir de questions de préparation soumises quelques jours précédant la rencontre (voir figure 2), les membres de l'ÉTS ont ensuite été invités à partager, tour à tour, toujours selon le modèle autochtone de cercle de parole, leurs perspectives sur la mise en œuvre de la décolonisation des programmes d'enseignement et du fonctionnement de l'ÉTS.

¹⁰ Sur l'ensemble des 19 employés permanents (corps professoral et personnel administratif), 14 étaient présents. Les absences des autres collègues n'étaient pas liées aux objectifs de cette journée de rencontre.

¹¹ Conformément aux travaux de MacLeod (2021), les auteurs de l'article ont cité, dans la bibliographie, les Aînés et porteurs de savoirs autochtones afin d'honorer leurs connaissances et de respecter leurs transmissions orales en milieu académique.

Questions générales :

- Qu'est-ce que la décolonisation ?
- Pourquoi/comment intégrer divers aspects de la décolonisation à même l'ÉTS et nos programmes ?

Plus spécifiquement :

- Comment la décolonisation risque-t-elle de façonner mon champ de recherche, mon enseignement, la vision globale de mon travail ?
- Quels sont les préoccupations, inconforts et limites perçus ?
- Quels sont les forces et bénéfices ?
- Quelles questions demeurent en suspens ?

Figure 2. Questions phares pour la rencontre à Kitigan Zibi.

Source : l'École de travail social de l'Université d'Ottawa.

Cet exercice avait pour objectif premier d'inviter l'ensemble des employés de l'ÉTS à la réflexivité (autrement dit, à penser à leur propre posture et éventuel positionnement dans des actions de décolonisation). À partir des propos des participants, nous avons relevé quatre types de réponses à ce questionnement. Les résumés des propos ainsi que certaines citations directes ont été inscrits dans un carnet de bord au moment de la rencontre. Ce sont ces notes qui ont servi à la construction des thèmes de réponses. Ces thèmes, que nous décrivons plus bas, ne sont pas mutuellement exclusifs (Paillé et Mucchielli, 2021), car un grand nombre de participants ont débuté leur intervention en affirmant qu'ils étaient d'accord avec ce qui avait été dit par d'autres collègues avant leur prise de parole. Chaque thème de réponse est précédé d'une citation qui l'exemplifie.

« Il ne faut pas s'empêtrer dans les définitions, car il est clair que la colonisation existe. Il faut aller de l'avant »¹²

Plusieurs participants ont choisi de ne pas discuter des définitions de la colonisation ou de la décolonisation pour insister davantage sur l'importance d'agir, sans plus attendre. Cette urgence d'agir était palpable pour certains collègues, qui s'interrogeaient sur la nécessité de poursuivre un long processus de décision interne alors qu'il existe déjà de nombreuses recommandations claires au sujet de la protection de l'enfance autochtone et de l'enseignement universitaire (voir notamment : Cour suprême du Canada 2024 CSC 5 ; CSDEPJ 2021 ; CVRC 2015 ; Universités Canada 2015). D'autres semblaient préoccupés du fait que tout retard dans l'action ne serait pas sans conséquences, car l'enseignement du travail social, tel qu'il existe actuellement sur les plans de la théorie et de la pratique, contribue à reproduire des schèmes d'interventions opprimants qui, jour après jour, continuent de porter préjudice aux familles et aux enfants autochtones. Pour d'autres enfin, il fallait immédiatement effectuer des changements concrets : d'une part, revoir le contenu des cours et des programmes d'études et la manière de le livrer pour inclure des visions et conceptions autochtones du monde ; et d'autre part, créer des obligations dans le cursus académique pour que tous les apprenants aux premier et deuxième cycles d'études soient mieux formés. En somme, le pari mis de l'avant était de réfléchir aux définitions et d'agir en même temps, afin

¹² Toutes les citations proviennent de ce qui a été partagé par les participants employés de l'ÉTS pendant le cercle de parole. Ces participants ne sont pas identifiés pour préserver le climat de confiance et de bienveillance qui a été instauré pour cette démarche.

d'éviter de seulement débattre des enjeux théoriques, d'affirmer des principes, et de poser des actions symboliques qui, *in fine* feraient preuve de tokénisme¹³.

« *La décolonisation n'est pas simple et le processus sera long* »

Plusieurs personnes ont soulevé le fait que, contrairement à d'autres pays, les colonisateurs de l'Île de la Tortue (cf. le Canada) n'ont jamais quitté le territoire et qu'ainsi, le système de pensée, les lois et conceptions du monde des colonisateurs sont demeurés prédominants et institutionnalisés, y compris dans les rouages et structures mêmes de fonctionnement de l'université. De plus, certains participants ont dénoncé un paradoxe, soit celui de souhaiter avancer vers la décolonisation de l'institution universitaire, tout en opérant les mécanismes, en utilisant les méthodes internes et ressources de cette même institution. Ils ont souligné que cela requiert un travail complexe, car les institutions universitaires ont servi aux projets éducatifs coloniaux, en particulier l'Université d'Ottawa, qui était gérée par le même ordre religieux (cf. les Oblats) responsable d'administrer de nombreux pensionnats autochtones au Canada. Plusieurs ont alors avancé qu'un travail sur soi, sur ses propres valeurs, sur ses connaissances et actions, ainsi qu'un travail semblable sur l'institution (pour faire la lumière sur l'histoire de ses relations avec les Autochtones ancrées dans la pensée coloniale) constituent une exigence *sine qua non* de tout acte de décolonisation¹⁴. Ce double travail, sur soi et sur l'institution universitaire coloniale n'a pas pour autant été proposé comme un préalable à la décolonisation. À l'aide de la méthode circulaire et du bâton de prise de parole, tous les participants se sont exprimés à tour de rôle à ce sujet et se sont entendus unanimement sur le constat suivant : si la décolonisation intégrale n'est pas chose réalisable à court terme, il s'impose néanmoins d'y œuvrer dès maintenant.

« *Attention aux solutions simplistes* »

Plusieurs participants y sont allés de mises en garde pour souligner les pièges à éviter. Ainsi, il faudrait selon plusieurs tempérer les affirmations de volontés et de principes vides de sens si elles ne s'accompagnent pas d'actions concrètes au niveau de la recherche, de l'enseignement et de l'intervention. Pour d'autres, bien que les modalités d'enseignement en présentiel (sur le campus et en salle de classe) soient généralement favorisées par les membres de l'ÉTS, elles devraient être reconsidérées et remodelées pour mieux répondre aux réalités et besoins des apprenants autochtones. Ces participants ont rappelé qu'un grand nombre d'Autochtones résident loin du campus et n'ont pas les ressources et les conditions de vie qui leur permettent d'étudier hors communauté. De plus, ils ont affirmé qu'étudier à l'extérieur de la communauté n'est pas toujours souhaitable ou possible, notamment lorsqu'on a déjà un emploi ou des enfants à charge, ou encore lorsqu'un départ de sa communauté représente un déracinement identitaire, linguistique, culturel, familial et communautaire. De telles tensions et difficultés pour les jeunes autochtones ont d'ailleurs été soulignées par Blanchet-Cohen, Robert-Careau et Pinsonneault (2018). Les participants ont suggéré que l'ouverture à l'enseignement à distance, le déplacement des professeurs vers les communautés, les formes hybrides d'enseignement et les cours en territoire seraient autant de manières de tenir compte des besoins et réalités des personnes issues des communautés autochtones. Selon les propos des participants, de tels changements de perspectives, qui reflètent non pas les objectifs de l'institution, mais bien la reconnaissance et le respect des apprenants autochtones, permettraient aussi de repenser à qui (pédagogue, Aîné, allié, etc.) il est

¹³ Traduit de l'anglais et dérivé du mot « token », qui signifie « jeton », le terme tokénisme est utilisé ici comme mise en garde, afin de prévenir et d'éviter que les milieux universitaires et écoles de travail social ne tirent profit des enjeux réels que vivent les apprenants et membres des communautés autochtones.

¹⁴ Nous avons souligné cette exigence dans d'autres écrits (voir, par exemple, Croteau, Molgat et Wylde 2023 ; Croteau et Wylde 2024).

légitime de confier l'enseignement de savoirs autochtones qui concernent les communautés. En ce sens, l'intégration de contenus autochtones ne saurait se passer des contributions essentielles des pédagogues et porteurs de savoirs autochtones en co-enseignement dans les cours. Enfin, plusieurs participants ont souligné l'importance d'assurer la cohérence et la cohésion des contenus de cours pour éviter la redondance et le manque de rigueur.

« Le dialogue et l'action avec et pour les Autochtones sont essentiels »

La dimension fondamentalement relationnelle de tout changement a également été soulignée par les participants à la rencontre. Selon l'avis de plusieurs, il faut en ce sens apprendre à se laisser guider par les *leaders* autochtones, ne pas s'autoproclamer comme porte-parole en leur nom, ou prendre des décisions et agir en leur absence, car cela ne ferait que reproduire les façons coloniales de faire, sous couvert de bonnes intentions. Sans ce dialogue honnête et réciproque, il n'est pas possible de déconstruire ce que chacun a appris, de « relire » et « resituer » les rapports avec les Peuples autochtones, de bien comprendre leurs façons de concevoir le monde « animistes » (Kurtness 2018) pour reprendre le terme de l'intellectuel et homme politique innu Jacques Kurtness, notamment leur vision holistique, circulaire, relationnelle, en interconnexion avec tout ce qui nous entoure (objets animés et inanimés, territoire, eau, etc.).

Sur le sentier de la décolonisation : des actions concrètes à mettre en œuvre

Après la clôture du cercle de parole, les membres de l'ÉTS ont participé à une dernière activité intitulée « Sur le sentier de la décolonisation ». Chaque personne a alors été invitée à inscrire sur un papier autoadhésif des actions concrètes que l'ÉTS et ses membres pourraient mettre en œuvre. Au total, 77 propositions ont été apposées sur une murale. Considérés dans leur ensemble, ces messages illustrent une volonté commune de transformer l'ÉTS, bien que la portée individuelle de chacune des actions varie considérablement. Nous avons subdivisé ces propositions en quatre (4) grands thèmes qui représentent autant de domaines d'action ; allant de la révision et création de programmes, à la formation, aux engagements personnels et aux valeurs qui doivent guider les prochaines actions.

Réviser et déconstruire le nécessaire

Les participants ont exprimé le désir de revoir et de bien préparer la structure actuelle de l'ÉTS pour effectuer des transformations profondes sur la voie de la décolonisation. Les propositions apposées sur la murale exprimaient ainsi un désir de revoir ce qui existe déjà à l'ÉTS et de déconstruire là où c'est nécessaire. Cela inclut : la révision du curriculum et du contenu des cours aux trois cycles d'études (baccalauréat, maîtrise et doctorat), l'ajout de contenus ciblant les divers enjeux autochtones dans l'enseignement et la recherche (*p. ex.*, les rapports à la terre et au territoire en lien avec les changements climatiques ; les sports autochtones à valoriser, etc.), ainsi que la révision du plan d'action et des activités du CK qui devraient viser en priorité le développement de programmes d'études.

Créer et innover pour susciter des transformations profondes

Si la décolonisation doit signifier une transformation importante des programmes actuels, elle passe aussi nécessairement par la création de nouvelles initiatives, comme l'illustrent bon nombre d'autres propositions. Ce thème traduit un désir de créer de nouveaux programmes et de nouveaux postes à l'ÉTS. Sur le plan des programmes, les propositions de création étaient nombreuses : un programme de travail social autochtone (baccalauréat ou mineure) ; un programme de baccalauréat panfacultaire (incluant les disciplines comme la criminologie, la psychologie, la

sociologie, les sciences politiques) où l'ÉTS participerait sur le plan de l'intervention sociale ; une mineure ou une majeure ou un programme en études autochtones ; un certificat ou un programme court en intervention autochtone, *par, pour et avec* les communautés autochtones ; un microprogramme en protection de l'enfance/jeunesse autochtone en partenariat avec d'autres unités/facultés ; un programme à distance intégrant des déplacements de professeurs dans les communautés pour l'enseignement ; et enfin, des cours obligatoires au premier cycle et à la maîtrise. Si certaines propositions évoquaient l'interdisciplinarité, la plupart exprimaient en priorité la création d'un espace-programme pour les apprenants autochtones qui veulent éventuellement devenir intervenants sociaux au sein de leurs propres communautés.

Les propositions des participants pointaient également certaines actions concrètes pour développer des initiatives, tant sur le plan conceptuel (développer une vision « programme », identifier des modèles de décolonisation conçus et réalisés ailleurs) que pratique (obtenir du financement de l'université et de sources externes, créer un comité pour tout nouveau programme, construire un répertoire d'invités autochtones, etc.). Selon plusieurs messages sur les papiers autoadhésifs des participants, tout travail de création devrait reposer sur des ressources humaines autochtones supplémentaires, par exemple en ouvrant des postes dans les secteurs de l'enseignement, de la planification de stages, de la coordination des activités de décolonisation, et en recrutant un Aîné en résidence.

Former pour sensibiliser, ouvrir les horizons et appuyer

Les propositions examinées soulignaient par ailleurs l'importance de la formation pour soutenir tous les membres de l'ÉTS, tant les professeurs que le personnel administratif et les étudiants, dans la mise en œuvre d'actions de décolonisation. Les propositions exprimaient plusieurs idées sur ce plan, dont la possibilité de suivre des formations (notamment continues) sur l'autochtonisation/décolonisation, l'organisation de séances régulières de réflexion et de formations collectives, et le développement d'une communauté de pratiques d'enseignement pour soutenir ceux qui souhaitent s'engager plus sérieusement sur le chemin de la décolonisation.

Engagement, réflexivité et valeurs : pour guider les actions de l'École de travail social

De nombreuses suggestions d'actions individuelles faisaient aussi partie des propositions apposées à la murale. Elles sont ici envisagées comme des manières de soutenir la démarche de décolonisation de l'ÉTS. Dans un premier temps, plusieurs propositions incitaient plus généralement à prendre le temps d'approcher les communautés autochtones et de les écouter afin d'apprendre au sujet de leurs expériences, et ainsi être en mesure d'enseigner plus adéquatement les enjeux qui les concernent dans le champ du travail social. D'autres propositions précisaient cette même pensée, dans la mesure où elles identifiaient des objets précis de cette écoute : s'instruire sur notre histoire de colonisation, apprendre l'histoire des Peuples autochtones, contester certaines notions et certains fondements de l'intervention actuelle en travail social, et revoir les pédagogies d'enseignement. Enfin, certaines suggestions portaient sur les rôles occupés ainsi que sur le statut conféré par l'appartenance à une institution universitaire. Ainsi, certains participants ont noté leur volonté de reconnaître leurs privilèges et de remettre en question leurs perspectives et visions du monde. D'autres ont souligné leur choix d'une pédagogie d'enseignement qui s'écarte du point de vue de l'expert et qui permet de transmettre autrement les savoirs autochtones aux apprenants, voire à leurs propres familles et enfants.

À ces propositions visant l'engagement et la réflexivité, s'ajoutaient celles proposant des valeurs qui devraient guider les actions de décolonisation de l'ÉTS. Certaines d'entre elles référaient au mouvement de la décolonisation (« agir et avancer » ; « agir collectivement et non

individuellement » ; « persévérer »). D'autres renvoyaient à des postures face à autrui, tant entre les membres de l'ÉTS qu'avec les personnes et communautés autochtones (respect, bienveillance, confiance, humilité, générosité et patience). Enfin, reconnaissant sans doute que le « sentier de la décolonisation » de l'ÉTS n'est pas tracé d'avance et qu'il est possible de faire fausse route, des messages indiquaient qu'il faudrait en tout premier lieu agir selon une volonté honnête de ne pas nuire aux Peuples autochtones (« *primum non nocere* », comme le résumait un papier autoadhésif) et que le droit à l'erreur devrait être lié au processus en cours. Bien que ces deux derniers messages puissent paraître contradictoires, nous ne pensons pas qu'ils le soient nécessairement dans le cadre d'une pratique de décolonisation qui se veut réflexive et engagée en faveur des communautés autochtones. Dans cette perspective, c'est l'ouverture à la reconnaissance des erreurs et aux changements de cap qui feraient de la décolonisation de l'ÉTS un processus d'apprentissage et de véritable rapprochement, respect et réciprocité.

Discussion et conclusion : les prochains pas

La démarche que nous venons de décrire s'inscrit dans une volonté d'autochtonisation et décolonisation de l'ÉTS qui se répercute non seulement sur les programmes d'études, mais aussi sur les manières de faire et de penser individuellement et collectivement. La présentation du processus suivi à ce jour permet de mieux apprécier le chemin qu'il reste encore à parcourir et de constater jusqu'à quel point la décolonisation, dans une institution universitaire, constitue un processus itératif, qui exige une attention particulière, ainsi que des ressources engagées sur une longue durée. Nous avons montré que les transformations visées ne peuvent pas se réaliser de manière expéditive si nous souhaitons avancer réellement sur le sentier de la décolonisation, et que face aux ambivalences et aux divergences de vues, il faut constamment travailler pour être reconnus¹⁵ comme des alliés des Peuples autochtones. Bien que le concept d'allié ne fasse pas consensus, certains le critiquant (Indigenous Action Media 2014) et d'autres préférant des postures plus radicales telles que complices ou co-résistants (Pereira 2021), nous avons choisi de le retenir pour la discussion qui suit. Ce choix est fondé sur le travail de Lyne Gehl (anishinabe) qui a identifié des caractéristiques recherchées chez les alliés dans une Charte des responsabilités des alliés (Gehl 2012) (voir l'annexe 2).

Cette Charte (*ibid.*) souligne que l'absence d'une compréhension partagée du rôle des alliés peut être néfaste à tout effort de décolonisation. Or, un des éléments centraux de la démarche que nous avons présentée concerne la recherche de consensus au moment où des divergences apparaissent clairement parmi les membres de l'ÉTS autour de la notion de décolonisation et de ce que pourrait représenter concrètement un engagement formel à décoloniser l'École. Comme l'indique Joplin (2020), les remises en question fondamentales, ainsi que les adaptations qui en découlent — notamment pour toutes les personnes qui remettent en question leurs postures, prérogatives et privilèges, et qui veulent être considérées par les Autochtones comme des alliés — ne sont pas exemptes de malaises, d'inconforts, et parfois même, de résistance et de colère. Si la colère n'a jamais fait partie des réactions des membres de l'ÉTS, leurs divergences de vues sur la voie à emprunter étaient palpables. L'absence d'un consensus au sujet des points de vue et rôles dans la décolonisation présentait un réel dilemme, car cela a créé un doute, surtout chez les membres autochtones du Cercle Kinistôtadimin (CK), quant à la portée de l'engagement des membres de l'ÉTS dans le processus de décolonisation de l'École. Suite à la prise de position concernant l'adoption de la résolution, la rencontre à Kitigan Zibi a permis de poursuivre la consolidation des liens et visions. Dans ce contexte, nous croyons que si le CK n'avait pas organisé

¹⁵ Nous préférons ici parler en termes de reconnaissance. Le statut d'allié ne doit pas être autoconféré ; à notre avis, il doit être reconnu par les communautés autochtones et faire l'objet d'un travail constant par les non autochtones qui veulent être considérés comme tels.

cette troisième journée d'étude à Kitigan Zibi, des incompréhensions auraient persisté et possiblement miné les relations de confiance qui s'étaient établies au sein du CK et à l'ÉTS, notamment entre les membres autochtones et non autochtones. Fort heureusement, la consolidation d'un réel consensus s'est dégagée de cette dernière rencontre. Elle peut être résumée et réaffirmée ici en deux points principaux : 1) la reconnaissance des effets continus de la colonisation sur les Peuples autochtones (c'est-à-dire leur oppression, marginalisation et exclusion), en particulier à travers l'offre des programmes de formation universitaire en travail social ; et 2) l'importance de commencer à agir dans l'immédiat pour transformer les structures des programmes de l'ÉTS (modifications et ajouts aux cours, création de nouveaux programmes pour répondre aux besoins des communautés, etc.), la pédagogie d'enseignement et l'intervention.

La Charte des responsabilités des alliés proposée par Gehl (2012) renvoie régulièrement à la notion des structures d'oppression et à la nécessité de les reconnaître, de les remettre en question, de comprendre leurs effets sur les Autochtones, et enfin, de saisir comment elles font partie de l'histoire et des privilèges des alliés. Plusieurs éléments d'analyse, présentés dans la démarche d'adoption de la résolution concernant la reconnaissance des savoirs traditionnels, ainsi que dans la rencontre à Kitigan Zibi, s'inscrivent dans cette perspective. Notamment, le constat que l'oppression des Peuples autochtones, réifiée en systèmes (en matière d'éducation et de protection de l'enfance, par exemple), est instituée dans les façons de penser et d'agir ; la reconnaissance que les programmes d'études actuels à l'ÉTS portent donc atteinte aux Autochtones ; le besoin de (re)connaître sa propre histoire personnelle et celle de l'institution universitaire dans laquelle chacun d'entre nous œuvre ; les réflexions sur la légitimité des postures dans l'enseignement au sujet des Autochtones ; et enfin, le désir de poursuivre la réflexion sur la colonisation, ses effets sur les Peuples autochtones, et sur la manière dont les non autochtones en bénéficient encore aujourd'hui. L'ensemble de ces éléments témoignent d'une analyse critique, à la fois individuelle et collective, sur les pensées et structures coloniales qui continuent à prédominer. Ils incitent à réfléchir aux postures et aux responsabilités de chacun dans les processus d'autochtonisation et de décolonisation dans les milieux universitaires (Dussault *et al.* 2024).

La Charte de Gehl (2012) réfère également à la posture des alliés dans leur travail avec les Autochtones et dans les processus de décolonisation. La Charte des responsabilités des alliés (*ibid.*) propose ainsi de mettre au second plan ses propres attentes et désirs par rapport à ceux des Nations autochtones. Elle suggère en fait de s'engager à servir et aussi à porter une attention particulière aux bonnes intentions, qui peuvent ultimement causer du tort et perpétuer les oppressions. À notre avis, plusieurs des propos que nous avons rapportés montrent un réel désir de souscrire à de telles postures. Ainsi, certains participants au cercle de parole ont indiqué être prêts à modifier le mode de livraison de leurs cours afin qu'ils correspondent mieux aux réalités des communautés autochtones à distance d'Ottawa, alors que d'autres ont souligné l'importance que des personnes autochtones soient intégrées à tout effort de transformation des cours et des programmes d'études de l'ÉTS ainsi qu'à l'enseignement de contenus de cours qui concernent les communautés.

Les suites que le CK et l'ÉTS ont données à l'ensemble de cette démarche prennent actuellement forme et engagent l'École davantage sur le sentier de la décolonisation. Au moment de l'écriture, des membres non autochtones et autochtone du CK travaillent à rendre obligatoires des cours portant sur le travail social en contexte autochtone. De plus, un sous-comité du CK, composé de deux membres autochtones et deux membres non autochtones, s'est réuni concernant la création d'un microprogramme visant spécifiquement à répondre aux besoins de formation des communautés autochtones. Offert depuis l'automne 2024, ce microprogramme de 9 crédits donné sur un an, à raison d'un cours par trimestre, permet d'offrir une formation dans le domaine des services en enfance-famille autochtone en réponse à la LEJFPNIM (LC 2019, c 24) qui reconnaît aux communautés le droit inhérent à la gouvernance et à l'autodétermination dans la gestion de

leurs propres services. Afin que le programme réponde réellement aux besoins des communautés, tant sur les plans du contenu que des manières de livrer la connaissance, une professeure anicinape-atikamekw de l'ÉTS a rencontré différentes communautés des Premières Nations au Québec afin d'ouvrir le dialogue et recueillir leurs points de vue. Ces perspectives ont été intégrées aux réflexions et à la création du microprogramme.

Les membres non autochtones du sous-comité se sont engagés dans une perspective de soutien et de service, et non de direction, comme le suggère Gehl (2012) dans la Charte de responsabilités des alliés. Cela signifie, par exemple, qu'ils se sont rendus disponibles et se sont engagés à rédiger la demande de création du microprogramme, et ce afin de ne pas placer sur les épaules de la seule professeure issue des Premières Nations de l'ÉTS la responsabilité de l'ensemble de la démarche. Le professeur non autochtone qui a rédigé la demande en consultant les autres membres du sous-comité a une longue expérience administrative à l'Université d'Ottawa ; il a cherché ainsi, tout comme Gehl (2012) le préconise, à utiliser au mieux les mécanismes de l'institution pour servir à cet effort particulier de décolonisation de l'ÉTS. L'idée ici n'a pas été de se plier tout simplement aux règles et pratiques normatives de l'Université, mais surtout de les rendre davantage perméables aux exigences de la décolonisation à travers le processus d'approbation des programmes (par exemple : la révision des attentes et exigences concernant les ratios professeur/étudiant ; le financement requis ; la reconnaissance des acquis des apprenants autochtones ; les types d'expériences requises pour que l'enseignement puisse être dispensé par des professeurs autochtones ; etc.). Aussi, les démarches d'approbation du programme ont mis de l'avant, a priori, l'engagement des membres autochtones du CK. Les retombées positives de ce projet, avant même d'envisager toutes considérations ou avancées pour l'institution (Affaires autochtones de l'Université d'Ottawa 2019), doivent d'abord, comme le soutient Gehl (2012), bénéficier aux membres des communautés autochtones. En ce sens, les retombées du microprogramme visent principalement à appuyer dans la prise en charge de leurs services en enfance-famille.

De l'ensemble de cette démarche, nous retenons l'importance de son caractère itératif, notamment les avancées, obstacles et recommencements, l'importance d'être incessamment réflexifs et sensibles à l'apparition de divergences et déséquilibres potentiels, et enfin, l'importance de réviser les consensus lorsque nécessaire. La volonté d'être reconnus comme des alliés requiert ainsi un travail constant : sur soi, sur les relations, sur les perspectives à partager et sur les institutions universitaires dans lesquelles chacun œuvre.

Remerciements

Les auteurs de l'article souhaitent remercier tous les membres du Cercle Kinistôtàdimin, particulièrement Gilbert W. Whiteduck (Anishinabe), ainsi que la communauté de Kitigan Zibi, pour l'ouverture et l'accueil.

Annexe 1. Ordre du jour de la rencontre du 12 novembre 2022



RENCONTRE À KITIGAN ZIBI, 12 NOVEMBRE 2022, 10 h à 15 h

Proposition d'ordre du jour

Mot d'ouverture par Gilbert Whiteduck

10 h 15 à 10 h 30 — Café, accueil, présentation et déroulement

- Brise-glace : quelles sont mes attentes pour aujourd'hui

10 h 30 à 11 h 45 — Récit et témoignage (Gilbert Whiteduck)

- Portrait de la communauté de Kitigan Zibi
- Les défis et les forces de la communauté
- Le rôle du travail social
- Les organismes d'aide et leurs visions du mieux-être et de la guérison

11 h 45 à 12 h 15 — Analyse : systèmes de connaissances autochtones et occidentaux

- Exercice de groupe

Dîner (45 minutes)

13 h à 13 h 45 — Échange et discussion en cercle

- Qu'est-ce que la décolonisation ?
- Pourquoi/comment intégrer divers aspects de la décolonisation à même l'École et nos programmes ?

13 h 45 à 14 h 15 — Discussion en plénière

- Comment la décolonisation risque-t-elle de façonner mon champ de recherche, mon enseignement, la vision globale de mon travail ?
- Quels sont les préoccupations, inconforts et limites perçues ?
- Quelles sont les forces et bénéfices ?
- Questions qui demeurent en suspens ?

14 h 15 à 14 h 45 — Priorités et prochains pas

- Où en sommes-nous et que voulons-nous prioriser ?
- Quel sentier emprunter ?
- Initiative *Sanya's* : pour repartir avec *du concret*

Clôture et mot de la fin par Gilbert Whiteduck

Annexe 2. La Charte de responsabilité des alliés, inspirée et adaptée de Gehl (2012)



Références

- ABSOLON, Kathleen E., 2022, *How we come to know. Indigenous re-Search Methodologies* (2nd Edition), Halifax : Fernwood Publishing.
- ADEL, Nicolas, 2011, *Anthropologie des savoirs*, Paris : Armand Colin.
- Affaires autochtones de l'Université d'Ottawa, 2019, *Plan d'action autochtone 2019-2024*. En ligne : https://www.uottawa.ca/about-us/sites/g/files/bhrs336/files/2021-10/uottawa_iap_french_revisedjun292020.pdf (consulté le 5 avril 2023).
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador — APNQL, 2014, *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador* (2e version), Wendake : APNQL.
- Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux — ACTS, 2021, *Centre de réconciliation de l'ACTS*. <https://www.casw-acts.ca/en/node/2869>.
- BLANCHET-COHEN, Natasha, ROBERT-CAREAU, Flavie et Audrey PINSONNEAULT, 2021, « Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain », *Éducation et francophonie*, 49(1) : 112–132. <https://doi.org/10.7202/1077004ar>.
- COHEN-EMERIQUE, Margalit, 2015, *Pour une approche interculturelle en travail social* (2^e édition), Rennes : Presses de l'EHESP.
- COLOMB, Emmanuel, 2012, *Premières Nations : Essai d'une approche holistique en éducation supérieure: entre compréhension et réussite*, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada — CVRC, 2015, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir, sommaire du rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada*, Ottawa : Gouvernement du Canada. <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=905>.
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse — CSDEPJ, 2021, *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes*, Québec : Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4287510>.
- Cour suprême du Canada, 2024, *Renvoi relatif à la Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis*, 2024 CSC 5 (CanLII), <https://canlii.ca/t/k2qhp>.
- CRÊTE, Mylène, 2022, « Université d'Ottawa. Les savoirs autochtones seront mis de l'avant », *La Presse+*, 14 avril 2022. https://plus.lapresse.ca/screens/9515d8a2-b5d2-4bf9-b2b6-1617fb49265a%7C_0.html.
- CROTEAU, Karine et Marc MOLGAT, 2021, « Cercle Kinistôtadimin : décolonisation de l'École de service social de l'Université d'Ottawa », *Revue canadienne de service social*, 38(2) : 5-32.

- CROTEAU, Karine, MOLGAT, Marc et Cyndy WYLDE, 2023, *Façonner le travail social de demain : Comprendre le passé, agir au présent et offrir un avenir meilleur aux enfants et familles autochtones* (Mémoire à l'Institut du Nouveau Monde, septembre 2023), Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. https://inm.qc.ca/sites/inm.qc.ca/wp-content/uploads/2023/10/6-Contribution_Karine-Croteau--UOttawa_2023.pdf.
- CROTEAU, Karine., SAVARD, Sébastien et Annie MERCIER, 2020, *Cercle Kinistôtàdimin. Planification stratégique et plan d'action (2020-2025) pour la décolonisation de l'École de service social* (Document de travail), Université d'Ottawa.
- CROTEAU, Karine et Cyndy WYLDE, 2024, « Chapitre 5 : Quelques réflexions entourant une réforme de la pédagogie universitaire en protection de la jeunesse autochtone : faits saillants pour la recherche, l'enseignement et la pratique sociale », dans CAMPEAU, Diane, OUELLET, Sylvie et C. WYLDE (eds.), *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXI^e siècle*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (pp. 123-147), Montréal : Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/4364_9782760560123.pdf.
- _____, 2022, *NICIN 8API8IN. Pour un avenir meilleur des enfants autochtones. Infographie*. Cercle Kinistôtàdimin, École de service social, Université d'Ottawa.
- De SOUSA SANTOS, Boaventura, 2014, *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*, New York : Routledge.
- DUSSAULT, Catherine, MOLGAT, Marc, TOLLEY, Mona et Karine VANTHUYNE, 2024, « Widening the circle: assuming differentiated responsibilities in the Indigenization of university education », *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 0(0) : 1-9. <https://doi.org/10.1177/11771801241250032>.
- ELLINGTON, Lisa, 2019, « Vers une reconnaissance de la pluralité des savoirs en travail social », *Revue canadienne de service social*, 36(1) : 105-126.
- GAUDRY, Adam et Danielle LORENZ, 2018, « Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy », *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3) : 218-227.
- GEHL, Lynn, 2012, *Ally Bill of Responsibilities*. https://www.lynngehl.com/uploads/5/0/0/4/5004954/ally_bill_of_responsibilities_poster.pdf
- Gouvernement du Canada, 2019, *Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis*, LC 2019, c 24, sanctionnée 2019-06-21. <https://laws.justice.gc.ca/fra/lois/f-11.73/page-1.html>.
- HART/KASTITÉMAHIKAN, Michael A., 2010, « Indigenous Worldviews, Knowledge, and Research: The Development of an Indigenous Research Paradigm », *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1(1) : 1-16.

- Indigenous Action Media, 2014, *Acomplices not allies: An Indigenous Perspective and Provocation*.
https://ia803106.us.archive.org/3/items/AcomplicesNotAlliesAbolishingTheAllyIndustrialComplex/accomplices-not-allies-print_text.pdf.
- JOPLIN, Rachelle A.C, 2020, « Section 4, Chapter 20: Through a White Woman's Tears: Fragility, Guilt, and the Journey toward Allyship », in NIEMANN, Yolanda Flores, GUTIÉRREZ Y MUHS, Gabriella and Carmen G. GONZALEZ, *Presumed Incompetent II : Race, Class, Power, and Resistance of Women in Academia* (pp. 215-222), Vancouver : Utah State University Press.
- KOVACH, Margaret, 2021, *Indigenous Methodologies. Characteristics, Conversations, and Contexts*. (2nd Edition), Toronto : University of Toronto Press.
- KURTNESS, Jacques, 2018, « Préface. Art et science : deux faces d'une même pièce de monnaie », *Recherches amérindiennes au Québec*, 48(1-2) : 3-4. <https://doi.org/10.7202/1053697ar>.
- Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis, LC 2019, c 24, <https://canlii.ca/t/6bskt>.
- MACLEOD, Lorisia, 2021, « More Than Personal Communication: Templates For Citing Indigenous Elders and Knowledge Keepers », *KULA: Knowledge Creation, Dissemination, and Preservation Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.18357/kula.135>.
- MARTIN, Thibault, 2013, « Normativité sociale et normativité épistémique. La recherche en milieu autochtone au Canada et dans le monde anglo-saxon », *Socio, La nouvelle revue des sciences sociales*, 1 : 135-152. <https://doi.org/10.4000/socio.291>.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI, 2021, « L'analyse thématique », dans PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* [5^e édition] (pp. 231-314), Paris : Armand Colin.
- PEREIRA, Irène, 2021, « Pédagogie des alliés.e.s. Reconnaître ses faux alliés.e.s et ses véritables oppresseurs », *Les Cahiers de pédagogies radicales*. En ligne : <https://pedaradicale.hypotheses.org/3443>.
- RAMSDEN, Irihapeti and Ngai TAHU, 2000, « Cultural safety/Kawa Whakaruruhau ten years on: A personal overview », *Nursing Praxis in New Zealand*, 15(1), 4-12.
- Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal — RÉSEAU, 2019, *Trousse d'outils pour les alliés-es aux luttes autochtones*, Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal, Contenu et recherche par Dakota Swiftwolfe. <https://reseauumtlnetwork.com/wp-content/uploads/2022/12/Trousse-1.pdf>.
- SINCLAIR / ÓTISKEWÁPÍWSKEW, Raven, HART / KASTITÉMAHIKAN, Michael Anthony et Gord Bruyere/Amawaajibitang, 2009, *WÍCIHITOWIN. ABORIGINAL SOCIAL WORK IN CANADA*. HALIFAX : FERNWOOD Publishing.
- SMITH, Linda Tuhiwai, 2021, *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous Peoples* (3rd Edition). Croydon : Zed Books.

- TUJAGUE, Nicole et Kelleigh Louise RYAN, 2021, « Ticking the box of ‘cultural safety’ is not enough: why trauma-informed practice is critical to Indigenous healing », *Rural and Remote Health*, 21(3). <https://doi.org/10.22605/RRH6411>.
- Universités Canada, 2015, *Principes d’Universités Canada en matière d’éducation des Autochtones*. En ligne : <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/11/principes-en-matiere-deduction-des-autochtones-juin-015.pdf>.
- Wanaki Center, 2021, « About us ». <https://fr.wanakicenter.com/about-1>.
- WHITEDUCK, Gilbert W., 2021, anishinabé-algonquin, Kitigan Zibi. Territoire ancestral anishinabe non cédé. Adoption d’une résolution de reconnaissance et d’intégration des savoirs autochtones traditionnels à l’École de travail social de l’Université d’Ottawa, 15 mars 2021.
- WILSON, Shawn, 2008, *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Halifax : Fernwood Publishing.

L’histoire d’un projet communautaire inuit porteur d’initiatives d’autochtonisation de l’éducation

Véronique Paul

Professeure régulière
Unité d'enseignement et de recherche (UER) en sciences de l'éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Virginie D. de la Chevrotière

Agente de recherche
Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu autochtone
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Glorya Pellerin

Professeure titulaire
Unité d'enseignement et de recherche (UER) en sciences de l'éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Elisapie Uitangak Tukalak

Conseillère pédagogique
École Ikaarvik
Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq

Siaja Mark Mangiuk

Enseignante d'inuktitut
École Nuvviti
Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq

Résumé

Au Nunavik, l’autochtonisation en éducation se réalise dans un contexte historique marqué d’une fréquentation scolaire obligatoire et d’une sédentarisation récente. Ce texte exposera trois initiatives d’autochtonisation de l’éducation s’inscrivant dans la continuité du projet d’école en partenariat entre les communautés d’Ivujivik, de Puvirnituk et l’Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). D’abord, une recherche doctorale en histoire a été réalisée afin de révéler, à la demande des principaux intéressés, un projet de prise en charge local de la scolarisation à Ivujivik et à Puvirnituk entre 1950 et 1990. L’étude permet de mieux comprendre le chemin parcouru par ceux qui ont vécu ces changements à travers le concept d’institutionnalisation et de résistance. Nous discuterons ensuite une deuxième initiative en abordant un projet de partage des connaissances issues de la thèse. Celui-ci a été mis en place afin d’assurer un retour concret des résultats de ce travail dans les écoles nordiques, en langue inuktitute et à travers l’utilisation d’outils culturellement adaptés. Enfin, nous terminerons ce texte par la présentation d’un projet en cours qui consiste en l’élaboration d’un curriculum pour l’enseignement de l’inuktitut, considéré comme un cas de figure d’une adaptation d’un outil provenant de la culture eurooccidentale et dont la finalité consiste en l’amélioration de la réussite éducative et scolaire des jeunes.

Mots clés : éducation, histoire, cogestion, Inuit, autochtonisation

Abstract

In Nunavik, indigenization in education takes place in a historical context marked by compulsory school attendance and recent settlement. This text will describe three initiatives that go back to a school project whose partners were the communities of Ivujivik, Puvirnituk and the University of Quebec in Abitibi-Témiscamingue (UQAT). First, at the request of the main stakeholders, a history PhD student examined a project for local management of schooling in Ivujivik and Puvirnituk between 1950 and 1990. The concepts of institutionalization and resistance were used to explain how the two communities lived through this effort of local empowerment. We then describe a second initiative: a project to share the knowledge collected for the thesis. The aim was to return the research findings to the northern school by explaining them in Inuktitut and using culturally adapted tools. Finally, we conclude by presenting an ongoing initiative: a project to develop a curriculum for teaching Inuktitut. This last project is considered a case of an adaptation of a tool coming from Western European culture for the purpose of improving the educational attainment and school success of young people.

Keywords: Education, History, Co-management, Inuit, Indigenization.

Dans les cultures inuit¹, la transmission des connaissances spirituelles, éthiques, historiques, écologiques et politiques se faisait par le biais de la pratique et de l'expérience, ainsi que de façon orale : chants, conseils avisés, contes, rituels et autres. Ces cultures furent transmises à travers les siècles par l'entremise de la parole des aînés, détenteurs du savoir et de la sagesse (Saladin d'Anglure 2006). Elles proviendraient de leurs ancêtres directs, de culture thuléenne, dont la présence aurait débuté vers les années 1 000 A.D. sur les territoires de l'Alaska, du Canada et du Groenland (Institut culturel Avataq 2017). Ces peuples (semi-)nomades, vivants dans un milieu exigeant, ont développé un grand sens de l'initiative, une capacité de jugement rapide et une ingéniosité exceptionnelle. Leur compréhension en profondeur des cycles et des transformations leur octroyait une vision à long terme que les parents et la famille étendue se faisaient un devoir de transmettre aux plus jeunes afin qu'ils acquièrent les habiletés nécessaires à leur survie (Nunavik Educational Task Force [NETF] 1992). Ce processus éducatif se concrétisait surtout à travers un apprentissage par imitation, réalisé sur une base quotidienne, dans le but de déceler les aptitudes et intérêts de chacun ; pour encourager l'intégration familiale, communautaire et environnementale des jeunes apprenants (Vick-Westgate 2002).

Au Nunavik, on compte aujourd'hui 14 433 habitants dispersés dans 14 communautés, installés sur les côtes de la baie d'Hudson à l'ouest, du détroit d'Hudson et de la baie d'Ungava au nord et du Labrador à l'est. Ces communautés se situent aux abords de plans d'eau et sont éloignées entre elles, accessibles seulement par transport aérien puisqu'il n'existe pas de routes les reliant ou les menant vers le reste du Québec (Affaires municipales et Habitation Québec, Administration régionale Kativik [ARK] 2024). La région se situe au nord du 55° parallèle et possède une superficie de 513 064 km². La densité de population est la plus petite de la province, mais la croissance y est beaucoup plus rapide et 33 % des habitants ont moins de 15 ans (Nunivaat 2021). Les richesses énergétiques, minérales et fauniques particularisent ce milieu géographique (Administration régionale Kativik et Makivvik 2012), tout comme la rigueur du climat nordique et l'immensité du territoire singularisent le quotidien des habitants qui doivent constamment adapter leur mode de

¹ Nous considérons le mot Inuit invariable en genre et en nombre. Cette façon de faire est contraire à la recommandation de l'Office de la langue française du Québec et respecte plutôt les règles de l'inuktitut (qui n'a pas de genre et où le suffixe -it exprime déjà le pluriel). Pour plus de détails, voir : Dorais, Louis-Jacques, 2004, « Rectitude politique ou rectitude linguistique ? Comment orthographier "Inuit" en français », *Études/Inuit/Studies*, (28)1 : 155-159.

vie (Hamelin 2005 ; Létourneau 2011). Sur le plan socioéconomique, des familles nombreuses doivent composer avec des revenus inférieurs à ceux du reste du Québec, dans un contexte où les prix à la consommation sont quant à eux supérieurs (Duhaime 2012). La pratique d'activités de subsistance, telles la chasse, la pêche, le piégeage et la cueillette se poursuivent toujours. En plus de perpétuer cette facette des cultures inuit, ces activités peuvent parfois permettre de faire face aux défis alimentaires que posent ces inégalités économiques (Laflamme 2014).

Deux communautés seront mises de l'avant dans cet article, soient Ivujivik et Puvirnituk. Ivujivik est la plus septentrionale du Québec et compte environ 473 habitants. C'est l'endroit où les forts courants du détroit et de la baie d'Hudson se rencontrent (Makivvik 2022a). Des ancêtres semi-nomades se regroupent dans ces environs depuis au moins 4 000 ans pour y chasser le phoque, le morse ou le béluga. En 1909, un poste de traite de la Compagnie de la Baie d'Hudson ouvrit et des Inuit s'y installèrent de façon plus permanente. Une mission catholique s'y établit quelque 40 ans plus tard (Duhaime 2001). Puvirnituk compte 1 938 habitants aux abords de la rivière du même nom, endroit où les caribous font leur chemin chaque automne et où leur possible noyade dans la rivière, il y a très longtemps, aurait octroyé sa signification au nom du village : « Là où il y a une odeur de viande putréfiée » (Makivvik 2022b). Un premier poste de traite satellite s'y établit en 1921. Les Inuit qui vivaient alors dans des campements s'y arrêtaient occasionnellement pour le commerce des fourrures. Ce ne fut qu'au cours des années 1950 que des populations plus importantes s'y installèrent puisque les postes environnants, soit celui de cap Smith près d'Akulivik et celui de Kangirsujuaq fermèrent, tandis que celui de Puvirnituk devint permanent (Makivvik 2022b). Entre les années 1960 et 1990, des membres des communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk ont entrepris et réalisé un énorme travail d'appropriation de l'institution scolaire. Plus précisément, au début des années 1980, des leaders de ces deux communautés ont élaboré un projet d'école communautaire qui a suscité une forte implication de la population locale.

Contexte de recherche, de formation et de développement

Depuis 1984, les enseignantes² d'Ivujivik et de Puvirnituk cheminent dans les programmes de formation à l'enseignement en milieu nordique et s'impliquent dans des projets de recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Ces projets, ayant pour objectif principal le développement de l'éducation en milieu nordique, sont ancrés dans un processus de travail en cogestion, mené par un groupe formé d'enseignantes et de membres du personnel des écoles de ces communautés et de chercheuses de l'Université. Les instigatrices de ce partenariat se sont donné pour mission de contribuer à l'institutionnalisation d'écoles inuit dans lesquelles deux cultures se côtoient, celle des Inuit et celle, eurooccidentale, de la société englobante qui fixe les règles, les normes et les critères de réussite (Puvirnituk & Ivujivik 1995). Parmi les moyens identifiés pour y arriver, des membres inuit du groupe de cogestion Ivujivik-Puvirnituk-UQAT ont énoncé leur souhait de mieux comprendre le chemin parcouru par leurs prédécesseurs lors de l'introduction de la scolarisation sur leur territoire. Les changements extrêmes auxquels ils ont fait face au cours des 100 dernières années les placent devant des défis sociaux contemporains tout aussi extrêmes : sous-scolarisation, pauvreté (Duhaime et Roberson 2015), surpopulation dans les logements (Rochette 2020) et problème de santé tant physique que mentale (Tran et Lévesque 2019).

Le premier objectif de cet article est de présenter trois initiatives visant à mobiliser la culture inuit dans les réalités éducatives et à développer des outils pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue inuktitut. Notre deuxième objectif est de démontrer que notre travail

² L'emploi du féminin a été choisi pour désigner les personnes impliquées dans le développement de l'éducation, puisque la très grande majorité des personnes engagées dans ces projets sont des femmes.

de développement s'inscrit dans la poursuite des travaux amorcés par les Inuit de ces communautés et trouve sa place dans le mouvement actuel de décolonisation et d'autochtonisation. Afin d'atteindre ces objectifs, notre méthodologie s'enracine dans le paradigme de la recherche autochtone, reposant sur la co-construction des connaissances et le travail collaboratif. Nous reconnaissons cependant que nos perspectives peuvent être influencées par des biais culturels et académiques. Pour tenter de pallier cette limite, ce texte s'appuie sur la littérature existante, ainsi que sur les savoirs pratiques et les connaissances acquis à travers nos expériences de collaboration avec les Premiers Peuples, en tant qu'actrices activement impliquées dans l'éducation et la recherche en contexte autochtone.

Première initiative : une recherche doctorale sur l'histoire de l'éducation à Ivujivik et Puvirnituk

L'histoire de l'appropriation de l'institution scolaire à Ivujivik et Puvirnituk entre 1960 et 1990 n'était pas documentée jusqu'à récemment. Les participantes encore vivantes, en mesure de relater ce récit, étaient de moins en moins nombreuses. La demande d'en faire un projet de recherche historiographique a été manifestée par les enseignantes de ces deux communautés voulant la connaître et la transmettre.

L'objectif général de la recherche sur l'histoire de l'éducation à Ivujivik et à Puvirnituk, que nous avons menée entre 2016 et 2020 (Paul 2020), fut de comprendre les circonstances et de dégager les principaux éléments contextuels qui ont mené à la mise sur pied et au développement de l'institution scolaire dans les communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk au Nunavik entre 1950 et 1990. Trois objectifs spécifiques ont guidé la recherche : 1) repérer et décrire comment les intervenants impliqués dans le développement d'un projet d'école communautaire avaient résisté à l'implantation d'une institution scolaire venue de l'extérieur afin de l'adapter à leurs besoins ; 2) saisir le contexte local, régional et global dans lequel ce mouvement avait évolué ; et 3) comprendre d'où était issu le mouvement communautaire de prise en charge locale de leurs « affaires » par les Inuit de ces communautés, qui avaient aussi résisté à l'imposition de structures venues de l'extérieur au plan économique (Coopératives du nouveau Québec), politique (Inuit Tungavingat Nunamini) et social (Comité de parents) (Paul 2020).

Méthodologie de la recherche historique

La collecte des données a pris deux formes, celle d'entrevues semi-structurées et de consultation documentaire. À travers les entrevues, des participants au projet d'école des communautés ont pu transmettre le récit de leurs expériences passées, en visant particulièrement cette période, dont ils parlèrent en se remémorant ces souvenirs significatifs dans leur vie. Trois entrevues se déroulèrent à Ivujivik, neuf à Puvirnituk et deux à Val-d'Or. Elles permirent d'aborder les thèmes de recherche ayant été établis au préalable pour ensuite les raffiner en sous-thèmes. Parallèlement, pour compléter les données des entrevues, des archives ont été consultées : 1) des sources documentaires provenant de l'UQAT, de BAnQ Montréal et de BAnQ Québec ; 2) deux boîtes de documents précieusement conservées à l'école Nuvviti d'Ivujivik contenant des textes officiels et des découpures de journaux en inuktitut, en anglais et en français ; 3) les classeurs et six boîtes de documents, conservés à l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu autochtone (URFDÉMA) de l'UQAT. Ces dernières comprenaient des références documentant les interactions entre les partenaires universitaires et inuit impliqués dans les activités de développement de l'éducation : comptes rendus de rencontres, travaux des étudiantes et des enseignantes, échanges de courrier, etc.

L'analyse conceptuelle de ces documents a permis de circonscrire les événements de la période étudiée, c'est-à-dire de 1950 à 1990, à Ivujivik et à Puvirnituq, et de mieux saisir les défis que représente le développement d'institutions scolaires qui s'ancrent dans les besoins des collectivités concernées. L'analyse des résistances présentées par les membres des communautés face à l'implantation d'une institution venue de l'extérieur fut l'angle privilégié afin de cerner ce pan de leur histoire.

Concepts de la recherche historique : résistance et institution

Les théories provenant de la sociologie nous ont offert la définition suivante de la résistance comme étant une « opposition, explicite ou implicite, violente ou non-violente, aux forces ou situations perçues comme oppressives » (Akoun Ansart 1999 : 453). En nous inspirant de la psychologie sociale, nous nous sommes référées aux facteurs menant à l'émergence de stratégies de résistance soit : les perceptions d'illégitimité et d'instabilité, ainsi que la solidarité (Allard 2002).

À l'instar de l'anthropologue et politiste Scott (2009), les résistances sont d'ordre politique lorsqu'elles remettent en question le fonctionnement des structures de base de la société. Ainsi, la « résistance politique » suppose un rapport aux institutions et a une incidence sur leur fonctionnement (Scott 2009) ; elle se manifeste dans les actions qui contredisent les règles, les lois ou les valeurs qui ont été imposées. En agissant de la sorte, de façon consciente ou inconsciente, s'effectue une remise en question de la violence symbolique infligée par le système ou l'institution (Passeron Bourdieu 1970). Pour caractériser les discours des remises en question et des comportements des Inuit dans la période étudiée, nous référons au concept de formes de résistance politique qui, selon Dufour (1998), peuvent se déployer de différentes manières ; elle en identifie 3 types : la résistance passive, active et participante.

Un deuxième concept, celui d'institution, s'avère central dans le cadre de cette recherche. Dans le contexte interculturel qui nous concerne, il se rapproche de celui d'autochtonisation telle que définie par Pete (2016) et Melançon (2019). En effet, le concept d'institution, plus complexe que celui « d'organisation », implique un processus de prise en compte, d'inclusion et de légitimation des acteurs sociaux. Pour qu'une institution perdure, son fonctionnement doit être dynamique, favoriser la collaboration et correspondre au contexte. Les postulats de Douglas (1986) nous éclairent sur le lien entre la culture et l'évolution des organisations et des institutions sociales. Le contexte interculturel favorise le dynamisme du processus de légitimation des institutions (éducative, dans le présent cas). S'inscrivant dans un phénomène cyclique, en s'implantant, l'institution étrangère arrive avec ses propres codes culturels. Elle doit ensuite s'adapter aux codes culturels de la société d'adoption pour que de nouveaux codes s'utilisent, se stabilisent et se systématisent. Pour être légitime, l'institution doit s'adapter à la société d'accueil. C'est ainsi que l'institution s'ancore socialement dans la création de codes nouveaux, intégrant aussi les codes déjà en place. L'autochtonisation s'inscrit dans cette même perspective. Elle s'effectue précisément dans la prise en compte des savoirs et des pratiques autochtones au sein d'espaces ou d'institutions qui ont participé à la colonisation ou qui entretiennent des pratiques issues du système colonial. Melançon (2019) mentionne que l'inclusion des personnes autochtones, de leurs connaissances et de leur vision du monde, ainsi que de leur façon de procéder dans les instances de prise de décision et d'exécution contribue à la concrétisation de l'autochtonisation.

Une prise en charge locale du projet éducatif inuit : principaux résultats

La sédentarisation des Nunavimmiut se produisit entre 1950 et 1990, forçant l'établissement des Inuit dans des villages permanents, comme ce fut le cas pour les membres des

communautés d'Ivujivik et de Puvirnituk. Elle a engendré, à tour de rôle ou simultanément³, l'ouverture de différents types d'écoles : missionnaires, fédérales, provinciales et même régionales (Vick-Westgate 2002). Cette imposition de l'institution scolaire venue de l'extérieur a suscité de la résistance au sein des collectivités comme l'illustre la figure suivante. En partant du haut, la première ligne présente la séquence chronologique. La deuxième ligne montre les types d'écoles implantées, suivi des niveaux de résistance observés (Dufour 2002) et, enfin, des actions associées à ces niveaux de résistance. Nous y observons une évolution de la résistance décrite par les participants à l'étude, passant d'une attitude passive à active, puis à participative. L'explication de ce parcours sera présentée après la figure 1.

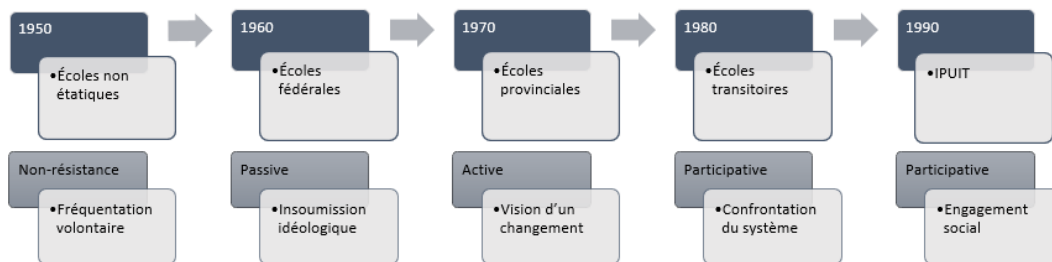


Figure 1. Types d'écoles et de résistances, et postures des Inuit à Ivujivik et Puvirnituk de 1950 à 1990

La résistance politique des Inuit face à l'institution scolaire prit différentes formes depuis 1950 et elle se manifeste encore à ce jour. Au départ, nous postulons que les Inuit n'étaient pas dans une position de résistance politique puisqu'ils envoyaient leurs enfants aux écoles accessibles sur une base volontaire et aussi parce que les changements s'imposaient à eux encore trop radicalement pour qu'ils soient en mesure de se prononcer sur la situation. À Ivujivik, l'initiative missionnaire dura toute la décennie 1950 tandis qu'à Puvirnituk, deux projets d'école ne relevant pas de l'État se mirent en place : celui de Lucille Murdoch au poste de la Compagnie de la Baie d'Hudson (CBH) (1955-1957), et celui du Père oblat André Steinmann, Umikallak, (1957-1959). Au départ, les communautés firent confiance aux promesses de prospérité et de bien-être que symbolisait l'institution scolaire. Ce n'est que par la suite que les sentiments d'intrusion, d'insécurité et d'illégitimité s'installèrent.

Entre 1958 et 1968 à Puvirnituk et entre 1960 et 1978 à Ivujivik, une forme de résistance passive s'installa lors de la mise en place des écoles fédérales. Le bannissement des savoirs, de la langue et de la culture inuit par l'école généra une insoumission idéologique. L'obligation de la fréquentation scolaire souleva des questionnements et les pratiques coercitives au sein de l'établissement suscitérent l'ambition de vivre en accord avec leur identité dans ces écoles. Des Inuit, engagés à titre d'aide-enseignante ou concierge dans les écoles fédérales, constatèrent le rejet de leur culture et refusèrent ce système qui se mettait en place. Malgré ces injustices, la position hiérarchique inférieure qui était conférée aux Inuit les empêchait alors d'intervenir activement, mais ils purent indubitablement se faire une opinion : l'éducation serait favorable à la communauté, mais elle ne devait pas compromettre leur culture et leur identité.

Parallèlement, sur le plan économique, une résistance se développait à travers un mouvement solidaire en émergence : la création des coopératives du Nouveau-Québec. À travers

³ À Ivujivik, les deux systèmes scolaires évoluèrent en parallèle pendant un certain temps, l'école fédérale resta ouverte jusqu'en 1978.

celui-ci, les Inuit réorganisaient leur mode de vie qui passait de nomade à sédentaire. Au départ, c'est la vente de sculptures en stéatite (Ramonet 1989) qui donna vie à cette entreprise aidant à pallier les problèmes économiques majeurs dans les familles des communautés naissantes. La création de ces œuvres et l'administration de la coopérative en découlant marquèrent le début d'un mouvement de solidarité dans les communautés du Nunavik. Celui-ci s'inscrivait comme un projet de société global pour les Inuit qui y prenaient part. L'objectif de la création de la Fédération des coopératives du Nouveau-Québec était de se pourvoir d'un outil de gestion de tous les aspects de leur vie : communautaire, sociale, culturelle, politique et économique (Taamusi Qumak 1982). Ce projet était donc voué à évoluer au sein de la population, car on y voyait un médium non seulement pour prendre en charge l'éducation et réglementer leur territoire, mais aussi pour créer un gouvernement régional indépendant.

Ce sont ensuite les écoles provinciales qui ont ouvert leurs portes à Ivujivik (1966-1978) et à Puvirnituk (1968-1978) et c'est à ce moment que la résistance envers l'institution scolaire est passée de passive à active. Les nouveaux dirigeants politiques provinciaux du parti libéral se démarquaient des politiciens fédéraux en formulant des promesses électorales respectueuses de la langue et de la culture des populations inuit. Ils réussirent à s'installer dans les communautés du Nord-du-Québec en offrant des formations différentes de celle des écoles déjà en place, en proposant d'intégrer l'enseignement de la langue inuktitut et de la culture inuit dans des écoles provinciales au Nunavik. Ce geste représentait une adaptation de l'institution scolaire et une prise en compte des points de vue des Inuit. Dans les deux communautés nordiques, des leaders, des parents et des membres de la communauté se servirent des structures mises en place par l'institution québécoise (comités de parents et syndicat) pour y intégrer leur projet d'adaptation. À l'intérieur de celles-ci, ils purent tenter de donner du sens à l'institution en y incorporant des codes culturels inuit, en se l'appropriant selon leurs normes et leurs valeurs, et donc en donnant un ancrage social significatif à l'école en milieu nordique. Leurs actions et leurs visions leur ont permis de mettre en place des changements qui ont contribué à diminuer la pression assimilatrice de la culture eurocanadienne, ce qui est venu soutenir la construction de leur identité collective dans la légitimité et la stabilité tant sur le plan économique, culturel que politique.

Néanmoins, à partir des années 1970, le projet d'exploitation hydroélectrique de la baie James annoncé par le parti libéral vint déranger le développement communautaire en déploiement. Comme le souhait était de gérer localement les écoles des communautés, il y eut un refus, à Ivujivik et à Puvirnituk, d'intégrer les institutions issues de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ) qui allait notamment imposer qu'une commission scolaire ait la responsabilité de l'éducation des jeunes de tout le Nunavik. À ce moment, c'est une résistance politique participative qui se manifesta chez les Ivujivimmiut et les Puvirnitummiut. Leur engagement social et politique était en conflit avec le système, car ils voulaient demeurer responsables de l'éducation offerte à leurs enfants.

Deux associations politiques virent le jour à ce moment-là. D'une part, des subventions fédérales permirent la création de la Northern Quebec Inuit Association (NQIA) (Jararuse 1984) qui visait à défendre les droits des Inuit et avait été reconnue comme seule interlocutrice avec le gouvernement (ITN 1982). D'autre part, la deuxième association comptait parmi ses membres les partisans issus du mouvement des coopératives des communautés d'Ivujivik, de Puvirnituk et de Salluit. Ils se proclamèrent dissidents, puisqu'ils étaient en désaccord avec les propositions de la CBJNQ. Ils choisirent le nom *Inuit Tungavingat Nunamini* (ITN) qui veut dire : « le territoire, fondement du peuple inuit » pour affirmer que leur lutte visait à ne jamais renoncer à leurs droits territoriaux (Rouland 1978 ; Simard 1982). Les dissidents de l'ITN envisageaient de devenir indépendants du reste du Canada (ITN 1982), tandis que la NQIA, de son côté, voyait en la signature de la convention une opportunité d'accéder à des compensations financières et d'autres

avantages significatifs. Aux yeux de cette dernière, les gouvernements allaient exploiter les ressources de leur territoire de toute façon ; il valait donc mieux négocier plutôt que de tout perdre (Rouland 1979 ; Nungak 2019). L'entrée en vigueur de la CBJNQ ne put être évitée malgré la mobilisation et les efforts déployés par les dissidents, mais leur lutte économique, sociale et politique se poursuivit au cours des décennies suivantes et se manifesta notamment dans le domaine de l'éducation.

De 1978 à 1990, les revendications des Inuit à Ivujivik et à Puvirnituq eurent pour effet de provoquer des changements administratifs et structuraux fréquents en ce qui a trait à la gestion de la scolarisation dans les deux communautés. La lutte nécessaire, constante et intense qu'ils menèrent, permit d'amorcer le processus de légitimation de l'institution scolaire, comme l'entend Douglas (1986, 2012) et tel qu'explicité précédemment. La gestion passa des mains de la commission scolaire du Nouveau-Québec (1978-1979), à celle des écoles du ministre (1980-1982), et finalement aux écoles IPUIT⁴ (1983-1990). Ce projet d'école, « IPUIT : the whole school project » comme il fut nommé, fut celui dans lequel les codes culturels inuit purent réellement prendre racine dans les écoles provenant de la structure eurocanadienne. Afin de relever ce défi, les Inuit cherchèrent des partenaires de travail.

En 1984, des représentants inuit du projet d'école IPUIT demandèrent à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) de mettre en place une formation pour les enseignantes inuit adaptée à leur réalité. Les professeurs universitaires allochtones acceptèrent de s'engager dans cette mission, en collaboration avec ceux qui les interpelaient. Ils développèrent en partenariat des méthodologies et des outils visant le développement communautaire des écoles inuit. La structure de cogestion que les partenaires d'Ivujivik, de Puvirnituq et de l'université développèrent ensemble mena à des actions concrètes d'adaptation des codes culturels, autrement dit à un réel travail d'institutionnalisation (Puvirnituq & Ivujivik 1995 ; Maheux, Kenuayak, Simard et Paradis 1996). La résistance observée dans cette période se qualifie de participante puisque les actions des Inuit visaient à transformer l'institution de l'intérieur. Le contexte de travail, trilingue et interculturel, dans lequel ils interagissaient, se développa sur la base de principes d'égalité, de respect et de collaboration. Ceux-ci façonnèrent les échanges du groupe qui dut se remettre en question, analyser ses pratiques et ses codes culturels et travailler de façon créative et ouverte au développement de l'éducation. Dans le cadre de la formation des enseignantes, ce travail de partenariat a engendré notamment la conceptualisation de cours universitaires, la création d'un curriculum pour l'enseignement de l'inuktitut et la réalisation de recherches et de projets de développement en contexte inuit. Ces pratiques ont suscité un ancrage social communautaire nécessaire au processus de légitimation d'une institution, qui se poursuit.

Comme nous le verrons aux sections 3 et 4, dans les exemples de projets qui mobilisent les partenaires inuit et universitaire, nous constatons encore aujourd'hui des manifestations de la résistance participante ayant été observée au courant des années 1980. En effet, le processus de légitimation d'une institution est continu et les actions concrètes d'adaptation des codes culturels doivent se poursuivre afin que la prise en compte et l'intégration des acteurs sociaux en question, ici les Inuit d'Ivujivik et de Puvirnituq, continuent.

⁴ Sigle qui désigne les comités d'école de ces deux communautés. De plus, en inuktitut, IPUIT signifie « le manche d'un outil ». En ce sens, l'école comme institution représente un outil de développement personnel et collectif.

Deuxième initiative : Remettre les connaissances issues de la recherche à qui de droit

Le projet intitulé « Partage de connaissances scientifiques en contexte inuit » (Paul, CRSH, 2020-2023), est rendu possible grâce au soutien financier de la Société du Plan Nord, en collaboration avec l'organisme Tukisivallirutitsanut Parnaitiit, ainsi que de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Il poursuit comme objectif la mise en place de nouvelles stratégies de diffusion des résultats de recherche afin de les rendre accessibles aux communautés inuit dans le respect de leur langue et de leur culture.

De nombreuses recherches ont été menées en contexte autochtone par des chercheurs qui connaissent peu le territoire et ses habitants, et qui repartent avec les résultats de leurs travaux sans les partager avec la population concernée. Heureusement, des protocoles de recherche pertinents en contexte autochtone sont maintenant établis (Ellington 2019 ; Gouvernement du Canada 2022) et des ressources, comme la boîte à outils de la recherche en contextes (CSSSPNQL, UQO, UQAT et Réseau DIALOG 2021) sont disponible pour s'assurer de la compréhension et du respect des communautés. Cependant, la réflexion doit se poursuivre afin que les communautés bénéficient davantage des connaissances produites qui les impliquent directement. Il faut dire que même les chercheurs les plus impliqués rencontrent des difficultés dans la transmission de leurs résultats. Les défis sont de taille : les traductrices sont grandement sollicitées, les démarches sont complexes et les coûts qui y sont reliés sont élevés. Dans le cadre de la thèse de Paul (2020) sur l'histoire du projet communautaire en éducation à Ivujivik et à Puvirnituk, évoquée ci-haut, un participant inuit a partagé une réflexion importante lors de son entretien avec cette dernière. Il lui a appris qu'elle était la première avec qui il acceptait de faire une entrevue depuis vingt ans. La raison pour laquelle il y consentait à ce moment-ci était qu'il savait, grâce à la relation établie, que les résultats reviendraient dans les communautés concernées.

Paradigme autochtone en recherche en sciences humaines

La recherche en sciences humaines, dont l'objectif est de comprendre et d'améliorer les problématiques des situations psychosociales, est l'outil permettant d'accéder aux différentes représentations des situations éducatives, administratives, de l'école et de l'État (Maheux *et al.* 2020). Dans l'établissement d'une relation coconstruite, d'ouverture et de confiance, dans la mise en place du travail collaboratif et d'approches de sécurisation culturelle, le dialogue interculturel peut se concrétiser dans toutes les phases de la recherche : de l'établissement de la problématique à la diffusion des résultats (Blanchet-Cohen et Lainé 2015 ; da Silveira *et al.* 2017 ; Paul, Jubinville et Lévesque 2020). C'est dans cette longue démarche évolutive d'analyse réflexive (Desgagné 2001), valorisant les savoirs partagés, que des processus d'autochtonisation s'actualisent. C'est aussi dans celle-ci que s'affirme le paradigme autochtone de la recherche en sciences humaines auquel nous aspirons à participer dans nos projets de développement en éducation (Maheux 2021). Dans le cadre du projet « partage de connaissances », le paradigme autochtone de la recherche est mis de l'avant sur le plan méthodologique et axiologique. Dans notre approche méthodologique, nous nous inspirons de l'épistémologie crie telle que proposée par Kovach (2021), celle-ci repose sur un processus circulaire structuré en plusieurs étapes, incluant la préparation du chercheur et de la recherche, l'intégration d'une éthique et d'une perspective décolonisatrice, la collecte et l'interprétation des connaissances, ainsi que leur restitution auprès des communautés concernées. Nous nous situons précisément dans le dernier élément, dans la dimension axiologique, en référence à notre éthique de travail qui souhaite s'harmoniser avec les trois « R » : « respect, responsabilité et réciprocité » (Weber-Pillwax 2001 ; Wilson 2008). Pour ce faire, ce projet met l'accent sur le fait que la recherche s'inscrivant dans le paradigme autochtone doit redonner, et non pas seulement prendre (Ellington 2019).

État d'avancement de l'initiative

Dans le cadre de cette initiative, le partage des résultats de la recherche menée en collaboration avec des enseignantes d'Ivujivik et de Puvirnituq a été amorcé en 2022. Les moyens utilisés pour remettre ces connaissances entre les mains des principaux intéressés prennent différentes formes afin de rejoindre le plus grand nombre de personnes. Ainsi, l'équipe de recherche collaborative a pris l'initiative de produire, pour l'instant, trois outils différents offerts en trois langues (inuktitut, français et anglais) : 1) un manuel scolaire pour l'enseignement de l'Univers social, destiné aux élèves de troisième année du primaire ; 2) des capsules vidéo éducatives et 3) un livre présentant une version réduite de la thèse publiée aux éditions Isberg en 2023. Pour leur réalisation, la collaboration des partenaires inuit et universitaires à toutes les étapes est essentielle. Un travail colossal a été entrepris par les différents acteurs, en commençant par une demande de soutien financier, suivi d'une réduction et d'une traduction de la thèse vers l'anglais, puis vers l'inuktitut. Le livre a ensuite suivi les étapes éditoriales précédant la publication et la distribution. Pour le manuel scolaire, le contenu de la recherche a été adapté aux compétences à développer prescrites par le ministère de l'Éducation du Québec. Le manuel pédagogique ainsi adapté à l'histoire et à la géographie des jeunes inuit permettra, nous l'espérons, de susciter l'intérêt de ces derniers pour ces matières scolaires. Des vidéos d'aînées pratiquant la pêche ont été tournées à Ivujivik et des capsules pédagogiques seront réalisées à partir de ces vidéos.

Ainsi, la réalisation et la distribution des outils issus de la thèse et le travail de documentation des étapes du projet permettent de mieux comprendre les moyens de diffusion efficaces afin de rendre aux Autochtones les résultats des recherches auxquelles ils participent. Déjà, quelques indicateurs ressortent. L'instauration de principes d'égalité, de respect et de collaboration constitue un bon départ. À travers ceux-ci, il y a nécessairement une prise en compte de l'autre, de sa langue, de ses besoins, du public à qui s'adresser et des moyens à mettre en place pour perpétuer ces valeurs dans la transmission des connaissances. Selon Blanchet Garneau et Pépin (2012), un partenariat égalitaire, une participation active de tous et le respect de l'identité culturelle de chacun sont des éléments déterminants dans la mise en action de processus de décolonisation, d'autochtonisation et de sécurisation, et ce, peu importe la façon de les interpréter ou de les mettre en application.

Troisième initiative : Élaboration d'un curriculum pour l'enseignement de l'inuktitut

La principale contradiction dans l'atteinte d'objectifs visant l'autochtonisation se trouve dans les intentions des acteurs et les fondements du projet éducatif : d'une part, dans une perspective d'autodétermination et pour l'amélioration de la qualité de vie, les Premiers Peuples souhaitent prendre part à la société en bénéficiant des services offerts (Bastien 2008 ; Ratel 2019), tandis que d'autre part, les institutions chargées de la scolarisation en contexte autochtone ont été développées dans une perspective colonisatrice (Battiste 2013 ; Kovach 2021 ; Smith 2023). En effet, l'organisation et la définition formelle des savoirs à enseigner dans les programmes de formation relèvent du ministère de l'Éducation des provinces canadiennes, donc du paradigme eurooccidental. Même si le contenu des programmes prescrits est organisé pour respecter les processus d'apprentissage des apprenants, il n'est pas adapté aux communautés autochtones, tant au plan culturel qu'au plan linguistique. L'écart entre les élèves de la société québécoise qui réussissent et ceux des Premiers Peuples est alarmant. En 2014, seulement 25,9 % des élèves inuit obtenaient leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études, contre 77 % pour le reste du Québec (Posca 2018 ; Protecteur du citoyen 2018). Le curriculum scolaire, dans sa globalité, n'est pas adapté aux élèves autochtones qui n'ont cependant d'autres choix, s'ils veulent s'intégrer à la société englobante, que de participer à la vie scolaire, même si elle ne leur convient pas.

Une enseignante inuk mentionnait, lors d'un entretien réalisé en 1993, qu'à son avis, le contact des deux cultures, inuit et occidentale, avait eu autant d'effets positifs que négatifs sur l'évolution de leur société. Lorsqu'elle est devenue étudiante, puis enseignante, elle s'est mise à remarquer les emprunts d'outils provenant de la culture englobante. Elle considérait que certains ont aidé les Inuit à plusieurs égards. Un des outils sur lequel elle travaillait était le développement du curriculum pour l'enseignement de l'inuktitut. Le principal défi qu'elle y voyait était de trouver des façons pertinentes de structurer le contenu pour qu'il soutienne les apprentissages, tant en maintenant des racines authentiques qu'en y intégrant la culture moderne (Betsy Annahatak 1994 : 17). À la relecture de ce témoignage, et à la suite de nombreux échanges réalisés avec les partenaires inuit, il a donc été décidé de développer, en partenariat avec Kativik Ilisarniliriniq, un curriculum scolaire correspondant à la culture et à la langue des élèves inuit, et ce, de la maternelle au secondaire. Dans ce curriculum en cours de développement s'intègrent les contenus du curriculum mis en place dans leurs écoles par le groupe UQAT-Ivujivik-Puvirnituq en 1996, ainsi que certains éléments du curriculum du Nunavut et du programme formel du ministère de l'Éducation du Québec. Le but de ce projet est de proposer un outil pour guider les enseignantes dans la transmission de la langue première aux élèves, qui favorise également la mobilisation de la culture et des traditions dans leur enseignement.

Démarche du projet

Le projet d'élaboration du curriculum est une occasion pour les enseignantes, les aînés et les membres des communautés de Puvirnituq et d'Ivujivik de se rassembler afin d'améliorer la situation scolaire de leurs jeunes. Le projet est organisé sous forme d'ateliers répondant à un objectif principal de travailler sur le développement du curriculum pour l'enseignement de l'inuktitut. Des rassemblements ont eu lieu en octobre 2021, en avril et en novembre 2022, ainsi qu'en avril 2023 afin de réfléchir sur les compétences en lecture, en écriture, en expression orale et en écoute.

Chaque étape de la réalisation de ce travail suit la même logique que celle développée par le groupe de cogestion Ivujivik-Puvirnituq-UQAT en 1984, soit un questionnaire et une présentation du problème ; une exploration des propositions ; une prise de décisions appuyées sur des principes d'analyse et d'organisation des contenus enseignés en inuktitut par des enseignantes inuit ; l'examen du résultat de cette première identification des contenus à enseigner à la lumière de son équivalent dans le programme officiel ; des ajustements suivant l'utilisation dans la pratique. La méthodologie utilisée, adaptée de la théorie des systèmes souples de Checkland (1981), permet à l'équipe de s'assurer de la pertinence culturelle de l'outil en élaboration (Maheux 2020). En concordance avec la représentation du concept d'autochtonisation selon Pidgeon (2016), chercheuse Micmac, la transformation des initiatives institutionnelles (programmes, politiques, curricula, pratiques de soutien à la réussite et à l'autodétermination) se produit en y intégrant les savoirs et perspectives autochtones.

Concepts soutenant l'élaboration du curriculum

Selon Perrenoud (1994), le curriculum scolaire comporte trois composantes. Premièrement, les gouvernements sont chargés de définir le curriculum formel pour tous les jeunes qui vivent sur leur territoire et qui sont inscrits dans leurs programmes d'études. Dans ces documents, on retrouve notamment les normes de réussite scolaire, les connaissances à acquérir et les compétences à développer pour chaque niveau scolaire, de manière à baliser le cheminement des élèves du préscolaire jusqu'à la fin de leurs études secondaires. Deuxièmement, en se référant à leur propre bagage de connaissances, à leur contexte d'enseignement et à la manière dont ils se représentent le contenu, les enseignantes transposent ensuite ce contenu dit formel dans des situations

d'enseignement. La manière dont le contenu est enseigné en classe, c'est-à-dire la réalité des actions et des activités de transmission des connaissances par l'interaction enseignante-élève, constitue le curriculum réel (Chevalard 1985 ; Develay 1996). Finalement, les élèves s'approprient ces contenus, totalement ou en partie, à la suite des apprentissages réalisés en classe ou par des expériences personnelles. Ce qu'ils retiennent consciemment ou inconsciemment de leurs expériences à l'école représente le curriculum caché (Perrenoud 1994).

Dans un contexte de travail visant à répondre à une demande des Inuit, soit celle de munir les enseignantes d'outils pertinents leur permettant de faire apprendre leurs élèves et de favoriser la transmission de la langue, de la culture et des traditions (Pellerin *et al.* 2016), une question s'est imposée aux partenaires Puvirnituk-Ivujivik-UQAT : comment ouvrir un dialogue interculturel entre la formalité des programmes prescrits et les savoirs culturels et linguistiques dans le but d'améliorer la réussite éducative et scolaire des élèves ?

Concrétisation du projet

Le constat est le suivant : les enseignantes inuit, comme toute autre enseignante, ont besoin que les apprentissages soient séquencés dans un document de référence, c'est-à-dire par le biais d'un programme éducatif structuré (Pellerin, Maheux, Bacon, Paul, Angiyou, et Mangiuk 2016). Pour être efficaces, puis pour pouvoir transmettre un contenu pertinent aux élèves et ainsi contribuer à leur persévérance et à leur réussite scolaire, les enseignantes inuit ont besoin d'un curriculum adapté. Si elles ne disposent pas de ce type de document de référence sur lequel s'appuyer, elles peinent à organiser leur enseignement auprès de leurs élèves. Il leur est difficile notamment d'identifier ce qui doit être enseigné (connaissances globales, notions disciplinaires, savoirs théoriques/pratiques) et comment l'enseigner (méthodes d'enseignement, exemples de leçon, modélisation).

Développer un curriculum pour les élèves inuit implique de transposer des informations d'une culture à l'autre. D'une part, les connaissances et les compétences qui composent la culture inuit, d'autre part, le contenu formel du curriculum de la société englobante. Si cette transposition est faite par une enseignante inuk, elle sera mieux adaptée au style d'apprentissage des élèves inuit (Fuzessy 2003). De plus, les choix de programmes d'études — ce qu'il faut enseigner, ce qu'il ne faut pas enseigner et le style de langage à utiliser — doivent tenir compte du point de vue de la communauté (Fyn 2014), d'où la nécessité de réaliser ce projet en partenariat.

Conclusion

Actuellement, les initiatives en éducation en milieu autochtone sont nombreuses et notre travail s'inscrit dans cette mouvance. Tous ces projets d'autochtonisation sont parsemés de défis. Ils exigent qu'une relation de confiance s'établisse entre les personnes impliquées et ils demandent à être constamment repensés du point de vue de leurs finalités. Trois initiatives ont été présentées comme des exemples de moyens mis en place pour faire évoluer le processus d'autochtonisation. Ces projets, réalisés en partenariat avec des membres des communautés inuit d'Ivujivik et de Puvirnituk, de l'organisme Tukisivallirutsanut Parnaitiit, de Kativik Ilisarniliriniq et de l'UQAT démontrent des efforts continus de résistance exercée dans un contexte de colonisation.

D'abord, la recherche historique portant sur l'histoire de l'implantation de l'éducation chez les Inuit (Paul 2020) visait à apporter une contribution à l'étude de l'histoire de l'éducation en milieu autochtone par l'analyse des stratégies de résistances mises en œuvre face à l'implantation

d'une institution scolaire venue de l'extérieur, ainsi que par la mise en avant des moyens utilisés dans le processus d'inuitisation des écoles.

Ensuite, la poursuite du projet par un partage de connaissances répertoriées dans une thèse historique rédigée en français vers du matériel accessible aux Inuit dans leur langue visait à rendre aux principaux intéressés les résultats de cette recherche qui fut menée chez eux, avec eux (Paul 2023).

Finalement, le développement d'un curriculum pour l'enseignement de l'inuktitut qui pourra être utilisé par les enseignantes inuit en classe vise l'instauration de ces outils pédagogiques adaptés, dans les écoles concernées. Ils ont pour finalité de participer à la persévérance et à la réussite éducative et scolaire.

Les différentes initiatives de formation, de recherche et de développement entreprises par les Inuit en partenariat avec l'UQAT, décrite ici, permettent de mieux comprendre le passé. Elles illustrent aussi des chemins qui se dessinent afin de poursuivre des projets dont l'objectif est l'inclusion des codes culturels et linguistiques des enfants de ces communautés dans leurs écoles. Une démarche exploratoire, à la fois théorique et pratique, favorise un approfondissement de la compréhension des actions posées. L'analyse continue de ces actions demeure essentielle pour les adapter et s'assurer qu'elles s'inscrivent dans la continuité et le respect des démarches initiés par les pionniers. L'intention d'inclure les fondements et les perspectives inuit dans le cursus, afin de renforcer la réussite scolaire et éducative des jeunes Inuit, demeure au cœur des efforts d'autochtonisation.

Références

- ALLARD Réal, 2002, « Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier », *Francophonies d'Amérique*, 13 : 19-21.
- AKOUN André et Pierre ANSART, 1999, *Dictionnaire de sociologie*, Paris : Le Robert et le Seuil.
- ANNAHATAK Betsy, 1994, « Quality Education for Inuit Today? Cultural Strengths, New Things, and Working out the Unknowns. A Story by an Inuk », *Peabody Journal of Education*, 69(2) : 12-18.
- Affaires municipales et Habitation Québec — ARK, « Administration régionale Kativik », En ligne : <http://old.krg.ca/fr/>.
- BASTIEN, Lise, 2008, « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières Nations », *Les Cahiers du CIÉRA*, (1) : 5-12.
- BATTISTE, Marie, 2013, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Saskatoon : Purich Publishing.
- BLANCHET GARNEAU, Amélie, et Jacinthe PÉPIN, 2012, « La sécurité culturelle : une analyse du concept » *Recherche en soins infirmiers*, 4(111) : 22-35.

- BLANCHET-COHEN, Natasha, et Amélie LAINÉ, 2015, « Documenter le programme d'aide aux devoirs : les éléments gagnants d'une recherche partenariale », dans Karine GENTELET, Suzy BASILE et Nancy GROS-LOUIS MCHUGHT (dirs.), *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone. Éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration* (pp. 27-33), Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Bibliothèque nationale du Canada.
- CHECKLAND, Peter, 1981, *Systems Thinking, Systems Practice*, Chichester : Wiley.
- CHEVALARD, Yves, 1985, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL), Université du Québec en Outaouais (UQO), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et Réseau DIALOG, 2021, *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone* — Éditions 2021, Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Bibliothèque nationale du Canada. En ligne : https://reseau-dialog.ca/wp-content/uploads/2022/02/Boite_Outils_Principe_Recherche_Contexte_Autochtone_2021.pdf.
- DA SILVEIRA, Yvonne, JACOB, Elisabeth, PELLERIN, GLORYA et Vronique PAUL, 2017, « Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekw, inuit, anicinapek et innus en éducation », dans MARIN, Ana, EYSERMANN, B/atrice et Michel T. GIROUX (dirs.), *Recrutement et consentement en recherche : réalités et défis éthiques* (pp. 146-160), Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- DESGAGNÉ, Serge, 2001, « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans ANADÓN, Martha (Dirs), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76), Québec : Les presses de l'Université Laval.
- DEVELAY, Michel, 1996, *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF.
- DOUGLAS, Mary, 2012 [1986], *How institutions think*, New York : Syracuse University Press.
- DUFOUR, Pascale, 2002, « La vie quotidienne des sans-emploi : des formes communes de résistance, au-delà des frontières », *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1) : 180-194.
- _____, Pascale, 1998, « Les formes de résistance politique des sans-emploi », *Lien social et Politiques*, 39 : 73-85.
- DUHAIME, Gérard, 2001, *Atlas historique du Nord du Québec. Le Nord : habitants et mutations*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. Le groupe d'études Inuit et circumpolaires.
- _____, Gérard, 2012, *La pauvreté au Nunavik. État des connaissances*, Québec, Chaire de recherche du Canada sur la condition autochtone comparée, Québec : Université Laval.
- DUHAIME, Gérard et Édouard ROBERSON, 2015, « Monetary Poverty in Inuit Nunangat », *Arctic*, 68(2) : 223-232.

- ELLINGTON, Lisa, 2019, « Vers une reconnaissance de la pluralité des savoirs en travail social : le paradigme autochtone en recherche », *Revue canadienne de service social*, 36(1) : 105-125.
- FUZESEY, Christopher, 2003, « An Investigation of Teachers' Role Definitions in Nunavik », *Canadian Journal of Native Education*, 27 (2) : 195.
- FYN, Dawn. E., 2014, « *Our Stories : Inuit Teachers Create Counter Narratives and Disrupt the Status Quo* » (PhD Thesis, University of Western Ontario).
- Gouvernement du Canada, Groupe en éthique de la recherche EPTC 2, 2022, *Chapitre 9 : Recherche impliquant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada*. En ligne : https://ethics.gc.ca/fra/tcps2-eptc2_2022_chapter9-chapitre9.html.
- Administration régionale Kativik et Makivvik, 2012, *Plan Nunavik*, Montréal : Institut culturel Avataq.
- JARARUSE, Ken, 1984, « Meeting Starts Movement to Re-unite Quebec Inuit », *Revue Taqralik*, février : 19.
- HAMELIN, Louis-Edmond, 2005, « La dimension nordique de la géopolitique du Québec », *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 8(1) : 17-36.
- Institut Culturel Avataq, 2017, « Chronologie de l'Arctique », Institut Culturel Avataq. En ligne : <http://www.avataq.qc.ca/fr/L-institut/Departements/Archeologie/Decouvrir-l-archeologie/Chronologie-de-l-Arctique>.
- Inuit Tungavivat Nunamini — ITN, 1982, *Les Inuit dissidents à l'entente de la baie James*, Montréal : La maîtresse d'école.
- KOVACH, Margaret, 2021, *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*, Toronto : University of Toronto Press.
- LAFLAMME Léa, 2014, *La sécurité alimentaire selon la perspective d'Inuit du Nunavik* (Mémoire de maîtrise ; santé communautaire), Université Laval).
- Makivvik, 2022a, *Ivujuvik*, Société Makivvik. En ligne : <https://makivvik.ca/fr/ivujuvik/>.
- _____, 2022b, *Puvirnituk*, Société Makivvik. En ligne : <https://makivvik.ca/fr/puvirnituk/>.
- LÉTOURNEAU, Michel, 2011, « Le Nord-du-Québec : une géopolitique nordique d'exception », dans PETIT, Jacques-Guy, BONNIER VIGER, Yv, AATAMI, Pita et Ashley ISERHOFF (dirs.), *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec : territoire, gouvernance, société et culture* (pp 31-39), Québec : Presses de l'Université du Québec.

- [illegible]

- PAUL, Véronique, JUBINVILLE, Mylène, et Francis LÉVESQUE, 2020, « Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire », dans MAHEUX, Gisèle, PELLERIN, Glorya, QUINTRIQUEO MILLÁN, Segungo Enrique et Lily BACON (dirs.), *Décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : Sens et défis* (pp. 69-94), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PELLERIN, Glorya, MAHEUX, Gisèle, BACON, Lily, PAUL, Véronique, ANGIYOU, Sarah et Passa MANGIUK, 2016, « Le partenariat université-communautés au service du développement d'un curriculum scolaire en inuktitut : Pistes de travail et de réflexion. », *Études/Inuit/Studies*, 40(2) : 133–152. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1055435a>.
- PERRENOUD, Philippe, 1994, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans HOUSSAYE, Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76), Paris : ESF Éditeurs.
- PETE, Shauneen, 2016, « 100 ways: Indigenizing & decolonizing academic programs », *Aboriginal Policy Studies*, 6(1) : 81-89.
- PIDGEON, Michelle, 2016, « More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education », *Social Inclusion*, 4(1) : 77-91.
- POSCA, Julia, 2018, *Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec*, IRIS : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, En ligne : <https://iris-recherche.qc.ca/publications/portrait-des-inegalites-socioeconomiques-touchant-les-autochtones-au-quebec/>.
- Protecteur du citoyen, 2018, *Rapport spécial du Protecteur du citoyen : Pour des services d'éducation de qualité au Nunavik, dans le respect de la culture inuit*, Québec : Assemblée nationale du Québec. En ligne : https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/education-nunavik-2018.pdf.
- PUVIRNITUQ & IVUJIVIK, 1995, *The whole school project of Ivujivik and Puvirnituk Communities: Assessment and Perspective*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- SIMARD, Jean-Jacques, 1982, *La révolution congelée, coopérative et développement au Nouveau-Québec Inuit* (Thèse de doctorat ; sciences sociales), Université Laval.
- RAMONET Ignacio, 1989, « Sculpter l'identité inuit », *Vie des arts*, 34(137) : 28-31.
- ROULAND, Norbert, 1979, « Les Inuit du Nouveau-Québec et l'entrée en vigueur de la Convention de la baie James », *Études/Inuit/Studies*, 3(1) : 77-99.
- ROULAND, Norbert, 1978, *Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la baie James*, Québec, Laval : Association Inuksiutiit Katimajit et Centre d'études nordiques.
- RATEL, Jean-Luc, 2019, *Du projet d'études au projet de vie : une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations du Québec* (Thèse de doctorat ; administration et politiques de l'éducation), Université Laval.

- SALADIN D'ANGLURE, Bernard, 2006, *Naître et renaître inuit, homme, femme ou chamane*. Préface de Claude Lévi-Strauss, Paris : Gallimard, collection Le langage des contes.
- SCOTT, James C., 2009, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris : Éditions Amsterdam.
- SMITH, Linda Tuhiwai, 2023, *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, London : Zed Books Ltd.
- TRAN, Nathalie et Carole LÉVESQUE, 2019, « Les dépendances chez les Premières Nations », *Commissions d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, Québec*, En ligne : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4001595>.
- VICK-WESTGATE Ann, 2002, *Nunavik : Inuit-controlled education in arctic Quebec*, Calgary : University of Calgary Press.
- WEBER-PILLWAX, Cora, 2001, « What is Indigenous research? », *Canadian Journal of Native Education*, 25(2) : 166-174.
- WILSON, Shawn, 2008, *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Nova Scotia : Fernwood Publishing.



ABONNEMENT 2025

	Canada	Étranger	
Étudiant	45 \$	81 \$	CAN
Particulier	95 \$	135 \$	CAN
Institution sans agence	152 \$	234 \$	CAN
Institution avec agence	147 \$	205 \$	CAN

Prochains numéros

48-3, 2024. Jeanne Teboul et Clara Duteme

Restes inquiets. Matérialités et mémoires contrariées des morts

49-1, 2025. Pierre-Yves Wauthier et Florence Weber

Bouleversements environnementaux, métamorphoses de la parenté

49-2, 2025. José Luis Escalona Victoria et Eduardo González Castillo

Explorations anthropologiques des flux et fixations contemporains

Le genre à l'épreuve du sport

VOLUME 48, NUMÉRO 2 (2024)

Présentation. Le genre à l'épreuve du sport
Kevin Rogianu, Niko Besnier et Nicolas Bancel

De San Francisco (1982) à Paris (2018)
Apports de l'histoire du sport gay français à l'anthropologie du corps
Sylvain Ferez et Philippe Liotard

« Australianité » risque et masculinité chez les surfeurs
de la Gold Coast (Australie)
Dario Nardini

Masculinités à géométrie variable
Héroïsme, vulnérabilités et pratiques de soi dans la lutte avec frappe
au Sénégal
Francesco Fanoli, Cheikh Tidiane Wane et Dominique Chevé

Entre vulnérabilité et résilience
La reconfiguration des masculinités des combattants congolais
de mixed martial arts en Afrique du Sud
Kevin Rogianu et Nicolas Bancel

Corps déplacés
Le fitness et la visibilité des femmes au Mozambique
Julie Soleil Archambault

« Combattre d'égal à égal »
Féminités combattantes et féminisme pragmatique dans les sports
de combat
Jérôme Beauchez et Josselin Mattont

HORS THÈME

« Cabine pressurisée, sérénité totale »
Corps, perception et environnement dans le travail
du personnel navigant commercial
Carolina Castellitti

Du sens et de la connaissance en anthropologie
Une réflexion sur les biais analytiques dans la production des savoirs
sur la société réunionnaise
Hélène Jarousseau

Rites de résolution de conflits et lutte contre-insurrectionnelle
au Cameroun (1958-1970)
Les cas du Tuq Gwet et du Cadi chien noir
Démonster-Ferdinand Kouékam



RESTES INQUIETS

MATÉRIALITÉS ET MÉMOIRES CONTRARIÉES DES MORTS

Sous la direction de Jeanne Teboul et Clara Duteme



Achetez le numéro en ligne
et abonnez-vous !

www.anthropologie-societes.ant.ulaval.ca/

ABONNEMENT 2025

	Canada	Étranger	
Étudiant	45 \$	81 \$	CAN
Particulier	95 \$	135 \$	CAN
Institution sans agence	152 \$	234 \$	CAN
Institution avec agence	147 \$	205 \$	CAN

Prochains numéros

49-1, 2025. Pierre-Yves Wauthier et Florence Weber
Bouleversements environnementaux, métamorphoses de la parenté

49-2, 2025. José Luis Escalona Victoria et Eduardo González Castillo
Explorations anthropologiques des flux et fixations contemporains

49-3, 2025. Pierre Peraldi-Mittelette et Hinde Maghnoji
Matérialités en exil : sensorialités et sensibilités

Restes inquiets Matérialités et mémoires contrariées des morts

VOLUME 48, NUMÉRO 3 (2024)

Présentation
Restes inquiets
Matérialités et mémoires contrariées des morts
Jeanne Teboul et Clara Duteme

Des corps en trop ?
Exhumation, transfert et réinhumation des cadavres des détenus
du camp de Mauthausen, 1945-1975
Jean-Marc Dreyfus

« Chaque enfant compte »
Le choc de Kamloops et les enjeux des décès
dans les pensionnats indiens
Marie-Pierre Bousquet

Passés (ré)incarnés
La découverte de restes humains issus de la Shoah à Strasbourg
(2015) et ses mémorialisations
Jeanne Teboul

La double bataille du Mans et le corps de l'ennemi
Polémique mémorielle autour des restes humains de la bataille
et du massacre du Mans (12 et 13 décembre 1793)
Domitille Mignot-Floure

L'activité médico-légale comme outil et objet du processus mémoriel
au Guatemala
Clara Duteme

Disparitions forcées et mémoires contestées
Le futur incertain d'une des plus grandes fosses communes
de Colombie
Patrick Naef

Des stocks silencieux
À propos des restes humains laissés en attente
Élisabeth Anstett

HORS THÈME

Vannerie w8banaki
Continuité et résistance culturelles au creux d'un panier
Edgar Blanchet

Fluidité des savoirs
L'apprentissage d'un art martial indien à l'épreuve du transnational
Laura Silvestri

Acte de conférence

La décolonisation des savoirs : est-il possible de penser l'anthropologie en dehors du rapport colonial ?

Pierre Beaucage

Professeur émérite

Département d'anthropologie

Université de Montréal

Résumé

Il y a plusieurs années déjà que les peuples autochtones et de nombreux chercheurs rejettent une conception coloniale de l'anthropologie qui faisait du spécialiste non autochtone la seule voix autorisée à interpréter la parole de ses interlocuteurs autochtones, réduits au statut d'« informateurs », et les expropriait leurs savoirs. Dans nos recherches de longue durée avec les Maseual-Nahuas de la Sierra Nororiental de Puebla, au Mexique, nous avons essayé depuis 1984 de pratiquer une autre anthropologie, fondée sur un *dialogue des savoirs* (Pérez Ruíz et Argueta Vilamar 2019). Il en est résulté un changement profond dans les rapports de pouvoir entre l'anthropologue et les co-chercheurs et co-chercheuses autochtones du Taller de Tradición Oral Totamachilis. Tant l'enquête de terrain que l'interprétation des données et l'écriture de ce produit type de l'ethnographie, la monographie anthropologique, s'en sont trouvées transformées. Notre recherche, dont les thèmes ont été déterminés en dialogue avec le Taller, a couvert, en près de quarante ans, la tradition historique, la flore et la faune, la toponymie, la médecine traditionnelle et le chamanisme. Quant aux publications, la priorité a été donnée à des textes bilingues (en *maseualtajtol* et en espagnol), distribués à faible coût dans la région.

Mots-clefs : Mexique ; Maseual-nahuas ; ethnographie ; dialogue des savoirs.

Summary

For several years now, Indigenous peoples and many researchers have been rejecting a colonial conception of anthropology that made the non-indigenous specialist the only voice authorised to interpret the words of his indigenous interlocutors, who were reduced to the status of 'informants', and expropriated their knowledge from them. In our long-term research with the Maseual-Nahuas of the Sierra Nororiental de Puebla, Mexico, we have been trying since 1984 to practise a different kind of anthropology, based on a dialogue of knowledge (Pérez Ruíz and Argueta Vilamar 2019). The result has been a profound change in the power relations between the anthropologist and the indigenous co-researchers of the Taller de Tradición Oral Totamachilis. Both the fieldwork and the interpretation of the data and the writing of that typical product of ethnography, the anthropological monograph, have been transformed as a result. Our research, the themes of which were determined in dialogue with the Taller, has covered historical tradition, flora and fauna, toponymy, traditional medicine and shamanism over almost forty years. As for publications, priority has been given to bilingual texts (in Maseualtajtol and Spanish), distributed at low cost in the region.

Keywords: Mexico ; Maseual-nahuas ; ethnography; dialogue of knowledge.

Présentation

Communication présentée le 3 mai 2022 au Musée McCord dans le cadre de l'atelier « Questionner les savoirs académiques : regards croisés et multidisciplinaires sur la valorisation des perspectives autochtones », animé par Mathieu Boivin, au 20^e colloque annuel du Centre Interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA). L'édition 2022 de ce colloque, c'est-à-dire *Entre décolonisation et autochtonisation : comment penser un monde plus juste ?*, a été organisée par le CIÉRA et le Groupe de recherche interdisciplinaire sur les affirmations autochtones contemporaines (GRIAAC), et ce, en collaboration avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM, le Musée McCord et avec l'appui du Jardin des Premières Nations du Jardin botanique | Espace pour la vie.

Introduction

Le discours anthropologique s'est élaboré historiquement sur la base d'une double inégalité. Entre pays, d'abord, puisqu'il a été construit par des membres des sociétés métropolitaines colonisatrices ; interethnique, surtout, puisque que le spécialiste non autochtone se considérait — et était considéré socialement — comme le seul autorisé à interpréter la parole de ses interlocuteurs autochtones, réduits au statut d'« informateurs ». Il y a plusieurs années déjà que les chercheurs du « Sud global », ainsi que les peuples autochtones, ont rejeté cette dimension culturelle du colonialisme qui, complétant la dimension politique, les expropriait de leur parole et de leur culture. Dans les recherches de longue durée que j'ai entreprises depuis 1984 à San Miguel Tzinacapan, dans la Sierra Nororiental de Puebla, au Mexique, conjointement avec le Taller de Tradición Oral Totamachilis et le Grupo Youalxochit, nous avons essayé de pratiquer une autre anthropologie, fondée sur un *dialogue des savoirs*. Nous exposerons ici comment ce processus a impliqué une remise en question des rapports de pouvoir entre l'anthropologue et les Autochtones, dont plusieurs sont devenus co-chercheurs et co-chercheuses, ainsi que co-auteurs et co-autrices¹. Cela a entraîné des transformations dans le processus même de la recherche et dans l'écriture de son résultat le plus typique : la monographie anthropologique. Commencée en 1984, notre recherche a couvert des thèmes aussi divers que les savoirs autochtones sur la faune et la flore, la médecine traditionnelle et le chamanisme, la toponymie, l'histoire orale et, de façon plus générale, l'identité et la culture autochtones. Le travail de terrain comme tel s'est surtout déroulé de 1984 à 1991. Les résultats ont d'abord été transmis dans des présentations et des publications, entre autres sous la forme de textes bilingues (en espagnol et dans la langue maseual-nahua²), distribués à des prix modiques dans la région (Beaucage et Taller de Tradición Oral del CEPEC 1988, 2014, 2016). À partir de 2014, ces recherches nous ont amenés à collaborer avec d'autres organisations autochtones, le Consejo Maseual Altepe Tajpianij, basé à Cuetzalan, en basse montagne, et la Unión de Ejidos y Comunidades Atcolhua, d'Ixtacamaxtitlán, en haute montagne, pour les appuyer

¹ Pour tenir compte de la dualité des genres nous utiliserons dans ce texte les formes masculines et féminines de substantif. Pour les terminaisons des adjectifs et participes, nous intercalerons des points. Par exemple : mexicain.e.s.

² Le peuple autochtone auquel nous nous intéressons ici a été connu sous divers noms. Sa langue, proche de celle que parlaient les Aztèques du Mexique central, l'a d'abord fait désigner comme *Nahuatl*, puis *Nahuat*, en raison des différences dialectales. Les organisations autochtones de basse montagne (où se situe San Miguel) préfèrent aujourd'hui l'ethnonyme *Maseual* (plur. *Maseualmej*), et appellent leur langue *maseualtajtöl*. Ils ne rejettent pas cependant l'appellation *nahua*, qui les unit à la grande famille nahuatophone. Dans la haute montagne voisine, le terme espagnol *mexicanero* (« qui parle nahuat ») est encore très répandu. Nous utiliserons le doublet *Maseual-Nahuas* pour désigner les autochtones de San Miguel et de la région de basse montagne. Nous avons adopté l'orthographe utilisée par le Taller (Taller de Tradición Oral del CEPEC 1994, 2009 ; Toumi 1984 ; Cortez Ocotlán 2017).

dans la défense de leurs territoires contre des entreprises minières, l'une mexicaine et l'autre canadienne.

Anibal Quijano et le collectif Modernité/Colonialité ont développé un appareil conceptuel innovateur pour rendre compte de ce qu'ils ont appelé « la colonialité du pouvoir et du savoir », c'est-à-dire une domination globale des sociétés périphériques ou « du Sud » par ce qu'ils appellent l'*eurocentrisme*. Je me rapporterai ici à une colonialité de deuxième niveau, qui se superpose à la précédente et qu'on a appelée au Mexique le « colonialisme interne », soit les rapports d'inégalité entre les peuples autochtones et les sociétés issues du colonialisme, dans les Amériques et ailleurs. Cette hiérarchie se fonde directement sur le racisme, qu'Anibal Quijano a défini comme une « codification des rapports entre conquérants et conquis, qui place ces derniers dans une situation d'infériorité [permanente] par rapport aux premiers » (Quijano 2000).

Les peuples autochtones du Mexique et d'ailleurs n'ont pas accepté passivement cette domination. Pendant certaines périodes, les Maseual-Nahuas et les Totonagues de la Sierra Norte de Puebla se sont soulevés en armes contre les autorités coloniales et républicaines et les classes dominantes locales (Taller de Tradición Oral del CEPEC 1994 : 101-112 ; Thomson y LaFrance 1999 ; Burguete Cal y Mayor 2011). À d'autres périodes, comme depuis les années 1970, ils ont combiné la lutte juridique, les pressions politiques et l'action directe pour changer le modèle dominant. Parmi les organisations autochtones avec lesquelles je collabore depuis bientôt quarante ans, l'une, le Taller de Tradición Oral del CEPEC³, s'est concentrée sur la collecte et la diffusion de la tradition et des savoirs autochtones dans une communauté maseual-nahua, San Miguel Tzinacapan. Ces années de collaboration ont modifié en profondeur la perspective et la pratique de l'anthropologue qui écrit ces lignes et qui est passé de l'anthropologie critique des années 1970 à la décolonialité du savoir. Parallèlement, des années d'interaction avec des chercheurs et intervenants de l'extérieur ont changé les conceptions de plusieurs jeunes autochtones des deux sexes qui sont devenus des « intellectuel.le.s organiques » de leurs communautés.

Une remise en cause des rapports entre chercheurs et Autochtones au Mexique : le contexte

Entre 1969 et 1971, avec un groupe d'assistant.e.s de recherches québécois.e.s et mexicain.e.s, j'avais effectué une étude comparative d'anthropologie sociale dans sept villages nahuas et totonagues de la Sierra Norte de Puebla. Rompant avec le culturalisme passéiste d'une certaine tradition ethnologique, nous avons démontré dans nos publications comment les paysans de la Sierra, petits planteurs de café et ouvriers agricoles, étaient le dernier maillon d'une chaîne d'extraction de la valeur qui remontait jusqu'aux grands monopoles commerciaux et financiers internationaux, en passant par des intermédiaires mexicains (Arizpe Schlosser 1973, Beaucage 1973a et 1973b, Paré 1975, Durand 1975). Mais il n'y avait dans la région, à l'époque, aucun acteur social, aucune organisation autochtone à qui aient pu servir ces analyses. Nos publications finirent rangées sur les étagères de bibliothèques, à côté des monographies que nous avions tellement critiquées ! Du point de vue qui nous intéresse ici, il faut reconnaître que l'anthropologie radicale des années 1970 reposait sur la même hiérarchie entre chercheurs universitaires et informateurs autochtones que le culturalisme d'antan.

Un bref séjour dans la Sierra, en 1979, me montra que la situation avait changé considérablement. De nouveaux amis m'invitèrent à assister à une réunion de l'Union des petits producteurs de la Sierra (UPPS), récemment fondée dans la zone maseual-nahua. Les autochtones, naguère si réservés et qui répondaient sans enthousiasme à nos questions, parlaient beaucoup

³ En 2018, le Taller a changé son nom, remplaçant « del CEPEC », qui se rapportait à une organisation sans but lucratif désormais inexistante, par *Totamachilis* (« nos savoirs »).

maintenant, ils parlaient fort et en leur nom propre. J'ai été immédiatement fasciné par ce mouvement qui avait surgi sans que nous ayons pu le prévoir. Pour le comprendre, j'estimai qu'il me fallait retourner sur le terrain pour un séjour prolongé et apprendre le *maseualtajtol*.

J'étais attiré par la communauté de San Miguel Tzinacapan. C'était un des trois villages qui, en 1977, avait formé le noyau de l'UPPS, devenue en 1980 la Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske, que tout le monde appelle : la Tosepan. En 1975, un groupe de chrétien.ne.s progressistes, PRADE, proches de la théologie de la libération, s'était installé dans le village, sous la direction d'une anthropologue, María Eugenia Sánchez. Leur objectif était de promouvoir un « auto-, ethno- et éco-développement » (Sánchez Díaz de Ribera y Almeida Acosta 2005 : 307-362). Parmi les nombreux projets qu'ils et elles mirent en marche (centre préscolaire, école « télésecondaire », associations d'artisans, de caféiculteurs, d'apiculteurs), il y avait le Centre d'études et de promotion éducative pour la campagne (CEPEC) qui comprenait une école « télésecondaire », une petite ferme écologique et le Taller de Tradición Oral (« Atelier de tradition orale »). Formé à l'initiative d'un instituteur, Alfonso Reynoso Rábago, le Taller avait pour objectif spécifique de recueillir, d'analyser et de diffuser la tradition orale maseual-nahua. En 1984, le Taller avait constitué un corpus d'environ trois cents contes et récits dont il avait commencé la diffusion sous forme de fascicules bilingues (en *maseualtajtol* et en espagnol), plus tard rassemblés en un volume (Taller de Tradición Oral del CEPEC 2009).

Les membres du Taller m'invitèrent à aller les aider à compléter une recherche sur l'histoire locale. J'acceptai l'invitation et m'installai dans la communauté. Il s'agissait d'établir un plan d'enquête plus systématique, puis de compléter les entrevues. Je les accompagnai sur les sentiers. Cette recherche me permit de vivre ma première expérience dans le domaine de la décolonisation du savoir. Pour débiter une entrevue avec un aîné, Don Pedro de los Santos, nous lui avons demandé :

Don Pedro, parlez-nous des choses qui sont arrivées autrefois.

« C'est très simple », répondit-il. « Les étrangers (*koyomej*) ont essayé de nous envahir par trois fois, D'abord les Espagnols ; après onze ans, onze mois et onze jours, nous les avons vaincus. Puis ce furent les Français (*analtekos*) ; nous les avons renvoyés de l'autre côté de la mer, d'où ils venaient. Enfin, sont arrivés les *villistas* ;⁴ nous les avons exterminés jusqu'au dernier. » Il conclut en me regardant bien dans les yeux ; « Et s'il en arrive d'autres, ce sera encore pire pour eux, car les jeunes sont bien préparés et ils ont de bonnes armes ». (Taller de Tradición Oral del CEPEC 1994 : 87-88)

J'ai compris alors ce que savaient déjà les jeunes chercheurs et chercheuses du Taller : leur autohistoire, contrairement à l'histoire officielle, n'est pas celle d'une déroute des peuples autochtones, mais d'une suite de victoires, avec des reculs temporaires. Et comme le passé est une bonne indication de l'avenir, ils et elles considéraient que leurs luttes actuelles avaient de bonnes chances de se terminer aussi par des victoires. J'ai commencé alors à comprendre pourquoi, quand ils et elles ont estimé la conjoncture favorable, ils et elles se sont mobilisés en masse dans le mouvement des coopératives, dans les années 1970 (tout comme ils et elles le feront dans la lutte pour le territoire, dans les années 2010). Les récits des aîné.e.s formaient un discours différent du discours dominant et ils étaient porteurs de savoirs propres et inédits.

⁴ En basse montagne, ces bandits de grand chemin se prétendaient partisans de Francisco Villa et se livraient au pillage. Dans l'ouvrage consacré à la tradition historique nahua, les exactions des *villistas* et la lutte qui mena à leur défaite font l'objet d'un récit détaillé (Taller de Tradición Oral del CEPEC 1994 : 402-483)

La recherche sur la tradition historique étant terminée, je leur proposai une collaboration à plus long terme. L'accueil fut mitigé. Le Taller se remettait tout juste d'une expérience négative avec un autre anthropologue étranger (Beaucage 1992). Comme l'exprima l'un d'entre eux, Isauro Chávez Tomás : « Pierre, nous ne voulons plus être des “informateurs d'anthropologues”. Nous voulons écrire les livres nous-mêmes. » J'ai répondu : « C'est ce que nous allons faire. » Comme ils et elles voulaient que les choses soient claires dès le départ, on rédigea une entente écrite, qui stipulait les droits et devoirs de chaque partie. Les thèmes de la recherche et la méthodologie seraient définis en commun. Je demanderais des fonds au CRSH et la part du financement correspondant aux salaires des co-chercheurs et co-chercheuses serait administrée collectivement par le Taller. Tout cela correspondait au modèle de « recherche participative » adopté par le Taller depuis sa fondation. Les données recueillies demeureraient la propriété du Taller ; j'en emporterais une copie avec moi à Montréal pour fins d'analyse. Je proposai d'ajouter un autre objectif à ceux du Taller : publier des textes dans des revues anthropologiques, au Mexique et au Canada, condition indispensable pour qu'on renouvelle la subvention de recherche ; ce fut accepté. Tous les textes publiés provenant des données recueillies dans le cadre de nos recherches seraient discutés collectivement et publiés en co-autorat. Cette forme de *dialogue des savoirs* constituait pour moi une aventure absolument nouvelle.

Décoloniser la recherche sur les savoirs autochtones avec le Taller de Tradición Oral : par-delà l'« ethnobotanique » et l'« ethnozoologie »

Comme nous étions en quête d'un nouveau thème de recherche, un membre du Taller suggéra que ce soient les plantes médicinales : « Aujourd'hui, les gens achètent dans les pharmacies des remèdes qui coûtent cher et souvent ne servent à rien, tandis que nos grands-mères nous soignaient avec des herbes qu'on trouve sur le bord du chemin. » On décida d'élargir la recherche à l'ensemble de la flore, sauvage et cultivée. Au cours des mois suivants, ils et elles menèrent des entrevues auprès des aîné.e.s, rassemblant de l'information sur 650 « genres » de plantes, regroupées en une quinzaine de « familles »⁵. Ce regroupement s'effectuait selon la morphologie ou, comme ils l'exprimaient en *maseualtajtol* : *keniuj moskaltiaj* « d'après la manière dont elles poussent ». Il apparut à l'analyse que l'élément le plus remarquable d'un groupe de végétaux donnait son nom à la famille à laquelle ils appartenaient. Ainsi, une tige dure et forte, un tronc (*kuouit*), définissait la « famille » *kuouit*, « les arbres » ; une tige flexible et verte « comme une feuille » (*xiuit*), celle des « herbes » (*xiuit*) ; une tige ligneuse et flexible, celle des « lianes » (*kuamekat*), etc.). Contrairement au système linnéen, les quinze « familles » identifiées ne sont pas exclusives et une même plante peut appartenir à plus d'une d'entre elles (Beaucage et Taller de Tradición Oral del CEPEC, 2009 : 206). Le bananier, par exemple, est « arbre » par sa grande taille, « herbe » parce que sa tige est tendre et même « fleur » par son efflorescence remarquable. On retrouve donc dans la botanique maseual-nahua une mise en ordre du monde, cette « science du concret » dont Lévi-Strauss a souligné l'universalité et révélé les caractéristiques générales (1962 : 3-47).

Par ailleurs, en réponse à la question *¿toni kualtia?* (« à quoi ça sert ? »), on retrouvait une classification pratique, parallèle à la précédente : les usages médicaux des herbes, écorces, racines..., avoisinaient leurs destinations alimentaires, ou pour la fabrication, accompagnées par la description précise des techniques de transformation. Ici aussi, les catégories se chevauchaient, car le tronc, les feuilles et le fruit d'une même plante peuvent avoir des usages fort différents (Beaucage

⁵ Le *maseualtajtol* ne possède pas de termes spécifiques pour désigner les divers niveaux de la taxonomie autochtone, seulement le mot *taman* « classe, sorte ». C'est pourquoi nous avons opté pour utiliser les termes de la botanique linnéenne — que les membres du Taller ont trouvé très éclairants — en leur ajoutant des guillemets.

et Taller de Tradición Oral del CEPEC, 2009 : 171). Le sens pratique, cher à Bourdieu (1980), organisait cette seconde mise en ordre, fondée sur des siècles d'expérience en agriculture ainsi que dans la cueillette et la transformation des végétaux.

Les Maseualmej-Nahuas conçoivent que la personne possède trois composantes étroitement liées ; le corps (*tonacayo*, « l'ensemble de nos chairs ») — dont le centre animique est le cœur-esprit (*yolot*), et aussi l'ombre (*ekauil*) et un double-animal (*tonal*) qui naît le même jour. La santé du corps résulte de l'équilibre entre le « froid » (*seseke*) et le « chaud » (*totonik*). Un excès de « chaud » peut occasionner de la fièvre ou des douleurs aiguës ; un excès de « froid », la diarrhée ou les troubles respiratoires. Pour évaluer les qualités alimentaires ou thérapeutiques des végétaux, nos interlocuteurs se rapportaient à leurs propriétés dans un axe « chaud-froid ». Le maïs, base de l'alimentation, est la plante « tempérée » par excellence. Quant aux fruits, ils sont « froids » tandis que les haricots noirs sont « chauds » ; ces deux types d'aliments doivent donc être consommés avec modération. La médecine autochtone est, quant à elle, allopathique. Les plantes « fraîches » guérissent les maladies « chaudes » ; c'est pourquoi on donnera à un enfant fiévreux des bains de feuilles de *chakay* (*Bursera simarruba* [L] Sarg.), plante « fraîche ». À l'inverse, les plantes « chaudes » guérissent les maladies « froides » : mâcher des feuilles d'*okma* (*Vernonia patens* HBK), est réputé arrêter la diarrhée.

Comme la médecine traditionnelle est largement un savoir féminin, un groupe de chercheuses autochtones se forma pour approfondir l'enquête. Les données qu'elles recueillirent révélèrent l'importance des maladies dont les causes sont surnaturelles : l'« effroi » (*nemoujtil*), l'« envie » (*nexikol*), le « mauvais œil » (*ixeleuilis*), la « sorcellerie » (*naualot*) peuvent provoquer la perte du « cœur-esprit » (*yolot*), de l'« ombre » (*ekauil*) ou du « double animal » (*tonal*). Quand une maladie résiste à la médecine des plantes, c'est qu'elle a une cause surnaturelle ; il faut alors faire appel à un ou une chamane capable de retrouver et ramener le centre animique égaré ou enlevé, qu'il s'agisse du cœur-esprit, de l'ombre ou du double-animal (Beaucage et Taller de Tradición Oral del CEPEC, 2009 : 321-370).

En même temps que j'apprenais la manière autochtone d'ordonner l'univers, avec son articulation des dimensions naturelles et surnaturelles, les co-chercheurs et co-chercheuses maseual-nahuas s'initiaient au système linnéen. Par exemple, la distinction entre « famille », « genre » et « espèce » leur apparut fort intéressante pour distinguer les niveaux d'une taxonomie, car leur langue dispose d'un seul terme, *taman*, qu'on pourrait traduire par « sorte » ou « classe ». Or, les recherches de botanistes mexicains avaient permis d'identifier beaucoup de plantes de la région (Martínez Alfaro, Evangelista Oliva, Mendoza Cruz, Morales García, Toledo Olazcoaga et Wong León 1995). Ces noms scientifiques furent la clef pour confirmer les propriétés de plusieurs de ces plantes dans les ouvrages spécialisés, au grand plaisir des membres du Taller ! L'expression *dialogue de savoirs* m'apparaît appropriée pour décrire le processus d'échange qui s'amorça entre nous avec l'enquête botanique et s'est poursuivie depuis⁶. Notre première publication commune fut un livre bilingue, *maseualtajtol*-espagnol, qui portait sur les plantes médicinales (Beaucage et Taller de Tradición Oral del CEPEC 1988).

Du « bestiaire magique » au chamanisme : la médecine spirituelle

La recherche sur la faune, qui suivit, ouvrit une toute nouvelle dimension. Au début, elle semblait seulement être le pendant normal de la première recherche. En effet, nous apprenons à l'école que la botanique et la zoologie sont deux grandes divisions de la biologie, « science de la

⁶ Notre expérience a été analysée par les auteurs d'un ouvrage de synthèse sur le dialogue des savoirs en Amérique latine (Pérez Ruíz et Argueta Vilamar 2019 : 189-194).

vie ». Pouvait-il y avoir une autre manière de concevoir l'univers des vivants ? La classification des quelque 350 animaux décrits par nos interlocuteurs posa problème. À l'exception de quelques sous-ensembles aux caractéristiques morphologiques bien particulières, comme les oiseaux (*chiktejmej*), les poissons (*amichimej*) et les serpents (*kouamej*), on nous identifiait tous les animaux comme des animaux (*okuilimej*), sans plus. Une aînée se moqua même (gentiment) de notre insistance à lui faire classer plus précisément un insecte en s'exclamant : « Si ce n'est pas un chrétien, c'est un animal ! » (*Komo amo se cristiano, ta pos okuilin ! — cristiano* désignant l'être humain en général). Cette indéfinition relative de la catégorie « animal » ne semblait préoccuper personne sauf moi.

Ce sont des erreurs de grammaire commises dans mon *maseualtajtol* de débutant qui m'ont mis sur la piste. D'abord, j'appris que les végétaux, tout comme les êtres inanimés, ne prennent pas le pluriel, contrairement aux animaux et aux humains. On dit : *onkak miak xochit* « il y a beaucoup de « fleur » et *onkak miak tet* « il y a beaucoup de « pierre » (au singulier) mais *onkakej miak chiktejmej* il y a beaucoup d'oiseaux (au pluriel). Je découvris que les humains et les animaux « naissent, grandissent et meurent » (*volij, moskaltiaj, mikij*), tandis que les plantes « surgissent, poussent et sèchent » (*ixua, ueyia, uaki*).

La proximité entre les animaux et les humains, reconnue par la grammaire, s'affirme encore plus nettement dans les contes et récits recueillis par le Taller. Dans ces derniers, comme dans notre enquête, on voit le monde animal s'organiser essentiellement, non pas en fonction de la morphologie, mais selon un *ordre de la prédation*, dont les humains occupent le centre. Il y a des animaux qui mordent et même mangent les humains (le serpent, le jaguar, le coyote) et d'autres que les humains chassent, pêchent et dont ils se nourrissent (le poisson et le gibier — *kuoujtajokuilimej*). Le même ordre de la prédation se retrouve sur le plan surnaturel. Il y a des animaux « mauvais » (*nexikolokuilimej*). La belette et l'engoulevent sont de mauvais augure, ils annoncent des malheurs (*tetetsauiaj*) ; d'autres les provoquent (*tetaueliaj*), comme la mouffette. Les serpents peuvent hypnotiser (*texoxaj*). À l'inverse, les humains affectent (*kintaueliaj*) aussi le gibier, qui ne se laissera pas capturer par un chasseur infidèle ou dont la femme a un amant. Enfin, les mêmes animaux de la forêt constituent les « doubles-animaux » (*tonalmej*) des humains ; pour chaque enfant qui naît, naît en même temps un animal sauvage dont le destin sera étroitement lié au sien.

Les gens ordinaires n'ont qu'un double-animal qui vit dans un monde autre, qui n'est pas le monde sensible de la surface de la Terre (*taltikpak*). Les chamanes (*tapajtiani*) ont plusieurs doubles-animaux et peuvent les envoyer à volonté — lors de rêves divinatoires — dans les mondes autres pour récupérer et guérir les *tonalmej* capturés ou blessés par des sorciers. Un vaste réseau d'influences réciproques, qui chevauchent les frontières entre nature et surnature, unit donc les animaux, surtout les animaux sauvages, aux êtres humains.

Un terroir enchanté

Nous avons retrouvé ce même chevauchement entre la nature et la surnature lors de l'étape suivante de notre recherche, qui porta sur les connaissances et les désignations du lieu. Dès mes premières randonnées dans San Miguel et les environs, j'avais été fasciné par la quantité et la diversité des toponymes qui marquent chaque point du terroir maseual-nahua. Leur étymologie révèle généralement trois composantes. Un radical, qui se répète, indique s'il s'agit d'une montagne, d'un cours d'eau, d'un ravin. Un déterminant, qui ne se répète pas dans les limites de la communauté, et qui renvoie à une espèce végétale ou à une caractéristique unique de la terre ou de l'eau. Il y a enfin un suffixe locatif : — *co* « sur », — *titan* « derrière », — *teno* « au bord de ». Par exemple : *Xal- at – teno* : « sur la rive du ruisseau au sable ». Tout semblait très cartésien, à ce

premier niveau. Mais les entrevues effectuées par les co-chercheurs et co-chercheuses autochtones allaient plus loin : « Pourquoi appelle-t-on ce point de la rivière *Ixpepetaniat* (“l’eau brillante”) ? » « Parce que... parce que les foudres (*kiaujteyojmej*, “les semences de pluie”) vivent en dessous, dans une fosse profonde, et sortent juste avant les orages ». Derrière le système rigoureux et complexe de désignation des lieux se cache donc un terroir enchanté, que les humains partagent avec des êtres surnaturels. Ces derniers sont parfois bienfaisants, comme les *talokej taskaltianij*, lutins qui aident les récoltes à pousser, mais souvent néfastes, comme les vents mauvais (*ejekamej*), les créatures nocturnes qui envoutent, aux carrefours, ou les ogres (*tepeuanij*) qui sortent des grottes la nuit en quête de proies humaines à dévorer.

Nous avons publié le résultat de nos recherches, comme prévu au départ, dans des livres bilingues destinés à la diffusion régionale, dans des articles anthropologiques au Mexique et au Québec, et finalement dans un livre-synthèse, dont les différentes ébauches furent discutées, corrigées et enrichies par d’innombrables discussions avec les membres du Taller. Il a d’abord été publié en français, chez Lux Éditeur (2009), puis en espagnol chez Plaza et Valdés, à Mexico (2012), grâce à la contribution financière du Réseau DIALOG⁷ et de l’Union des coopératives Tosepan. Sa rédaction s’étala donc sur plus de 25 ans ! Le lancement en espagnol donna lieu à une vraie fête au village, au cours de laquelle chaque auteur et autrice reçut dix exemplaires, tandis que la Tosepan distribuait gratuitement à ses membres les 140 exemplaires qui lui revenaient. Avec des co-chercheurs et des co-chercheuses, nous avons participé à des colloques et congrès, à Puebla, Xalapa et Mexico. De part et d’autre, on peut considérer que l’engagement initial a été rempli.

Épilogue

Après la rédaction du livre, les membres du Taller ont dû prendre des décisions importantes. Les années de leur jeunesse insouciantes étaient passées, ils avaient des familles à nourrir, et les revenus obtenus grâce aux subventions de recherche — toujours aléatoires — ne suffisaient plus. Par ailleurs, le gouvernement mexicain avait pris un virage néo-libéral et n’avait plus dans ses priorités le soutien — même limité — aux cultures autochtones qu’il accordait à la période antérieure. Contrairement à beaucoup d’autres jeunes de leur génération, les membres du Taller choisirent presque tous de demeurer dans leur communauté. Ils continuèrent à s’impliquer, par leur travail et en marge de celui-ci, dans la défense des droits et de la culture autochtones. Deux d’entre eux travaillent à la station de radio régionale qui est diffusée en espagnol, en *maseualtajtöl* et en totonaque : Isauro comme directeur et Arturo comme journaliste. Deux autres (qui sont devenus mes *compadres*) enseignent le nahuatl écrit et parlé, Eleuterio à la branche régionale de l’Institut national d’éducation des adultes (INEA), Pedro dans une école secondaire alternative, Tetsijtsilin. Une des deux femmes du groupe, Yolanda, après avoir fondé un préscolaire bilingue à San Miguel, y a fait carrière comme enseignante ; l’autre, Concepción, a œuvré pendant plusieurs années dans le centre pour femmes victimes de violence qui a ouvert ses portes en 2004 à Cuetzalan (le deuxième dans tout l’état de Puebla !). Luis a été élu juge d’une cour autochtone de médiation (*Juzgado indígena*) établie en 2002 à Cuetzalan par suite de pressions de la coopérative des artisanes ; et Blas a travaillé pendant des années à la coopérative régionale. Alfonso, l’instituteur qui a eu l’initiative de former le Taller en 1979, est venu faire sa maîtrise, puis son doctorat en anthropologie à l’Université de Montréal. Toujours en lien avec le Taller, il enseigne actuellement à l’Université de Guadalajara où il a publié un ouvrage de synthèse sur les récits cosmologiques maseual-nahuas (Reynoso Rábago 2006). Pour ma part, je poursuis l’analyse des centaines d’entrevues que le groupe de femmes Youalxochit a réalisées auprès de guérisseuses et de sages-femmes qui sont la base d’un livre sur la médecine traditionnelle et le chamanisme.

⁷ Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones.

Qu'avons-nous retiré de ces années de collaboration ? En ce qui me concerne, j'ai appris qu'on peut faire de l'anthropologie autrement, si on accepte de « modifier la position asymétrique des acteurs impliqués dans le *dialogue des savoirs*, [...] reconnaître que chaque système de connaissance possède une épistémologie et une logique qui lui sont propres, ses langages à lui, ses modes de création, de systématisation, de transmission et d'évaluation. » (Pérez Ruíz et Argueta Vilamar 2019 : 278). Le savoir autochtone doit être reconnu comme une véritable mise en ordre du monde, similaire à celle que proposent les sciences de la nature occidentales. Tant la définition des objectifs que l'élaboration des instruments de recherche, la collecte et l'analyse des données doivent alors résulter de la volonté commune des parties.

Qu'en pensent les partenaires autochtones ? Se rapportant à ces années d'interaction, Isauro m'écrivait un jour : *Mouan tepitsin timomachtikej* (« Avec toi, on a appris quelque chose »). J'en ai été flatté, car je sais que les Maseual-Nahuas aiment pratiquer la litote. Les membres du Taller ont manifesté un vif intérêt à participer à une ethnographie rigoureuse de leur culture. La plupart d'entre eux, cependant, ne se sont pas orientés par la suite, comme nous l'avons vu, vers la production anthropologique. Ceux qui réfléchissent sur leur culture préfèrent la forme du poème ou du conte à celle de la monographie, dont la publication est astreinte à des règles qu'ils trouvent lourdes, voire inutiles. (J'ai pu le constater à l'occasion de la publication d'un numéro spécial de la Revue *Anales de Antropología* ; voir Beaucage, dir. 2018).

Par ailleurs, notre recherche participative a eu des impacts bien au-delà de nos destinées individuelles. En septembre 2014, à peine descendu de l'autobus, à Cuetzalan, je fus interpellé par des membres de l'Union des Coopératives Tosepan. « Pierre, c'est urgent ! Une compagnie minière, la Minera Autlán, a obtenu une concession sur notre territoire, pour exploiter une mine d'or à ciel ouvert qui contaminerait nos sources d'eau potable. Avec d'autres communautés, nous venons de former pour nous défendre le Consejo Maseual Altepe Tajpianij⁸. L'avocat dit que notre seule chance d'empêcher l'implantation de la mine, c'est de prouver que nous sommes des autochtones qui occupons ces terres depuis des temps immémoriaux, comme le veut la loi⁹. Nous, nous le savons, mais toi et le Taller, pouvez-vous le démontrer à un juge ? » « Je crois que oui », ai-je répondu. « Alors il nous faut un texte au plus tôt... Pas plus de vingt pages, le juge n'en lira pas plus. » ajoutèrent-ils en riant, en montrant notre livre sur le coin de la table. Les membres du Taller que je consultai me confièrent la tâche de faire cette synthèse et trois semaines plus tard, je remettais au porte-parole du Consejo Maseual Altepe Tajpianij un texte assermenté qui résumait nos recherches sur la tradition orale et dans les archives, complétées par la connaissance du milieu naturel et la toponymie, y compris les lieux sacrés. Ces données prouvaient une occupation continue du territoire par les Maseual-Nahuas depuis l'arrivée des Espagnols (tout ça en 18 pages ; je n'ai jamais été aussi concis !). Quelques mois après, l'audience a eu lieu. Le plaidoyer, fondé sur ce dossier, convainquit la juge, qui accorda une injonction provisoire au Conseil. La partie adverse ne s'étant jamais présentée, l'injonction déboucha deux ans plus tard sur l'annulation pure et simple de ses permis d'exploration.

Au même moment, dans la haute montagne voisine, une autre entreprise minière, Almaden Minerals, canadienne celle-là, obtenait le permis d'exploitation d'un vaste gisement d'or et d'argent sur les terres de la municipalité d'Ixtacamaxtitlán. En 2015, l'Unión de ejidos y comunidades Atcolhua, qui regroupe des communautés autochtones qui allaient être directement touchées, déposa une demande d'injonction. L'entreprise riposta en alléguant qu'il n'y avait pas

⁸ Le conseil maseual-nahua des gardiens du territoire.

⁹ Le Mexique a signé, en 1989, la Convention 169 de l'Organisation Internationale du Travail qui exige la « consultation préalable, libre et informée » des peuples autochtones lorsqu'un « projet de développement » va affecter leur territoire.

d'autochtones sur ce territoire, et donc personne à consulter. En septembre 2018, à la demande de l'Unión, qui connaissait notre travail à Cuetzalan, et avec la collaboration du CESDER, un collègue autochtone voisin, je donnai à 24 finissants une formation accélérée sur la recherche ethnographique. Ils réalisèrent le travail de terrain, sur le thème : *Identité et culture nahua à Ixtacamaxtitlán*. Notre rapport, qui concluait à l'existence de cette identité et de cette culture, tant sur le plan matériel que symbolique, fut porté à la connaissance des autorités judiciaires et publié. En avril 2019, une juge de district révoquait le permis d'Almaden pour avoir omis d'obtenir le consentement de la population autochtone présente sur le territoire d'Ixtacamaxtitlán (Beaucage et Marreros Lobato, dirs, 2020 : 52).

Pour revenir sur le thème de base de l'atelier, je crois que les « savoirs académiques », dans ce cas-ci la construction du discours ethnographique, ont été remis en question par des recherches comme celle que nous avons amorcée il y a près de quarante ans. « Remis en question » ne veut pas dire, bien sûr, mis à la poubelle. À un jeune anthropologue montréalais qui me demandait récemment ce que je pensais de la « mort de l'anthropologie » (thème qui refait surface périodiquement), j'ai répondu : « Là où je travaille, parmi ceux qui s'intéressent le plus à l'anthropologie, on trouve des Autochtones. Bien sûr, ils sont conscients qu'une certaine anthropologie a été utilisée par l'État mexicain pour les assimiler (*el indigenismo*) et les folkloriser. Ils la récusent carrément. Mais les Maseual-Nahuas de Cuetzalan et d'Ixtacamaxtitlán — et bien d'autres autochtones — pensent que, s'ils se l'approprient, elle peut aussi les aider dans leur lutte pour l'autodétermination et la défense du territoire. » Cette histoire est en train de se faire et de s'écrire.

Remerciements

Je veux dédier cette présentation à la mémoire de trois membres fondateurs du Taller de Tradición Oral del CEPEC, groupe d'autochtones et de métis consacré à l'étude de la culture maseual-nahua, qui sont décédés pendant la pandémie de COVID-19 : Yolanda Argueta Mereles, Luis Félix Aguilar et Blas Soto Islas. *Tamatini, tamachtiani, notasojkaikniuan*¹⁰.

Références

- ARIZPE SCHLOSSER, Lourdes, 1973, *Parentesco y economía en una sociedad nahua*, Mexico : Instituto Nacional Indigenista.
- BEAUCAGE, Pierre, 1973a, « Anthropologie économique des communautés indigènes de la Sierra Norte de Puebla. 1 — La basse montagne », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 10 (2) : 114-133.
- _____, 1973b, « Anthropologie économique des communautés indigènes de la Sierra Norte de Puebla. 2 — La haute montagne » *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 10(4) : 289-308.
- _____, 1992, « À qui appartient le patrimoine autochtone. Débat à propos d'un livre au Mexique » *Recherches amérindiennes au Québec*, 22(1) : 33-37 (article repris sous le titre « Ciencia y ética » dans la revue mexicaine *Ojarasca*, (6) : 85-87).

¹⁰ Ils étaient des sages, ils furent mes maîtres et mes amis. Traduction libre du Náhuatl.

- BEAUCAGE, Pierre (dir.), 2018, « Antropología crítica, autoetnografía, antropología compartida: ¿hacia una antropología ecuménica? », *Anales de Antropología*, 52(1).
- BEAUCAGE, Pierre, 2021, « Del anticolonialismo a la decolonialidad del saber: producir conocimientos con organizaciones indígenas en la Sierra Norte de Puebla (México) » en *Dekoloniale Ansätze zu neuen Ethnographien in San Miguel Tzinacapan, Mexiko* (pp. 37-68), num especial de *Austrian Studies in Social Anthropology Sondernummer 1/2021* (ISSN 1815-3404).
- BEAUCAGE, Pierre y Taller de Tradición Oral del CEPEC, 2009, *Corps, cosmos et environnement chez les Nahuas de la Sierra Norte de Puebla. Une aventure en anthropologie*, Montréal : Lux Éditeur.
- _____, 2012, *Cuerpo, cosmos y medio ambiente entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla (México). Una aventura en antropología*. México: Plaza y Valdés / Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM / DIALOG / Unión de Cooperativas Tosepan (publicación original en 2009 en francés).
- BEAUCAGE, Pierre et Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2016, *Se taxkaltsin saj... Una tortllita no más ... Las plantas alimenticias entre los maseualmej (nahuas) de la Sierra Norte de Puebla*. Cuetzalan: Tetsijtsilin Editores.
- BEAUCAGE, Pierre et TALLER DE TRADICIÓN ORAL TOTAMACHILIS, 2018a, « Antropología crítica, antropología compartida y auto-etnografía entre los maseualmej de la Sierra Nororiental de Puebla », en Pierre Beaucage (dir.), *Antropología crítica, autoetnografía, antropología compartida: ¿hacia una antropología ecuménica?*, *Anales de Antropología*, 52(1) : 13-23.
- BEAUCAGE, Pierre et TALLER DE TRADICIÓN ORAL TOTAMACHILIS, 2018b « Etnobotánica entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla », en Saúl MILLÁN (coord.), *Las culturas indígenas de México. Atlas Nacional de Etnografía* (pp. 413-420), México : Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- BEAUCAGE, Pierre, DURÁN OLGUÍN, Leonard, RIVADENEYRA PASQUEL, Ignacio y Claudia Marina OLVERA RAMÍREZ, 2017a, « Con la ayuda de Dios. Crónica de luchas indígenas actuales por el territorio en la Sierra Nororiental de Puebla », *Journal de la Société des Américanistes*, 103 (1) : 239-260.
- _____, 2017b, « La fête et la lutte : religion et mouvements autochtones dans la Sierra Nororiental de Puebla (Mexique) », *Anthropologica*, 59(2) : 267-280.
- BEAUCAGE, Pierre et A. MARREROS LOBATO, 2020, *'Aquí somos mexicanos aunque no hablemos el idioma.' Identidad y cultura indígenas en Ixtacamaxtitlán*, México: El Errante Editor / CESDER / DIALOG.
- BOURDIEU, Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris : Éditions de Minuit.
- BURGUETE CAL y MAYOR, Araceli, 2011, « Movimiento indígena en México. El péndulo de la resistencia: Ciclos de protesta y sedimentación » en Ana Cecilia BETANCUR (dir.), *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración* (pp. 12-41), Copenhague : IWGIA.

- CORTEZ OCOTLÁN, Pedro, 2017, Diccionario nahuat-español, Tzinacapan, Editorial Tetsijtsilin.
- DURAND, Pierre, 1975, *Nanacatlan. Société paysanne et luttas de classes*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- MARTÍNEZ ALFARO, Miguel Ángel, V. EVANGELISTA OLIVA, M. MENDOZA CRUZ, G. MORALES GARCÍA, G. TOLEDO OLAZCOAGA et A. WONG LEÓN, 1995, *Catálogo de plantas útiles de la Sierra Norte de Puebla, México*, Mexico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PARÉ, Luisa, 1975, « Caciquismo y estructura de poder en la Sierra Norte de Puebla », en Roger BARTRA (dir.), *Caciquismo y poder político en el México rural* (pp. 31-61), Mexico : Siglo XXI Editores.
- QUIJANO, Anibal, 2000, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. . Acceso el 7 de agosto de 2020 : <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>.
- SÁNCHEZ DÍAZ DE RIBERA, María Eugenia y E. ALMEIDA ACOSTA, 2005, *Las veredas de la incertidumbre. Relaciones interculturales y supervivencia digna*, Puebla : Universidad Iberoamericana.
- TALLER DE TRADICIÓN ORAL DEL CEPEC, 1994, *Tejuan tikininkakiltiyaj in toueytatajuan / Les oíamos contar a nuestros abuelos*, México : Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- _____, 2009, *Maseual Sanilmej. Cuentos indígenas de San Miguel Tzinacapan*, Puebla. Puebla : Editorial Bosque de Letras.
- THOMSON, Guy P.C. David G. LAFRANCE, 1999, *Patriotism, Politics and Popular Liberalism in Nineteenth-Century Mexico. Juan Francisco Lucas and the Puebla Sierra*, Wilmington (Delaware) : Scholarly Resources Books.
- TOUMI, Sybille, 1984, *Vocabulario mexicano de Tzinacapan, Sierra Norte de Puebla*, Paris : Association d'ethnolinguistique amérindienne.

Compte rendu

PIOLAT, Jérémie, 2021, *Portrait du colonialiste. L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions* [nouvelle édition révisée et augmentée], Paris : Éditions Libre, 198 pages.,

Julie Graff

Stagiaire postdoctorale

Laboratoire international de recherche sur l'imaginaire du Nord, de l'hiver et de l'Arctique
Université du Québec à Montréal

Ce court ouvrage de réflexion, réédité en 2021¹, se base sur les expériences de l'auteur, tant comme anthropologue, qu'ancien danseur professionnel ou que concepteur d'ateliers de francisation. L'objectif énoncé de son ouvrage est d'expliquer l'amenuisement de pratiques populaires artistiques en Europe occidentalisation (soit l'Europe de l'Ouest) : « Force m'est de reconnaître que le livre présent part du sentiment — résultant de différentes expériences — que les pratiques, savoirs et virtuosités culturels populaires ont déperissé en Europe chez les Européens de l'Ouest eurodescendants. Il tente de raconter, décrire et analyser les causes et les conséquences de cet amenuisement » (Piolat 2021 : 31). Piolat lie cet amenuisement, ce « vide culturel » (*op. cit.* : 63), à l'impérialisme et au colonialisme occidental. Il propose alors vingt chapitres, sous la forme de vingt récits vaguement reliés les uns aux autres, pour explorer cette hypothèse. Cette nouvelle édition a de plus été révisée et bonifiée d'une préface de l'auteur, d'un avant-propos de Grace Ly (écrivaine, réalisatrice et animatrice de balado) et d'une postface d'Audrey Vernon (comédienne et humoriste). Grace Ly relate son expérience du racisme, puisqu'elle a grandi en France au sein d'une famille chinoise du Cambodge. Elle établit alors ces réflexions comme un cadre permettant de contextualiser des situations du quotidien pour les personnes racisées en France. Elle conclut avec un appel à l'action contre : « ce fait colonial qui continue d'exister, demeure trop peu contesté et ne devrait pas être ordinaire » (Ly dans Piolat 2021 : 12).

Après une préface qui fait office d'introduction, et qui permet à l'auteur de justifier son choix de certains termes (celui d'« Occidentaux » plutôt que de « Blancs » par exemple, ou encore d'« extra-Occidental »), les quatre premiers chapitres se concentrent sur l'incompréhension des Occidentaux concernant les pratiques artistiques populaires africaines et de leur complexité, réduites à l'état de gestes primitifs et grotesques dans la pensée coloniale. Cette réflexion s'appuie sur un certain nombre d'observations personnelles, tant en France qu'au Sénégal. Piolat, pour qui le corps est le principal sujet de la culture (*op. cit.* : 75), souligne comment des mythes primitivistes perdurent et imprègnent les imaginaires jusqu'à s'inscrire dans les corps et la gestuelle des individus eurodescendants. Le corps devient alors le véhicule d'une transmission de la pensée coloniale, raciste et évolutionniste, qu'il s'agisse de s'approprier les instruments de percussion ou de mimiquer des danses africaines sans percevoir leur complexité, leur virtuosité, et leurs contraintes en termes d'apprentissage et de maîtrise.

Dans le 5^e chapitre, Piolat renvoie ces clichés aux Européens, et plus particulièrement aux Français occidentaux (euro-descendants d'Europe de l'Ouest). Ce chapitre s'ouvre tout d'abord sur une observation — « la grande majorité des Français [...] ne maîtrisent pas leur corps » — qui,

¹ La première édition est de 2011.

plutôt que de développer l'idée précédemment avancée d'un racisme *incorporé*, permet à l'auteur d'aboutir à un constat, celui de l'absence de pratiques artistiques populaires en Europe de l'Ouest. Les cinq chapitres suivants entament alors une réflexion sur ce que Piolat qualifie de « mythe de la supériorité », de même que sur une forme de hiérarchisation culturelle, et sur les ramifications de ces discours dans la société française actuelle. Plusieurs exemples sont offerts, à l'instar du cliché des personnes africaines et afrodescendantes ayant « le rythme dans la peau ». Ce cliché, comme le fait judicieusement remarquer Piolat, en essentialisant une virtuosité performative et musicale, disqualifie complètement les mécanismes complexes d'apprentissage et de transmission culturelle : « Affirmer que tout Africain a le sens du rythme [...] revient à sous-entendre que si le Noir danse si bien, c'est qu'il pense mal : l'Africain naîtrait avec le sens du rythme, il ne l'apprendrait pas ! » (*op. cit.* : 81-82.). Quelques pages plus loin, il se penche sur le sentiment de supériorité qui imprègne la posture occidentale en expliquant ses implications, en termes non seulement de discrimination et de stigmatisation, mais aussi à travers les sentiments subséquents de honte et de gêne qu'elle suscite chez les personnes « extra-occidentales », particulièrement les migrants arrivant en France. Il précise alors ce qui pourrait être qualifié de colonisation des esprits ; voire d'une colonisation intime. Au racisme incorporé est alors associée une colonisation incorporée, qui impacte tant les esprits que les corps.

Toutefois, dans son chapitre 11, il met de côté cette dynamique pour revenir sur son argument principal. Il présente alors un « portrait du colonialiste », qui serait en fait le miroir du « portrait du colonisé » présenté plus tôt, transférant son propre vide culturel sur les peuples extra-occidentaux : « c'est l'Européen qui ressemble finalement le plus aux portraits qui se sont faits du colonisé » (*op. cit.* : 123). C'est à ce moment-là que l'auteur définit ce qu'il entend par culture : « Sous le terme de culture, nous entendons l'ensemble des pratiques héritées, transmises et transformées au sein d'une communauté et par cette communauté, en famille ou dans les lieux publics (par opposition aux institutions dirigées et animées par des professionnels) » (Piolat 2021 : 120). Piolat s'interroge ainsi plus particulièrement sur les pratiques artistiques populaires en commettant l'erreur, à mon sens, de se concentrer quasi exclusivement sur la danse et la musique (dans leur dimension tant vernaculaire que cérémonielle). Il établit de plus un clivage avec la culture professionnelle (c'est-à-dire telle qu'elle est produite par des travailleur·se·s culturel·le·s, des artistes professionnel·le·s et des institutions), qui tend à nier un certain nombre de transferts, d'échanges et d'interpénétrations entre différents milieux. L'amenuisement de ces pratiques en Europe de l'Ouest est alors expliqué comme étant avant tout l'absence d'un apprentissage informel, quotidien et d'une transmission intergénérationnelle qui pourrait opérer dans des milieux familiaux et communautaires. Que Piolat lie cette absence au fait colonial est évident, néanmoins la substance de son argument est plus difficile à saisir.

Les chapitres 12 à 16 ne permettent pas pour autant d'approfondir cet argument, mais présentent plutôt le témoignage de l'auteur comme concepteur et animateur d'ateliers de francisation pour les migrants en France. Piolat explore alors tour à tour les relents néocolonialistes qui parasitent les programmes de francisation, et de manière plus générale, l'accueil des migrants en France ; la possibilité d'un engagement centré sur la reconnaissance et l'affirmation des multiples héritages culturels qui habitent une salle de classe ; et la poésie d'une langue française en constant processus de créolisation. Les quatre derniers chapitres, très courts, tentent un retour historique pour tisser des liens entre différentes structures d'oppressions afin d'expliquer cette relation entre colonialisme et vide culturel occidental. On y retrouve pêle-mêle la chasse aux sorcières (et la réappropriation féministe de la sorcellerie), les approches extractivistes à la nature, la privatisation d'espaces communs à la fin du Moyen-âge, ainsi que l'émergence et la structuration du capitalisme. Le parallèle qui tente alors d'être établi entre patriarcat, colonialisme et capitalisme est essentiel, mais arrive trop tard, à la fin de l'ouvrage, en étant trop peu intégré au texte, et en s'éloignant des considérations initiales de Jérémie Piolat pour les pratiques artistiques populaires.

Ces chapitres auraient ainsi gagné à être introduits en amont et étoffés afin de recadrer le colonialisme dans un contexte de changements ontologiques et relationnels profonds dans l'Europe des XVI^e et XVII^e siècles. L'auteur aurait ainsi pu saisir les premiers mécanismes de dévalorisation de la culture populaire, et par la suite, son association aux domaines du folklore et du kitsch, et l'inscrire dans des dynamiques patriarcales, capitalistes et (néo)coloniales. En l'absence d'une argumentation solide, ces derniers chapitres, et l'ouvrage dans son ensemble, peinent toutefois à dépasser le stade de l'intuition et de quelques observations dépareillées.

Références

PIOLAT, Jérémie, 2011, *Portrait du colonialiste. L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions*, Paris, La Découverte, col. « Les empêcheurs de penser en rond ».

_____, 2021, *Portrait du colonialiste. L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions*, Paris : Éditions Libre.



**Revue
d'études
autochtones**



VOLUME 53, n° 2, 2025

Sur la couverture :

Truth on the Land, New Life, New Beginning

CŒuvre de Wayne McKenzie, 2023

Acrylique sur bois, 51 x 41 cm
(Photo de Benoit Éthier)

Revue d'études autochtones

6742, rue Saint-Denis

Montréal, Québec

H2S 2S2 • CANADA

(514) 277-6178

revue@recherches-autochtones.org

Ce numéro : 32,00 \$ + frais d'envoi

POUR UN ABONNEMENT ANNUEL

3 numéros (frais d'envoi inclus)

recherches-autochtones.org

DIFFUSION AU CANADA :

DIMEDIA Inc.

CARTOGRAPHIES AUTOCHTONES

INTRODUCTION

Cartographies autochtones

Benoit Éthier, Justine Gagnon et Christian Coocoo

Aski masinahikan itewina : lexique nehiromowin/français de termes cartographiques

Jeannette Coocoo, Nicole Petiquay et Benoit Éthier

« La carte n'est pas le territoire » ou les enjeux et défis de la territorialité et de la cartographie autochtones contemporaines : l'expérience de la nation Atikamekw Nehirowisiw (Québec, Canada)

Sylvie Poirier

Processus cartographiques et contre-cartographies autochtones : transmission des savoirs et affirmation des droits territoriaux dans des processus de recherche et de négociation territoriales chez les Atikamekw Nehirowisiw (Québec, Canada)

Benoit Éthier

L'espace vécu sur Tshitassinu : cartographie participative et représentations du territoire des jeunes Pekuakamiulnuatsh (Québec)

Irène Hirt, Caroline Desbiens, Hélène Boivin et Michel Nepton

Contre-cartographie narrative avec de jeunes Autochtones de Montréal/Tiohtiàke : « raconter » leurs territorialités pour les replacer dans la ville

Marie-Eve Drouin-Gagné et Stéphane Guimont Marceau

Des terres et des cartes pour qui ? Pièges et enjeux du foncier chez les Autochtones des Philippines : le cas des Ibaloy de Loacan

Antoine Laugrand

Cartographie collective et récits numériques pour bouleverser les enchevêtrements ontologiques en territoire walbunja (Australie)

Annick Thomassin, Kim Spurway, Tayla Nye, Adam Nye, Sherrie Nye McCarron, Adam McCarron et Jake Chatfield

NOTE DE RECHERCHE

Une cartographie pour le Masko Cimakanic Aski : témoignage de création chez les Atikamekw Nehirowisiw

Christian Coocoo et Daviken Studnicki-Gizbert

TÉMOIGNAGES

Charles Coocoo, Ejinagosi (Richard) Kistabish, Oscar Kistabish, Nathalie Awashish, Sonia Chachai et Debby Flamand

Ce numéro a été réalisé sous la direction de
Benoit Éthier, Justine Gagnon et Christian Coocoo

HORS THÈME

Les Sœurs Grises autochtones de Montréal : assimilation et « indigénisation » du christianisme (1845-1960)

Frédéric Laugrand et Guy Tremblay

Le sens « caché » des mots inuit

Louis-Jacques Dorais

Notices biographiques

Pierre Beaucage

Professeur émérite au département d'anthropologie de l'Université de Montréal. Ses recherches portent depuis des années sur les mouvements paysans et autochtones en Amérique latine, plus particulièrement au Mexique, en Amérique centrale et dans les Andes.

Karine Croteau

Karine Croteau est travailleuse sociale non autochtone et professeure agrégée à l'École de travail social de l'Université d'Ottawa. Elle possède une expérience de plus de douze ans en intervention sociale, notamment en communauté inuit (Nunavik) et wolastoqiyik (N.-B.). Ses principaux travaux portent sur la décolonisation du travail social et la sécurisation culturelle dans les services enfance-famille autochtone.

Virginie D. de la Chevrotière

Virginie D. de la Chevrotière, agente de recherche à l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu autochtone (URFDÉMA) de l'UQAT, travaille au sein du groupe de cogestion Ivujivik-Puvirnituk-UQAT qui gère des programmes de formation en enseignement au Nunavik et développe des projets de recherche basés sur les préoccupations communautaires en éducation.

Julie Graff

Julie Graff est chercheuse postdoctorale en histoire de l'art et en anthropologie sociale au laboratoire international de recherche sur l'imaginaire du Nord, de l'Hiver et de l'Arctique. Elle obtient en 2021 un doctorat en Histoire de l'art de l'Université de Montréal et en anthropologie sociale et ethnologie de l'École des Hautes Études en Sciences sociales, pour une thèse intitulée « la culture matérielle dans les stratégies de préservation culturelle des sociétés inuit contemporaines ». Elle a été chargée de cours pour le programme de maîtrise en muséologie à l'Université de Montréal et pour l'Institut de recherche et d'études autochtones de l'Université d'Ottawa. Elle contribue régulièrement au magazine Vie des Arts et a publié plusieurs articles dans des revues scientifiques en muséologie et en histoire de l'art.

Son projet de recherche postdoctorale concerne la diffusion des cultures inuit lors de l'Exposition universelle de Montréal organisée en 1967 (Expo67). En 2022, elle rejoint à titre de directrice artistique la Maison MONA, un OSBL culturel qui travaille à la valorisation de l'art public et du patrimoine au Québec.

Jennifer Matsunaga

Jennifer Matsunaga est professeure adjointe en travail social à l'Université d'Ottawa, territoire non cédé de la Nation Algonquine Anishinaabe. Ses recherches portent sur la réparation des injustices historiques au Canada. En 2023, elle a publié un balado intitulé « Turning Points » qui réunit des Anishinaabe, des Inuit, des Métis et des Canadiens japonais pour discuter de l'assimilation, de la honte et de la guérison.

Siaja Mark Mangiuk

Siaja Mark Mangiuk est originaire d'Ivujivik, la communauté la plus au nord du Québec où elle enseigne l'inuktitut depuis 1977. Elle a obtenu son certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique I (4340) de l'UQAT en 1993. Sa compassion et son humanité font d'elle une enseignante exceptionnelle qui sait s'adapter aux divers besoins de ses élèves. Elle consacre également temps et énergie à encourager la participation des parents. Siaja est récipiendaire d'une médaille d'honneur de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour sa grande implication dans le développement et la réussite des programmes de formation à l'enseignement offert dans sa communauté par l'UQAT.

Marc Molgat

Marc Molgat est professeur titulaire à l'École de travail social de l'Université d'Ottawa et membre du Cercle Kinistôtadimin. Il a été directeur de l'École et vice-doyen des études de premier cycle de la Faculté des sciences sociales, où il a été co-responsable d'initiatives d'autochtonisation et de décolonisation. Ses recherches portent principalement sur les jeunes en difficulté.

Véronique Paul

Véronique Paul est professeure à l'unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle s'intéresse au développement de la scolarisation en milieu autochtone, ainsi qu'à l'histoire de l'éducation. Elle est l'auteure du livre : *Une histoire de la scolarisation au Nunavik*, publié en 3 langues, soit l'inuktitut, le français et l'anglais.

Glorya Pellerin

Glorya Pellerin est professeure titulaire au département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Son champ d'expertise se situe principalement dans le domaine de l'utilisation pédagogique du numérique et de la formation pratique. Elle est actuellement directrice de l'Unité de recherche, de formation et de développement de l'éducation en milieu autochtone (URFDEMA-UQAT) et du module des sciences de l'éducation en contexte autochtone de l'UQAT. Elle est également responsable de l'ÉDRACCÉA (Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone) financée par le FRQSC.

Laïsa Pivert

Laïsa Pivert est actuellement à la fin de son parcours doctoral en sociologie à l'université Laval. Ces travaux de recherche portent sur l'intégration d'une langue autochtone dans le curriculum scolaire et au sens que les différents acteurs sociaux donnent à cette introduction. Elle a été impliquée dans plusieurs projets de recherche en tant qu'auxiliaire de recherche, dont un projet en collaboration avec le National Centre for Collaboration in Indigenous Education (NCCIE), qui visait à développer des ressources éducatives pertinentes pour les communautés autochtones.

Mélisande Séguin

Mélisande Séguin est candidate au doctorat en droit et société avec spécialisation en gouvernance autochtone à l'Université de Victoria. Elle détient une maîtrise en droit international de l'UQAM. Ses travaux portent sur la mobilisation transsystémique du droit dans les luttes autochtones contre l'extractivisme au Guatemala.

Elisa Tripotin

Elisa Tripotin est doctorante en cotutelle en Sociologie et en Études anglophones, entre l'Université du Québec à Montréal et l'Université Grenoble-Alpes. Elle travaille sur les mouvements sociaux autochtones dans la ville de Montréal en portant une attention particulière à l'usage et au rôle des symboles comme outils de communication.

Elisapi Uitangak Tukalak

Elisapi Uitangak Tukalak vient de Puvirnituk, une communauté qui ne s'est formée qu'au cours des années 1950, alors que des populations plus importantes s'y sont installées. Elle y a été enseignante à partir de 1980. Puis, en 1990, elle a débuté sa carrière en tant que conseillère pédagogique, qu'elle poursuit encore à ce jour. En plus de ces diverses implications, elle a complété le certificat en enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique I et II (4340 et 4740). Elle poursuit d'ailleurs avec engagement son implication dans les programmes d'enseignement offerts par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). En 2024, elle a reçu une médaille d'honneur de l'UQAT pour souligner son importante contribution au développement de l'éducation dans sa communauté, dans son travail en collaboration avec l'UQAT.

Cyndy Wylde

Cyndy Wylde est une Anicinapek8e et Atikamekw Nehirowisiw originaire de la communauté Pikogan en Abitibi. Elle est actuellement doctorante en études autochtones à l'UQAT. Sa thèse de doctorat porte sur la surreprésentation carcérale des femmes Premières Nations au Québec. Forte d'une expérience professionnelle de plus de 25 ans au Service correctionnel du Canada, principalement dans les Initiatives autochtones, elle a contribué en tant qu'experte pour le service public des Services correctionnels du Québec à la Commission d'enquête sur les relations entre les autochtones, écoute, réconciliation et progrès (CERP) de 2017 à 2019. Elle a également été conseillère politique auprès de l'Assemblée des Premières Nations du Québec-Labrador (APNQL). Depuis le 1^{er} juillet 2021, elle est professeure à l'École de service social de l'Université d'Ottawa. Cyndy Wylde s'engage activement dans les enjeux sociaux et politiques autochtones, et elle est auteure publiée. En mai 2021, sa première nouvelle intitulée « Pakan » a été publiée dans le collectif de nouvelles d'anticipation autochtone Wapke, dirigé par Michel Jean. Son premier essai, Émergence insoumise, est paru en avril 2024 dans la collection Harangue des éditions Hannenorak.



Presses de
l'Université du Québec

55^{ans}
de savoir

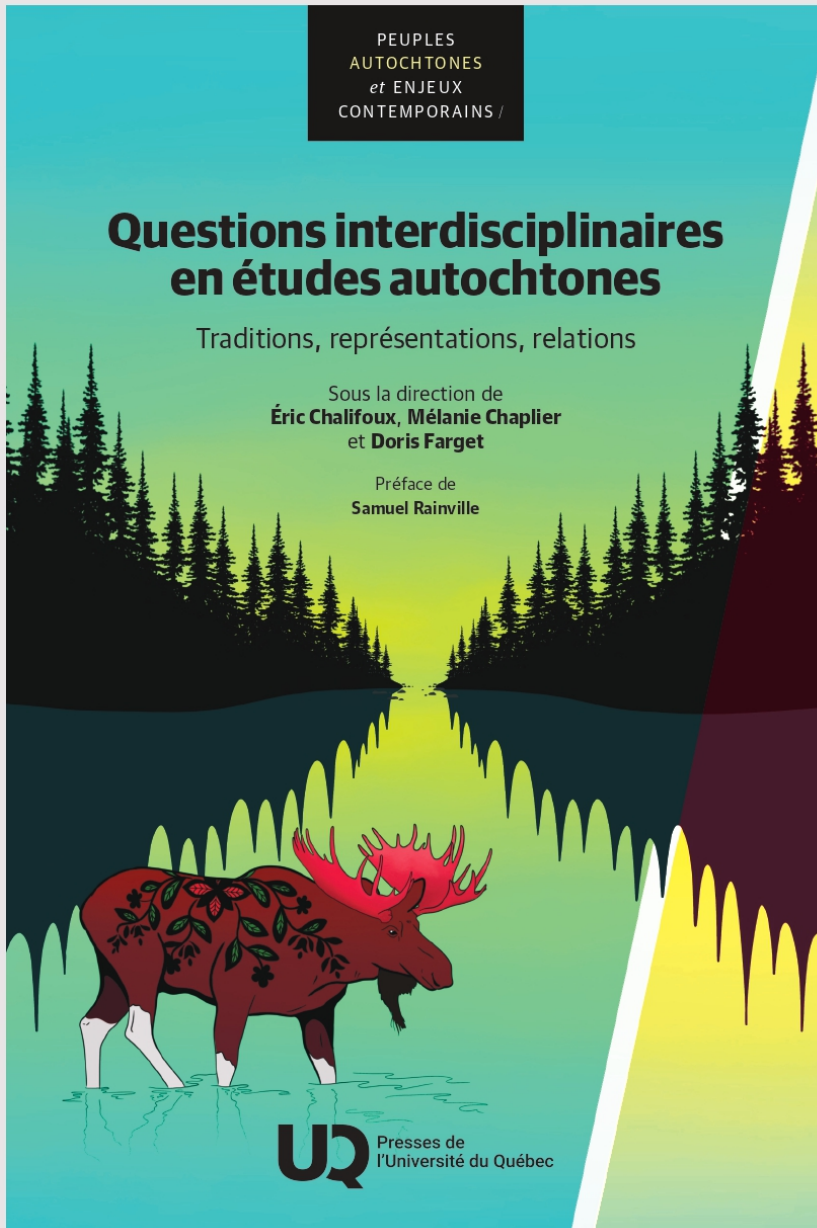
PEUPLES
AUTOCHTONES
et ENJEUX
CONTEMPORAINS /

Questions interdisciplinaires en études autochtones

Traditions, représentations, relations

Sous la direction de
Éric Chalifoux, Mélanie Chaplier
et **Doris Farget**

Préface de
Samuel Rainville



LES ÉTUDES AUTOCHTONES SOUS UN NOUVEL ÉCLAIRAGE

Développée en partenariat
avec la Société Recherches
autochtones au Québec,
la collection Peuples
autochtones et enjeux
contemporains a pour
objectif de contribuer
à la connaissance des
cultures et des réalités
des peuples autochtones
du Québec, du Canada
et plus globalement,
des Amériques.

PUQ.CA



Édifice Fleurie
480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6
418 657-4399 | puq@puq.ca

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC

Québec

Notes à l'intention des autrices et des auteurs

Les autrices et les auteurs doivent soumettre leurs publications par courriel à l'intention de la coordination des Cahiers du CIÉRA (cahiersduciera@ciera.ulaval.ca).

Les publications soumises doivent être mises en page à interligne 1,5, justifié, police Times New Roman 12, bibliographie comprise.

Le plan du texte doit être le suivant :

- Titre de la publication
- Nom de l'autrice ou de l'auteur et coordonnées professionnelles complètes (postales, téléphoniques et électroniques)
- Texte de la publication (entre 6000 et 8000 mots)
- Notes de bas de page (maximum de 15)
- Références citées
- Sites internet consultés
- Notice biographique de l'autrice ou de l'auteur (environ 150 mots)
- Résumé (maximum 200 mots) et 5 mots-clés.

Les graphiques, les tableaux et les photos doivent être présentés sur des pages distinctes. Leur place doit être indiquée dans le texte (*p. ex.*, insérer tableau 1).

Références citées

Dans le texte, les références sont signalées selon le modèle (autrice / auteur année : numéro de page), par exemple (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness 2001 : 155). À la fin du texte, les références citées sont indiquées comme suit :

Pour un livre ou un rapport

NOM DE L'AUTRICE / AUTEUR, Prénom(s), année de publication, *titre*, Lieu d'édition : Nom de l'éditeur.

Exemple :

BRANT CASTELLANO, Marlene, DAVIS, Lynne and Louise LAHACHE, 2001, *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*, Vancouver : University of British Columbia Press.

Pour un article dans une revue

NOM DE L'AUTRICE / AUTEUR, Prénom(s), année de publication, « Titre de l'article », *Nom de la revue*, volume(numéro) : première et dernière page de l'article.

Exemple :

LAROSE, François, BOURQUE, Jimmy, TERRISSE, Bernard et Jacques KURTNESS, 2001, « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1) : 151-180.

Pour un article dans un ouvrage collectif

NOM DE L'AUTRICE / AUTEUR, Prénom(s), année de publication, « Titre de l'article », in Prénom(s) et Nom(s) du ou des directeurs de publication, *Titre du livre* (pp. première et dernière page du chapitre), Lieu d'édition : Nom de l'éditeur.

Exemple :

HAMPTON, Eber, 2001, « First Nations-Controlled University Education in Canada », in BRANT CASTELLANO, Marlene, DAVIS, Lynne and Louise LAHACHE (dirs.), *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise* (pp. 208-221), Vancouver : University of British Columbia Press.

Processus d'édition et de diffusion des Cahiers du CIÉRA

Comité d'édition

Le comité d'édition des Cahiers du CIÉRA est constitué d'un.e à trois chercheuses ou chercheurs affilié.e.s au CIÉRA : plus précisément, des étudiantes et étudiants qui se formeront au travail d'édition, des chercheuses ou chercheurs ou des représentantes et représentants autochtones travaillant en milieu autochtone. Le montant d'heures totales rémunérées par le CIÉRA pour effectuer ce travail est de 100 heures divisées par le nombre d'éditrices et d'éditeurs.

Le comité d'édition peut soumettre une proposition de thématique au comité de rédaction et coéditer le numéro concerné, sous réserve de l'approbation du comité de rédaction. Toute personne souhaitant coéditer un numéro des Cahiers du CIÉRA, en particulier lorsqu'elles sont membres du Comité de rédaction, peut également se proposer et se voir attribuer la responsabilité d'un numéro par le Comité de rédaction.

Pour chacun des numéros, le comité d'édition doit être constitué entre un an et demi et deux ans avant sa parution (par exemple, un comité doit être constitué en avril 2019 pour une parution en octobre 2020). Ce délai comprend, en amont, la soumission d'une proposition de thématique au comité de rédaction et en aval la parution du numéro. Le comité d'édition se charge d'envoyer un appel de textes notamment dans les réseaux du CIÉRA, selon les délais expliqués dans le Guide d'édition des Cahiers du CIÉRA.

Processus d'évaluation des articles scientifiques revus par les pairs

Suivant l'appel de textes, les autrices et auteurs sont invité.e.s par le comité d'édition à soumettre un manuscrit scientifique selon les normes d'édition des Cahiers du CIÉRA et dans les délais prévus (voir le Guide d'édition des Cahiers du CIÉRA)¹.

À la réception des manuscrits, les membres du comité d'édition en font une première sélection sur la base de leur pertinence thématique. En étroite collaboration avec le Comité de rédaction, le comité d'édition évalue la forme et le contenu du texte et ils entérinent les corrections préliminaires pouvant être demandées. S'il y a lieu, les demandes de corrections sont ensuite soumises à l'autrice ou à l'auteur, qui apporte les modifications nécessaires et soumet son texte à nouveau au comité d'édition.

¹ Le guide d'édition sera remis à chaque comité d'édition une fois la proposition de numéro acceptée par le Comité de rédaction.

Une fois la qualité d'un manuscrit d'article scientifique jugée appropriée, celui-ci sera envoyé par la Coordination des Cahiers du CIÉRA en évaluation externe à deux évaluateurs ou évaluatrices anonymes, sélectionné.e.s par le comité d'édition et la Coordination, selon leur expertise du sujet abordé.

Les évaluateurs et évaluatrices externes devront s'assurer de la qualité scientifique du manuscrit et de son contenu. Elles et ils devront ensuite soumettre à la coordination des Cahiers du CIÉRA un rapport d'évaluation du manuscrit révisé pour en justifier la pertinence auprès du comité d'édition, selon le thème du numéro. Par ailleurs, les évaluateurs et évaluatrices externes devront suggérer une acceptation avec ou sans modification ou un refus sans possibilité de publier en l'état. En cas de contradiction entre deux évaluateurs et évaluatrices, le manuscrit sera soumis à une troisième évaluation.

Le comité d'édition fera parvenir les rapports d'évaluation aux autrices et auteurs. Après les modifications apportées, le comité d'édition enverra le manuscrit en révision linguistique et complètera sa mise en page selon les normes des Cahiers. La lecture finale sera réalisée par la direction.

Processus d'évaluation interne des autres publications

À la réception des manuscrits², les membres du comité d'édition en font une première sélection sur la base de leur pertinence thématique. Les manuscrits sont ensuite révisés à l'interne par le comité d'édition, le Comité de rédaction, la Coordination et la Direction. Le comité d'édition entérine les corrections préliminaires pouvant être demandées. S'il y a lieu, les demandes de corrections sont ensuite soumises à l'autrice ou à l'auteur, qui apporte les modifications nécessaires et soumet son texte à nouveau au comité d'édition. Celui-ci vérifie l'incorporation des demandes de modifications et les justifications apportées par les autrices et auteurs.

Une fois la qualité d'un manuscrit jugée appropriée par le comité d'édition, la coordination et la direction, il sera envoyé par la coordination en révision linguistique. Le comité d'édition complètera sa mise en page et la lecture finale sera réalisée par la direction selon les normes des Cahiers.

Politique sur les ethnonymes

Les autrices et auteurs sont enjoins à indiquer les normes auxquelles elles et ils décident de se soumettre quant à leur recours aux ethnonymes, dans le cadre de leur article ou autre type de publication. Il est attendu qu'au moins une note de bas de page explique les logiques d'accord (en genre et en nombre ou non, selon les règles de l'office de la langue française ou selon les règles de la langue employée) et qu'elles et ils s'y soumettent en cohérence et uniformément tout au long de leur contribution.

Politique d'écriture inclusive

Ces règles sont présentées ci-dessous à titre de suggestion à l'intention des autrices et des auteurs qui souhaitent y recourir. Cette politique vise à permettre aux autrices et auteurs de s'exprimer dans une écriture plus inclusive afin de pouvoir rendre textuellement visibles toutes les identités de genres.

² Courts articles, poésie, récits, œuvres d'art, entrevues et témoignages, ou toute autre proposition rattachée au thème exploré.

Les autrices et auteurs sont enjoins à indiquer les normes auxquelles elles et ils décident de se soumettre quant à leur recours aux règles d'écriture inclusives, dans le cadre de leur article ou autre type de publication. Il est attendu qu'au moins une note de bas de page explique les logiques d'inclusion dans l'écriture et que leur texte s'y soumette en cohérence et uniformément tout au long de la contribution.

Voici des exemples illustrant cette pratique, spécifiquement en matière de féminisation :

- ◆ Noms de fonction, de métier, de titres ou de grade : utiliser des termes neutres.
E.g. « les étudiantes et les étudiants en droit » deviennent « les futurs juristes »).
- ◆ L'ordre féminin – masculin ou l'inverse est écrit l'un à la suite de l'autre.
 - a. On écrit les deux genres en utilisant le nom et le déterminant.
E.g. Le chercheur, la chercheuse. Une étudiante et un étudiant. La participante ou le participant.
 - b. L'utilisation du féminin et du masculin en utilisant des tirets pour les entrecouper.
E.g. Les auditeurs-trices. Les étudiant-e-s. Les chirurgien-ne-s.
- ◆ L'adjectif ou le participe passé après le nom s'énonce au masculin seulement en s'accordant au singulier ou au pluriel.
E.g. Les chercheuses et les chercheurs ont été avisés.
E.g. La chercheuse et les chercheurs ont proposé.
- ◆ L'adjectif ou le participe passé après le nom s'énonce au féminin et au masculin en utilisant des points pour les entrecouper.
E.g. Les chercheuses et les chercheurs ont été avisé.e.s

Les Cahiers du CIÉRA : liste des numéros parus

FRENETTE, Arielle, LÉVESQUE, Myriam et Louise Nachet (dirs.), 2025, Bien-être, services publics et territorialités autochtones, *Les Cahiers du CIÉRA*, 25. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/2608/>.

DARSIGNY-TRÉPANIÉ, Maude et Daphnée YIANNAKI (dirs.), 2024, Comment incarner un changement au sein d'un système bâti sur l'oppression : regards sur l'allyship, *Les Cahiers du CIÉRA*, 24. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/cahiers-du-ciera/>.

BARIL, Dany et Roxanne BLANCHARD-GAGNÉ (dirs.), 2024, La (ré)appropriation des (nouveaux) médias par les peuples autochtones : revendication, revitalisation, connexion et partage, *Les Cahiers du CIÉRA*, 23. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/2539/>.

NGONO FERNANDE, Abanda et Şükran TIPI (dirs.), 2023, La pertinence des épistémologies autochtones face à la crise climatique actuelle : Enjeux de protection et de préservation du territoire [18^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 22. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/1899/>.

MOTARD, Geneviève, FARGET, Doris, ÉTHIER, Benoit, ÉTIENNE, Marjolaine, FORTIN LEFEBVRE, Emilie, GAGNON, Justine, GENTELET, Karine, HÉBERT, Martin, HOUDE, Nicolas, JÉRÔME, Laurent, MARCOTTE, Gabriel, PAPILLON, Martin, PICARD, Alexane, RODON, Thierry et Jean-Philippe UZEL (dirs.), 2023, Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones : des pistes d'interprétation [numéro spécial], *Les Cahiers du CIÉRA*, (1). En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/981/>.

DABIN, Simon et Khadiatou SARR (dirs.), 2023, Les formes contemporaines d'engagement autochtones [Colloque sur les formes contemporaines d'engagement au sein des ordres de gouvernement autochtones], *Les Cahiers du CIÉRA*, 21. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/995/>.

PREUX, Raphaël et Émile DUCHESNE (dirs.), 2022, Genres et identités : perspectives autochtones contemporaines [17^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 20. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/184/>.

PAQUET, Marie-Ève Paquet et Catherine CHAREST (dirs.), 2021, « Pour une « réelle » réconciliation? » Actes du 16^e colloque du CIÉRA [16^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 19. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/15/>.

ASSELIN, Anne-Julie, CHAREST, Catherine et Pascal-Olivier PEREIRA DE GRANDMONT (dirs.), 2021, Espaces revendiqués, espaces interconnectés dans le Pacifique insulaire [numéro thématique], *Les Cahiers du CIÉRA*, 18. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/16/>.

BOULAIS, Stephanie et Paul WATTEZ (dirs.), 2019, Points de vue et expériences autochtones sur le 375^e anniversaire de la fondation de Montréal [numéro thématique], *Les Cahiers du CIÉRA*, 17. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/17/>.

FORTIN, Julie et Sabrina BOURGEOIS (dirs.), 2019, Les défis de la mise en œuvre de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones [15^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 16. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/44/>.

LEFEVRE-RADELLI, Léa et Jean-Luc RATEL (dirs.), 2017, Étudiant-e-s autochtones : expériences et parcours au postsecondaire [14^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 15. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/45/>.

ÉTHIER, Benoit Éthier et François-Xavier CYR (dirs.), 2017, Projets autochtones : Étude et mise en valeur des aspirations autochtones [numéro thématique], *Les Cahiers du CIÉRA*, 14. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/46/>.

CHHEM, Rémy Darith et Stéphanie VAUDRY (dirs.), 2016, Mouvements autochtones : Regards sur la transformation des stratégies et des identités politiques [12^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 13. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/47/>.

BIBAUD, Julie, COUNORD, Noëlle, HERVÉ, Caroline, GAGNON, Justine, GONZALEZ BAUTISTA, Noémie et Léa LEFEVRE-RADELLI (dirs.), 2014, Le leadership des femmes inuit et des Premières nations : trajectoires et obstacles [11^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 12. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/48/>.

BLAIS, Jonathan Blais et Marie-Pierre RENAUD (dirs.), 2013, Études autochtones : Transformations, apports et nouveaux horizons [10^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 11. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/49/>.

COUNORD, Noëlle et Pascale LANEUVILLE (dirs.), 2012, Les relations entre Autochtones et non-Autochtones aujourd'hui : entre tensions et rapprochements [numéro thématique], *Les Cahiers du CIÉRA*, 10. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/50/>.

DORAIS, Louis-Jacques Dorais et Frédéric Benjamin LAUGRAND (dirs.), 2012, Linguistic and Cultural Encounters in the Arctic. Essays in Memory of Susan Sammons [hors-série], *Les Cahiers du CIÉRA*. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/51/>.

ROY-ALLARD, Florence Marie-Pierre RENAUD (dirs.), 2012, Initiatives, avancées et succès autochtones [9^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 9. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/52/>.

MAIRE, Aurélie et Moustapha FAYE (dirs.), 2011, Le bien-être et la santé autochtones [numéro thématique], *Les Cahiers du CIÉRA*, 8. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/53/>.

PERNET, Fabien et Marise LACHAPELLE (dir.), 2011, Enfances Inuit Childhoods [8^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 7. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/54/>.

DUPRÉ, Florence et Aurélie MAIRE (dirs.), 2011, De l'expérience de terrains dans les sciences sociales [numéro thématique], *Les Cahiers du CIÉRA*, 6. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/55/>.

LACHAPELLE, Marise et Florence DUPRÉ (dirs.), 2010, Cyberespaces et médiatisation des cultures [7^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 5. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/56/>.

RODRIGUE, Julie et Caroline HERVÉ (dirs.), 2009, L'histoire des nations au Québec et au Canada : un travail en chantier [6^e et 7^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 4. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/57/>.

HERVÉ, Caroline et Julie RODRIGUE (dirs.), 2009, La négociation politique : conciliations et contradictions [6^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 3. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/58/>.

DUPRÉ, Florence, LAUGRAND, Frédéric Benjamin et Pierre MARANDA (dirs.), 2008, La restitution du patrimoine matériel et immatériel : regards croisés (Canada / Mélanésie) [numéro thématique], *Les Cahiers du CIÉRA*, 2. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/59/>.

BEAULIEU, Alexandra et Caroline HERVÉ (dirs.), 2008, Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit [5^e colloque annuel du CIÉRA], *Les Cahiers du CIÉRA*, 1. En ligne : <https://ciera-recherches.ca/publications/liste-des-numeros-parus/60/>.

