

Titre courant : ANISHINAABEMOWEN ET RÉCONCILIATION...

Une étude a/r/tographique de la présence de l'anishinaabemowen
dans un collège francophone au Québec

Julie Vaudrin-Charette

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme de
Doctorat en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Julie Vaudrin-Charette, Ottawa, Canada, 2020

Résumé

Cette thèse doctorale par articles témoigne des possibles des langues autochtones dans les pédagogies de la réconciliation dans l'enseignement supérieur. L'auteure, francophone et non autochtone, y propose une étude a/r/tographique des dialogues critiques, linguistiques, ontoépistémologiques des conciliations ayant émergé de la présence de la langue anishinaabemowen dans un collège francophone situé en territoire traditionnel non cédé anishinabeg. La mise en perspective de cette expérience inclut des conversations avec des aînées et collaboratrices anishinaabeg, des conseillères, et des enseignantes francophones au sein d'un environnement académique colonial. La recherche permet de témoigner, et d'être avec, l'engagement, les vulnérabilités, l'humilité et les responsabilités liées à la mise en œuvre de la pédagogie de la réconciliation au collégial. Les *Sept Enseignements sacrés* Anishinaabeg et les enseignements des plantes guident nos apprentissages. *Semaa* (Tabac) nous ramène aux responsabilités, *Kishiik* (Cèdre) aux intentions et vulnérabilités, *Wiingash* (Foin d'odeur), aux relations, *Mshkodewashk* (Sauge), à ce qui est transformé, en nous et dans nos milieux, par une plongée au cœur des réconciliations.

Abstract

In this thesis by articles, we explore the pedagogical, epistemological and critical impacts of the presence of an indigenous language (anishinabemowen) within a francophone college environment. As a settler of French descent, I discuss critical, linguistic, and onto-epistemological dimensions in experiencing a pedagogy of reconciliation through and with the anishinaabemowen language. I use an a/r/tographic approach, to put in perspective conversations on reconciliation with the Elders and anishinaabeg collaborators and with francophone teachers in the same context, on the unceded territory of the anishinaabeg people. The *Seven Sacred Teachings* of the Anishinaabeg and the teachings of plants are part of our learning. *Seema* (Tobacco) brings us to our responsibilities, *Kishiik* (Cedar) to our intentions and vulnerabilities, *Wiingash* (Sweetgrass), to our relationships and *Mshkodewashk* (Sage), to what is transformed within ourselves and in our environment when we dwell deep into reconciliations.

Remerciements

Ma famille a été au cœur de ce parcours. Je remercie mon tendre partenaire, Jack DeJong et mes enfants, Théo, Yoan, Éloi et Léna, qui ont tous persévéré avec moi. Mes parents, Marie Vaudrin, Richard Charette, toujours présents, et mon frère Olivier Vaudrin-Charette et ma sœur Viviane Vaudrin-Charette, chacun à leur façon ayant su me soutenir. J'honore la mémoire de mes grand-mères, Jeannette Vaudrin, Jacline Charette, et de ma belle-mère, Nora Bustamante.

Dans les traditions de plusieurs Premières Nations, tout apprentissage débute dans la gratitude, avec une offrande de tabac à la Terre-Mère, et à tous les êtres ayant accompagné notre parcours. J'offre du tabac aux aînées Anishinaabeg ayant accompagné ce processus : Judith Tusky, Céline Tusky (Rapid Lake). Je remercie Annie Smith-St-George (Anishinaabeg originaire de Kitigan Zibi) et Robert St-George (aîné Métis). Je remercie également les collaboratrices Anishinaabeg, Doreen Stevens, artiste, et Katy Rankin-Tanguay, agente de liaison autochtone. Le soutien du secteur de l'éducation de Kitigan Zibi en la personne de Mme Anita Tenasco est aussi reconnu. Mes collègues participantes sont saluées, Véronique Gaboury-Bonhomme et Nathalie Bélisle, votre engagement continue de m'inspirer. Merci pour le temps et l'amour consacré aux rencontres. *Chi-miigwech*. Merci aussi à l'équipe du Service de recherche et développement pédagogique du collège, qui a su croire et a constitué un facteur déterminant dans ma persévérance.

Je remercie sincèrement mon directeur de thèse, Dr. Nicholas Ng-A-Fook, qui m'a donné confiance en mon parcours. Merci à Dr. Carole Fleuret, qui m'a soutenue avec rigueur et qui a contribué à l'obtention du soutien financier pour mon projet. Je reconnais le soutien des organismes subventionnaires suivants dans la réalisation de cette thèse : le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (Bourse doctorale Joseph-Armand-Bombardier 2016-2020 et Supplément pour études à l'étranger Michael-Smith), le Fonds Société et culture Québec (Bourse doctorale 2015-2016), les Bourses d'études supérieures de l'Ontario (Bourse doctorale 2015-2016) et le Bureau des bourses de l'Université d'Ottawa.

Merci aux membres du comité de thèse, Dr. Richard Barwell, Dr. Awad Ibrahim et Dr. Megan Cotnam-Kappel et à Dr. Lynne Thomas, évaluatrice externe.

Miigwech à toutes mes relations.

Table des matières

Résumé	ii
Affirmation autochtone	ix
Offrande	x
Préambule	xii
INTRODUCTION	1
Pourquoi re-concilier les langues dans une pédagogie de la réconciliation dé/coloniale?	5
Exégèse et émergence des questions de recherche	13
Tissages méthodologiques	18
Ouverture	36
ÊTRE CHERCHEURE FRANCOPHONE ET NON-AUTOCHTONE DE LA RÉCONCILIATION..	40
Que représentent les langues dans la pédagogie de la réconciliation pour une chercheuse francophone et non-autochtone ?	40
<i>Aborder l'éducation aux traités par l'Art postal : Migrations linguistiques, réflexivité et responsabilités à l'ère de la réconciliation</i>	40
Quelles sont les responsabilités entourant les conciliations des langues dans l'enseignement supérieur ?	66
<i>Melting the Cultural Iceberg in Indigenizing Higher Education: Shifts to Accountability in Times of Reconciliation</i>	67
DEVENIR PÉDAGOGUE POUR LA RÉCONCILIATION	100
Quelles sont les conciliations des langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial ?	100
<i>Re-concilier les langues dans la pédagogie collégiale</i>	100
ÊTRE AVEC LA RÉCONCILIATION PAR L'ART OU A/R/TOGRAPHIE	135
L'art permet-il de concilier l'insaisissable ?	135
<i>Récits de contrepoints anishinaabeg dans un collège francophone.</i>	135
DEVENIR A/R/TOGRAPHE	158
Quels sont les tissages a/r/tographiques de la présence et des absences d'une langue autochtone dans une pédagogie de la réconciliation ?	158
<i>Tissages a/r/tographiques d'une pédagogie de la réconciliation</i>	159

A/R/TOGRAPHIE DE L'ANISHINAABEMOWEN EN CONTEXTE FRANCOPHONE	196
Y-a-t-il des re-conciliations des langues émergeant d'une pratique a/r/tographique mettant en dialogue l'anishinaabemowen et la pédagogie collégiale ?.....	196
<i>Sàghìdiwin</i> . Poétique familiale.	197
<i>Tepweedamowin</i> . Poétique des vulnérabilités.....	198
<i>Minastowin</i> . Poétique des responsabilités.	211
<i>Tabasendizowin</i> . Poétique des vulnérabilités re-conciliées.....	218
<i>Tepewein</i> . Poétique de l'authenticité.	221
<i>Songidewin</i> . Poétique de l'insaisissable.....	225
<i>Kagitàwenindam</i> . Poétique des possibles.....	227
CONCLUSIONS	229
En quoi mon devenir comme P/a/rTographe d'une pédagogie de la réconciliation dé/coloniale a-t-il formé, informé et transformé mes responsabilités envers les langues ?	229
Comme chercheure : traduire sans trahir.....	231
Comme pédagogue : mes responsabilités. Du trait d'union à l'ancrage relationnel ?	232
Comme artiste : d'autres ponctuations.	234
De a/bé/c/graphe à p/a/rTographe	235
Épilogue	241
Bibliographie	242
Installations.....	270
Glossaire plurilingue.....	272

Liste des figures

Figure 1 <i>Pochette à tabac</i>	x
Figure 2 <i>Synthèse visuelle de la problématique</i>	4
Figure 3 <i>Représentations ou expériences des langues ?</i>	9
Figure 4 <i>Exégèse visuelle du parcours de recherche</i>	12
Figure 5 <i>Premiers pas hors-texte (Art postal, 2017)</i>	21
Figure 6 <i>Se situer</i>	23
Figure 7 <i>Kitigànens</i>	27
Figure 8 <i>Résilience</i>	31
Figure 9 <i>Art postal (Uapukunis Duchêsne, 2014)</i>	42
Figure 10 <i>Pour Sarah</i>	49
Figure 11 <i>L'arbre Niagara</i>	50
Figure 12 <i>Traductions multimodales</i>	55
Figure 13 <i>Reconnaissance</i>	57
Figure 14 <i>Cycle dé/colonial de nos expériences des langues</i>	121
Figure 15 <i>Interdépendances linguistiques d'une pédagogie de réconciliation</i>	124
Figure 16 <i>Wiingash et Odemiyin</i>	136
Figure 17 <i>Contrepoints brodés</i>	137
Figure 18 <i>Résilience</i>	146
Figure 19 <i>Kokoms</i>	154
Figure 20 <i>Capillarité du cœur (Pour Carl)</i>	160
Figure 21 <i>Messagers</i>	170
Figure 22 <i>Odeyimin ghizis</i>	176
Figure 23 <i>Les gestes anciens retrouvés</i>	178
Figure 24 <i>Maman</i>	179
Figure 25 <i>Niwwi ?</i>	183
Figure 27 <i>Kiinwi ?</i>	184
Figure 28 <i>Impressions</i>	187
Figure 29 <i>La lune des fraises</i>	188
Figure 30 <i>Trois conversations de la Lune des fraises</i>	190

Figure 31 <i>Mommy, robe ancestrale</i>	197
Figure 32 <i>Kakatsu (Raven) gazouille</i>	198
Figure 33 <i>Mésange</i>	206
Figure 34 <i>Fragments d'os</i>	211
Figure 35 <i>Faire un tabac</i>	216
Figure 36 <i>Re-conciliations culturelles</i>	219
Figure 37 <i>Reconfigurations pédagogiques</i>	220
Figure 38 <i>Reconfigurations éthiques</i>	220
Figure 39 <i>Ganawàdàwaso</i>	223
Figure 40 <i>Assemblage hors-texte</i>	226
Figure 41 <i>Assemblage pédagogique</i>	230
Figure 42 <i>Situer, traduire, co-crérer et se former</i>	236
Figure 43 <i>Re-concilier nos langues pour co-exister</i>	238
Figure 44 <i>Sommaire poétique de la thèse</i>	240

Liste des poèmes

Tout ce que je ne suis pas.....	xii
Carte postale pour Sarah.....	49
<i>Kiinwi</i>	187
<i>Kakatsu (Raven)</i>	202
Chut !.....	207
Mésange.....	209
Silences.....	210
Bouleau.....	212
Wascana Dance.....	215
Faire un tabac.....	216
<i>Ganawàdàwaso</i>	219

Liste des tableaux

Tableau 1 <i>Enseignements anishinaabemowen et la pédagogie de la réconciliation (intuitions de recherche)</i>	33
Tableau 2 <i>Synthèse du dispositif de recherche</i>	40
Tableau 3 <i>Réconcilier par, avec, au cœur et pour les langues autochtones</i>	126

Affirmation autochtone

En débutant, je souhaite vous faire entendre la version audio de l'affirmation autochtone de l'Université d'Ottawa, par la voix de Mme Joan Commanda Tenasco, une Anishinàbekwe de Kitigàn Zibi près de Maniwaki au Québec. (<https://www.uottawa.ca/autochtone/file/129>)

Ni manàdjiyànànig Màmìwininì Anishinàbeg, ogor kà nàgadawàbandadjig iyo akì eko weshkad. Ako nongom ega wikàd kì mìgiwewàdj. Ni manàdjiyànànig kakina Anishinàbeg ondaje kaye ogor kakina eniyagizidjig enigokamigàg Kanadàng eji ondàpinangig endàwàdjìn Odàwàng. Ninisidawinawànànig kenawendamòdjig kije kikenindamàwin; weshkinìgidjig kaye kejeyàdizidjig. Nigijeweninmànànig ogor kà nìgànì sòngideyedjig; weshkad, nongom ; kaye àyànikàd.

J'ajoute ainsi ma voix à celle de l'Université d'Ottawa, qui rend ainsi hommage à la nation anishinaabeg ainsi qu'à la population autochtone riche et diversifiée d'Ottawa

Nous rendons hommage au peuple algonquin, gardien traditionnel de cette terre. Nous reconnaissons le lien sacré de longue date l'unissant à ce territoire qui demeure non cédé. Nous rendons également hommage à tous les peuples autochtones qui habitent Ottawa, qu'ils soient de la région ou d'ailleurs au Canada. Nous reconnaissons les gardiens des savoirs traditionnels, jeunes et âgés. Nous honorons aussi leurs courageux dirigeants d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

We pay respect to the Algonquin people, who are the traditional guardians of this land. We acknowledge their longstanding relationship with this territory, which remains unceded. We pay respect to all Indigenous people in this region, from all nations across Canada, who call Ottawa home. We acknowledge the traditional knowledge keepers, both young and old. And we honour their courageous leaders: past, present, and future. (<https://www.uottawa.ca/autochtone/>)

Offrande

Dans la tradition de plusieurs Premières Nations, offrir du tabac aux aînés permet de nous situer, d'exprimer notre gratitude envers tous les êtres ayant accompagné notre parcours et de situer nos intentions (Wilson et Restoule, 2010). La pochette à tabac brodée qui est ici déposée a fait partie des premières intentions de cette recherche, qui était d'honorer la contribution et la participation des aînés et aînés autochtones dans le contexte académique colonial des collèges. Que sa présentation ici permette de saluer, bien humblement, toutes ces personnes engagées dans les pédagogies de la réconciliation (Figure 1). Du tabac – *Semaa*, en anishinaabemowen – a été déposé au jardin anishinaabeg présent sur le territoire non-cédé du collège étudié, et remis aux aînées collaboratrices, dans le respect des protocoles de cette nation.

Figure 1 *Pochette à tabac*



Aux grand-mères présentes, passées et futures

Ganawàdàso

Au creux du coude, tendrement

*Née nouvelle et
sage de mille temps
sa langue, bercée.*

PréambuleTout ce que je ne suis pas (poème introductif).

Je ne suis, ni autochtone, ni anglophone

Mais je suis *mommy*.

Je ne suis, ni père, ni *kokom*

Mais je suis ici.

Je te suis pas à pas.

Je suis d'une nation qui pensant exister

A prétendu faire la paix sans être (assez) brave.

Je ne suis pas toujours

Respectueuse

Honnête

Courageuse

Humble

Aimante

Vraie ou

Brave

Je suis seulement

Ce que j'ose, de mes rêves,

Agir.

De cette mémoire réactivée

Oserai-je braver

Confronter

Peurs

Hontes

Colères

Mensonges

À la lumière de mes vulnérabilités ?

I am of colonized colonizers

I am of expert erasers

I am of nomadic encounters

I am of a land of skin and lichen.

I am of a canoe

Birch breaches of silences

Celui des voix tues

Et du ruisseau des voix résilientes

Zibi.

Ici.

INTRODUCTION

Ganawàdàso signifie « prendre soin des enfants », en Anishinaabemowen, la langue autochtone présente sur ce territoire depuis les temps immémoriaux. Pour situer cette thèse, j'ai voulu d'abord reconnaître le territoire ancestral non-cédé anishinaabeg, offrir du tabac et une dédidace aux aînées et aux enfants, et me présenter dans un poème auto ethnographique plurilingue. Ces quatre instants permettent de me situer comme chercheure, pédagogue et artiste de la réconciliation dans le contexte colonial d'un milieu collégial francophone, et comme mère vivant avec ma famille sur ce territoire.

Or, pour en arriver à nommer, avec l'assurance de mes propres vulnérabilités, mes responsabilités dans mon milieu, j'ai dû faire l'expérience d'un cycle dé/colonial dans mes rapports aux langues, qui sera détaillé en amont. Ce cycle m'a transportée à la fois dans mes liens familiaux et académiques; pédagogiques et éthiques; artistiques et linguistiques; pour finalement me permettre d'*être-avec* mes apprentissages avec plénitude.

C'est ce parcours que je vous raconterai aujourd'hui. Je vous présenterai comment je suis devenue chercheure, pédagogue et artiste francophone et non-autochtone de la réconciliation, puis a/r/tographe, dans un collège francophone situé sur le territoire traditionnel Anishinaabeg. Je vous raconterai les migrations conceptuelles ayant mené à la rédaction de cette thèse par article, l'assemblage qui en a été fait, et les ouvertures et contraintes de cette recherche au sein du réseau collégial au Québec. Nous verrons en quoi une pédagogie dé/coloniale de la réconciliation ne peut ignorer les langues autochtones.

Au départ, mon objectif général était de considérer les liens entre les langues autochtones et les pédagogies de la réconciliation dans l'enseignement supérieur, et en particulier, dans les cégeps. En vue de mieux en comprendre les dimensions systémiques de la pédagogie de la réconciliation, j'ai voulu tracer un parallèle entre les *Appels à l'action* de la Commission Viens (2019) devant la discrimination systémique envers les membres des Premières Nations et Inuit sur le territoire québécois et les discours et postures entourant la réconciliation dans l'enseignement collégial. Dans cette analyse de la mise en œuvre de la pédagogie de la réconciliation au collégial en milieu francophone, comment le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est-il alors défini ?

Peu à peu, ma recherche s'est rapprochée de mon expérience située comme conseillère pédagogique dans un cégep, et m'a plongée au cœur d'un *currere* de mes re-conciliations (Pinar, 1975/2015). Partant d'un contexte collégial francophone situé en territoire traditionnel non cédé Anishinabeg, j'ai pu témoigner des conciliations d'enseignantes du collégial et de leurs collaboratrices autochtones dans les pédagogies de la réconciliation qui y sont exercées. Devant les enjeux liés à ces différentes postures et nos questionnements issus de nos expériences, j'ai souhaité honorer et de célébrer les mouvements subtils émergeant de ces conversations « anticoloniales et pacifiques », et ce, du point de vue des enseignantes et des collaboratrices autochtones (Tupper, 2015).

C'est ce passage d'une expérience individuelle à un dialogue, du « je » au « nous », que je vous raconterai aujourd'hui.

Puisque le dialogue et la pratique font partie du processus de réconciliation, je témoigne de rencontres avec des aînées, collaboratrices autochtones, et enseignantes, co-instigatrices d'un projet de jardin Anishinaabeg au sein de ce même collège. Je témoigne ainsi de la présence de la langue anishinaabemowen dans le contexte colonial d'un milieu collégial francophone, et de ma rencontre avec cette langue dans le milieu.

Mais dans quelle(s) langue(s) le ferai-je, et avec quelles prémisses linguistiques ?

Les tensions entre le monolinguisme ambiant et la sécurisation culturelle axée uniquement sur les apprenants autochtones sont soulevées (Crépeau et Fleuret, 2018 ; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017 ; Salée et Lévesque, 2016). L'apport *possible* des langues autochtones dans une réconciliation dé/coloniale (Madden, 2019) est examiné dans une posture d'humilité, en traçant une possible co-existence des *Sept Enseignements sacrés Anishinaabeg* et de la pédagogie collégiale.

Et si la langue se décentrait d'elle-même pour *être-avec* ? Qu'est-ce qui, alors, arriverait ?

Pour le savoir, j'ai dû replonger au cœur de quelques éléments « insaisissables » (Emberley, 2014) de mon parcours doctoral. En considérant les rencontres entre collaboratrices autochtones et enseignantes francophone, j'ai élargi le cercle aux rencontres avec le plus qu'humain, et en particulier, avec les êtres du monde végétal. Autour de conversations issues de la cocréation d'un jardin Anishinaabeg au cégep, j'ai relevé en quoi les enseignements de quatre plantes sacrées ont guidé nos

apprentissages. *Semaa* (Tabac) nous ramène aux responsabilités, *Kiishik* (Cèdre) aux intentions et vulnérabilités, *Wiingash* (Foin d'odeur), aux relations, et *Mshkodewashk* (Sauge), à ce qui est transformé, en nous et dans nos milieux, par une plongée au cœur des réconciliations. J'ai ainsi osé aborder le volet spirituel de l'enseignement (Settee, 2013 ; LaFever, 2016 ; Snowber et Bickel, 2015). Il ne s'agit pas, ici, d'aimer la nature, ou de faire-un avec le territoire en délaissant les dimensions critiques, mais plutôt, de considérer « l'élargissement épistémologique » provoqué par la présence des plantes dans la recherche (Barrett et coll, 2014).

Les espaces hors-textes sont-ils appelés à reconfigurer nos propres limites (Haig-Brown, 2010) ? Si cette thèse par articles me permet désormais de voir les liens entre mes pratiques artistiques, installations et autres composantes hors-textes, c'est que, comme chercheuse, je suis passée, d'une volonté de synthèse à une exégèse (Springgay et Irwin, 2014). À l'instar de Greene (1991), qui invitait à « voir autrement par des perspectives inhabituelles », la présence des plantes dans ma recherche l'a non seulement formée, mais aussi, transformée (p.110, traduction). Les fraises sont considérées comme médecines de la réconciliation, le fruit du cœur. Que serait l'enseignement sans amour ?

En somme, les articles présentés dans la thèse rendront explicites ce qui *est* arrivé, dans ce parcours doctoral, dans cette intention d'*être-avec* une langue autochtone dans un context colonial francophone, à la fois académique et familial. En racontant ma recherche, je démontrerai comment cette dernière peut être informée, formée et transformée par, avec, au cœur et pour les langues autochtones.

Ma recherche témoigne d'un engagement, de vulnérabilités, de l'humilité et de responsabilités liées à la mise en œuvre de la pédagogie de la réconciliation au collégial. Dans ce cycle dé/colonial, les notions de sécurité culturelle, de coexistence, d'interrelations, de responsabilisation et de décolonisation de nos rapports aux langues sont abordées par diverses conciliations :

- 1) J'ai cherché à concilier mon expérience de mère et mes études.
- 2) J'ai cherché à concilier mes responsabilités professionnelles et critiques.
- 3) J'ai appris de mes rencontres avec le plus qu'humain, sur le territoire, *aki*.
- 4) J'ai cherché à concilier ces expériences du territoire dans le monde académique.
- 5) J'ai cherché à créer et co-créeer mon expérience doctorale avec mes collègues pédagogues, avec les aînées et collaboratrices anishinaabeg.
- 6) Je me suis questionnée sur ce que je devais désapprendre pour arriver à être en relation et *être-avec*.

7) J'ai transformé mes habitudes d'écoute et ma présence.

Puisqu'il s'agit ici d'un cycle, chacune de ces « étapes » de la recherche ont cohabitées. Si, pour moi, ce travail s'est échelonné sur six *Odeyimin-Giizis* (Lune des fraises, Juin), j'en partage ici les fruits en toute humilité, en sachant que cette arrivée n'est qu'un rhizome parmi tant d'autres.

Ma contribution a/r/tographique (Irwin et de Cosson, 2004), qui sera détaillée plus loin, a pris le risque d'explorer des modes alternatifs de transmission des savoirs dans l'enseignement supérieur.

Surtout, j'ai abordé cette recherche en tant que mère, en cherchant d'en faire l'expérience avec ma famille, en reconnaissant le privilège de liens intergénérationnels sans rupture. Ceci m'amène à mon prochain élément, pourquoi s'intéresser à l'expérience d'une langue autochtone dans l'enseignement supérieur ? La figure 2 propose une synthèse visuelle de mon questionnement sur la présence aux langues dans la pédagogie de la réconciliation, et un extrait du témoignage de l'ainée Anishinaabeg Judith Tusky, en vue de guider la lectrice ou le lecteur dans une compréhension globale du sujet.

Figure 2 Synthèse visuelle de la problématique



Pourquoi re-concilier les langues dans une pédagogie de la réconciliation dé/coloniale?

Tant au Québec que dans les autres provinces canadiennes, le privilège de se former dans sa langue n'est pas offert à chacun. Les séquelles et la persistance du colonialisme canadien et québécois sont toujours présentes, bien au-delà de l'enseignement supérieur. Ceci inclut les efforts de revitalisation linguistique et la résurgence des langues autochtones en dépit du sous-financement chronique et des absences politiques (Gomashie, 2019; Haque et Patrick, 2015 ; McIvor et Ball, 2019).

La reconnaissance des absences historiques ayant mené à l'oppression autochtone par le régime des pensionnats indiens, la rafle des années 60, ou les hauts taux de placement des enfants autochtones en famille d'accueil ont en commun la rupture du lien familial causée par le racisme systémique des institutions. Bien entendu, ces absences remontent plus loin dans l'histoire, avec l'appropriation du territoire par les colonisateurs (Coulthard, 2014). En quoi rejoignent-elles nos vécus pédagogiques ?

Présences et absences

Au fil de mon parcours, je suis passée, personnellement et professionnellement, d'un paradigme de représentation à un rapport expérientiel aux langues en apprenant par, avec, au cœur et pour les langues autochtones. Les éléments ayant mené à cette émergence sont détaillés dans les articles. Pour l'heure, je souhaite simplement tracer un parallèle entre les concepts d'être présent ou présente à la réconciliation et les absences au curriculum observées dans la pratique.

Devant les injustices répétées et systémiques envers les Premières Nations, Métis et Inuit, de plus en plus de personnes, de toutes origines, s'engagent envers la réconciliation dans leur milieu. Dans la foulée des recommandations de la Commission de Vérité et réconciliation, (CVR, 2015) et, plus récemment au Québec, de la Commission Viens (2019) les *Appels à l'Action* se multiplient, tout en reconnaissant le rôle clé de l'éducation en ce sens. À travers le pays, la récente mobilisation pancanadienne en solidarité avec la nation Wet'suwet'en a démontré sans équivoque l'urgence de mettre fin à la discrimination systémique persistante envers les Premiers Peuples. Cette discrimination inclut, notamment, le respect des territoires et de l'écologie, les langues, l'accès à l'éducation, le soutien aux structures familiales, les façons autochtones de voir le monde, et la transmission intergénérationnelle des savoirs. Si cet activisme s'avère relativement prometteur en ce qui concerne l'engagement public

« pour » la réconciliation, cette crise a également révélé certains éléments clés d'une réconciliation de façade, ne tenant pas compte des enjeux réels de décolonisation passant par la gestion du territoire (Alfred, 2005, Tuck et Yang, 2012). Que reste-il, en ce moment, des solidarités manifestées ?

De même, alors qu'une restructuration des espaces académiques coloniaux est fondamentale à la réconciliation, l'enseignement supérieur reste timide dans la pleine considération des dimensions coloniales, du racisme systémique, des savoirs écologiques et des droits constitutionnels autochtones (Battiste, 2018). À la lumière de la pandémie mondiale de la COVID-19, le coût écologique et humanitaire de telles absences au curriculum est aujourd'hui réitéré (Aikenhead et Michell, 2011; Ahekenew; 2019; Cole, 2006; Smith et coll., 2018). Pour Cole et O'Riley (2010), aussi connus sous le nom de Coyote et Corbeau, la négociation de l'*être-avec* devient ainsi un aspect fondamental de la recherche en vue de transformer l'asymétrie des relations de pouvoirs (p. 333, *trad.*). En ce sens, la présence à une langue autochtone amène à une reconsidération éthique et relationnelle de nos interdépendances humaines, ancestrales et écologiques (Donald, 2009). Pour plusieurs, de tels passages onto épistémologiques s'avèrent ainsi critiques au contexte de réconciliation.

Toutefois, la mise en place de pratiques institutionnelles rejoignant l'ensemble des apprenants, et, au-delà, devenant significatives pour ceux et celles qui n'y ont pas encore accès, demeure embryonnaire (Pete, 2016 ; Pidgeon, 2014). Alors que la littérature récente sur le contexte collégial québécois évoque « l'importance d'une action concertée pancollégiale misant sur la sécurité culturelle tout autant que sur la décolonisation des pratiques », les changements structurels restent insuffisants (Hannis, 2019, p. 5). De même, si de multiples positionnements politiques sont actuellement mis en œuvre dans les collèges, force est de constater qu'ils ne sont pas systématisés. Par exemple, le Protocole sur l'éducation des autochtones compte seulement 10 collèges signataires au Québec (CiCan, 2015). Pour sa part, le Ministère de l'Enseignement supérieur considère l'élaboration d'une stratégie pour les Premiers Peuples (CAPRES, 2018). À l'échelle des collèges, on observe le développement de services aux étudiants, de cours spécialisés, de projets de mobilité étudiante au sein de communautés autochtones ou de profil d'études autochtones (Hannis, 2019 ; Lachapelle, 2019), mais les engagements institutionnels demeurent sporadiques et diffèrent selon les contextes anglophones, autochtones et francophones. Malgré ces obstacles, de nombreuses personnes se trouvent présentes à une réconciliation en profondeur, axée sur

l'éthique relationnelle entre aînés, collaborateurs autochtones, enseignants et étudiants (Butler et coll., 2018; Donald et coll., 2012; Ng-A-Fook et coll., 2017; Tupper, 2014).

Ce type de présence n'est pas un geste unique, ou protocolaire, de reconnaissance de territoire, mais bien, de ce que signifient ces relations sur ce territoire (Chambers, 2008). Si, peu à peu, la réconciliation et décolonisation du curriculum est présente, c'est bien par les vulnérabilités, responsabilités, et le vécu des acteurs des pédagogies de la réconciliation (Aitken et Radford, 2019; Gaudry et Lorenz, 2018), et ce, au-delà des limites coloniales des institutions académiques telles que le contexte francophone collégial (Donald, 2009).

Le contexte collégial

Historiquement, les politiques linguistiques en éducation révèlent ainsi à la fois un certain protectionnisme linguistique au sein de démarches visant à démocratiser l'accès aux études et des mesures coloniales telles la mise en application du régime canadien des pensionnats indiens (Parent, 1963 ; Rocher, 2004). À noter, le régime des pensionnats indiens était toujours en vigueur au moment de la création des cégeps (*collège d'enseignement général et professionnel*), la dernière école résidentielle y ayant fermé ses portes en 1991 (Bousquet, 2017). La négation et l'exclusion systémique des langues autochtones sont donc présentes dès la création des cégeps, et ce, malgré une augmentation des taux de scolarisation autochtone au cours des dernières années (Ratel et Pilote, 2017). L'équité dans l'accès aux études reste ainsi relative puisque les élèves autochtones continuent d'évoluer dans un système faisant fi de leur langue maternelle et des séquelles linguistiques toujours présentes de la mise en application du régime canadien des pensionnats indiens (Crépeau et Fleuret, 2018). Plus encore, peu d'occasions de développement professionnel portant sur la réconciliation sont actuellement offertes aux les enseignantes et enseignants du collégial. Ceci démontre bien l'enjeu de rendre visible ces dynamiques linguistiques coloniales persistantes dans les pédagogies de la réconciliation, et particulièrement, dans cet ordre d'enseignement.

En ce sens, malgré certaines avancées qui seront détaillées plus loin, la persistance des discriminations linguistiques s'avère d'autant plus troublante considérant que, de toutes les personnes qui ont déclaré avoir une langue maternelle autochtone au Canada (225 185), les proportions les plus

élevées se retrouvaient au Québec (20,7 %) (S. Canada, 2016). On retrouve actuellement 46 725 personnes ayant une langue maternelle autochtone au Québec, et 3 685 avec une connaissance d'une langue autochtone. Dans cette province, les langues autochtones les plus fréquemment déclarées comme langues maternelles étaient les langues cries, l'inuktitut, l'innu/le montagnais et l'atikamekw (S. Canada, 2016). Il s'agit ici de reconnaître les langues autochtones comme langue d'origine pour ces apprenants, en vue de passer d'une dynamique d'accommodement à une coexistence et de reconnaissance entre les langues.

À l'instar d'autres acteurs du milieu éducationnel, les conversations sur la réconciliation au sein du réseau collégial au Québec se trouvent-elles liées principalement à l'expérience des apprenants — par exemple, dans les discussions sur l'accès aux études, la sécurité culturelle, les accommodements visant la persévérance et la réussite scolaire. De ce point de vue, reconnaître les interdépendances entre l'équité éducationnelle et la prise en compte des langues autochtones s'avère donc fondamental.

Toutefois, comme nous le verrons ci-après, envisager les langues autochtones strictement en ce sens peut aussi s'avérer restrictif. Ainsi, la recherche actuelle reconnaît à la fois la place primordiale de la légitimation des langues autochtones dans les processus de réconciliation et de décolonisation pédagogique (Sterzuk et Fayant, 2016), et l'inefficacité de mesures strictement interculturelles ou visant uniquement le rendement ou sur la persévérance scolaire des élèves autochtones (Salée et Lévesque, 2016). Considérant les liens entre l'exclusion des langues et la discrimination systémique envers les autochtones, leur prise en compte décoloniale est ainsi liée aux enjeux systémiques de la réconciliation (Crépeau et Fleuret, 2018 ; Ball et McIvor, 2013; Tupper, 2014).

J'ai ainsi pu identifier certaines discriminations linguistiques et représentations culturelles semblant faire obstacle à une pédagogie de la réconciliation dé/coloniale. Or, pour arriver à les aborder, j'ai dû passer par de nombreuses migrations conceptuelles. Doit-on décoder et/ou re-concilier les langues ? Qu'est-ce qui contribue à les sécuriser ? Peut-on dé/coloniser nos rapports aux langues ?

Migrations et ancrages conceptuels

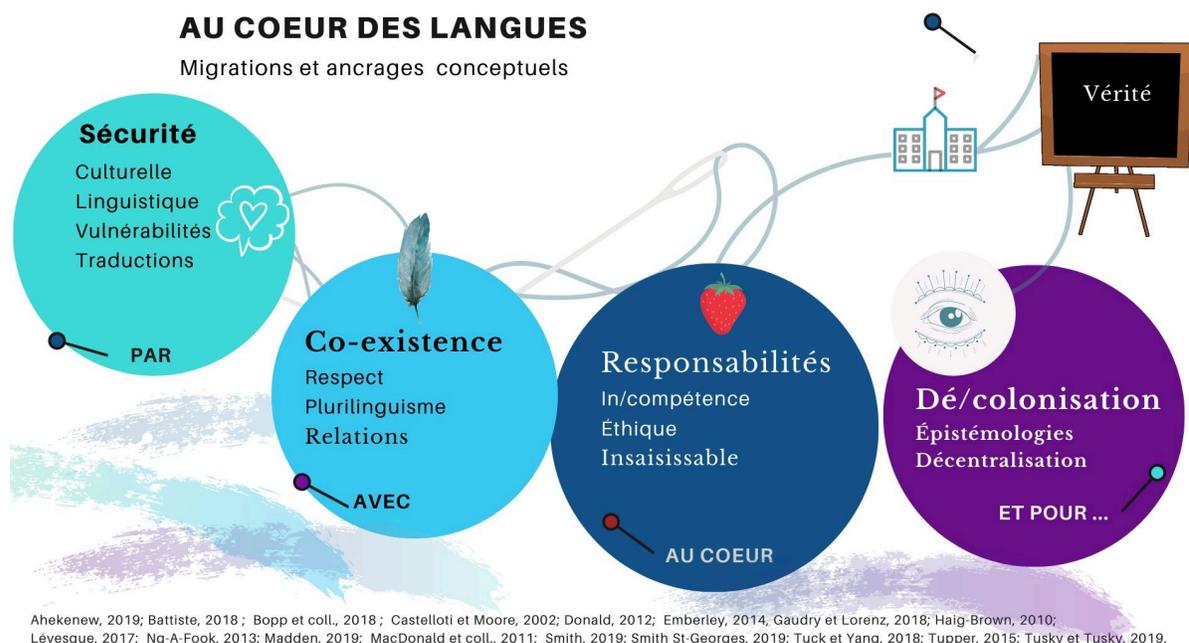
La tension principale de mon parcours doctoral, et celle qui m'a permis, au final, d'assumer mon expérience comme p/a/rTographe, s'est articulée entre une conception sociolinguistique des langues,

axée notamment sur le concept de représentations culturelles et d'interprétation, et un paradigme guidé par les expériences autochtones des langues, dans lequel tout sujet est défini par ses interrelations avec le vivant.

Il va de soi que cette différence épistémologique affecte le concept de responsabilité, puisque dans un cas, les responsabilités sont perçues comme une obligation, alors que dans l'autre, nos responsabilités deviennent ce qui nous soutient. Au fil de ma recherche, j'ai pu réaffirmer, cette intuition : **passer des représentations des langues à en faire l'expérience influence nos responsabilités envers le vivant et le plus qu'humain.**

Un retour sur mes migrations conceptuelles et les ancrages relationnels d'une pédagogie de réconciliation dé/coloniale m'a permis d'identifier quelques éléments clés en vue de passer d'une représentation des langues à une expérience relationnelle - critique - épistémologique de la réconciliation en profondeur *par, avec, au cœur et pour* les langues autochtones. Ces éléments de la recherche sont synthétisés dans la figure 3, ci-dessous, et décrits en détail dans les articles.

Figure 3 Représentations ou expériences des langues ?



A/r/tographie et currere d'une pédagogie de la réconciliation

L'a/r/tographie permet d'envisager la recherche en tant qu'un processus de questionnement continu et hybride, regroupant à la fois les arts et l'éducation (Leggo et coll., 2010). Elle se fonde à la fois sur la pratique et la théorie, ou quelque part entre les deux tels qu'en témoignent les « / ». L'a/r/tographie est une manière de questionner, provoquer, évoquer, retracer, réitérer ce qui, en nous, est vivant. Elle permet de conceptualiser les ancrages de la recherche en tant que rhizomes dynamiques, en perpétuel mouvement, et les savoirs en tant que processus émergents de création et re-création de sens, dans les plis de l'entre-deux. Elle est à la fois animée et contemplative, en s'attardant à la fois aux espaces liminaires et l'incarnation relationnelle et sensorielle en découlant (Irwin et Springgay, 2008).

Ci-après, en retraçant les étapes de mon parcours de recherche à travers les articles présentés, j'en examinerai les migrations et ancrages, de a/b/c/graphie à p/a/rTographe, en quatre temps de cette expérience, tous interreliés.

Primo, en conciliant mon expérience de mère et mes études, je suis devenue a/b/c/é/graphie: artiste, brodeuse-pédagogue, chercheure et étudiante. J'ai cherché à éviter les ruptures entre les espaces familiaux et académiques, en partageant avec ma famille le processus de recherche et en étant consciente du privilège d'être près de ces personnes. Une installation d'art postal a émergé de ce questionnement sur nos rapports intimes aux langues et territoires. Ma pédagogie brodée est aussi issue de randonnées en famille sur le territoire.

Secundo, me projetant dans mon espace professionnel afin de concilier mes responsabilités professionnelles et critiques au sein d'un collège, je suis devenue a/p/c/é/graphie : artiste, pédagogue, chercheure dans un cégep. Comme pédagogue et chercheure de cégep, j'ai aussi noté les rythmes variables de la mise en œuvre des recommandations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015) selon les langues des institutions et les niveaux d'enseignement. Un regard plus approfondi sur la question m'a ainsi permis d'identifier certaines discriminations linguistiques et représentations culturelles semblant faire obstacle à une pédagogie de la réconciliation dé/coloniale. La question des langues, telle qu'abordée dans cette thèse, invite ainsi à témoigner de passages d'un paradigme de représentation à celui d'être en relation dans ses dimensions pédagogiques.

Tertio, comme artiste, j'ai développé une pratique utilisant diverses formes qui seront décrites ci-après. Comme r/a/p/T/ographe : re-chercheuse, artiste, pédagogue sur ce Territoire, j'ai re formulé ma recherche, mon art et ma pédagogie suite à mes rencontres avec le plus qu'humain, sur le territoire, *aki*. J'ai cherché à concilier ces expériences du territoire dans le monde académique. cherché à créer et co-créer mon expérience doctorale avec mes collègues pédagogues, en relation avec les aînées et collaboratrices anishinaabeg autour d'un projet de jardin. La co-existence des langues implique ainsi de reconsidérer les responsabilités inhérentes aux traductions de sens, en reliant ces enseignements à nos propres responsabilités envers le vivant et le plus qu'humain.

Quarto, je suis désormais p/a/rTographe : pédagogue, artiste, et re-chercheuse localisée dans ses relations sur ce Territoire. La broderie en tant qu'instrument de documentation a pû donner lieu à des moments contemplatifs tenant compte des rencontres avec le plus qu'humain, sur le territoire, *aki*, et des conversations avec les collaboratrices enseignantes, aînées, artistes, agente de liaison. Je me suis questionnée sur ce que je devais désapprendre pour arriver à être en relation et *être-avec*.

Toutefois, il importe de préciser ici en quoi l'assemblage de la thèse par articles et des installations réalisées a permis une intégration holiste de mon expérience doctorale. Dans la continuité des études du curriculum, et, en particulier, du *currere*, j'ai considéré mon parcours d'apprentissage comme un verbe plutôt qu'un nom (Pinar, 1995). Cette transition entre le curriculum comme objet (nom) ou comme verbe s'est avérée fondamentale (voire fondatrice) du champ des études du curriculum, car elle amène une reconceptualisation de nos apprentissages en tant que processus expérientiel, dynamique, et complexe. Une précision s'impose ici, car elle amène la possibilité d'un parallèle entre la structure grammaticale de certaines langues autochtones, telles l'anishinaabemowen, dites agglomérantes, dans lesquels les sujets-verbès-compléments, si chers au français, se trouvent interreliés et ce, indépendamment de la position du sujet. Autrement dit, le sujet est toujours inséré dans ses relations.

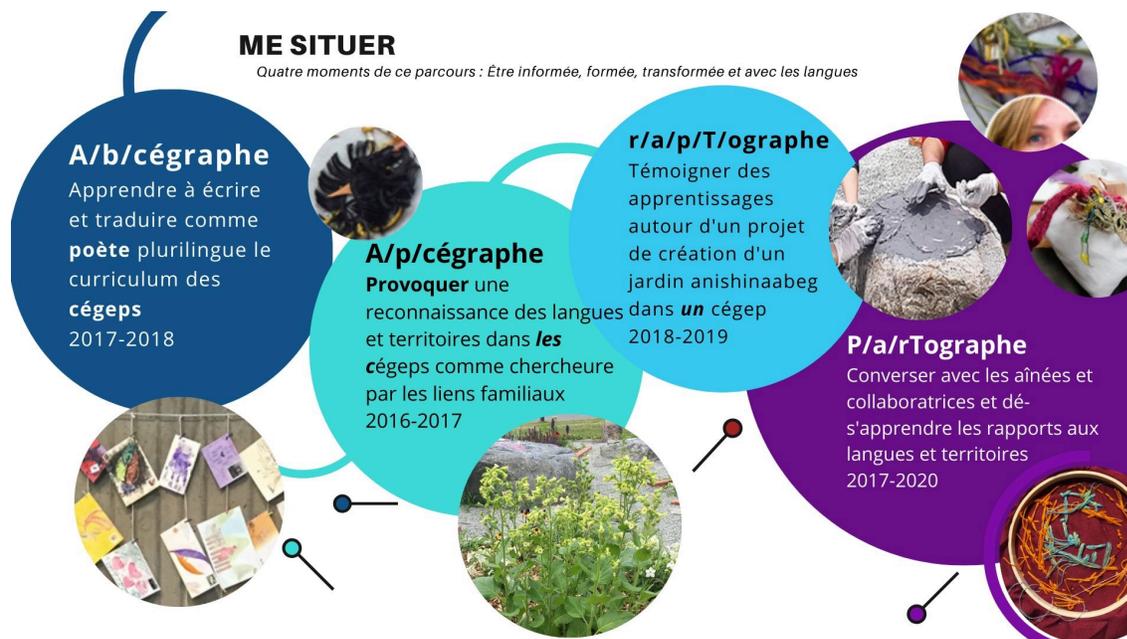
Ainsi, j'ai reconsidéré mon parcours sous l'angle d'un *currere*. Le *currere* permet d'aborder nos expériences éducationnelles dans un récit autobiographique liant le particulier au collectif (Pinar, 1975, *trad.*). Cela m'a amené à témoigner et honorer les relations au sein desquelles je me suis insérées, et par lesquelles je me suis sentie aimée, soutenue, vulnérable, en résistance, humble, brave, et responsable. J'ai ainsi abordé la présentation de la thèse comme une occasion de retour (régression sur nos rapports à

l'école et aux familles), d'imagination (le legs aux petits enfants des aînées et à ceux et celles qui viendront), d'analyse (la co-existence des traumatismes et de la guérison) et de synthèse (des responsabilités individuelles et collectives au sein du réseau collégial, et au-delà).

Ce cycle dé/colonial dans mes rapports aux langues a ainsi transformé mes habitudes d'écoute et ma présence, sans pour autant que ces dernières puissent être considérées pour acquise. En effet, les dialogues intertextuels émergeant de chaque forme permettent de tisser des liens et d'approfondir nos façons de *devenir pédagogique* (Leggo et Irwin, 2013). Pour ces auteurs, l'a/r/tographie permet une formulation continue des intentions et des actions à la lumière des artefacts contextuels qui en ont émergé (p. 4, *trad.*).

Devenir a/r/tographe (ou *p/a/rTographe*, le terme que je propose en français) a requis, dans cette expérience doctorale, une attention constante à mon questionnement à travers l'évolution de mes questions et de ma création de sens (Irwin et Springgay, 2008). Pour ces autrices, l'a/r/tographie mène à une « exégèse, soit une explication critique du sens d'un travail (p. xxix, *trad.* »). La figure 4 propose une première exégèse visuelle de ce qui m'est arrivé dans cette recherche.

Figure 4 Exégèse visuelle du parcours de recherche



Exégèse et émergence des questions de recherche

Comme nous le verrons, les liens entre ces pratiques ont offert d'autres façons de témoigner de l'expérience des langues dans une pédagogie de la réconciliation. Devant les enjeux soulignés jusqu'ici, j'ai d'abord souhaité contribuer, comme chercheure francophone non-autochtone, aux conversations portant sur la pédagogie de la réconciliation. J'ai ainsi voulu apporter une contribution envers les traductions tout en rendant visibles mes vulnérabilités et contraintes. J'ai ensuite senti l'importance de recadrer ma posture privilégiée au sein du réseau collégial ou, plus largement, du monde académique dans une perspective critique. Je me suis interrogée sur mes responsabilités dans la pédagogie de la réconciliation. De même, j'ai reconsidéré mon engagement dans mon milieu professionnel, comme pédagogue, afin de devenir à la fois apprenante et experte. Devenir pédagogue est ainsi devenu une façon de soutenir mon engagement personnel, émotionnel envers l'enseignement et l'apprentissage (Leggo et Irwin, 2013, p. 3, *trad.*). J'ai voulu élargir la portée épistémique des conversations sur la réconciliation dans mon milieu en y intégrant d'autres modes d'expression.

Finalement, j'ai souhaité témoigner de ma rencontre avec les enseignements anishinaabeg dans une traduction personnelle de mon propre devenir comme chercheure, artiste et pédagogue de la réconciliation dans le contexte colonial des collèges francophones.

Ces considérations m'ont amenée à formuler et reformuler ma question de recherche tout au long de mon parcours doctoral, partant d'une intuition initiale formulée ainsi : « **Dans quelle mesure les langues autochtones sont-elles présentes ou absentes de la pédagogie de la réconciliation dans les collèges francophones?** »

Cette question a ensuite été ré-envisagée et réécrite, formée et informée par les différentes étapes de la recherche, chacune ayant fait l'objet d'un article, d'une section de la thèse, et d'installations a/r/tographiques, soit :

- 1) Que représentent les langues dans la pédagogie de la réconciliation pour une chercheure francophone et non-autochtone ?
- 2) Quelles sont les responsabilités entourant les conciliations des langues dans la pédagogie de réconciliation au sein de l'enseignement supérieur ?
- 3) Comment les langues sont-elles conciliées dans la pédagogie de la réconciliation dans le contexte

colonial des collègues ?

- 4) De quelles façons l'art permet-il de témoigner (être avec) des composantes insaisissables de nos langues ? À quoi nous rend-t-il présent ?
- 5) Quels sont les tissages a/r/tographiques de la présence et des absences d'une langue autochtone dans une pédagogie de la réconciliation ? Que révèlent-ils ?
- 6) Y-a-t-il des re-conciliations des langues émergeant d'une pratique a/r/tographique mettant en dialogue l'anishinaabemowen et la pédagogie collégiale ?
- 7) En quoi mon devenir comme P/a/rTographe d'une pédagogie de la réconciliation dé/coloniale a-t-il formé, informé et transformé mes responsabilités envers les langues ?

Mes tissages comme a/r/tographe témoignent du passage d'une représentation des langues à une expérience relationnelle - critique - épistémologique de la réconciliation en profondeur *par, avec, au cœur* et *pour* les langues autochtones. Les diverses itérations de mon intuition initiale seront maintenant explicitées. Elles sont également résumées dans le Tableau 1 (p. 40). En vue d'orienter la lectrice ou le lecteur, le processus ayant mené à l'assemblage intertextuel des articles et composantes a/r/tographiques de la thèse sera également détaillé.

Traduire et apprendre PAR les langues

En tant que chercheure émergente, j'ai d'abord noté le peu de ressources didactiques et pédagogiques abordant ces questions dans l'enseignement supérieur francophone (Côté et Ndiaye, 2018; Brogden et coll., sous presse). Ainsi, diverses pédagogies de la réconciliation se mettent en place à des rythmes variables dans la formation initiale des enseignants en contexte anglophone (Higgins et coll., 2015 ; Ng-A-Fook et coll., 2017 ; Scott, 2013 ; Scott et Gani, 2018) et dans les milieux universitaires francophones (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017 ; Brogden et coll., sous presse), et encore timidement dans les collègues (Hannis, 2019).

À l'instar de plusieurs collègues engagés envers la réconciliation, ma posture de recherche initiale s'est inscrite dans l'activisme. J'ai voulu agir, mobiliser de nombreux acteurs du réseau collégial. J'ai entrepris de recenser les pratiques innovantes, de provoquer des espaces de collaborations pédagogiques et de reconnaissance des territoires entre les collègues (Vaudrin-Charette, 2016). En somme, j'ai souhaité traduire et faire circuler les ressources et savoirs existants. Ces éléments seront mis en relation avec les

concepts d'engagement et de responsabilités tels que vécus dans ce parcours professionnel et académique. J'aborderai ensuite mes propres vulnérabilités en ce qui concerne les traductions.

En effet, je ne suis pas exempte d'ambivalences dans mes propres rapports aux langues (Chung, 2013). Notamment, mon appartenance à un peuple qui se souvient, mais qui a joué un rôle politique dans les tentatives historiques visant à effacer les plus de 60 langues autochtones parlées au Canada (Galley 2009). Par l'entremise de pratiques artistiques (Leggo, 2008 ; Pépin et coll., 2014), j'ai cherché à entrevoir les tensions linguistiques présentes dans ma propre pratique, à les comprendre et à transformer les violences coloniales de ces positions. J'ai voulu concilier ces vulnérabilités et responsabilités dans mon espace familial, tant avec mes enfants que mes parents.

Se former AVEC les langues

Ces premiers moments de la recherche m'ont permis de constater que la majorité des travaux récents sur la réconciliation dans l'enseignement postsecondaire québécois abordent cette question sous l'angle de la sécurité culturelle (Dufour, 2016, Lévesque, 2017, Joncas, 2018 ; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2018). Certaines des manifestations critiques de la persistance de l'environnement colonial dans les cégeps me sont alors apparues : monolinguisme ambiant, manque de traductions, absences historiques, approche culturaliste des savoirs autochtones (Blackburn, 2018; Crépeau et Fleuret, 2018; Hannis, 2019; Ratel et Pilote, 2017; Gauthier, 2018; Lachapelle et coll., 2019). Une co-existence linguistique est-elle possible dans ce contexte?

Comme c'est le cas pour de nombreuses langues autochtones, dans cette langue, le sujet se situe en fonction de ses interdépendances et responsabilités (Bastien et Krammer, 2004 ; Battiste, 2013 ; Johnston, 2011). Cet élément m'a amené à me questionner sur les rapports aux langues, et nos allégeances épistémologiques comme composantes peu étudiées des pédagogies de la réconciliation (Haig-Brown, 2010). Comment concilier les responsabilités de nos rapports aux langues ?

Les modalités de la présence de la langue anishinaabemowen seront davantage explicitées plus loin, considérant les enjeux critiques d'un apprentissage en profondeur des modes de pensée autochtones chez les non-autochtones (Haig-Brown, 2010 ; Ahenakew, 2016). Si la responsabilité, dans une

conceptualisation a/r/tographique, devient un savoir-être (Irwin et Springgay, 2008, p.xxxii, *trad.*) nous enseigne-t-elle aussi comment être en relation, à travers nos différences ?

Créer et co-créer AU COEUR de l'Anishinaabemowen

Comme tous les mots, et comme la langue elle-même, l'anishinaabemowen a une vie propre et est façonnée par les locuteurs qui l'utilisent.

(Noodin, 2015, p. ix, *trad.*)

La langue anishinaabemowen telle que décrite ici par Noodin (2015) présente ainsi un caractère vivant et insaisissable. J'ai évoqué en quoi cette thèse par articles découle d'une certaine fluidité dans les traductions, mais aussi, de certaines contraintes liées à cette fluidité. Cette langue est présente dans la littérature éducationnelle anishinaabe et anglophone, mais encore très peu en français (Absolon, 2016 ; Doerfler et coll., 2013 ; Simpson et Manitowabi, 2013; Freeman et Morcom, 2018).

Avec le soutien des aînées, la langue anishinaabemowen est abordée dans cette thèse par l'entremise des [*Sept enseignements sacrés anishinaabeg*](#)ⁱ (Anderson, 2002 ; Absolon, 2016 ; Doerfler et coll., 2013, Pitawanakwat, 2013 ; Simpson, 2018; Smith St-Georges, 2019, Tusky et Tusky, 2019). Il s'agit d'une série d'enseignements traditionnels transmis de génération en génération. L'auteure Anishinaabeg Leanne Betasamoke Simpson (2018) les évoque ainsi

Ces enseignements comprennent : l'*aakde'ewin*, l'art d'avoir du courage ; le *dbadendiziwin*, l'art d'être humble ; le *debwewin*, l'art de la vérité ou de la sincérité ; le *mnaadendiwin*, l'art de démontrer du respect ; le *nbwaakawin*, l'art de la sagesse, le *gwekaadiziwin*, l'art d'être honnête ; et le *zaagidewin*, l'art de l'amour, ou d'aimer. (p. 82)

Pour Freeman et Morcom (2018) ces enseignements sont les « fondements éthiques d'une pédagogie de la réconciliation » (p. 816, *trad.*). Bien entendu, ces savoirs se doivent d'être localisés, et mis en pratique par l'expérience individuelle de chacun, dans ses relations avec la famille, la communauté, et la terre.

Dans mon projet, ils seront contextualisés par les aînées et collaboratrices anishinaabeg. En particulier, considérant le parcours des aînées anishinaabeg, il est apparu incontournable de mieux comprendre non seulement leurs expériences en tant que survivantes du système des pensionnats

autochtones, mais aussi leur résilience dans leurs expériences dans le contexte collégial. Selon Madden (2019), il appert essentiel d'offrir des [récits de contrepoint](#) (« counternarratives »). Le contrepoint devient ainsi un récit reliant « les enseignements traditionnels, les mécanismes de survie, et l'engagement politique » (p. 299, *trad.*). Nos conversations se sont ainsi insérées dans un processus de *currere* (Pinar, 1975/2005), de relations, et de guérison, dans un effort de conciliation de nos différences linguistiques, et de nos divers rapports aux savoirs.

Être présente POUR les langues

La langue anishinaabemowen existe dans le contexte étudié depuis des temps immémoriaux (Lawrence, 2012). Cette langue compte 1485 locuteurs au Canada, dont 1380 au Québec (S. Canada, 2016). Pour plusieurs membres de ces communautés, le français est associé aux traumatismes vécus dans les pensionnats (Tremblay, 2008). Pitawanakwat (2016) note que, « le déséquilibre du pouvoir entre les langues autochtones et les langues coloniales canadiennes que sont l'anglais et le français prouvent la persistante colonisation et marginalisation du peuple Anishinabeg » (parag. 34), notamment en milieu urbain. Parmi les aînées et collaboratrices anishinabeg ayant participé à l'étude, quatre d'entre elles résident en milieu urbain dans la région de l'Outaouais. Dans le cadre de notre étude, ces aînées et collaboratrices sont issues de trois communautés, soit la communauté de Kitigan Zibi, celle du lac Barrière (Rapid Lake) et de Abitibiwini (Pikogàn).

Dans ces communautés, la langue anishinaabemowen est enseignée durant tout le cycle du primaire et du secondaire, comptant ainsi plusieurs locutrices et locuteurs. Or, ces locuteurs se retrouvent-ils dans le curriculum des études collégiales, notamment, en contexte francophone ? Ceci sans compter les réalités diverses selon les milieux urbains ou en communauté. Pour Gomashie (2019), les nations les plus éloignées des milieux urbains, parmi les communautés du Québec, comme les communautés crie et algonquines, utilisent leurs langues indigènes dans leurs foyers, leurs familles et leurs communautés. Sur d'autre part, dans les communautés mohawks de Kanensatake et de Kahnawà:ke, qui sont proches de Montréal, l'anglais est principalement utilisé dans la plupart des milieux (p.157, *trad.*).

Cette remarque permet de relever les nuances entourant les responsabilités individuelles et collectives dans la mise en œuvre de pédagogies de la réconciliation dé/coloniales et alliées. Me penchant sur les expériences scolaires et académiques et des parcours de vie des participantes, et en particulier, celles d'aînées Anishinaabeg ayant vécu l'expérience du pensionnat, j'ai voulu comprendre comment l'art me permettait d'être avec ces récits. Comment être à la fois témoins (*witness*) et être avec (*wit(h)ness*) à ces tensions dans nos pédagogies ? Pourquoi aborder une langue plutôt qu'une autre ? Si j'ai cherché, de manière plus spécifique, à envisager les possibles d'une langue autochtone dans le contexte colonial d'un collège francophone en particulier, ce fût, notamment, pour situer mes responsabilités dans mon propre contexte. Le déploiement de la langue anishinaabemowen y est embryonnaire, ce qui justifie la documentation du potentiel de ces rencontres. Toutefois, il convient de noter, que dans ce qui est présenté dans le cadre de cette thèse, je ne cherche pas à enseigner ces savoirs, ou la langue anishinaabemowen, mais à témoigner de leur présence dans mes apprentissages et dans mon milieu. Toute erreur ou omission est mienne et j'en assume la pleine responsabilité. Pourtant, comme nous le verrons ci-après, le processus itératif utilisé a permis de rendre explicites certaines vulnérabilités.

Tissages méthodologiques

L'approche théorique et méthodologique utilisée dans la thèse – l'a/r/tographie – propose au chercheur de plonger au sein de ses incertitudes, d'en faire l'expérience, pour ensuite les problématiser par une description multiforme, et souvent polylogique, de ce qui en émerge (Baron et coll, 2019). Les hypothèses sont ainsi formulées de façon itérative, ancrée dans la pratique. Dans le cas de cette recherche, il convient de noter que ces hypothèses ont été formulées dans le cadre d'espaces hors-texte, tels une installation d'art postal, un assemblage brodé, de la poésie plurilingue, et la présence du jardin anishinaabeg dans un collège. Un premier élément à retenir est que ces pratiques expérientielles (ou balbutiements méthodologiques) n'impliquaient *a priori* que l'apprentie-chercheure, mais que leur déploiement dans divers espaces publics a parfois pû provoquer – ou tenté de questionner – le statut quo académique dans un contexte pédagogique de réconciliation.

Ainsi, les artefacts hors-textes issus de la recherche témoignent-ils, eux aussi, de ces transformations. Les points communs de la méthodologie utilisée dans les articles sont les suivants : d'abord, une création hors-texte conçue comme une provocation ; ensuite, des conversations abordées comme des ouvertures et itérations; puis, une réflexion permettant la narration, et finalement, une nouvelle évocation hors-texte, ancrée et prête à migrer une fois revue par les co-créatrices. Pour Haig-Brown (2010), les « [espaces hors textes](#)ⁱⁱ, ou hors murs, sont souvent perçus comme de second ordre par rapport au travail ésotérique de l'académie et qu'il est inévitablement sous-théorisé ou même non théorisé. La possibilité que la théorie puisse être développée et/ou affinée dans des contextes extérieurs au texte semble être diminuée par une telle pensée » (p. 928, *trad.*). Pour cette recherche, le processus itératif de création a permis, notamment, de situer quelques pistes en vue de « décentrer l'académie en tant que site principal de production et de diffusion des connaissances » (Gaudry et Lorenz, 2018, p. 225, *trad.*). Plus encore, ces variantes ont été produites tout au long de la recherche, contribuant ainsi, quoique parfois maladroitement, à la mobilisation des savoirs.

Chacun des articles présentés a été développé selon une procédure similiaire, dans un processus ancré dans ma pratique et constamment en devenir. Cette mouvance a été à la fois une force et une contrainte dans la réalisation de la recherche. Par exemple, les conversations ont permis de situer ces provocations et de les transformer par les interrelations dans divers milieux – parfois, comme dans le cas de l'installation d'art postal faisant l'objet du premier article, en permettant de constater le défi que peut représenter la reconnaissance des langues et territoires autochtones dans certains contextes.

Selon les articles, ces contextes spécifiques ce sont avérés être ma famille (article 1), les institutions face à la réconciliation (article 2), ma pratique de conseillère pédagogique dans un collège (article 3), les relations émergentes d'une collaboration entre aînées, collaboratrices anishinaabeg et enseignantes dans le contexte colonial de ce même collège (article 4), les relations avec le plus qu'humain autour d'un projet de jardin au collège et dans la transformation de mes pratiques (article 5), et la mise en relation l'anishinaabemowen dans ma pédagogie de la réconciliation dans une perspective dé/coloniale (article 6). Tel que mentionné dans la problématique, ces migrations à la fois conceptuelles et méthodologiques de ma recherche ont été attribuées au passage d'un paradigme représentationnel des langues – tentant de décoder les sens et d'interpréter – aux possibles que représentent un rapport aux

langues relationnel tel que compris dans les épistémologies autochtones. En rétrospective, ces migrations ont également permis une analyse des rythmes relationnels ayant informé la recherche, passant d'une certaine précipitation dans l'activisme à une présence plus réflexive.

En ce sens, dans la phase d'analyse, j'ai pu re-crée, par l'entremise de la poésie, d'un journal de bord brodé et multimodal, de ce qui a été appris et désappris dans ces rencontres. Ici, un séjour d'artiste-en-résidence a permis une pause réflexive et immersive et fait émerger de nouvelles associations entre les entrées du journal, les poèmes, et mes expériences pédagogiques. Les co-existences entre les concepts clés de vulnérabilités, absence, présence, responsabilité, humilité et possibilités et les enseignements anishinaabeg ont émergé de ce moment, en 2019. Par la suite, ces évocations ont été l'objet de nouvelles conversations, de dons, de retour aux personnes engagées envers cette recherche.

Considérant les contraintes du format de la thèse par articles, le fil conducteur entre ces articles est révélé à la fois dans cette introduction, et dans mes conclusions, sous forme d'un tissage narratif liant entre elles les formes utilisées, et laissant, en ouverture, la possibilité d'explorer ces mêmes questions sous une multitude d'autres expériences de la réconciliation *en profondeur*.

Résumé des articles, méthodes et espaces hors-textes évoqués

J'ai mentionné en quoi mes tissages comme a/r/tographe témoignent du passage d'une représentation des langues à une expérience relationnelle - critique - épistémologique de la réconciliation en profondeur par, avec, au cœur et pour les langues autochtones. En décrivant sommairement les articles, j'ai choisi d'inclure des photos témoignant de moments et espaces hors-texte de la recherche.

Aborder l'éducation aux traités par l'Art postal : Migrations linguistiques, réflexivité et responsabilités à l'ère de la réconciliation (sous presse). Dans mon premier article, Art postal et réflexivité, j'aborde les représentations linguistiques entre les territoires et les difficiles traductions pédagogiques d'une province ou d'une langue à l'autre. J'utilise l'autoethnographie poétique (Leggo, 2008) et l'art postal (Pépin et coll., 2014), à la fois dans mon espace familial et dans un contexte de conférence académique, pour démontrer en quoi les sentiments de sécurité ou d'insécurité linguistique affectent les migrations, les traductions plurilingues, et la réflexivité. J'ai cherché à comprendre en quoi

sommes informés PAR nos langues dans l'enseignement supérieur. Ma recherche était alors formulée ainsi : « Que représentent les langues dans la pédagogie de la réconciliation pour une chercheure francophone et non-autochtone ? Cette formulation m'a amenée à interroger les espaces familiaux et académiques dans leurs interrelations, en développant une pratique artistique témoignant des intentions de la recherche. L'installation intitulée « Territoires, langues et réconciliation » (Vaudrin-Charette et coll., 2017), et la figure 5, ci-dessous, témoigne de la fragilité et du soutien reçu dans ces premiers pas hors-texte.

Figure 5 *Premiers pas hors-texte (Art postal, 2017)*

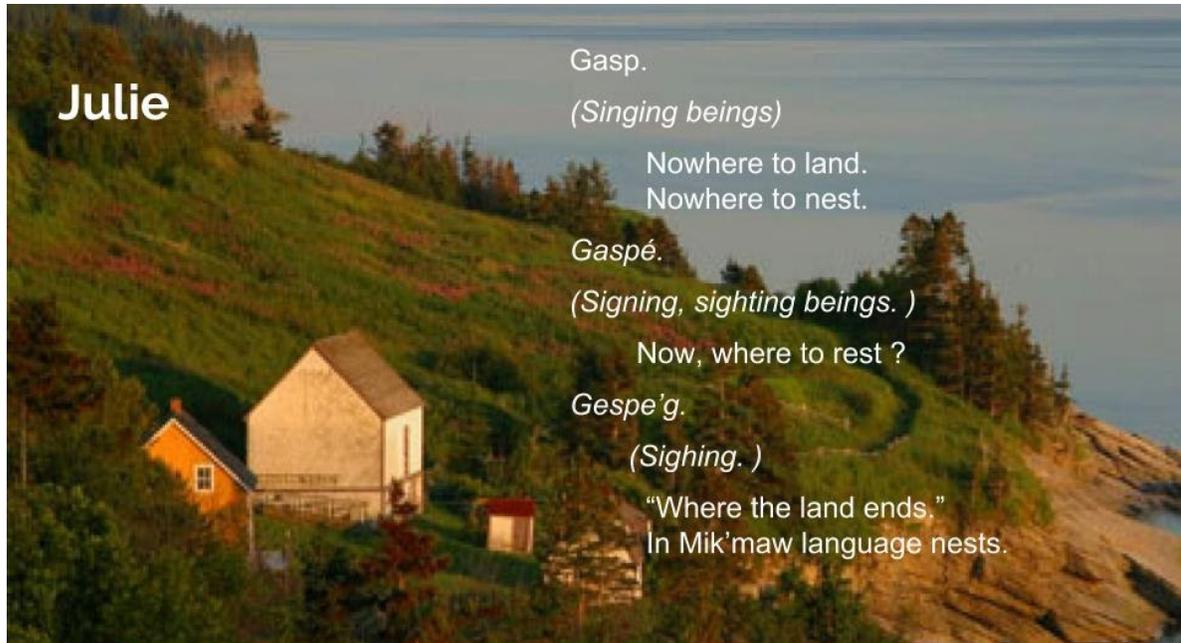


Le premier article, *Aborder l'éducation aux traités par l'Art postal : Migrations linguistiques, réflexivité et responsabilités à l'ère de la réconciliation* a ainsi été rédigé dans l'émergence de la recherche a été rédigé en 2017. Il raconte les variantes d'une proposition pédagogique autour de l'art postal. Cette provocation artistique a été envisagée, conçue et réalisée, comme une mise en scène les protocoles de reconnaissance des territoires et les langues autochtones dans l'enseignement supérieur francophone. Des vignettes y témoignent de l'articulation entre les espaces familiaux et académiques de

la réconciliation (Lindberg, 2015; Simpson, 2011). En racontant mes passages comme artiste-enseignante par la production d'une œuvre d'art postal et des traductions multimodales de mon journal de bord, cet article présente mon engagement a/r/tographique envers une manière d'être dans le monde en tant que chercheuse émergente (Irwin, 2008). Dans la création de l'art postal et l'émergence de ma pratique de journal de bord brodé, j'ai pris l'engagement de ne pas être en rupture avec ma famille dans mon devenir comme chercheuse : si je ne peux expliquer ma recherche à mes enfants, pourquoi la réaliser ? J'ai ainsi voulu situer ma recherche dans le curriculum de la réconciliation au Québec en envisageant les absences actuelles dans le parcours scolaire de mes enfants. Le lien de transmission s'est aussi manifesté dans la création intergénérationnelle de pochette à tabac brodées, avec le soutien de ma mère, dont les précisions sont amenées dans l'article *Tissages a/r/tographiques*.

Revenant à cette proposition d'art postal dans le contexte de l'enseignement supérieur (CSSE, 2017) et collégial (AQPC, 2017) elle m'a permis de me situer par les langues et territoires, articulant mon devenir comme chercheuse, tant dans mon espace familial que dans les dimensions académiques. Les conversations dans ces milieux m'ont amenée à recadré ces questions en considérant les approches plurilingues et la multimodalité (Moore, 2011; Masny, 2012).

Lors de l'analyse, la rédaction de poèmes auto-ethnographiques a permis d'identifier certains enjeux reliés à ma pratique émergente comme chercheuse non-autochtone et francophone. Les poèmes ont d'abord formulés comme haïku – « l'horizon, le poète, et la métaphore liant les deux » - (Wiebe et Sameshima, 2019 , p. 230, *trad.*). À terme, ils ont pris de l'expansion, notamment, car la rédaction est devenue, pour moi, une façon d'être, poéthiquement, PAR les langues. La figure 6, évoque poéthiquement le territoire traditionnel Mi'kma'ki sur lequel je suis née.

Figure 6 *Se situer*

Pour Retallack (2003), la poésie poétique permet de mettre en œuvre la dynamique complexe qui traverse les frontières disciplinaires, éthiques, politiques ou entre la théorie et la pratique (p. 295, *trad.*). Puisque la rédaction poétique émergeait davantage dans ma langue seconde, l'anglais, j'ai ainsi envisagé en quoi, dans mon parcours de doctorante, les possibilités du bilinguisme sont à la fois comme un privilège, une responsabilité, et une contrainte. Au fil des lectures nécessaires à la recension des écrits, mais aussi, d'une présence attentive au monde, des poèmes ont émergés de ma pratique. Des citations traduites sont devenues fortuites. Des mots en anglais ont jailli ou vice-versa, en français, et avec le temps, en anishinaabemowen. En explorant les dimensions plurilingues de ces poèmes, j'ai tenté de respecter une certaine fluidité dans la forme des traductions et une co-existence entre les langues. La lectrice ou le lecteur de cette thèse comprendra ainsi mieux la présence de poèmes trilingues, en particulier de la langue anishinaabemowen, l'anglais et le français au sein de plusieurs des articles. De même, la rédaction académique en anglais a mené à la production du deuxième article, et la création d'un espace hors-texte sous la forme d'un glossaire plurilingue explicité ci-après.

Melting the Cultural Iceberg in Indigenizing Higher Education: Shifts to Accountability in Times of Reconciliation (2018). Cet article évoque une transition vers une approche critique des savoirs et des langues autochtones en contextualisant ma recherche dans l'enseignement supérieur et la réconciliation (Ball et McGivror, 2013). J'y considère mon engagement envers le questionnement (Irwin, 2008) comme chercheure et mes responsabilités personnelles comme alliée (Anthony-Stevens, 2017). La question « quelles sont les responsabilités entourant les langues entourant les conciliations des langues dans l'enseignement supérieur ? » est abordée dans une recension des liens entre les postures alliées dans les pédagogies de la réconciliation et de l'équité (Tupper, 2014; Gorski, 2016). Poursuivant sur la question de mes responsabilités comme chercheure francophone et non-autochtone d'une pédagogie de la réconciliation, j'ai voulu la cadrer dans une perspective critique. Cet article me situe à la fois dans mon univers familial et comme professionnelle de collège. J'examine plus en détail la pratique d'énoncés de positionnement, présentés lors d'ateliers ou de conférences académiques.

Une analyse comparative de ces énoncés met en lumière mes propres vulnérabilités et responsabilités dans mes rapports aux langues. La poésie autoethnographique présentée à la fin de l'article est une ouverture sur les possibles ontologiques et épistémologiques des langues pour comprendre nos vies, nos expériences et nos relations, dans un processus à la fois dynamique et énergétique (Leggo, 2005). Comme nous le verrons, si d'autres traductions sont également à l'œuvre dans la mise en perspective a/r/tographique de mes apprentissages, elles sont, dans cet article, un premier essai dans la formulation d'une mise en perspective critique et bienveillante des rapports aux savoirs (Gorski et coll., 2016 ; Leggo, 2018).

En somme, ce deuxième article, le seul présenté en anglais dans la thèse, témoigne de premières migrations entre les représentations sociolinguistiques et le concept de responsabilité tel qu'entendu en contexte autochtone anishinaabeg. Cette année là, j'ai également appris à mieux reconnaître le privilège de ne pas avoir été interrompue dans ces dimensions familiales par le racisme systémique des autorités.

Re-concilier les langues dans la pédagogie collégiale (accepté). Dans mon troisième article, j'ai cherché à comprendre plus spécifiquement : « **comment les langues sont-elles conciliées dans la pédagogie de la réconciliation au collégial ?** » Pour Leggo et Irwin (2013), devenir pédagogique

(« becoming pedagogical ») évoque d'être en mesure de nourrir ce qui nous soutient, en dialogue avec les étudiantes et étudiants, et avec le milieu. Ainsi ce troisième article propose-t-il mon analyse des possibles des langues dans la mise en œuvre de la pédagogie de la réconciliation au collégial en milieu francophone.

J'y présente un cycle dé/colonial dans lequel nos rapports aux langues affectent la sécurité culturelle, la coexistence, la responsabilisation et de la dé/colonisation pédagogique. Les vulnérabilités, résistances, responsabilités et contributions dans une pédagogie de la réconciliation par l'entremise d'un regard macro et micro sur des pratiques en cours dans le contexte collégial. Concrètement, j'ai cherché à comprendre la présence ou l'absence de la réciprocité dans les collaborations pédagogiques entre collègues et communautés pour la réconciliation, et à émettre des recommandations spécifiques dans mes conclusions.

Pour y arriver, je me suis fondée sur mes premières provocations donnant un aperçu des pratiques en cours au collégial par l'entremise d'un site web (Vaudrin-Charette, n.d.) et leurs avancées dans les pratiques depuis la publication des résultats de la Commission de vérité et de réconciliation (CVR, 2015). Le regard macro porte sur l'accentuation de l'importance des services aux étudiants autochtones, le monolinguisme ambiant, et la sécurisation culturelle des apprenants autochtones au collégial (Lévesque, 2016; Crépeau et Fleuret, 2018 ; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017). Les rapports de pouvoir et privilèges à l'œuvre dans ces postures sont détaillés.

En vue de mieux comprendre en quoi ces éléments influençaient ma propre pratique, j'ai examiné de plus près ce qui se passait sur mon lieu de travail, un collège francophone situé en territoire non-cédé anishinaabeg autour d'un projet de création d'un jardin de plantes médicinales, détaillé ci-après. J'ai pu documenter des conversations avec les aînées (n=3), enseignantes (n=2) et collaboratrices anishinaabeg (n=2) dans les pédagogies de la réconciliation exercées au sein d'un collège francophone. Ces conversations dans mon milieu évoquent les passages du *niiwi* à *kiinwi* (du nous/vous) à (vous et nous/moi ensemble) (Morcom et Freeman, 2018). Ce passage du singulier-pluriel (Nancy, 2000) témoigne ainsi de ma propre création comme sujet de l'étude *avec* l'autre.

Puisque les conversations font partie de la pratique quotidienne des conseillers pédagogiques au sein de ma communauté d'appartenance professionnelle, j'ai souhaité les explorer sous la forme d'une communauté de pratique décolonisée (Houle et Pratte, 2014). Yeo et coll. (2019) témoignent de la pertinence de telles rencontres en communauté de pratique dans un contexte de développement professionnel et de recherche. Ces rencontres préparatoires ont été documentées par l'entremise de mon journal de bord brodé et de poésie a posteriori comme mode de réflexion sur nos conversations collectives. Elles ont permis d'honorer et de célébrer les mouvements subtils émergeant de ces conversations « anticoloniales et pacifiques » (Tupper, 2015), et ce, du point de vue des enseignantes et des collaboratrices autochtones, en me décentrant et en recentrant l'étude sur le milieu. Par la suite, dans un cadre plus formel, chacune des sept participantes a été rencontrée individuellement pour un entretien semi-dirigé d'une durée approximative d'une heure. Ces conversations individuelles ont été enregistrées en format audio, transcrites, et ont également fait l'objet d'entrées dans mon journal de bord brodé.

Puisque dans la recherche a/r/tographique, tout engagement de recherche est forcément relationnel, j'ai voulu mettre ces questions en pratique comme pédagogue. En rédigeant cet article, j'ai amorcé un questionnement sur la réciprocité au sein du collège étudié, en territoire non-cédé anishinaabeg. Dans ce contexte, comment les relations sont-elles nourries ? En ce sens, en formulant les recommandations à la fin de cet article, une nouvelle préoccupation a surgi, celle de mettre en scène les expériences et récits de contrepoints ayant émergés des rencontres avec les participantes aînées, enseignantes, collaboratrices anishinaabeg dans le cadre de cette étude. Si mes recommandations font l'objet d'un tableau synthèse de la mise en application d'une pédagogie de la réconciliation décoloniale dans les collèges (Tableau 2, p. 126), elles sont formulées comme une invitation : que pouvons-nous faire et qui pouvons-nous être, comme pédagogues de la réconciliation dans les collèges ? La figure 7, ci-dessous, met en scène la réciprocité dans l'expérience du prochain espace hors-texte.

Figure 7 *Kitigàbens*

Espace hors-texte : le jardin Anishinaabeg. Si dans ces conversations sur la co-création d'un jardin anishinaabeg, la présence du jardin au collège constitue, elle aussi, un espace hors-texte au-delà de la recherche. En effet, il convient de spécifier que ce « projet » dans le cégep n'a pas été initié par moi comme chercheur, mais par la rencontre de mes collègues enseignantes avec les aînées et artistes Anishinaabeg. Elles ont r v , développé et mobilisé les ressources (peu de moyens, beaucoup de cœur   la tâche, pour toutes les collaboratrices) afin de mettre en place un jardin Anishinaabeg à l'extérieur du collège où nous travaillons. Il n'est pas anodin que ce jardin soit devenu un lieu de rencontre et de reconnaissance du territoire, à la fois au sein d'un espace colonial et au-delà.

En contexte universitaire, Ostertag et coll. (2016) reconnaissent les impacts de conditions précaires sur la possibilité de créer, de maintenir et de réparer les relations nuancées, historiques et militantes avec

les lieux, les jardins et les gens (en temps réel et en temps différé) qui sont au centre des pédagogies de jardin décolonial. D'autres auteurs nomment également les défis que présentent les passages de responsabilités individuelles aux engagements institutionnels pour la réconciliation (Bopp et coll., 2018, Battiste, 2018; Pidgeon, 2014). Les conversations et rencontres autour de ce projet pédagogique de réconciliation m'ont permis de plonger davantage en vue de témoigner de la présence d'une langue autochtone - l'anishinaabemowen - dans un contexte collégial colonial francophone, et au-delà, dans les rapports au monde végétal et au plus qu'humain qu'évoquent la présence d'un jardin dans ce contexte.

Récits de contrepoints anishinaabeg dans un collège francophone. Dans mon quatrième article, j'ai tissé un récit de contrepoints avec les aînées, dans lequel nos rapports à l'école sont remis en perspective au passé et au présent. L'art permet-il d'aborder les moments « insaisissables » de témoignages (Emberley, 2014)? Me penchant sur les expériences scolaires et académiques et des parcours de vie des participantes, et en particulier, celles d'aînées Anishinaabeg ayant vécu l'expérience du pensionnat, j'ai voulu comprendre comment l'art me permettrait de développer ma présence à ces récits. Suite à nos conversations, ma sous-question de recherche est alors devenue : « **de quelles façons l'art permet-il de témoigner (être avec) des composantes insaisissables de nos langues ? À quoi nous rend-t-il présent ?** ». Pour cette raison, j'ai choisi d'amener les contrepoints des aînées et collaboratrices autour de leurs conciliations de l'anishinaabemowen dans le contexte colonial d'un collège francophone.

Ici encore, le sens de provocations hors-texte entreprises en amont m'est apparu lors des conversations. Au cours de ma recherche, j'ai cherché à être présente POUR les langues, avant de saisir les nuances d'être présente à mon expérience des langues et celles des autres. Dans la phase préparatoire à la recherche, j'ai cherché à développer un instrument qui permettrait de poser un geste réparateur en vue d'approfondir les liens avec les aînées et aînés autochtones contribuant aux pédagogies de la réconciliation, en brodant et en développant avec ma mère des pochettes à tabac qui deviendraient des récits d'expérience ou en mobilisant mes ressources comme artiste. J'ai cherché un instrument s'inscrivant dans les perspectives de recherche alliées et décoloniales autochtones dans lesquelles les formes et les récits utilisés contribuent aux changements de paradigmes (Settee, 2013).

En élaborant cet instrument, j'ai cherché à faire l'expérience de rendre explicite ces présences aux langues, et leurs contrepoints, dans les milieux des acteurs. J'ai souhaité contribuer à rendre la recherche accessible autrement. Ainsi, en étudiant la question de devenir pédagogue de la réconciliation, j'ai voulu porter une attention particulière aux manières de rendre visibles nos interdépendances, tout en étant consciente et présente aux enjeux d'appropriation culturelle, à mes résistances, et au défi de *l'être avec* non consensuel. Snowber et Bickel (2015) nous rappellent que l'expérience d'être témoin, et avec, exige une présence à la mémoire de l'autre et à ses expériences (p. 76, *trad.*). J'ai souhaité rendre visible, mettre en action, et *concilier* nos différenciations épistémiques et linguistiques dans nos traductions pédagogiques de la réconciliation.

J'ai d'abord envisagé la recherche intégrant les arts en éducation (*arts integrated educational research*), qui se fonde sur une approche inductive permettant d'utiliser les éléments, processus, et stratégies de création artistique comme agent révélateur dans un processus de recherche (Sinner et coll., 2006, p. 1238, *trad.*). En envisageant ensuite en quoi les pratiques artistiques et pédagogiques commençaient à s'entrecroiser et à se rapprocher, j'ai initié la réflexion sur ce que l'art transformait dans mon expérience de pédagogue et de chercheure émergente, en m'inscrivant progressivement au sein des études a /r/ tographique de la réconciliation (Cole, 2016 ; Conrad et coll., 2019; Louie et coll., 2017).

Dès le début de la recherche, la contribution des arts envers la justice épistémologique et « l'élargissement épistémologique » essentiel au renouvellement des, m'était apparue relations (Barrett, Harmin, Maracle, et Thomson, 2014). Or, seulement en fin de parcours, lors de ma conversation formelle avec les aînées, la possibilité de l'art comme processus de désapprentissage, de nos rapports aux langues s'est concrétisée par l'expérience (Cochran-Smith, 2013). Les allers-retours conceptuels, artistiques et poétiques contribuent ainsi à une exploration de nos façons d'être attentif/présent à nos expériences (Leggo et Irwin, 2013, p. 51, *trad.*). Ces expériences plongent parfois dans l'excès, à l'extérieur de ce qui serait conçu comme acceptable (Irwin et Springgay, 2008, p. xxx, *trad.*), amenant diverses provocations. Justement, en devenant pédagogue de la réconciliation, j'ai dû apprendre, mais aussi, désapprendre diverses façons d'être engagée. L'approche méthodologique retenue m'a permis d'être à l'écoute des silences et de comprendre que nos responsabilités nous soutiennent. Dans les mots de Celine Tusky : « Que voudra dire la réconciliation pour mon petit-fils quand il sera au Cégep ? »

Espace hors et intra-texte : journal de bord brodé et écologique. La provocation principale de cette thèse correspond, selon moi, à la création, puis à l'assemblage d'un journal de bord brodé et écologique. Sur ce point, en vue de laisser la lectrice ou le lecteur en faire l'expérience, les légendes accompagnant les figures présentées ont été réduites; les précisions sur les contextes de création sont fournies dans la section Installations, à la fin de la thèse. L'assemblage de plus de deux cent moments de présence aux dialogues sur la réconciliation constitue ainsi un espace hors-texte. La présence photographique de certaines entrées de ce journal en assure une relative pérennité dans les articles.

Ainsi, les entrées de ce journal de bord brodé et écologiques ne sont pas une représentation du contenu d'une conversation, mais plutôt, de l'expérience qu'en a eu la chercheuse, et les personnes présentes lors de sa création. En outre, dans une perspective multimodale, Budach (2018) note le potentiel des conversations autour d'objets comme occasion « d'observer comment les langues de l'apprenant sont mises en scène et imbriquées avec les autres modes (images, musiques ou gestes), tout en prenant une valeur symbolique bien spécifique et propre à la volonté expressive du créateur » (p. 2). Dans le cas de cette recherche, ces artefacts brodés sont devenus porteurs de leur propre sens onto épistémologique, et pour certains, une forme de passage entre les représentations et l'expérience. Progressivement, la broderie est devenue, elle aussi, un texte, inclusif de son contexte expérientiel.

Si elle a ainsi servi, notamment, à témoigner de conversations évoquant *autrement* nos responsabilités envers les langues autochtones comme pédagogues. En dialogue avec Annie Smith St-Georges, aînée Anishinaabeg, j'ai saisi en quoi cette pratique a servi non seulement à relire, mais à relier.

En ce sens, le geste de coudre est devenu à la fois conciliation, réparation, temps d'arrêt contemplatif et réconciliation (Campbell et Dalton, 2019 ; Fels, 2015; Kalbfleisch, 2016; Sameshima et Slingerland, 2015). Un geste qui m'a permis d'être présente à ce qui a émergé de cette étude. Au final, ce journal brodé a témoigné de mes apprentissages mais aussi, de ce que j'ai dû désapprendre au cours de ce processus (Cochran-Smith, 2003).

Figure 8 *Résilience*

Tissages a/r/tographiques d'une pédagogie de la réconciliation. Dans ce cinquième article, j'aborde la recherche sous l'angle décolonial de l'élargissement épistémologique (« Two-eyed seeing ») (Bartlett et coll. 2012). En premier lieu, j'effectue mon propre *currere* (Pinar, 1975) en vue de mieux comprendre les liens d'interrelations entre mes postures de recherche et l'émergence et la forme des provocations. Dans l'analyse, j'utilise les quatre premiers éléments d'une « praxis parallèle de catéchisation » pour témoigner de passages du « je » au « nous », dans leurs dimensions de « mimesis, de poesis, de palimpseste et d'intertextualité » (Sameshima et coll., p. 11). J'explore les liens entre ces pratiques et ce qu'elles permettent de rendre visible dans nos conciliations linguistiques, critiques, onto épistémologiques d'une pédagogie de la réconciliation. À l'instar de Radford et Aitkien (2018), je

cherche ainsi à explorer ces dynamiques en vue de mieux comprendre leurs incidences sur nos apprentissages et notre pédagogie.

Ma pratique p/a/rTtographique s'est ainsi développée, comme pédagogue, artiste, et re-chercheure localisée dans ses relations sur ce Territoire. Mon engagement envers la création de pratiques qui complexifient et prennent en compte la différence s'est manifesté dans mon assemblage poétique, brodé, dialogique et narratif des articles constituant la thèse (Lyle, 2015 ; Kelly, 2010, Hasebe-Ludt et coll., 2009). La broderie en tant qu'instrument de documentation a donné lieu à des moments contemplatifs tenant compte des rencontres avec le plus qu'humain, sur le territoire, *aki*, et des conversations avec les collaboratrices enseignantes, aînées, artistes, agente de liaison. Je me suis questionnée sur ce que je devais désapprendre pour arriver à être en relation et être-avec.

La sous-question de recherche suivante est alors apparue : « **quels sont les tissages a/r/tographiques de la présence et des absences d'une langue autochtone dans une pédagogie de la réconciliation ?** »

Ici, la recherche a cherché à stimuler le questionnement – ses résultats sont donc un témoignage sur le questionnement, en particulier, dans l'articulation entre les composantes visibles et invisibles d'une pédagogie de la réconciliation au collégial. Ce témoignage existe également au sein des espaces hors-texte, évoqués ci-haut.

Étude a/r/tographique de l'anishinaabemowen dans un contexte francophone. Finalement, revenant à ma question initiale, soit mon positionnement comme chercheure francophone et non-autochtone dans une pédagogie de la réconciliation, j'ai souhaité approfondir cette question en la situant plus précisément dans le contexte de ma pratique poétique au sein d'un collège francophone situé en territoire non-cédé anishinaabeg. La formulation finale de ma question de recherche est ainsi formulée dans une étude poétique : « **y-a-t-il des re-conciliations des langues émergeant d'une pratique a/r/tographique mettant en dialogue l'anishinnabemowen et la pédagogie collégiale ?** »

Pour l'aborder, j'ai assemblé les éléments développés dans un regard autobiographique sur mes pratiques, composé de poèmes, d'entrées d'un journal de bord brodé et d'autres artefacts ayant émergé du processus. Pour Emberley (2014), l'[assemblage](#)ⁱⁱⁱ est le point de rencontre des épistémologies,

l'émergence des potentialités négatives ou autres vitalités surprenantes (p. 12, trad.). Si l'assemblage est initialement amené en vue de recycler le passé afin de reconnaître les écologies actuelles des besoins, désirs et responsabilités (p. 10, trad.), cette autrice le resitue dans une perspective féministe permettant d'envisager la multitude de rythmes constituant la production des savoirs.

Le tableau 1 évoque un premier assemblage entre les enseignements Anishinaabeg - incluant les Sept Enseignements sacrés et les enseignements des quatre plantes - et la pédagogie de la réconciliation dé/coloniale.

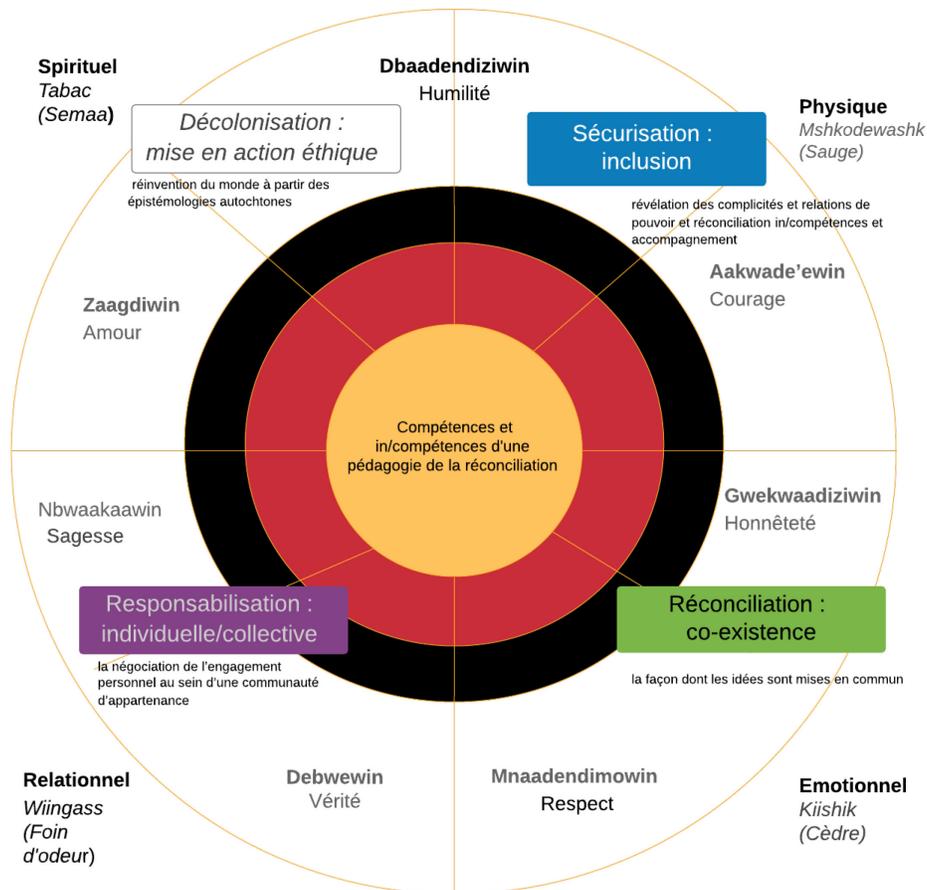


Tableau 1 Enseignements anishinaabemowen et la pédagogie de la réconciliation (intuitions de recherche)

Dans l'esprit des *Lectio Divina*, l'étude a/r/tographique met en scène mes propres conciliations de l'anishinaabemowen (Bickel et coll., 2015). Dans ces éléments, les voix narratives de la chercheure, de l'artiste et de l'enseignante s'entrecroisent. Je cherche ainsi des moyens « d'apprendre avec l'autre comment être présente » (Leggo et Irwin, 2018, *trad.*). Les études sont également mises en contexte par des essais narratifs (Lyle, 2017; Holmes, 2015). L'exégèse devient ici synthèse:

I want to know
 synthesis I want
 to acknowledge
 how the parts are
 put together made
 wonder full

(Leggo et Irwin 2018, p. 54 (Carl's poem))

J'ai souhaité témoigner, par l'a/r/tographie, de la transformation éthique radicale vécue dans mon expérience professionnelle autour de la rencontre avec une langue autochtone. J'ai cherché à comprendre en quoi l'anishinaabemowen avait contribué à l'articulation de relations axées sur les responsabilités (Johnston, 2011). La [responsabilité](#), dans une conceptualisation a/r/tographique, devient un savoir-être^{iv} :

une manière d'être dans le monde qui est composée de nos gestes et des situations avec lesquelles nous nous débattons, celles que nous contestons, provoquons et incarnons dans une éthique de la compréhension et de la responsabilité. La responsabilité réside dans l'entre-deux. (Irwin et Springgay, 2008, p.xxxii, *trad.*)

Pour aborder mes responsabilités comme a/r/tographe dans un contexte anishinaabeg, je me suis appuyée sur les *Sept enseignements sacrés anishinaabeg* (Smith St-Georges, 2019, Tusky et Tusky, 2019 ; Simpson, 2011). J'ai assemblé ici un témoignage a/r/tographique de mon expérience de la langue anishinaabemowen et des responsabilités^v y étant liées dans le contexte collégial colonial où j'exerce ma pratique. À cet égard, j'ai souhaité privilégier la langue anishinaabemowen et les passages entre les espaces familiaux et académiques dans l'assemblage a/r/tographique de la thèse. Ces transitions sont liées au cadre conceptuel et relationnel Anishinaabeg : Sàghidiwin [Aimer], Tepeweedamowin [être

Honnête], Minastawin [Respecter], Tabansenidizowin [être Humble] Songidewin [avoir du Courage] Tepbwewin [être Vrai], Kakidawenidam [faire preuve de Sagesse] (Tusky et Tusky, 2019). Les quatre plantes sacrées sont aussi présentes : Tabac, Foin d'odeur, Cèdre et Saugé. J'ai ensuite associé ces valeurs aux éléments issus de ma problématique, soit la présence et les absences, les traductions, les vulnérabilités et responsabilités, le côté insaisissable, et ce que nous devenons, par les langues.

Poétique de la [présence](#) - Sàghidiwin [Aimer]

Poétique des [traductions](#) - Tepweedamowin [être Honnête],

Poétique des [vulnérabilités](#) - Tabansenidizowin [être Humble]

Poétique des [responsabilités](#) - Minastawin [Respecter],

Poétique de l'[insaisissable](#). Songidewin [avoir du Courage]

Poétique des [absences](#)- Tepbwewin [être Vrai]

Poétique des [possibles](#) - Kakidawenidam [faire preuve de Sagesse]

Ici, les poèmes auto-ethnographiques, extraits du journal brodé et autres réflexions issues de la présence à la langue anishinaabemowen pour une chercheure francophone non-autochtone sont présentés et tissent des liens entre les articles et les contextes micro (famille, pratique d'artiste, de conseillère pédagogique et de recherche) et macro (collège francophone, expérience des aînées, collaboratrice et enseignantes, réseau collégial, enseignement supérieur francophone et réconciliation) de l'étude.

Regroupés, ces éléments constituent, en quelque sorte, la mémoire graphique de ce travail. Peut-être amèneront-ils une contribution en vue de rendre explicite certaines des « injustices structurelles qui alimentent les disparités en matière d'éducation » (Gorski, 2016) ? L'étude met en perspective ma réflexion sur mes vulnérabilités linguistiques et leurs fondements pédagogiques, interrogeant les possibles et contraintes d'une conciliation honnête des langues dans un contexte de réconciliation, guidée par les enseignements des aînées Judith et Céline Tusky (2016). J'y aborde ainsi l'éthique relationnelle et les postures alliées dans les traductions (Donald, 2009; Ermine, 2007; Haig-Brown, 2010). Ce sommaire visuel de mes propres reconfigurations et conciliations d'une pédagogie de la réconciliation au collégial évoque également un bref dialogue aînée-cèdre-chercheure, considérant les

dialogues (Baron Cohen et Souza, 2019) et ontologies relationnelles de la réconciliation (Higgins et Madden, 2018).

En rendant hommage aux possibles et contraintes des langues comme fil conducteur de mon sentier doctoral, j'évoque nos coresponsabilités envers une réconciliation « en profondeur » (Haig-Brown, 2010) ? L'inclusion des langues autochtones dans l'enseignement supérieur fait, quant à elle, partie intégrante d'un processus de guérison intergénérationnel pour chacune et chacun d'entre nous (Sterzuk et Fayant, 2016). Comme a/r/tographe en devenir, j'ai appris et désappris en soulevé des questions sur les langues, en jouant et déjouant les ouvertures aux surprises, aux représentations, à la syntaxe, et aux épistémologies (Leggo et Irwin, 2018).

En somme, l'étude a/r/tographie permet une mise en perspective de la pédagogie de la réconciliation par l'entremise d'un regard expérientiel sur ma pratique et sur les collaborations ayant entouré la présence matérielle et relationnelle de l'anishinaabemowen dans un contexte collégial francophone, au sein de ma communauté d'appartenance.

Espace hors-texte : glossaire plurilingue (2020)

En fin de parcours, j'ai voulu créer, à titre de chercheure francophone engagée dans une pédagogie de la réconciliation, un glossaire plurilingue. En effet, j'ai dû appuyer la majeure partie de ma recherche sur des ouvrages rédigés en anglais, et effectuer de nombreuses traductions de citations. J'ai également cherché à inclure des termes en anishinaabemowen en respectant les pratiques émergentes de citation des savoirs autochtones (Younging, 2013). Ces traductions érigées en glossaire deviennent en elles-mêmes une évocation d'une pédagogie de la réconciliation tenant compte des langues (voir [Glossaire](#)), voire, un outil didactique qui se veut, lui aussi, dynamique.

Ouverture

Elle est ensuite déclinée dans mes conclusions. Revenant à mon intuition initiale, qui était de mieux saisir les présences ou absences des langues autochtones dans la pédagogie de la réconciliation, à travers cette expérience au cœur des langues, j'interroge « **en quoi mon devenir comme p/a/rTographe de la réconciliation a-t-il formé, informé et transformé mes responsabilités envers les langues ?** »

Les articles et l'étude a/r/tographique présentés évoquent respectivement les vulnérabilités des traductions, les responsabilités individuelles et institutionnelles, les expériences macro et micro d'un cycle dé/colonial de la réconciliation, les contrepoints des aînées, les tissages a/r/tographiques d'une pédagogie de la réconciliation et la présence à une langue autochtone (anishinaabemowen) dans le réseau collégial. Ils témoignent des conciliations linguistiques, onto épistémologiques et critiques de la pédagogie de la réconciliation au sein des divers contextes.

Plonger au sein des dialogues pédagogiques de réconciliation découlant des enseignements anishinaabemowen dans le contexte collégial, nous aura permis d'envisager les espaces de re-conciliation des savoirs au sein des noyaux familiaux (Simpson, 2018). Ces éléments ont permis un dialogue profond sur la vérité et les multiples dimensions des gestes réparateurs.

Ainsi, cette thèse par articles aura permis de considérer les postures alliées chez les enseignantes et les enseignants, et dans l'accompagnement des pédagogies de la réconciliation au collégial, lesquelles ne peuvent se faire sans la présence active des aînées et des langues autochtones dans les institutions d'enseignement. Le contexte spécifique des rencontres entre aînées, collaboratrices et enseignantes anishinaabeg dans collège situé au Québec en territoire non cédé a permis de déployer les questionnements de chacune au sein de ces relations. Ainsi, j'ai évoqué à la fois les contributions de l'anishinaabemowen dans le contexte collégial colonial francophone et l'incidence fondamentale des langues autochtones sur le développement d'une pédagogie des responsabilités dans la réconciliation au collégial.

Mon parcours doctoral a certes emprunté un chemin complexe, en tentant de rendre visibles des éléments forts intimes de nos rapports aux langues. La lectrice ou le lecteur s'intéressant particulièrement aux composantes critiques de la réconciliation dans leurs retombées sur l'enseignement supérieur appréciera les articles présentés en première partie. Notamment, les recommandations issues de cette étude font l'objet d'une synthèse en anglais dans le deuxième article, et en français dans le troisième article. En outre, la pratique a/r/tographique de conciliation des langues proposée ici doit être lue comme une invitation, une proposition à plonger, dans la forme qui vous convient, dans une mise en

perspective de vos propres vulnérabilités, privilèges, contraintes et responsabilités dans un contexte de réconciliation.

Question de recherche	Positionnement a/r/tographique, instruments, données	Article et thèmes-clés	Éléments de synthèse issus de la recherche
<p>1. Que représentent les langues dans la pédagogie de la réconciliation pour une chercheuse francophone et non-autochtone ?</p> <p>2. Quelles sont les responsabilités entourant les conciliations des langues dans l'enseignement supérieur ?</p>	<p>Chercheuse francophone et non-autochtone</p> <p>Questionnement</p> <p><i>Art postal.</i></p> <p><i>Poésie autoethnographique</i></p> <p>Données issues de la famille de la chercheuse</p>	<p>Aborder l'éducation aux traités par l'Art postal...</p> <p>Melting the Cultural Iceberg ...</p> <p><i>Plurilinguisme, multimodalité, traductions, responsabilités, équité.</i></p>	<p>Glossaire plurilingue</p> <p>Questions critiques pour une pédagogie de réconciliation</p>
<p>3. Comment devient-on pédagogue de la réconciliation dans le contexte colonial des collèges ?</p> <p>4. L'art permet-il de concilier l'insaisissable dans un contexte de réconciliation ?</p>	<p>Pédagogue</p> <p>Communauté d'appartenance – réseau collégial francophone</p> <p><i>Conversations</i></p> <p><i>Broderies</i></p> <p><i>Poésie</i></p> <p>Données issues des relations avec enseignantes, aînées et collaboratrices autochtones dans un cégep.</p>	<p>Réconcilier les langues ...</p> <p>Contrepoints : conciliations « insaisissables » de l'anishinaabemowen dans ...</p> <p><i>Sécurisation, coexistence, responsabilisation et dé/colonisation, réconciliation décoloniale, contrepoints, témoignages insaisissables, vulnérabilités</i></p>	<p>Recommandations pour une réconciliation dé/coloniale dans le réseau collégial</p> <p>Réconciliations des possibles par l'anishinaabemowen</p>
<p>5. Quels sont les tissages a/r/tographiques de la présence et des absences d'une langue autochtone dans une pédagogie de la réconciliation ? Que révèlent-ils ?</p>	<p>Artiste</p> <p>Questionnement</p> <p><i>Croisement de l'ensemble des données dans leur influence sur ma pratique</i></p>	<p>Tissages a/r/tographiques et currere ...</p>	<p>Installations</p>
<p>6. Y-a-t-il des re-conciliations des langues émergeant d'une pratique a/r/tographique mettant en dialogue l'anishinaabemowen et la pédagogie collégiale ?</p> <p>7. En quoi mon devenir comme artiste, pédagogue et chercheuse de la réconciliation a-t-il formé et informé mes responsabilités envers les langues ?</p>	<p>Comme a/r/tographe</p> <p>Pratiques complexifiant et prennent en compte la différence au sein de ma communauté d'appartenance</p> <p><i>Analyse, résultats et questionnements</i></p>	<p><i>Poétique des possibles</i></p> <p><i>Poétique des traductions</i></p> <p><i>Poétique familiale</i></p> <p><i>Poétique des vulnérabilités</i></p> <p><i>Poétique de l'insaisissable.</i></p> <p><i>Poétique des responsabilités</i></p> <p><i>Poétique de la vérité</i></p>	<p>Étude a/r/tographique de l'anishinaabemowen</p> <p>Conclusion : les langues dans une pédagogie de réconciliation ?</p>

Tableau 1 Synthèse du dispositif de recherche

ÊTRE CHERCHEURE FRANCOPHONE ET NON-AUTOCHTONE DE LA RÉCONCILIATION

Que représentent les langues dans la pédagogie de la réconciliation pour une chercheure francophone et non-autochtone ?

Aborder l'éducation aux traités par l'Art postal : Migrations linguistiques, réflexivité et responsabilités à l'ère de la réconciliation

Chapitre d'ouvrage en cours de publication dans sa version originale française :

Vaudrin-Charette, J. (en cours). Aborder l'éducation aux traités par l'Art postal : Migrations linguistiques, réflexivité et responsabilités à l'ère de la réconciliation. Dans *L'éducation aux traités* (titre provisoire), L. M Brogden, A. Sterzuk et J. Daschuk, (dir). Presses de l'Université Laval.

Aborder l'éducation aux traités par l'Art postal :***Migrations linguistiques, réflexivité et responsabilités à l'ère de la réconciliation***

Préambule

Kwei, cher lectrice ou lecteur francophone,

Je t'écris du territoire traditionnel non cédé Anishinaabeg, du côté où la rivière rivière Kitchissippi est connue comme la rivière de l'Outaouais. Je suis de descendance européenne mixte, mère, conseillère pédagogique et étudiante au doctorat. Comme éducatrice et activiste, je cherche à situer mes co-responsabilités envers la résurgence des langues des Premières Nations, Métis et Inuit. Aujourd'hui, je te raconterai quelques-uns des efforts de traduction qui peuvent être envisagés dans une pratique plurilingue de l'éducation aux traités et de la réconciliation. Je tenais à le faire en tenant compte de ma présence sur un territoire non cédé, reconnaissant les privilèges dont j'ai hérité, au détriment des peuples autochtones, qui m'ont permis, notamment, d'apprendre dans ma langue maternelle tout au long de ma scolarité. À toi, je tenterai de raconter les (mes) interdépendances aux langues et territoires dans un contexte de réconciliation, en toute humilité.

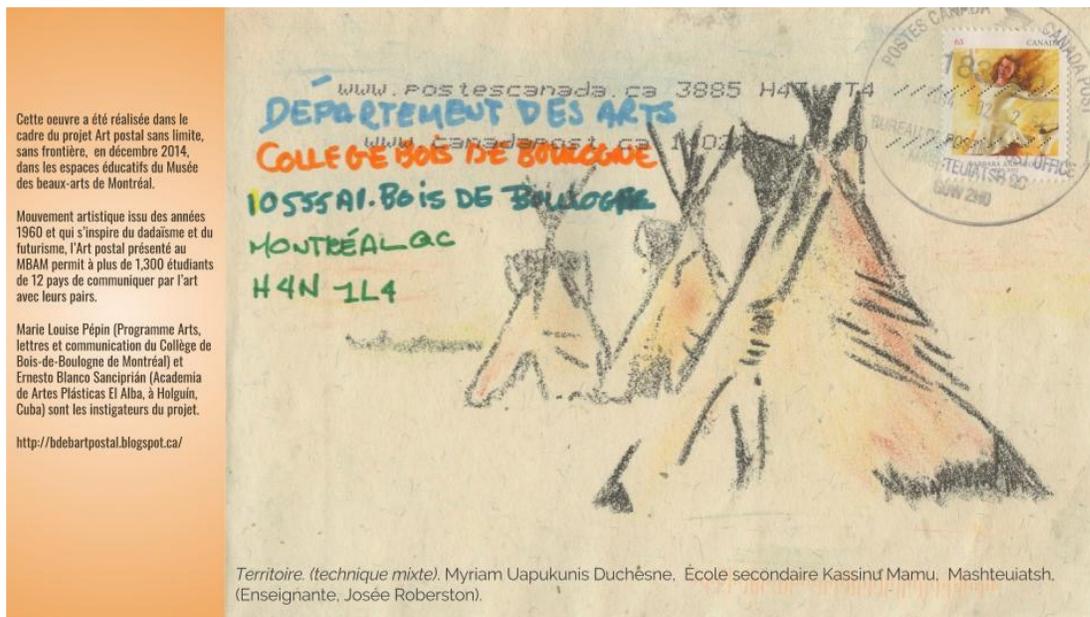
Contexte

Dans ce chapitre, j'envisage la réconciliation dans ses migrations linguistiques, critiques et épistémologiques. Je relate les provocations issues de la transposition d'une proposition pédagogique d'art postal axée sur l'interculturalité dans un contexte d'éducation aux traités, et de ses échos dans des contextes familiaux et institutionnels, situés sur divers territoires. J'utilise des vignettes multimodales (Moore, 2011) en vue de rendre compte de mes apprentissages dans ce contexte.

En 2016, j'assistais à une présentation sur un projet artistique interculturel intitulé *Art Postal : Sans limites ni frontières* (<https://www.mbam.qc.ca/expositions/a-laffiche/art-postal/>). L'objectif du projet était d'élargir les horizons interculturels des étudiants et d'internationaliser la formation en proposant un projet démocratique, à faible coût. Les enveloppes réalisées sont ensuite exposées ; expédiées par la poste en vue d'expositions futures ou diffusées sur les médias sociaux par les artistes-créateurs. En voyant une œuvre d'art postal intitulée « Territoires » (Figure 2), création d'une élève de

l'école de la communauté innue de Mashteuiatsh, j'ai envisagé l'apport possible de cette pratique pédagogique dans un contexte d'éducation aux traités et de réconciliation.

Figure 9 *Art postal* (Uapukunis Duchêsne, 2014).



De cet écho, des variantes du projet d'*Art postal* : *sans limites, ni frontières*, dédiées à l'éducation aux traités et à la réconciliation ont été créées et réalisées l'année suivante. La première porte sur les liens aux langues autochtones ; la deuxième, sur les liens aux territoires ; la troisième, sur la reconnaissance des territoires traditionnels dans les institutions. Dans les trois cas, les éléments clés de la proposition pédagogique consistent en la création d'une œuvre d'art sur une enveloppe, inspirée du territoire, qui est ensuite postée vers nos contextes familiaux ou institutionnels.

Ce chapitre relatara les incidences de ces variantes en vue de réfléchir sur les passages d'une proposition pédagogique internationale à une proposition inter-nations. Comme nous le verrons, ces migrations s'avèrent être bien plus complexes qu'un simple trait d'union.

Migrations linguistiques. En tant qu'éducatrice francophone, œuvrant dans un contexte collégial francophone et étudiant dans une université bilingue, je me dois de tenir compte des multiples contextes

coloniaux présents au sein des espaces académiques (Battiste, 2018 ; Morcom et Freeman, 2018). Mon rapport à ma langue d'origine s'articule dans un contexte teinté de diverses résistances identitaires et linguistiques (Carasthesis, 2013). En particulier, je m'attarde aux multiples complicités coloniales associées au déni des droits autochtones à une éducation dans leurs langues d'origine. L'implication paradoxale de l'administration provinciale du Québec est ainsi retracée, incluant l'[absence historique](#) des plus de cinquante langues autochtones parlées dans la reconnaissance des deux langues officielles de l'Acte de Québec (Galley, 2009, p. 245).^{vi} La persistance du racisme systémique, incluant la discrimination linguistique, reste observable dans le système d'éducation actuel (Crépeau et Fleuret, 2018). En effet, l'accès aux études post-secondaires reste encore restreint par la discrimination systémique envers des apprenants dont la langue première n'est pas le français ou l'anglais (CAPRES, 2018). Cette logique coloniale articule les politiques institutionnelles (ou leur absence) au regard de l'expérience des étudiants autochtones dans les cycles supérieurs entre l'assimilation et l'exclusion. Selon Lefevre-Radelli et Jérôme (2017) « en l'absence de politique de soutien spécifique, à l'heure actuelle, les étudiantes et étudiants autochtones doivent connaître et maîtriser les codes, la pensée, la langue et la culture organisationnelle de la société majoritaire pour pouvoir étudier et s'intégrer à l'UQAM » (p. 7).

Ainsi, si dans mon expérience de candidate au doctorat dans une institution d'enseignement bilingue, je suis consciente de l'effort de traduction qu'exige la rédaction, en français, d'une synthèse d'écrits en anglais, les possibilités de ce bilinguisme se présentent à la fois comme un privilège, une responsabilité et une contrainte. En effet, dans ces traductions, j'ai le privilège d'opérer dans un système dont je reconnais les codes, la pensée et la culture organisationnelle. Or, un tel avantage exige d'être attentive, dans mes traductions, à la responsabilité d'en préciser les absences et contraintes. La persistance du bilinguisme officiel à ne nommer que deux langues est-elle une « [frontière coloniale](#) »^{vii} (Donald, 2013) ?

Réflexivité. Dans l'enseignement supérieur, ces dernières dépassent largement la question linguistique, et compromettent, pour Donald, la façon dont les peuples et savoirs autochtones sont envisagés dans les contextes éducationnels contemporains. Les engagements institutionnels autour des

94 *Appels l'Action* de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) restent souvent en surface

Ni le Protocole sur l'éducation autochtone des Collèges et Instituts du Canada ni les Principes sur l'éducation autochtone des universités du Canada ne parlent de réconciliation de nos histoires coloniales, ou de guérison des effets spécifiques du racisme dans les institutions, ou de décolonisation des programmes pour tous les étudiants et d'adoption de connaissances et d'épistémologies autochtones plus holistiques qui sont enracinées dans les langues autochtones et l'apprentissage expérientiel basé sur le lieu (Battiste, 2018, p. 136, *trad.*)

Ces tensions entre les frontières réelles et perçues ont été évoquées dans les approches épistémologiques autochtones et critiques sur les localisations et délocalisations des savoirs (Kincheloe et Steinberg, 2008 ; Paraskeva, 2011).

Toutefois, le présent chapitre s'attardera plus particulièrement aux migrations linguistiques présentes dans nos liens aux langues et aux territoires.

Enseigner dans un contexte plurilingue-se-disant-monolingue n'est pas évident. Pourtant, d'un point de vue pédagogique, les interdépendances entre les postures plurilingues et les pratiques pédagogiques multimodales ont été mises en évidence. (Budach et Patrick, 2011 ; Lavoie et coll., 2014 ; Sabatier et coll., 2013). Pour Castellotti et Moore (2006), le cadre du plurilinguisme permet « une réflexivité sur la hiérarchisation historique et sociale », notamment dans le milieu éducatif. Les approches plurilingues « encouragent l'appui sur les langues connues des élèves, la décentration et la réflexion sur les normes, et le transfert des connaissances, des compétences et des stratégies d'une langue à d'autres » (p. 17). De telles migrations au sein de « paysages linguistiques » (Moore, 2011) deviennent-elles l'occasion d'« allers-retours » cognitifs (Auger, 2007) et aussi affectifs, socio-relationnels et éthiques ?

Responsabilités. Si nous considérons, comme Masny (2016), les [littératies](#)^{viii} « en tant qu'un assemblage situé de mots, gestes, attitudes, et manières d'écouter, de parler, d'écrire dans l'expérience humaine et non humaine de notre devenir au sein du monde (p. 116, *trad.* », nous trouvons, dans ces assemblages textuels, des sensations, des éléments de « résonances » dont l'intensité varie, d'une faible amplitude à un pic (2006). À l'instar de l'œuvre d'art postal, la multimodalité nous amène ainsi dans une notion d'immanence (2013), de surprises, d'imprévus pédagogiques et de rencontres. J'aborde donc ce

que la proposition *Art postal pour l'éducation aux traités* a pu créer comme réflexion sur les langues, les territoires et nos responsabilités collectives en lien avec la réconciliation. À travers mes échanges avec des éducateurs Innu, Anishinaabeg, Métis, Cris (Pieds-Noirs Siksika) et allochtones, j'illustre les points de rencontres entre les cercles de réconciliation opérant au Canada central, notamment dans mon contexte actuel, en territoire ancestral non cédé Anishinaabeg.

Méthodologie. Afin d'envisager les migrations linguistiques provoquées par l'art postal dans un contexte d'éducation aux traités, je propose ici une analyse réflexive et multimodale sur la question suivante : en quoi une provocation pédagogique axée sur la reconnaissance des territoires témoigne-t-elle des expériences linguistiques des acteurs ? Quelles sont les provocations issues de ces objets ? Que nous apprennent-elles sur les liens « entre les acteurs, et dans les liens de soi au monde » (Masny, 2009, p. 336) ?

Cette question me permettra d'examiner les divers espaces éthiques émergeant des considérations linguistiques, identitaires, territoriales et interterritoriales autour de l'éducation aux traités. Adoptant un paradigme de recherche critique, allié et [indigéniste](#)^{ix} (Wilson, 2007), j'ancre fermement ma recherche dans un contexte relationnel, en la situant au sein du territoire, de ma famille, de mes ancêtres, des idées et de la métaphysique, en vue de tenir compte de ces interdépendances (p. 194). Comme le soulignent les auteures Michi Saagiig Nishnaabeg Leanne Simpson et l'aînée Edna Manitowabi (2012), en « nous insérant nous-mêmes dans ces récits, nous assumons nos responsabilités, lesquelles ne nous sont pas imposées par un collectif, mais envisagées à travers nos propres dons, nos capacités, et nos alliances » (p. 280, *trad.*). Mon objectif, en nommant les tensions langagières présentes dans un contexte de réconciliation et d'éducation aux traités, est donc de comprendre la nature de ma contribution et de la mettre en perspective au regard de nos défis de traduction collectifs. Je cherche à illustrer, dans une posture artistique (Crammer et coll., 2019), multimodale (Masny, 2009) et plurilingue (Moore, 2011), l'impact des relations d'interdépendance entre les langues et les territoires dans un contexte pédagogique d'éducation aux traités.

Simpson (2018), en abordant les ondes d'impacts d'événements traumatiques, prend le parti d'en célébrer la résilience et de la résurgence.

Tout débute par la manière dont nous nous traitons nous même et dont nous traitons notre famille, par celle dont nous honorons la voix de chacun d'entre eux dans nos décisions, celle dont nous respectons la souveraineté et l'autonomie individuelles, celle dont nous entrons en contact avec les entités humaines et non humaines de manière respectueuse, réciproque, responsable, et toujours réinventée. Ces relations deviennent alors des spirales qui s'élargissent dans nos communautés et nos nations. (p. 177-178)

Suivant l'image du « lancer de pierre » suggérée par Simpson, j'envisage ici l'éducation aux traités dans ses échos au sein de trois microcosmes, tous inter-reliés, soit sur les plans familial, communautaire, institutionnel et territorial. Les transpositions entre les contextes familiaux, scolaires et interinstitutionnels, comme des cercles concentriques qui demeurent longtemps après que la pierre de rebond ait sombré, témoignent de réflexions sur les migrations linguistiques en cours à l'ère de l'éducation aux traités. Que signifient nos langues sur les territoires ? Les vignettes suivantes, comme des œuvres d'art postal, en témoignent.

Première variante : « Art postal sur l'éducation aux traités » et les langues dans l'espace familial.

Dans cette variante, la production d'art postal invite la famille dans l'espace académique, lors d'une installation in situ dans le cadre de la *conférence Provoking Curriculum Studies* (2016, McGill, Montréal, territoire traditionnel non cédé des Kanien'keha). Elle fait émerger une réflexion sur les frontières symboliques et réelles entre l'espace familial, les langues et l'école. Comment mieux comprendre mes responsabilités, en tant qu'éducatrice (francophone), mais aussi comme mère, envers la réconciliation ? Que connaissent mes enfants des traités ou de l'existence de plus de soixante langues autochtones au pays ? En quoi leurs expériences diffèrent-elles de celles des enfants d'autres provinces, territoires, ou nations ? Quelles sont les absences historiques actuelles de leur éducation ? Envisager les langues au regard de leurs (mes) interdépendances m'aide à situer mes co-responsabilités.

Le contexte académique. L'invitation consiste en une petite table, du matériel artistique et une occasion de prendre une pause non programmée au sein d'un événement académique, sous la forme d'une non-conférence (Greenhill et Wiebrands, 2008). Sur une période d'un après-midi, et dans un cadre informel, nous créons des œuvres d'art postal autour des thèmes ou des questions suivantes :

« Y-a-t-il un territoire auquel vous vous sentez intimement lié ou liée »

« *Que vous inspire ce territoire ?* »

« *Quel est votre lien avec ce territoire ?* »

« *Quel mot vous murmure-t-il ?* ».

Autour de la table, des conversations surgissent, des échos de liens familiaux, intergénérationnels, de deuils, d'espoirs. La création peut ainsi être le prétexte à un partage intime sur nos familles. Ces cérémonies de présentation, de reconnaissance des territoires, d'apprentissage des langues autochtones, d'inclusion, et de réconciliation contribuent à développer une culture des liens (Chung, 2013, *trad.*). Nos introductions permettent ainsi de situer nos interdépendances, et nos propres [frontières éthiques](#)^x. Pour Ermine (2007),

Chacun de nous connaît ses propres limites, les contours de ses espaces sacrés que nous revendiquons pour nous-mêmes en tant qu'acteurs autonomes de l'univers. Ce sont nos limites personnelles de base, les seuils moraux que nous ne franchirons pas et nous sommes tout aussi sensibles au fait que d'autres enfreignent ou imposent ces espaces. Nous pensons également aux limites imposées par la famille, peut-être par nos systèmes claniques ou nos familles élargies qui sont devenues les espaces de notre retraite. Nous avons certaines architectures morales construites par nos familles qu'il est tabou de traverser de peur de créer le déshonneur » (Ermine, p. 167, *trad.*)

Dans la famille, l'éthique de la résurgence est intimement liée aux langues et aux récits (Doerfler et coll., 2013). Que partageons-nous, entre collègues ou avec nos élèves, de nos expériences familiales, en ce qu'elles ont teinté de nos rapports aux langues, de nos vulnérabilités ou résistances ?

Cette question s'avère à la fois délicate et essentielle dans un contexte de réconciliation, où, faut-il le rappeler, la discrimination systémique envers les autochtones a mené à une quasi disparition des langues et à d'importants traumatismes intergénérationnels (CAPRES, 2018). Comme le soulignent Sterzuk et Fayant (2016), les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation s'inscrivent ainsi dans le cadre plus large de politiques linguistiques et éducationnelles ayant visé l'assimilation et la disparition des langues autochtones, passant par leur répression dans l'espace familial.

Lors de ce même événement académique, Sarah Auger, une participante Crie a initié sa présentation en nommant ses ancêtres, son clan, et sa petite fille. Cette pratique courante dans de

nombreux cercles autochtones, et de plus en plus dans les études décoloniales, reste encore peu présente dans l'univers académique francophone dans lequel je me trouve, malgré sa valeur pédagogique. Elle a répondu à la question : Que signifie la vie sur le territoire ?

Cela signifie... se souvenir de ceux qui ont caché leurs enfants et qui ont gardé nos lois, nos cérémonies, nos bois sacrés, nos langues vivantes et florissantes. Cela signifie... se souvenir des anciens qui ont signé un traité... se souvenir de la façon dont ils l'ont fait dans la prière et la cérémonie... de la façon dont ils l'ont fait dans le but exprès de préserver la terre et nos coutumes pour l'éternité. Cela signifie... se souvenir que les anciens ont prié pour mon existence et celle de mes enfants et petits-enfants, de leurs enfants et petits-enfants. Cela signifie... se souvenir que Nohkom avait l'habitude de m'envoyer avec un seau à crème glacée, tous les jours, pendant la saison de la cueillette, pour cueillir les bleuets, les fraises et les baies de saskatoons qui poussent à l'état sauvage. (Conrad, Jagger, Bleeks et Auger, 2018, p. 388, *trad.*)

En langue Crie, le mot « chapan » désigne à la fois les grands-parents et les petits enfants. En partageant avec nous l'enseignement de sa grand-mère, Auger nous dit : « - *Chapan*, qu'est-ce que cela signifie d'être sur le territoire ? » « Ça veut dire tout, *chapan*. Ça englobe tout. » Plusieurs années plus tard, alors qu'elle amenait sa petite fille cueillir des bleuets, cette dernière lui demanda : « - *Chapan*, qu'est-ce que cela signifie d'être sur le territoire ? » Et ce fût son tour de répondre : « Ça veut dire tout, *chapan*. Ça englobe tout. » Cette rencontre de l'espace familial et des territoires se poursuit alors qu'un paysage d'aurores boréales est perlé pendant l'intervention et présenté ainsi, inachevé et dans sa continuité ([*The Ancestors*], Auger, 2018, dans Conrad et coll., p. 389). N'est-ce pas ainsi, pourtant, dans chaque petite bille brodée, de ces paysages inachevés, que se créent des espaces nécessaires à la réconciliation ? L'image de ces aurores boréales, aussi appelées grands-pères, m'a fait migrer vers la Côte-Nord, lieu de mon enfance, et territoire ancestral et non-cédé Innu, dans la province du Québec. Elle m'a inspirée à prendre une aiguille et mon cercle à broder, et j'ai créé ce poème et la broderie en page suivante (Figure 3).

Une carte postale pour Sarah.

sur le sentier

je suis initiée, sans être invitée

je cueille des bleuets et de la chicoutai

généreuses offrandes
minuscules billes bleutées
dans un pot immense
appelé liberté

Figure 10 *Pour Sarah.*



Ainsi, si le processus de réconciliation remue de nombreuses blessures historiques, linguistiques, culturelles et identitaires, l'inclusion des langues autochtones dans l'enseignement supérieur fait, quant à elle, partie intégrante d'un processus de guérison (Sterzuk et Fayant, 2016) intergénérationnel pour chacune et chacun d'entre nous. Les ricochets temporels évoqués par Simpson (2018) trouvent ici leurs échos.

Le contexte familial. Dans cette première variante, les liens entre le nid familial et les migrations, entre nos langues d'origines et celles du territoire ont commencé à se tisser. La migration du retour, de l'espace académique à mon espace familial, a aussi été l'occasion d'apprentissages et de surprises. Mes enfants qui avaient auparavant contribué à la préparation du matériel pour mon installation artistique, m'ont accueillie avec fierté. Ma fille dans un élan créatif à mon retour, a dessiné un oiseau, un arbre et une chute. Elle a nommé l'arbre Niagara et a dit que « c'était là que l'oiseau allait se nourrir » (Figure 4). Puisque le Traité de Niagara, acte fondateur conclu en 1764, reste omis du discours ambiant (Gehl, 2013) j'ai reçu son dessin comme un écho, une résonance de ce que l'éducation aux traités peut représenter pour une enfant d'âge préscolaire : respect, co-existence, réciprocité, gratitude. Ainsi, la résurgence de la narrativité autochtone dans l'enseignement supérieur, contribue à l'émergence de principes éthiques qui respectent la forme interactionnelle, holistique, et synergique des récits (Archibald, 2008) et une profonde transformation méthodologique performative et ontologique dépassant le cadre de nos institutions (Battiste, 2013 ; Denzin et coll., 2008 ; Grande, 2015). L'espace familial situe l'articulation famille-communauté-école comme porteuse de présence dans notre enseignement des traités.

Figure 11 *L'arbre Niagara*



Ces migrations entre les espaces familiaux et académiques témoignent des tensions vécues, comme éducatrice et activiste, dans la négociation de ces espaces, au cœur d'un processus de guérison et de résurgence personnel et collectif (Simpson, 2011).

En d'autres mots, l'espace familial, dans nos démarches d'enseignement à l'ère des traités et dans la pédagogie de la réconciliation nous invite à 1) parler nos langues, mais aussi de nos expériences de ces dernières ; 2) inclure la créativité, la poésie, l'art dans nos façons d'entrer en lien avec les apprenants, dans des contextes informels ; 3) devenir apprenants nous-mêmes au regard de la diversité de nos rapports aux langues.

En ce sens, « l'introduction du cadre du plurilinguisme en contexte canadien provoque une (re) conceptualisation des outils et mesures liées au curriculum et à la pédagogie » (Arnott et coll., 2017, p. 33). Cela inclut des possibilités d'envisager différemment nos façons de traduire, d'enseigner et de reconnaître les contextes des apprenants, y compris dans la dimension affective de nos représentations langagières.

Deuxième variante : Art postal et reconnaissance des territoires traditionnels

Dans cette itération, en articulant ces interdépendances des territoires et des langues, j'amène la proposition pédagogique sur l'éducation aux traités sur les territoires de la réconciliation.

« Sur quel territoire se situe votre école ? »

« Quelles sont les langues autochtones parlées sur ce territoire ? »

« Quelles sont n/v/os responsabilités sur ce territoire ? »

Et si nos responsabilités, individuelles, institutionnelles, ou collectives s'articulaient dans l'inclusion systémique des langues des nations sur les territoires sur lesquels nous nous situons ?

Dans cette deuxième variante, les questions proposées lors de la création lient territoires et responsabilités (Chambers, 1999 ; Kulnieks et coll., 2013). Ici, une relation collaborative et réciproque avec les nations présentes sur le territoire depuis des temps ancestraux implique un ancrage relationnel (Wilson, 2007). Dans ces alliances, je situe la contribution non autochtone aux luttes entourant le respect des traités dans leurs principes et dans la gouvernance (Alfred, 2005). Comment puis-je être une alliée

dans la résurgence et la valorisation des langues autochtones ? Comment s'articulent les contributions possibles et les responsabilités des éducateurs et chercheurs à cet égard ?

Ainsi, en considérant que la question de la préservation des langues autochtones se trouve directement liée à la résurgence et à la réconciliation, en quoi les initiatives pédagogiques portant sur l'éducation aux traités ont-elles une co-responsabilité quant à la valorisation de ces langues ? Ng-A-Fook (2013) formule ainsi les dangers des réinscriptions symboliques et territoriales à l'œuvre dans un contexte de réconciliation

Comment les communautés autochtones, qui ne font pas partie de ces institutions, négocient-elles leur droit (humain) de nommer, de nommer leurs droits géopolitiques d'altérité, leur citoyenneté autochtones dans le régime universel discursif d'un autre colonisateur ? (p. 291, *trad.*).

Le paradoxe de la réinsertion des savoirs autochtones dans l'univers académique correspond ainsi à une inversion symbolique du principe de justice, dans lequel la revalorisation des connaissances des peuples autochtones, opérant sans les principaux concernés, contribue, en apparence, à rééquilibrer les pouvoirs, sans toutefois s'attaquer au cœur du problème. En ce sens, l'importance institutionnelle accordée aux traductions et à la présence des langues autochtones ne vise pas leur appropriation par les « nouveaux natifs » (Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013) mais plutôt l'ouverture de nouveaux espaces de dialogues.

En réponse à cette proposition pédagogique, une enseignante travaillant sur le territoire du Traité no 4, territoire traditionnel des Nehiyawak, Nakawe, Dakota, Nakota, Lakota, et Métis, me transmet une publication sur son projet, au sein duquel des élèves animateurs, dans une école secondaire, reconnaissent les territoires et langues autochtones dans le respect des traditions.

Témoignons-nous d'un tel engagement à travers le pays ? Pour cette enseignante, l'art postal amène une approche complémentaire à des changements au curriculum qui ont été effectués depuis suffisamment d'années pour que les enfants de 5^e année soient bien conscients de leur présence sur des territoires non cédés ou issus de traités. Or, comment expliquer que ces changements curriculaires aient eu lieu en Colombie-Britannique et en Alberta et pas au Québec ? Voire dans une langue mais pas dans l'autre ? Devant ces considérations, il y a lieu de s'interroger sur les conditions nécessaires à la mise en

place d'une éthique de la réconciliation émergeant des territoires. Quelle pourrait être la contribution des alliances sur ces territoires et entre ces territoires en vue de contribuer davantage à l'avancement des connaissances, notamment, en ce qui concerne les traductions ?

Aparté éthique : les traductions comme mécanisme de reconnaissance des langues du territoire.

Pour l'heure, en situant ma présence sur le territoire ancestral anishinaabeg, j'envisage en quoi l'humilité dans un contexte de réconciliation et d'éducation aux traités peut également servir dans la mise en place de nouvelles alliances. En approchant la proposition pédagogique *Art postal et éducation aux traités* d'un point de vue plurilingue, je considère la place accordée, dans nos institutions, à la reconnaissance des territoires et langues autochtones dans les processus de traduction. Ainsi, si la production, ou l'accès, à du matériel pédagogique en français portant sur les savoirs, pédagogies, peuples autochtones est un défi bien connu de l'enseignement en contexte minoritaire, ce défi est d'autant plus présent pour les Premières Nations, Métis et Inuit avec qui nous collaborons comme éducateurs. Dans le cadre d'une exposition multimodale réalisée en contexte collégial (<http://kopiwadan.ca>) une collaboration plurilingue et interordres a été établie entre le collège, les éducateurs anishinaabeg et l'université en vue de rendre le matériel disponible en anishinaabemowin, en anglais et en français, en impliquant bénévolement des étudiants dans la traduction d'une douzaine d'exercices pédagogiques développés par la communauté, de l'anglais vers le français. Si ce « traduction » (marathon de traduction) bénévole a permis, sur une période relativement courte, de rendre ce matériel accessible à d'autres, quelles en seraient les contraintes et possibilités dans les traductions entre l'anishinaabemowen et les langues coloniales ? Dans quel sens s'effectueraient ces traductions ?

Migrations et responsabilités. Pour Donald (2009), une nouvelle narrativité transcendant les frontières coloniales est essentielle au processus de réconciliation, mettant l'accent sur les principes de renouvellement et de réciprocité, issus des traités. (p. 3, *trad.*). La mise en œuvre d'une éthique relationnelle transcende les frontières coloniales ayant servi à définir les collaborations internationales (Blood et coll., 2012 ; Donald, 2012). En contexte Anishinaabeg, Pitawanakwat (2013) nous invite à considérer ainsi les [responsabilités](#)

l'engagement envers les valeurs clés de sagesse, d'amour, de respect, de courage, d'honnêteté, d'humilité et de vérité dépasse le cadre de la réconciliation et ces valeurs doivent être enseignées avec la préoccupation de dénoncer les injustices et de célébrer la résilience. (p. 367, *trad.*)

Ces auteurs, d'un lieu à l'autre, reviennent à l'éthique des territoires en vue de proposer des actions ancrées dans nos co-responsabilités. Sans renier l'identité, la positionalité des territoires au centre des actions met en perspective ces responsabilités.

Alors que la prise en compte des spécificités culturelles et territoriales demeure essentielle au débat sur les droits linguistiques minoritaires, la construction historique de l'illusion bilingue canadienne et du déni des langues autochtones (Ball et McIvor, 2013 ; Galley, 2009 ; Sterzuk, 2011) semble encore à l'œuvre à l'heure actuelle dans le contexte de l'éducation aux traités. L'oppression des langues autochtones, notamment dans les dynamiques du bilinguisme, s'avère ainsi au centre des blessures identitaires intergénérationnelles persistantes issues du colonialisme (Chazan et coll., 2011 ; Haque et Patrick, 2015 ; Ibrahim, 2008 ; Norris et Snider, 2008 ; Sterzuk, 2011 ; Sterzuk et Fayant, 2016). Comment, dès lors, assumer nos co-responsabilités présentes envers la réconciliation ?

Migrations et réflexivité. D'un point de vue critique, aborder l'ampleur des génocides subis par les Premières Nations, Métis et Inuit, sans en confronter les origines, complicités et persistance des violences coloniales (Absolon et Absolon-Winchester, 2016 ; Regan, 2010) ne fait que contribuer à renforcer les stéréotypes coloniaux historiques et à maintenir le statu quo au regard des structures d'oppression. Dans mes migrations, j'envisage les ruptures, ce qui de l'autre, en moi, persiste, dans ses absences, à envisager la rencontre comme dialogue extérieur, à fixer l'autre. La carte postale devient métaphore de mes propres ambivalences langagières, notamment, dans l'absence de mention des langues autochtones parlées sur ces territoires.

Figure 12 Traductions multimodales



Proposition # 1. Art postal :

Objectif : Prise en compte du territoire; lien affectif; storytelling.

Dimensions : Cognitive, Affective

1. **Re/connaître.** Le territoire ancestral/non-cédé ou issu des traités sur lequel votre école se situe.
2. **Créer une enveloppe.**
Que vous inspire votre lien à ce territoire?
Quel mot murmure ce paysage ?
3. **Re/lier.** Adressez cette enveloppe à...



1. **Acknowledge.** Unceded land/territory on which your school is located.
2. **Create.** What does this land mean to you ? What are this land's whispers ?
3. **Share** A word in the language of this land.S

Cette proposition pédagogique s'inspire du Projet Art Postal Sans Limites ni Frontières, du Collège de Bois-de-Boulogne de Montréal et de l'Academia de Artes Plásticas El Alba, à Holguín, Cuba. (<http://bdeartpostal.blogspot.ca/>) par Marie Louise Pépin et Ernesto Blanco Sanciprián.

Vaudrin-Charette J., CPRSPP 2017

Examinons ici la proposition de Den Heyer et Abbott (2011) d'un re-examen et d'une ré-écriture du « Nous » dans sa construction imaginaire historique qui exerce notre compétence à en reconnaître les « failles identitaires de nos mythologies » en vue d'approfondir notre [narrativité historique](#)^{xi}.

Les mythes fondateurs encouragent les membres de la culture à confondre les conceptions historiques avec le passé et les identifications actuelles qu'ils soutiennent comme des "choses" plutôt que comme des verbes - des identités plutôt que des identifications - des éléments à défendre plutôt que des relations à explorer. (p. 96, trad.)

En mettant l'accent sur les relations plutôt que sur l'identité, ces auteurs envisagent l'enseignement de la conscience historique dans une ré-écriture de notre temporalité historique, présente et future. En contexte minoritaire, il est fréquent d'observer une certaine « rigidité linguistique », notamment au regard de la reconnaissance de contextes plurilingues au-delà de représentations stéréotypées (Fleuret et coll., 2013, p. 292). Le tout, sans compter les absences de l'éducation aux traités (Tupper, 2012) dans

le renouvellement de la conscience historique (Tupper, 2014 ; den Heyer, 2004 ; Hildebrandt et coll., 2016). Ainsi, une réflexion historico-ontologique (Foucault, 2010) de ce qui, dans ma pratique, correspond à mes non-représentations. Qu'est-ce qui fragmente et interroge mon rapport au passé ? Quels sont mes a priori identitaires ? Quel est mon lien à ce territoire ? En créant ces variantes pédagogiques, j'ai évoqué ici certains de ces biais linguistiques et culturels, en vue de rendre explicites ce qui devient rapidement un frein à une réconciliation en profondeur.

Notamment, les incompétences culturelles perpétuent ainsi l'invisibilité des savoirs autochtones dans l'enseignement supérieur (Bopp et coll., 2018 ; Haig-Brown, 2010). Pour Castellano (2014), la négociation éthique des savoirs s'avère primordiale, mettant en exergue les défis réels d'une posture non autochtone migrante en éducation. Nous avons évoqué la posture de l'allié indigéniste au regard de l'éducation aux traités, incluant dans le renforcement des liens entre les apprenants, dans l'espace familial et dans les liens entre institutions et communautés.

Revenant aux absences de certaines traductions, nous avons illustré les principes fondamentaux d'équité et de justice qui pourraient découler de pratiques pédagogiques renouvelées (Fleuret et coll., 2013). En ce sens, une considération des enjeux éthiques et méthodologiques vise donc à informer de la réconciliation à travers une pratique informée et consciente de ces tensions (Bull, 2010 ; Goulet et coll., 2011 ; Latulippe, 2015). Regan (2010) voit, dans l'[humilité](#)^{xiii}, la possibilité de redéfinir le paradigme de la réconciliation à travers l'exploration de nos zones d'inconfort identitaires, passant ainsi « d'une éthique du déni à une éthique de la reconnaissance »

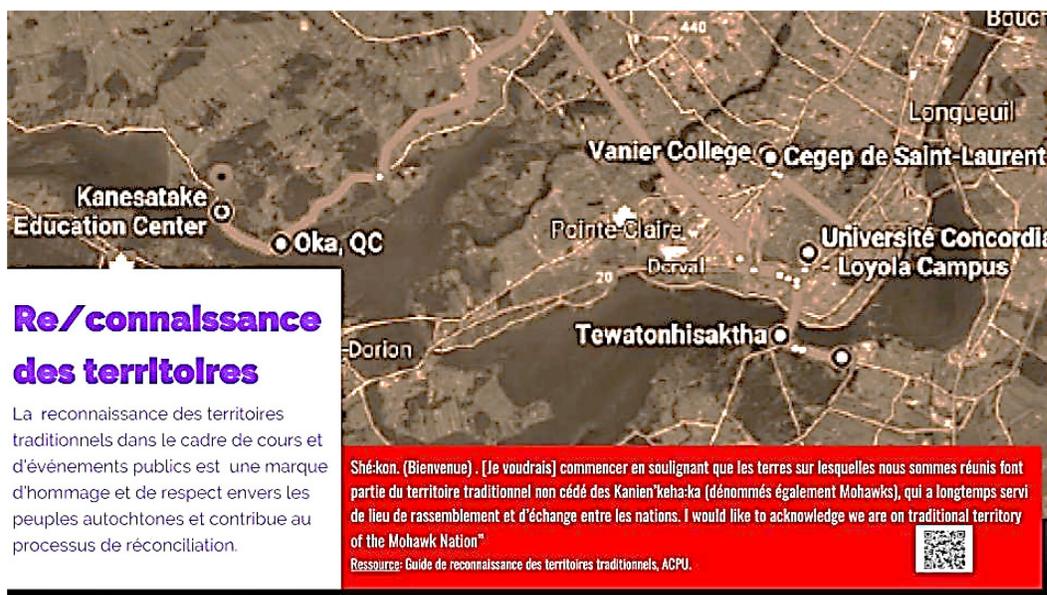
Et si nous offrions le don de l'humilité en nous engageant dans le travail de vérité et de réconciliation ? Porter ce don impliquerait de travailler à travers notre propre inconfort et notre vulnérabilité, en nous ouvrant à une sorte d'apprentissage expérientiel qui engage tout notre être - notre tête, notre cœur et notre esprit. La réconciliation est alors un lieu d'enseignement et de rencontre où se produisent des actes de résistance et de liberté. Cela n'implique rien de moins qu'un changement de paradigme qui nous fait passer d'une culture du déni à une éthique de la reconnaissance. » (p. 237, *trad.*)

Quelle est donc ma responsabilité, en tant que chercheuse de descendance euro-américaine, face à la reconnaissance de mes torts envers la suppression des langues autochtones ? Comment situer cette responsabilité en fonction de l'humilité ?

Troisième variante : inter-territorialité et alliances. Une dernière variante initiée de la proposition pédagogique *Art postal et éducation aux traités* porte sur les alliances possibles et émergentes entre éducateurs de divers territoires. Or, tenons-nous les difficiles conversations situant les Canadiens au regard des traités (Henderson et Wakeham, 2013 ; Tupper et Cappello, 2008) de la même façon d'un lieu à l'autre ?

Quelle place réservons-nous aux alliances possibles entre les éducateurs de divers territoires ?

Figure 13 *Reconnaissance.*



Dans cette dernière variante, j'insère la proposition d'art postal dans un espace inter-institutionnel et inter-territorial. Au préalable, une invitation est acheminée, à quarante éducateurs ayant manifesté un intérêt envers la réconciliation, en vue de créer une œuvre d'art postal reconnaissant les territoires traditionnels où leur collège se situe. L'objectif est de mettre en scène les protocoles de reconnaissance des territoires dans le réseau collégial québécois lors d'une rencontre provinciale. Dans cette variante, le faible taux de réponses (2/40) est évocateur d'une vulnérabilité, d'un « échec » pédagogique. Toutefois,

les conversations, au sein du collège où je travaille, autour des enveloppes reçues, ont fait office de traductions, notamment, auprès de membres du personnel de soutien qui m'ont posé plusieurs questions. Dans une perspective multimodale, telle que je l'ai évoquée ailleurs, les détours contribuent à informer nos pratiques (McLarnon et coll., 2016, p. 145).

À plusieurs reprises, j'ai été témoin des tensions vécues par les éducateurs autochtones, allochtones, anglophones et francophones au regard de tentatives d'inclure des éléments d'éducation aux traités dans leurs environnements. Ces tensions se sont manifestées par une fragmentation des initiatives de réconciliation entre les univers linguistiques, les territoires et les ordres d'enseignement, lesquelles deviennent souvent, malgré la bonne volonté des acteurs, instrumentalisées (Gaudry et Lorenz, 2018).

Ainsi, notre conversation autour des liens entre justice sociale et le curriculum d'éducation aux traités trouve-t-elle des échos dans la lutte d'étudiants d'un collège québécois souhaitant déposer un projet de loi au parlement sur l'enseignement de l'histoire des pensionnats qui se font dire par leur professeur que l'enjeu n'est pas suffisamment important ? Les manifestations de solidarité entre éducateurs situés sur des territoires différents, bien qu'elles ne soient pas documentées, font également partie des espaces éthiques à considérer dans l'éducation aux traités. L'articulation entre la pratique éducationnelle et l'appui politique pourrait-elle aussi être servie par le concept de responsabilité envisagé ci-haut ?

Comment développer, à travers ces échanges, une éthique de l'engagement diversifiant, les conceptions de la justice et des sphères publiques dont parle Ermine (2007) ? En quoi nos alliances entre éducateurs pourraient-elles contribuer à convaincre les dirigeants de certaines institutions de l'éthique relationnelle émergeant dans la prise en compte épistémologique et ontologique des territoires et communautés sur lesquels elles se situent (Haig-Brown, 2008) ? Ailleurs, on reconnaît un retard dans certains contextes linguistiques ou niveaux d'enseignement dans la mise en œuvre des *94 Appels à l'action*, sans pour autant prendre les mesures pour ouvrir de nouveaux espaces éthiques, ne serait-ce que celui d'initier un dialogue en nommant les territoires (ACPPU, 2017) et en y reconnaissant les privilèges, oppressions et contraintes des langues dans leur potentiel pédagogique.

Sàghìdiwin. Amour. Un souhait pour la réconciliation.

Dans la langue Anishinaabemowen, comme dans plusieurs langues autochtones, les verbes et noms sont jumelés, non seulement dans une perspective actionnelle mais relationnelle (Richotte, 2013). Je pense à la présence, mais aussi aux absences, et à leur transmission intergénérationnelle. Je pense à la famille comme espace privilégié de l'amour autour duquel s'articule où se déconstruit l'idée de prendre soin, dans nos blessures, dans leurs récurrences, dans nos résiliences. Comment comme chercheuse francophone et non-autochtone, prendre soin de nos langues sans effacer celles des autres ?

Considérant les tensions linguistiques sous l'angle décolonial permet de rêver d'une pédagogie de la réconciliation plurilingue, présente aux territoires, narrative, personnelle. Dans ces conditions, je nous souhaite une réconciliation qui reconsidère les persistances du système colonial ayant donné lieu et perpétuant les inégalités sociales-économiques et le racisme systémique envers les peuples autochtones au Canada. Je nous souhaite des migrations linguistiques et curriculaires contribuant à rendre visibles nos responsabilités envers ces enjeux bien qu'ils ne soient, eux aussi, qu'un ricochet vers la transformation.

De ce récit, je fais le souhait de retenir l'humilité des traductions et, en particulier, les alliances créées entre éducateurs de divers territoires qui témoignent d'un potentiel sur le plan de la mobilisation politique dans nos provinces respectives, de la diversification linguistique du matériel et d'outils pédagogiques, et de l'intégration interdisciplinaire de l'éducation aux traités.

L'humilité dans nos traductions en informe nos alliances.

Chii-megwetch.

Maman, comment on dit « je t'aime » en anglais ?

« I love you, ma belle. Et en Anishinaabemowen, on dit Sàghìdiwin. »

Références

- Absolon, K. E. et Absolon-Winchester, A. E. (Anishinaabeg, 2016). Exploring Pathways to Reconciliation. *Consensus*, 37(1), Article 2, 1-16. <https://scholars.wlu.ca/consensus/vol37/iss1/2>
- Alfred, T. (Kaniienkeha (Mohawk), 2005). *Wasáse: indigenous pathways of action and freedom*. University of Toronto Press.
- Anne Tupper, J. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.
- Arnott, S., Brogden, L. M., Faez, F., Péguret, M., Piccardo, E., Rehner, K., et Wernicke, M. (2017). The Common European Framework of Reference (CEFR) in Canada: A Research Agenda. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 31.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158 (3), 76. <https://doi:10.3917/lfa.158.0076>
- Association canadienne des professeures et professeurs d'université. (2017). *Guide de reconnaissance des Premières Nations et des territoires traditionnels*. <https://www.caut.ca/fr/content/guide-de-reconnaissance-des-premieres-nations-et-des-territoires-traditionnels>
- Ball, J. et McIvor, O. (Swampy Cree and Scottish-Canadian ancestry, 2013). Canada's big chill. Dans C. Benson et K. Kosonen (dir.). *Language issues in comparative education* (p. 19-38). Sense Publisher.
- Battiste, M. A. (Potlotek First Nation, Mi'kmaw, 2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.
- Battiste, M. (2018). Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives. Dans Spooner, M. et McNinch, J. (dir) *Dissident knowledge in higher education*. (p. 123-148) University of Regina Press.
- Blood, N. (Blackfoot, Kainai First Nation), Chambers, C., Donald, D. (Papaschase Cree), Hasebe-Ludt, E. et Head, R. B. (2012). Aoksisowaato'op : Place and story as organic curriculum. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottman (dir.), *Reconsidering Canadian curriculum studies : Provoking historical, present, and future perspectives* (p. 47-82). Palgrave Macmillan
- Budach, G., et Patrick, D. (Inuit, 2011). Donner une voix aux Inuits urbains : « Photovoice » comme une pratique de multilittératie dans la construction d'identité et de savoirs transfrontaliers. *Cahiers de l'ILOB*, 2, 35-55.
- Bull, J. R. (2010). Research with Aboriginal Peoples: Authentic Relationships as a Precursor to Ethical Research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: An International Journal*, 5 (4), 13-22
- Canada, C. d. v. e. r. d. (2015). Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. McGill-Queen's University Press.
- Castellano, M. B. (2014). Ethics of Aboriginal research. Dans Teays, W., Gordon, J. S., et Renteln, A. D. (dir.). *Global bioethics and human rights: contemporary issues*. (p. 273-285). Rowman et Littlefield

- Castellotti, V., et Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 54-68.
- Chambers, C. (1999). A topography for Canadian curriculum theory. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24 (2) 137-150.
- Chazan, M., Helps, L., Stanley, A. et Thakkar, S. (2011). *Home and native land: Unsettling multiculturalism in Canada*. Between the Lines.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Sage.
- Chung, S. S. H. (2013). The Five Ceremonies of Ambivalence: Indigenous Hybridity and Decolonization. *Intercultural Intersections*, Based Upon a Keynote Address Given at International Educator's Training Program Summer Institute, 3-14.
- Colleges and Institutes Canada. 2014. Indigenous Education Protocol for Colleges and Institutes. <https://www.collegesinstitutes.ca/policyfocus/indigenous-learners/protocol/>.
- Conrad, D., Jagger, P., Bleeks, V. et Auger, S. (2018). An arts-based curriculum encounter: what does it mean to live on this land? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53 (2). <https://doi.org/10.7202/1058405ar>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. Dossiers CAPRES. Informer, lier, réseauter. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr-1.pdf
- Corbiere, A. I. (2000). Reconciling epistemological orientations: Toward a wholistic Nish[na]abe (Ojibwe/Odawa/Potowatomi) education. *Canadian Journal of Native Education*, 24 (2), 113-119.
- Crammer, L. (Kwak'wala, Namgis1 River First Nation and Haida Gawii), Difiore, J., Ansloos J.P., L'Hirondelle, R. et Arthur, P. (2018). Storier Warriors : New Waves of Indigenous Survivance and Language Revitalization. Dans Berriz, B. R., Wager, A. C., et Poey, V. M. (dir.). *Art as a Way of Talking for Emergent Bilingual Youth: A Foundation for Literacy in PreK-12 Schools* (p. 220-234). Routledge.
- Crépeau, N. (Anishinaabe et Crie) et Fleuret, C. (2018) L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui : défis didactiques, pratiques pédagogiques, compétence plurilingue et interculturelle. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD) / Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 2 (1) 101-122. http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2018/05/volume_2_1_2018_Crepeau_Fleuret.pdf
- den Heyer, K. (2004). A dialogue on narrative and historical consciousness I. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing historical consciousness* (p. 202-211). University of Toronto Press.
- den Heyer, K., et Abbott, L. (2011). Reverberating Echoes: Challenging Teacher Candidates to Tell and Learn From Entwined Narrations of Canadian History. *Curriculum Inquiry*, 41(5), <https://doi:10.1111/j.1467-873X.2011.00567.x>

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., et Smith, L. T. (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Sage.
- Doerfler, J., Sinclair, N. J., et Kiiwetinepinesiik Stark, H. (Anishinaabeg, 2013). *Centering Anishinaabeg studies: understanding the world through stories*. Michigan State University Press et University of Manitoba Press Winnipeg.
- Donald, D. (2012). Forts, colonial frontier logics, and Aboriginal-Canadian relations: Imagining decolonizing educational philosophies in Canadian contexts. Dans *Decolonizing philosophies of education* (p. 91-111). Brill Sense.
- Donald, D. (Papachese Cree, 2013). Teachers, Aboriginal perspectives and the logic of the Fort. *ATA Magazine*, 93(4), 28-29.
- Ermine, W. (Sturgeon Lake FN, Nêhiyaw Cree, 2007). Ethical Space of Engagement, *The Indigenous LJ*, 6, 193.
- Farley, L. (2009). Radical hope: Or, the problem of uncertainty in history education. *Curriculum Inquiry*, 39 (4), 537-554.
- Fleuret, C., Ibrahim, A. et Bangou, F. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Société canadienne pour l'étude de l'éducation*, 36 (4), 280-298.
- Foucault, M. (2010). *The Government of Self and Others: Lectures at the College de France, 1982–1983*. NPicador.
- Galley, V. (2009). Reconciliation and the Revitalization of Indigenous Languages. Dans G. Younging, J. Dewar, et M. DeGagné (dir.), *Response, Responsibility, and Renewal: Canada's Truth and Reconciliation Journey*. Aboriginal Healing Foundation.
- Gaudry, A., et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227.
- Gehl, L. (Algonquin-Anishinaabeg-Kwe, 2013). Indigenous knowledge, symbolic literacy and the 1764 Treaty at Niagara. Dans M. S. Smith (dir.), *Transforming the Academy: Essays on Indigenous Education, Knowledges and Relations* (p. 23-26). University of Alberta.
- Goulet, L., Linds, W., Episknew, J.-A. (Metis), et Schmidt, K. (2011). Creating a Space for Decolonization: Health through Theatre with Indigenous Youth. *Native Studies Review*, 20(1).
- Grande, S. (2015). 5 Courageous Voices Against Neocolonialism and White Supremacy. Colonized Schooling Exposed: *Progressive Voices for Transformative Educational and Social Change*, 6, 84.
- Greenhill, K., et, Wiesbrand, C. (2008). The unconference: a new model for better professional communication. Poropitia Outside the Box: LIANZA Conference. Auckland, N.Z., 2-5 Nov. 2008 <http://opac.lianza.org.nz/cgi-bin/koha/opacdetail.pl?bib=383>

- Haig-Brown, C. (2010). Indigenous thought, appropriation, and non-Aboriginal people. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 925-950.
- Haig-Brown, C. (2008). Taking Indigenous Thought Seriously: A Rant on Globalization with Some Cautionary Notes. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6(2), 8-24
- Haque, E., et Patrick, D. (2015). Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 27-41.
- Henderson, J., et Wakeham, P. (2013) *Reconciling Canada : Critical Perspectives on the Culture of Redress*. University of Toronto Press.
- Hildebrandt, K., Lewis, P., Kreuger, C., Naytowhow, J.(Cris des Plaines [nehiyaw], Tupper, J., Couros, A., et Montgomery, K. (2016). Digital Storytelling for Historical Understanding: Treaty Education for Reconciliation. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 15(1), 17-26.
- Hornberger, N. H. (2008). Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 18(3), 325-334.
- Ibrahim, A. (2008). Operating under erasure: Race/language/identity. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 37 (2), 56-76.
- Kincheloe, J. L., et Steinberg, S. R. (2008). Indigenous knowledges in education: complexities, dangers, and profound benefits. Dans N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, et L. T. Smith (dir.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (p. 135-156). Sage Publications Ltd.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J., et Hayes, S. B. (2009). (E) pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
- Kulnieks, A., Longboat, D. R., et Young, Y. (dir.). (2013). *Contemporary studies in environmental and indigenous pedagogies: A curricula of stories and place*. Springer Science et Business Media.
- Latulippe, N. (2015). Bridging Parallel Rows: Epistemic Difference and Relational Accountability in Cross-Cultural Research. *The International Indigenous Policy Journal*, 6(2)
- Lavoie, C., Mark, M.-P., et Jenniss, B. (2014). Indigenizing Vocabulary Teaching: An Example of Multiliteracies Pedagogy from Unamen Shipu. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(4), 207-222.
- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM.
- Lemay, A.-M., Ménard-Bilodeau, D., Pépin, M.-L. (2016) L'internationalisation pour tous, sans limites ni frontières, Communication au 36e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Cégep Garneau.

- Lemay, D., Mayer, M.-E., Odjick, B., Tenasco, A., Tusky, J., Tusky, C., Vaudrin-Charette, J. (2015). Niganenakwemin, nous défendrons, we will defend. Exposition multidisciplinaire. Kitigan Zibi et Gatineau, Qc :Cégep de l'Outaouais. <https://kopiwadan.ca>
- Masny, D. (2012). Multiple Literacies Theory: Discourse, sensation, resonance and becoming. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 33(1), 113-128.
- Masny, D., et Cole, D. R. (2009). *Multiple literacies theory*. Sense Publishers.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34 (2), 126-149.
- McLarnon, M. A., Richardson, P., Wiebe, S., Balsawar, V., Binder, M., Browning, K., Conrad, D., Fels, L., Gouzouasis, P., Human, A., Kim, E.-J., Leggo, C., Lemieux, A., Mantas, K., Meyer, K., Morelli, S., Nellis, R.... Vaudrin-Charette, J. (2016). The School Bus Symposium: A Poetic Journey of Co-created Conference Space. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 1(1), 141-173. <https://doi.org/10.18432/R2QP4W>
- Moore, D. (2011). Plurilinguismes, territoires, trajectoires : Des compétences aux identités plurilingues. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Working Papers*, 2. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v2i0.1082>
- Norris, M. J., et Snider, M. (2008, 24-27 Septembre). Endangered aboriginal languages in Canada: Trends, patterns and prospects in language learning. Paper presented at the XII Conference of the Foundation for Endangered Languages, Leeuwarden: The Netherlands.
- Paraskeva, J. M. (2011). Challenging Epistemicides: Toward an Itinerant Curriculum Theory. Dans *Conflicts in Curriculum Theory* (p. 147-188): Palgrave Macmillan,
- Pitawanakwat, B. (Anishinaabeg, 2013). Anishinaabeg Studies: Creative, critical, ethical, and reflexive. Dans Doerfler, J., Sinclair, N. J., et Kiiwetinesipiik Stark, H. (dir.) *Centering Anishinaabeg studies: understanding the world through stories*. (p. 363-378). Michigan State University Press et University of Manitoba Press Winnipeg.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press
- Richotte, K.R, (2013). Telling All of Our Stories: Reorienting the Legal and Political Events of the Anishinaabeg. Dans J. Doerfler, J. Sinclair Niigaanwewidam et H. Kiiwetinesipiik Stark (dir.), *Centering Anishinaabeg studies : Understanding the world through stories* (p. 379-396). Michigan State University Press
- Sabatier, C., Moore, D. et Dagenais, D. (2013). *Espaces urbains, compétences littéraires multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada*. Glottopol.
- Sàghidiwin. (2015). Dans E. McGregor, E. (dir.) *Algonquin Lexicon* (p. 191).Kitigan Zibi Band Council.
- Simpson, L. et Manitowabi, E. (2013). Theorizing resurgence from within Nishnaabeg thought. Dans J. Doerfler, J. Sinclair Niigaanwewidam et H. Kiiwetinesipiik Stark (dir.), *Centering Anishinaabeg studies : Understanding the world through stories* (p. 279-296). Michigan State University Press.

- Simpson, L. (2018). *Danser sur le dos de notre tortue : la nouvelle résurgence des Nishnaabeg*. A.-M. Régimbald (trad.). Varia.
- Simpson, L. (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Pub.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*: Zed Books.
- Sterzuk, A. (2011). *The struggle for legitimacy: Indigenized Englishes in settler schools* (Vol. 12). Multilingual Matters.
- Sterzuk, A., et Fayant, R. (2016). Towards reconciliation through language planning for Indigenous languages in Canadian universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 332-350.
- Tuck, E. (Unangax, Aleut First Nation Community of St. Paul Island, Alaska) et Gaztambide-Fernandez, R. A. (2013). Curriculum, replacement, and settler futurity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 72-89.
- Tupper, J. A. (2012). Treaty education for ethically engaged citizenship: Settler identities, historical consciousness and the need for reconciliation. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 143-156.
- Tupper, J. A., et Cappello, M. (2008). Teaching treaties as (un) usual narratives: Disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.
- Universities Canada. (2015). *New Principles on Indigenous Education*. <http://www.univcan.ca/media-room/media-releases/new-principles-on-indigenouseducation/>.
- Université d'Ottawa. (2018). *Affirmation autochtone*. <https://www.uottawa.ca/autochtone/>
- Weenie, A. (Cris des Plaines, Sweetgrass First Nation, Saskatchewan, 2008). Curricular Theorizing From the Periphery. *Curriculum Inquiry*, 38 (5), 545-577.
- White, Bob et Lomomba Emongo (2014). *L'interculturel au Québec*. Presses Universitaires de Montréal.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.

Quelles sont les responsabilités entourant les conciliations des langues dans l'enseignement supérieur ?

Article publié dans sa version originale anglaise :

Vaudrin-Charette, J. (2019). Melting the Cultural Iceberg in Indigenizing Higher Education: Shifts to Accountability in Times of Reconciliation. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 105-118. <https://doi.org/10.1002/tl.20333>

Melting the Cultural Iceberg in Indigenizing Higher Education:*Shifts to Accountability in Times of Reconciliation*

In this chapter, the author draws on personal experiences as pedagogical advisor and as a doctoral student, to consider how recognizing voice, family, and vulnerabilities may assist in developing a sense of accountability in academia. Reflecting on the Canadian context of reconciliation, the author considers how moving from an intercultural to an equity paradigm may melt the cultural iceberg.

I work as a teacher advisor in a college located in the province Quebec, Canada, and I study as a doctoral student on the other side of the river, in the province of Ontario. Both of the institutions I am affiliated to are located on traditional unceded ancestral land of the Anishinabeg nation, one of the 630 First Nations in Canada. In this chapter, I hope to provide insights on how addressing some of the Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action (2015), has changed my approach to accountability within educational practice. I share stories and reflection of how my teaching and learning journey with Anishinabeg Elders, educators, and colleagues has shifted my practices from an intercultural to an equity framework. These narratives reflect on the tensions and the process of confronting systemic inequities from an intercultural or equity perspective.

While there are intercultural tensions in working as a non-Indigenous academic in a context of reconciliation, here I choose to reflect on how my lived experiences illustrate that an overemphasis on culture can become a blind spot in addressing inequity. As a lifelong learner, I wish to locate this conversation as a learning in process, not as Truth, but as a journey in “speaking my own truth” (Gehl, 2012, p. 53). Hence, in choosing to reflect on these questions from a personal level, I explore how the process of an individual paradigm shift from a cultural to an equity focus may inform collective and institutional accountability.

Positionality Statement. In line with Indigenous and non-Indigenous Canadian scholars, I refuse to be silently complicit to the perpetuation of colonial logics in education (Donald, 2013; Hildebrandt et al. 2016; Tupper, 2014). Yet, as a settler of French descent, I belong to a linguistic majority in the province of Quebec and a linguistic minority in Canada which has played a political role in historical

attempts to erase Canada's more than 60 Indigenous languages (Galley, 2009). These identities have shaped and continue to shape my cultural becoming, but they have also affected my relationship to knowing, and to power and privileges. By naming my ambivalences in this positionality statement (Chung, 2013), I reflect on their impacts on my becoming as a research activist and as an equity educator. Naming my positionality at these intercultural intersections provides visible traces of my becoming as an educator, and of the iterations, translations, and border-crossings that shape my practices.

A Few Underlying Concepts. *The Cultural Iceberg.* The image of the iceberg (Hall, 1989) has become a common metaphor for culture, allowing one to question its visible and invisible manifestations. The iceberg model hence focuses on facilitating a better understanding of how implicit cultural codes such as values, norms, and myths are present in intercultural interactions. In recent years, the iceberg model has been shaken, pushed up; perhaps it may have started to melt in certain instances. Critical discourses on intersectionality have worked in making visible more dimensions affecting equity in education, such as gender, socio-economic disparities, and environmental racism (Carr and Lund, 2007).

Equity Literacy. In defining equity literacy, Gorski (2016) warns educators against frameworks that essentialize or overemphasize culture to the detriment of equity. For him, a teacher who is literate in equity is competent in becoming "a threat to the existence of bias and inequity within his/her spheres of influence" (p. 223). Referring to the limits of cultural frameworks in the face of injustice, Gorski (2016) calls upon educators to "measure our commitments to educational equity and justice, in part by considering our own equity literacy" (p. 225). Thus, we can envision how a cultural focus can tend to make inequity invisible, and "mask the forms of structural injustice that feed educational outcome disparities" (p. 224).

Is Reconciliation a Cultural Iceberg? Reconciliatory processes are not exempt from being assigned a strictly cultural label, and current critiques of the political discourse of reconciliation argue that to consider reconciliation, without taking into account land rights and systemic injustice, only deepens the gap between nations in the Canadian context (Henderson and Wakeham, 2013; Alfred,

2005). As such, and in line with Indigenous scholars such as Denis (2007) who have inspired Gorski's equity literacy framework, we can observe how an overemphasis on culture in the current discourse of reconciliation in Canada (Salée and Lévesque 2016) becomes icy ground. We are faced with questions like: When considering reconciliation, indigenizing processes, or decolonial pedagogy in academia, is the cultural iceberg in the way?

Gorski (2015) asks: "What would it feel like, given those circumstances, to be pressed into participating in celebrations of diversity while nobody tends to your alienation?" (p. 34) Could we ask the same question about celebrations of reconciliation? Indeed, "the challenge is to retain principles of equity as central aspects of a multicultural curriculum that is truly meaningful, even if—especially if—it feels easier or safer to hone in on more simplistic notions of culture" (p. 36). Hence, despite their potential to perform an epistemic shift (Kincheloe and Steinberg 2008; Emberley 2012), Indigenous ways of knowing, relationships to land, and ecological and spiritual interdependencies are often envisioned as strictly cultural, as part of the invisible, beneath the surface, larger portion of the iceberg. How, then, do we become personally, collectively and institutionally accountable in times of reconciliation ?

Methodology

My own critical reflection on reconciliation and equity literacy starts with melting my own cultural iceberg within my doctoral journey. I examine how my perceptions on voice and family affected my practice in shifting from a cultural to an equity stance as an "intercultural" educator coming into the field of Indigenous education. This is done through reflexive inquiry, using a storyweaving approach such as Miller's (2010) in which "crucial moments of representational challenges and (im)possibilities with/in collaborative work as well as narrative and autobiographical forms of educational research"(p. 103).

The stories shared in this chapter are based on personal teaching and learning experiences within the higher education environments I work and study within. I reflect on personal, collective, and institutional agency in creating learning environments which foster equity. At each level, I consider how paradigm shifts translate into actions or potentialities in decolonizing our teaching

practices (Battiste, 2002; Battiste et al., 2002; Pete, 2016). First, I explore the concepts of family and voice at a personal level through reflecting on experiences of privilege and vulnerability in teaching and learning environments. Next, I expand on how these personal learnings might influence how we think about accountability to equity at an institutional level. Through this analysis I describe the tensions in shifting away from a cultural focus in the context of reconciliation in Canada.

Family and Voice: Personal Narratives on Teaching With Vulnerability

In this section, I use positionality as a way to reflect on how dynamics of voice, family, and vulnerability are related to our educational experiences and practices. Personal and family narratives as introductions are becoming more common in academic settings (Wilson, 2007; Moffat, 2016; Absolon, 2016). In the introduction to this chapter, I provided a positionality statement inspired by Chung (2013) in which the individual naming of our relationships to land, family, and Indigenous languages becomes part of a collective transformation process toward inclusion and reconciliation.

In this sense, the emerging practice of using a positionality statement offers a timely example into exploring the contribution of Indigenous practices toward equity. What fascinates me with this practice is how it seems to perform a change in the texture of the relations within a learning environment as people start envisioning each other as members of diverse families, but also as interdependent collectives within the natural world (Donald et al., 2012). Positionality comes with responsibility. According to Simpson and Maniowabi (2013)

by inserting ourselves into these stories, we assume responsibilities—responsibilities that are not necessarily bestowed upon us by the collective, but that we take on according to our own gifts, abilities, and affiliations. (p. 288)

Locating Family in Academia. Taking up the challenge to act responsively toward equity (Gorski, 2016), I have revised my positionality statement to include family. I have made the following statements at the beginning of two presentations at an academic conference. On the day I made both statements, I was away from my family. It was International Women's Day that day; I

was missing my own dearly. During the morning keynote, I heard stories about the breakdown of the Canadian Residential School System and the trauma and resilience that ensued. Hearing stories of current colonial erasure of the Canadian foster care system (Blackstock, 2016) is emotional work. I invite readers to focus on the emotional responses each statement may bring.

Positionality Statement One. In acknowledging my presence as guest on this land I raise my hands in gratitude and honor the resilience of the (specific nation) and all First Nations, Metis, and Inuit people in Canada who are continuously fighting and are still considerably impacted by much over 150 years of colonial oppression. I dedicate this workshop to honor the living memory of Shannen Koostachin, a youth education advocate from of the Attawapiskat First Nation in Ontario, who dreamt of safe and comfortable schools and culturally based education for First Nations children and youth.

Positionality Statement Two. I do this work as a mother. My four children all have access to a school library, the Internet, and electricity in their school. They learnt, in Grades 2 and 5, about the Iroquois and Algonquin First Nations through a curriculum of the past. One of them receives special education services on a regular basis, unlike First Nations children in isolated communities. My daughter is growing up with the privilege that, being born non-Indigenous, she has less risks of going missing under the indifference of a justice system. Should I go on? As a mother, I have a responsibility to teach my four children to honor the lands they are on, to learn to be humble with the people who have been there since time immemorial; to share experiences, languages, and stories as ways to walk together on this land; and to be advocates for equity. I am not doing this work to overcome guilt. I am doing this work as a human who refuses to be complicit to genocide.

Teaching Implications of Locating Family. With both statements comes a certain level of call to action. In statement one, the denouncing, with its emotional charge, is oriented toward a call to action for educational equity. In statement two, the call to action is brought slightly closer to home, within my own family context. Statement one connects the situation of a workshop presentation to a larger social context in relation to activism. Statement two brings in family as a counterpoint to

reflect on accountability. Which one provokes listeners or readers to contextualize privilege and oppression from their own location? Some questions for reflection:

What makes family visible or invisible in academia?

Under which conditions can family visibility contribute to equity literacy?

In addressing how family shaped my becoming as an educator, I started inquiring how my own vulnerabilities are informing or deforming my educational practices. Additional questions for reflection might be:

When are vulnerabilities visible or invisible in academia?

Under which conditions can humility (Absolon and Absolon-Winchester, 2016) and vulnerability (Regan, 2010) contribute to equity literacy?

Giving Voice in Academia. As a learner reentering academia through a doctoral process, I have tried to unlearn some of my own question–answers communicative patterns. I began to notice how many teachers were inclined toward the visible students, the ones speaking up, asking questions, presenting as curious and interested. I reflected on the behavioral patterns I learned in a school system where my way of learning has been privileged. I found that I sometimes needed to be silent, or to step aside. The following quote captures this part of this process:

Unlearn the privilege, not granted, but assumed, that I always should interject. Easier said than done. Still working on it. I cannot escape the current historical colors of my skinned ancestral identities. How can I stop raising my hand and being granted permission to speak before you? I can transform such ancestral privileged hand raising into movement, by choosing to be pedagogically quiet in the classroom. (Brant et al. 2017, p. 95)

I learned that I had to decentre my perception that being a good student means to speak up. Anthony-Stephens (2017) reminds us of the notion of allyship, speaking of tensioned spaces where allies need to recognize when to step aside, when to step up, and how brokering is defined by collaborators. As Anishinabe scholar Lynn Gehl (2015) contends, responsible allies know when to

stay quiet. Paradoxically, I also had to question how perceptions of “giving voice” the perceived act of could continue to put me in the middle of the story, as a hero of overcoming marginalizing situations. I had to ask if, in giving voice, I was not reiterating patterns of hiding vulnerabilities through a perception of empowering others.

Teaching Implications of Giving Voice. As an educator, it may seem natural in a classroom context to give voice; however, in my experience as teacher, I needed to recognize the privileged position of giving voice. This echoes Northcott’s (2015) experience as a White person, trying to recentre Indigenous ways of being in class, he had to decentre his function as teacher. This brings forth the following pedagogical questions for teachers:

Are there strings attached to how you may or may not give voice to some of your students?

Under which conditions can giving voice contribute to equity or inequity?

Teaching from a social inclusion perspective, Anishinabe author Kathleen Absolon (2016) names the challenge of recognizing “that values and ideas of inclusion from and within a colonized environment still contain western values that I have internalized ”(p. 45). How do we melt the iceberg while acknowledging the sediments within it, along with recognizing their impacts on relationships in the classroom?

Voice and Family: Institutional Narratives on Accountability

In this section, I explore how personal reflection on the dynamics of voice, family, and vulnerability might contribute to institutional accountability to equity and reconciliation.

Institutional Implications of Giving Voice. For Cree scholar Tracy Lindberg (2015) when we frame indigenizing higher education strictly on the issue of Indigenous student access, it becomes a “BIS math approach (i.e. bums in seats or registrations), where only the number of registered students can justify a commitment to Indigenous programs, services to Indigenous students, etc” (p. 77). Institutionally, giving voice might look like giving a seat. Speaking from her own experiences of institutional violence in the experiences of Indigenous academics, Lindberg (2015)

reminds us that the notion of giving voice sometimes comes with strings attached, as though some should be thankful that they have been granted a privilege that others take for granted.

Shifting from the giving voice gesture to a broader picture of taking into account oppression and power is a critical step. Questioning how one learns to see and question privileges, including our own, is a powerful teaching on transforming our actions, as individuals, as teachers, and as institutions. In fact, Gorski (2016) claims

critical to the ability to develop and use these sorts of skills is foundational knowledge about the nature of inequity and how it infests the educational and other experiences of marginalized communities while bolstering levels of access and opportunity for the privileged few. (p. 225)

Shifting from a deficit discourse to reframing our privilege of giving voice might begin to tilt our cultural iceberg toward equity literacy.

Institutional Implications of Locating Family. Making family visible in academia involves several critical intersecting dimensions, including social positions, responsibility, accountability, community, and their interdependencies. Anishinabeg author, Leanne Betasamoke Simpson (2011) suggests that, as resurgence is collectivized within families, it provides room to expand and grow resilience from the family to community units. Lindberg (2015) points out the how accountability to community prevails in Indigenous experiences of academia. When recentering these elements in terms of equity rather than culture, we find room to enact our commitment to educational justice. As Gorski (2016) posits, “when it comes to matters of equity, the most transformative aspects of transformative theory often fade to invisible in practice” (p. 222). Can an indigenist approach to locating family in positionality statements (Chung, 2016; Wilson, 2007) assist in rendering the transformative powers of accountability more visible?

Institutional Implications for Vulnerability. In which ways are the narrow discourses of indigenizing in institutions, such as the BIS discourse mentioned by Lindberg (2015), fueled by dominant views of cultural vulnerabilities? What can we learn from institutional resisting or embracing of indigenizing processes? Some conversations overheard within educational contexts may include: “Why give priority to Indigenous learners/languages? Why not build environments that are inclusive of all cultures? Why should we acknowledge land if land has been

lost/won/given?” As a Canadian educator, I have been challenged by teachers and administrators to justify indigenizing higher education instead of simply advocating for diversity. From such perspectives, indigenizing is seen from a content-based, cultural-based approach, and decisions to indigenize, or not, are justified by the number of Indigenous students attending an institution.

In fact, Kuokkanen (2007) asks, “If Indigenous ontologies and philosophies represent a radical epistemic challenge to the academy, how can we expect the academy to welcome them?”(p. 9) When institutional responses to reconciliation are strictly cultural, the iceberg seems to be in the way of addressing the deeper potentialities of indigenizing. Some questions for reflection might be:

How can we ensure equity in planning and evaluating educational processes?

How can accountability be considered in institutional decision-making?

On which foundations are we restorying our pedagogies, processes, and policies?

Analysis: Turtle’s Take on the Iceberg

Epistemic Voice. Who gives voice in academia, how, and why? For many, the acceptance of Indigenous worldviews, ontologies, epistemologies, and ways of knowing in academia requires a critical epistemological shift (Emberley, 2012, Kincheloe and Steinberg, 2008). Kuokkanen (2007) has proposed the term [epistemic ignorance](#)^{xiii} to refer to the “ways in which academic theories and practices ignore, marginalize and exclude other than dominant Western European epistemic and intellectual traditions” (p.6). In this sense, revealing and considering epistemic voice in reconciliatory processes might be helpful in (re)considering ways to actively participate and cultivate an “ongoing engagement with intellectual and epistemic conventions other than one’s own” (p. 8). As such, “Indigenous knowledge systems and research frameworks informed by the distinctiveness of cultural epistemology transforms homogeneity” (Kovach, 2009, p. 12). Turtle, a sacred figure in several Indigenous stories, brings up dimensions of care, resilience, and resurgence (Simpson, 2011).

A decolonizing of higher education (Battiste, 2017; Donald, 2013; Coulthard, 2014) includes a reframing of relationships through truth-telling (Corntassel, 2009), accountability (Absolon, 2016 ; Alfred, 2005), and an opening toward the epistemological shifting required to put forth better relations (Bartlett et al., 2012; Barrett et al. 2014; Kovach 2015). In fact, Saulteaux author Margaret Kovach (2009) argues that such a paradigm shift is essential

“to move beyond the binaries found within Indigenous–settler relations to construct new forms of dialogue, research, theory, and action.” (p.12)

She suggests a paradigm shift in “dialogue, research, theory, and action,” which can occur through transforming our “reflection of bodies, mind, and methods” (p. 12). This requires enabling what Barrett et al. (2014) calls “[epistemological stretching](#)^{xiv},” derived from an appreciation of “the kinds of insight and wisdom that emerges from a shifted consciousness that includes intuitive, affective and embodied ways of knowing.” (p. 2)

Rethinking Accountability to Family. As individuals, we are accountable to our loved ones and to the communities we live in. Shifting focus from culture to positionality in academia assists us in becoming attentive to absences in our discourse; in breathing in the emotions or spiritual connections occurring when family becomes visible; in reflecting on practices expanding the notion of giving voice in White academia to include accountability to the people whose land we are on.

Accountability is central in Indigenous perspectives, as reflected in the work of several Anishinabeg scholars (Doerfler et al., 2013). Pitawanakwat (2013) reminds us that “one of the flaws of our systems of higher education is a tendency to decouple awareness of injustice from the responsibility to challenge justice” (p. 373). In this sense, accountability becomes an actionable term, and language is key in this passage from intention to responsible action. When teaching, real tensions between intentions and contexts are experienced, and waters rise to melt the cultural iceberg when we expand intercultural practices through an equity framework.

Rethinking Vulnerability. A decolonizing of reconciliation in higher education is not only dialogical, but relational, inclusive of land-based knowledge (McFarlane and Schabus 2017) and of our interdependencies as species (Blood et al. 2012). Jardine (2017) reminds us that:

That pine tree over there exudes the oxygen that lets me utter ‘I am.’ And it is not just my revocable and provisional relation, but is what my flesh and breath truly are. This is why ecological portends lead to such trauma and grief. Difference, as much as identity, is not adequate to the fullness of our existence. (p. 16)

The beauty is that, as educators, bringing in elements of positionality, presence, and being on the land assists us in shifting educational paradigms. Lee Maracle’s (2013) poem issues this urgent call:

We will need to nourish our imagination

To include a new equality

And summon our souls, our hearts and our minds to a justice

Which includes all life. (p. 136)

What if we considered collective and environmental accountability within our individual agency? This question expands on how Gorski et al. (2016) ask “How might we prepare ourselves to be bearers of peace, to make our classrooms oases, especially for students who feel marginalized at school?” (p. 97)

Reconsidering Equity. Indigenizing is not strictly cultural. It is also ecological, economical, relational, and essential to our species’ survival. “Indigenous education is at its very essence learning about life through participation and relationship to community, including not only people but plants, animals, and the whole of nature” (Cajete 2005, p. 70). As I have argued, when it comes to indigenizing education, the cultural iceberg is sometimes in the way of our own learning and becoming as a species. I am convinced the paradigm shifts in indigenizing academia can lead to developing critical essential skills for all teachers and learners. In personal, collective, or institutional experiences, accountability and being present can lead to the necessary the epistemic shifts. Institutional changes are activated by individuals (Lindberg, 2015).

The reflections I have shared came about for me when specific learning moments, observations, and introspection included the context of where they took place, and how they were experienced. As educators, we can enact, through our presence, a commitment to equity. We can show how silence in the face of injustice becomes complicity. By tuning into my learnings from these intercultural intersections, I position equity as essential to reconciliatory processes that include epistemic agency and stewardship to land.

Conclusion

As I have portrayed, the complex question of accountability can be reflected on at personal, collective, and institutional levels. The stories shared emerged from personal experiences of voice, locating family, and vulnerability in educational experiences. These lived experiences provoked ethical considerations relating to indigenizing educational practices. I have begun to melt my own cultural iceberg. In the spirit of scholarly reflection taking on poetry as vehicle for critical epistemological shifts (Gorski et al., 2016; Leggo, 2018; Maracle, 2013; Jardine, 2017), I humbly leave you on a poetic note.

Where do you stand

On this land?

An inward breath?

An awkward breath?

Stolen, thorn, worn

Got something in your throat?

Under the veil of privilege

A reversed iceberg melted

dissimulation

Layers of assimilation

Revealed

Sediments of inequity

Fragmented identities

Our water rises

Reclaiming Revisiting

Tuning into Healing land

Into our epistemic tides,

Turtle's resurgence

Fragments

Veiled privilege

The bulk of the iceberg

Emerge

Our water rises

On lands

Left with sediments

Of our predicaments.

Acknowledgements

The author is particularly grateful to elders Judith Tusky and Celine Tusky, as well as to her family and colleagues for their ongoing support. Their presence has played a role in (re)shaping her professional identity as an educator and in her continued engagement in decolonizing practices.

References

- Absolon, K. E. (2016). Wholistic and ethical: Social inclusion with indigenous peoples. *Social Inclusion*, 4(1), 44-56.
- Absolon, K. E. and Absolon-Winchester, A. E. (2016). Exploring Pathways to Reconciliation. *Consensus*, 37(1), Article 2, 1-16. <https://scholars.wlu.ca/consensus/vol37/iss1/2>
- Alfred, T. (2005). *Wasáse: indigenous pathways of action and freedom*. University of Toronto Press.
- Anthony-Stevens, V. (2017). Cultivating alliances: Reflections on the role of non-indigenous collaborators in indigenous educational sovereignty. *Journal of American Indian Education*, 56(1), 81-104.
- Barrett, M. J., Harmin, M., Karonhiakta'tie Maracle, B. and Thomson, C. (2015). Agrandir la boîte à outils : élargissement épistémologique et relations éthiques. In S. Basile, N. Gros-Louis McHugh et K. Gentelet (dir.), *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone : éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration et culture* (p. 1-8). Commission de la santé et des services sociaux du Québec et du Labrador, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais. <https://files.csssbnql.com/index.php/s/fGuCd9fh79f4rsN>
- Bartlett, C., Marshall, M. and Marshall, A. (2012). Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(4), 331-340.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review With Recommendations*. Apamuwek Institute.
- Battiste, M., Bell, L. and Findlay, L. M. (2002). Decolonizing Education in Canadian Universities: An Interdisciplinary, International, Indigenous Research Project. *Canadian Journal of Native Education* 26(2), 82-95.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.
- Blackstock, C. (2016). The Complainant: The Canadian Human Rights Case on First Nations Child Welfare. *McGill Law Journal*, 62(2), 285.
- Blood, N., Chambers, C., Donald, D., Hasebe-Ludt, E. and Head, R. B. (2012). Aoksisowaato'op: Place and story as organic curriculum. In N. Ng-A-Fook and J. Rottman (ed.), *Reconsidering Canadian curriculum studies: Provoking historical, present, and future perspectives* (p. 47-82). Palgrave Macmillan.
- Brant, K., Cheechoo, K. L., Mcguire-Adams, T., Vaudrin-Charette, J., and Ng-A-Fook, N. (2017). Indigenizing Ivory Towers. Poetic Inquiry, Métissage, and Reconcilia(c)tion. In E., Lyle, *At the Intersection of Selves and Subject: Exploring the Curricular Landscape of Identity* (p. 87-104). SensePublishers.
- Cajete, G. A. (2005). American Indian Epistemologies. *New Directions for Student Services*, 109, 69-78.

- Carr, P. R. and Lund, D. E. (dir.). (2007). *The Great White North? Exploring Whiteness, Privilege, and Identity in Education*. Sense Publishers.
- Chung, S. (2013). The Five Ceremonies of Ambivalence: Indigenous Hybridity and Decolonization. Dans *Intercultural Intersections, Based Upon a Keynote Address Given at International Educator's Training Program Summer Institute* (p. 3-14). Queen's University.
- Chung, S. (2016). The morning after Canada's Truth and Reconciliation Commission report: decolonisation through hybridity, ambivalence and alliance. *Intercultural education*, 27(5), 399-408
- Corntassel, J., Chaw-Win-Is and T'lakwadzi (2009). Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation. *English Studies in Canada*, 35(1), 137-159.
- Coulthard, G. S. (2014). *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*. University of Minnesota Press.
- Denis, V. S. (2007) Aboriginal Education and Anti-racist Education: Building Alliances Across Cultural and Racial Identity. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(4), 1068-1092.
- Doerfler, J., Sinclair, N. J. and Kiiwetinepinesiik Stark, H. (Anishinaabeg, 2013). *Centering Anishinaabeg studies: understanding the world through stories*. Michigan State University Press et University of Manitoba Press.
- Donald, D. (Papachese Cree, 2013). Teachers, Aboriginal perspectives and the logic of the Fort, *ATA Magazine*, 93(4), 28-29.
- Donald, D., Glanfield, F. and Sterenberg, G. (2012). Living ethically within conflicts of colonial authority and relationality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 53-76.
- Emberley, J. (2012). Epistemic Heterogeneity: Indigenous Storytelling, Testimonial Practices, and the Question of Violence in Indian Residential Schools. In J. Henderson, J. and P. Wakeham (ed.), *Reconciling Canada: Critical Perspectives on the Culture of Redress* (p. 143–158). University of Toronto Press.
- Galley, V. (2009) Reconciliation and the Revitalization of Indigenous Languages. In G. Younging, J. Dewar M. DeGagne (ed.). *Response, Responsibility, and Renewal: Canada's Truth and Reconciliation Journey*. Aboriginal Healing Foundation.
- Gehl, L. (2015). My Ally Bill of Responsibilities. Dans A. Bishop (dir.), *Becoming an Ally: Breaking the Cycle of Oppression in People* (3e ed., p. 98-100). Fernwood Publishing.
- Gehl, L. (2012). Debwewin Journey: A Methodology and Model of Knowing. *Alter- Native: An International Journal of Indigenous Peoples*, 8(1), 53-65
- Gorski, P.C. et Swalwell, K. (2015). Equity literacy for all. *Educational Leadership*, 72(6), 34-40.

- Gorski, P. C. (2016). Rethinking the role of « culture » in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221-226.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Hall, E. T. (1989). *Beyond Culture*. Anchor Books.
- Henderson, J. and Wakeham, P. (2013) *Reconciling Canada: Critical Perspectives on the Culture of Redress*. University of Toronto Press.
- Hildebrandt, K., Lewis, P., Kreuger, C., Naytowhow, J., Tupper, J., Couros, A. and Montgomery, K. (2016). Digital Storytelling for Historical Understanding: Treaty Education for Reconciliation. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 15(1), 17-26.
- Jardine, D. (2017). A Hubris Hiding from Its Nemesis: Why Does the Affirmation of Diversity Tend towards the Affirmation of Multiple Identities, and to What Consequence? In E., Lyle (ed.), *At the Intersection of Selves and Subject: Exploring the Curricular Landscape of Identity* (p. 87-104). Sense. <https://doi.org/10.1007/9789463511131011>
- Kincheloe, J. L. and Steinberg, S. R. (2008). Indigenous knowledges in education: Complexities, dangers, and profound benefits. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln and L. T. Smith (ed.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (p. 135-156). SAGE Publications Ltd
- Kitigan Zibi Nation site. Accessed June 19, 2018. <http://www.anishinabenation.ca/en/the-algonquin-communities/kitigan-zibi/>.
- Kovach, M. E. (2015). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Kovach, M. (2015). Emerging from the margins: Indigenous methodologies. In L. Brown et S. Strega (ed.), *Research as Resistance: Revisiting Critical, Indigenous, and Anti-Oppressive Approaches* (2nd ed.) (p. 43-60). Canadian Scholars' Press.
- Kuokkanen, R. (2007). *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous epistemes, and the logic of the gift*. UBC Press.
- Leggo, C. (2018). Poetry in the Academy: A Language of Possibility. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 69-97.
- Lindberg, T. (2015). On Indigenous Academia. In D. Lund (ed.), *Revisiting The Great White North?* (p.71–87). Springer.
- Maracle, L. (2013). Blind Justice. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(1), 134-136.
- McFarlane, P. and Schabus, N. (2017). *Whose land is it anyway? A manual for decolonization*. Federation of Post-Secondary Educators of BC
- Miller, J. (2010). Reweavings: Engaging With Life Writing Across Knowledge Traditions. *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(2), 101-104. <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Moffat, M. (2016). Exploring Positionality in an Aboriginal Research Paradigm: A Unique Perspective. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 5(1), 763-768.

- Northcott, H. C. (2015). Going native: A White Guy's Experience Teaching in an Aboriginal Context. In D. Lund (ed.), *Revisiting The Great White North? Reframing Whiteness, Privilege, and Identity in Education, Volume 105* (p. 59-68). Springer.
- Pete, S. (2016). 100 Ways: Indigenizing & Decolonizing Academic Programs. *Aboriginal Policy Studies*, 6(1), 80-89. <https://doi.org/10.5663/aps.v6i1.27455>
- Pitawanakwat, B. (2013). Anishinaabeg studies: Creative, critical, ethical, and reflexive. In J. Doerfler, J. Sinclair Niigaanwewidam et H. Kiiwetinepinesiik Stark (ed.), *Centering Anishinaabeg studies: Understanding the world through stories* (p. 363-378). Michigan State University Press.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Salée, D. and Lévesque, C. (2016). The Politics of Indigenous Peoples–Settler Relations in Quebec: Economic Development and the Limits of Intercultural Dialogue and Reconciliation. *American Indian Culture and Research Journal*, 40(2), 31-50.
- Simpson, L. B. (Nishnaabeg, 2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Pub.
- Simpson, L. B. and Manitowabi, E. (2013). Theorizing resurgence from within Nishnaabeg thought. In J. Doerfler, J. Sinclair Niigaanwewidam et H. Kiiwetinepinesiik Stark (ed.), *Centering Anishinaabeg studies: Understanding the world through stories* (p. 279-296). Michigan State University Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Canada's Residential Schools: The History, Part 1, Origins to 1939: The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada, Volume I*. McGill-Queen's Press-MQUP.
http://www.trc.ca/assets/pdf/Volume_1_History_Part_1_English_Web.pdf
- Tupper, J. A. (2012). Treaty education for ethically engaged citizenship: Settler identities, historical consciousness and the need for reconciliation. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 143-156.
- Tupper, J. A. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.
- Wilson, S. (2007). Guest Editorial: What Is an Indigenist Research Paradigm? *Canadian Journal of Native Education*, 30(2), 193.

DEVENIR PÉDAGOGUE POUR LA RÉCONCILIATION**Quelles sont les conciliations des langues dans la pédagogie de la réconciliation au collégial ?*****Re-concilier les langues dans la pédagogie collégiale***

Article accepté pour soumission à la revue *Éducation et Francophonie* :

Vaudrin-Charette, J. (accepté pour soumission). Re-concilier les langues dans la pédagogie collégiale. Dans M. Bacon (Innu, Pessiamit), C. Lavoie, N. Blanchet-Cohen (dir.). *Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation Volume XLIX* (1), automne 2021. <https://www.acelf.ca/c/revue/appel-articles/index.php#.XiOjAP5KiUk>

Re-concilier les langues dans la pédagogie collégiale

Dans cet article, j'aborde les vulnérabilités, résistances, responsabilités et contributions dans une pédagogie de la réconciliation par l'entremise d'un regard macro et micro sur des pratiques en cours dans le contexte collégial.

Au niveau macro, en vue de mieux en comprendre les dimensions systémiques de la pédagogie de la réconciliation, je trace un parallèle entre les *Appels à l'action* de la Commission Viens (2019) devant la discrimination systémique envers les membres des Premières Nations et Inuit sur le territoire québécois et les discours et postures entourant la réconciliation dans l'enseignement collégial. Dans cette analyse de la mise en œuvre de la pédagogie de la réconciliation au collégial en milieu francophone, j'examine ainsi les tensions entre l'accentuation de l'importance des services aux étudiants autochtones, le monolinguisme ambiant, et la sécurisation culturelle des apprenants autochtones au collégial. Les rapports de pouvoir et privilèges à l'œuvre dans une telle posture seront explorés plus loin sous l'angle des vulnérabilités linguistiques perçues dans le milieu. Dans ce contexte, comment le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est-il alors défini ? C'est ce que j'aborderai en première partie.

Ensuite, au niveau micro, dans un contexte collégial francophone situé en territoire traditionnel non cédé anishinaabeg, je rends compte de conciliations des enseignants du collégial et de leurs collaborateurs autochtones dans les pédagogies de la réconciliation qui y sont exercées, des enjeux liés à ces différentes postures et de nos questionnements issus de nos expériences. Ces éléments permettront d'honorer et de célébrer les mouvements subtils émergeant de ces conversations « anticoloniales et pacifiques » (Tupper, 2015), et ce, du point de vue des enseignants et des collaborateurs autochtones. Concrètement, à quoi ressemblent les passages pédagogiques de la réconciliation dans leurs conciliations de la macro, soit à l'échelle du réseau, et au micro, dans l'expérience de collaborations pédagogiques entre collègues et communautés pour la réconciliation ? Passons-nous de « *niinwi* « nous, mais pas vous », et *kiinwa* « vous, mais pas nous », à *kiinwi* « vous et moi/nous (ensemble) » (Morcom et Freeman, 2018) ?

Problématique

Au Québec, tout récemment, la *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès* (Viens, 2019) soulignait la discrimination systémique

dont sont victimes les membres des Premières Nations et Inuit dans leurs relations avec les services publics ayant fait l'objet de l'enquête (p. 11). Cette discrimination opère à plusieurs niveaux.

Elle est

à la fois directe et indirecte, qui a pour caractéristique d'être largement répandue, voire institutionnalisée dans les politiques, les pratiques et les cultures ayant cours. Une discrimination qui peut entraver le parcours d'un individu tout au long de sa vie et même avoir des effets négatifs sur plusieurs générations. (p. 5)

En outre, selon le rapport Viens cette « absence de sensibilité trouve sa source dans la méconnaissance généralisée qu'entretient la population à l'égard des peuples autochtones », ce qui est « l'un des enjeux les plus importants à prendre en considération pour comprendre l'origine de la discrimination systémique dans les services publics » (p. 12). Si ces services publics incluaient les systèmes judiciaires et de santé publique, les constats et appels à l'action en découlant interpellent directement le réseau collégial, en nommant, notamment, les politiques colonialistes ayant mené à « la mise en place de systèmes et d'organisations dominés par une volonté de normalisation qui ont très peu à voir avec les savoirs et les traditions autochtone », et « l'héritage culturel des peuples autochtones plaçant encore aujourd'hui leurs membres et leurs communautés dans des situations de grande vulnérabilité culturelle, relationnelle, sociale et économique » (*ibid*).

Fait notable, les dimensions d'équité linguistique sont présentes à divers endroits dans ce rapport. On y mentionne en particulier l'accès aux services en langue autochtone ou anglaise lorsqu'il s'agit de la langue d'usage ou de la langue seconde (p. 249). Plus encore, les incidences que peuvent avoir les difficultés de traduction sur la vie réelle des individus sont relevées par le commissaire par l'entremise du témoignage de Maître Anne Fournier lors de son passage devant la Commission :

L'application de la Loi [...] repose sur un ensemble de notions, sur beaucoup de nuances, sur des procédures subtiles, pour lesquelles il [n'] existe non seulement pas de termes dans les différentes langues maternelles autochtones, mais qui ont parfois aucun appui dans la réalité ou l'imaginaire autochtone. [...] Le mot « adoption », comme dans « adoption coutumière » ou « adoption traditionnelle », il n'y en a pas de mot, dans les langues autochtones, pour dire « adoption ». C'est des périphrases comme « prendre soin », « élever un enfant » (p. 250)

En quoi ces recommandations de la Commission Viens affecteront-elles la formation des futurs intervenants des systèmes publics québécois et le renouvellement des pratiques actuelles ?

Notamment, comment seront-elles insérées dans les programmes techniques des Techniques policières, de Soins infirmiers ou des Techniques d'éducation spécialisée et d'éducation à l'enfance ? Ainsi, la Commission Viens propose-t-elle d'

inclure, en collaboration avec les autorités autochtones, un volet sur les Premières Nations et les Inuit du Québec dans les parcours de formations collégiales et universitaires menant à une pratique professionnelle (médecin, travailleur social, avocat, journaliste ou autre). (p. 107)

Ces deux éléments, soit les lacunes dans la formation et la méconnaissance générale de la population, sont ainsi un élément important dans le renouvellement des relations entre autochtones et non-autochtones dans la société québécoise. Toutefois, doit-on le rappeler, ces constats avaient déjà été relevés auparavant, d'abord par la *Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones* (Canada, 2013), puis par les *Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation* (2015). La Commission Viens exige à cet effet une mise en action et un suivi des recommandations par l'entremise du Protecteur du citoyen.

C'est également le point de vue de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) qui recommande la mise en place immédiate de structures équitables (APNQL, 2019, [en ligne](#)). La quête poursuivie ici n'en est pas une d'égalité, mais plutôt d'équité et de justice sociale (Salée et Lévesque, dans Viens, 2019, p. 227). Or, comme nous avons vu plus haut, un des principaux défis consiste en l'incarnation des politiques dans la pratique (Pidgeon, 2014). C'est pourquoi nous amènerons ici ces enjeux à l'échelle du contexte de la pédagogie de collégiale et, plus spécifiquement, de nos expériences de nouvelles façons de concilier les langues en tant que pédagogue.

Dans les circonstances actuelles, des intentions de réconciliation émergent de diverses façons, exerçant souvent de la pression sur les communautés, notamment par les demandes envers les aînés, les étudiants et les institutions autochtones (Bastien, 2017, Hannis, 2018). Ces tensions perpétuent des logiques coloniales polarisantes et assimilatrices (Simpson, 2012), parfois au sein même des volontés de mise en place de pédagogies de la réconciliation (Davis et coll., 2018 ; Bopp et coll., 2019 ; Gaudry et Lorenz, 2018). Côté et Ndiaye (2019) notent le peu d'études portant sur la décolonisation de l'éducation

en contexte francophone, et ce, tant dans un milieu minoritaire (Ouest canadien) que majoritaire (Québec).

Si la littérature récente sur le contexte collégial québécois évoque « l'importance d'une action concertée pan collégiale misant sur la sécurité culturelle tout autant que sur la décolonisation des pratiques » (Hannis, 2019, p. 5), les changements structurels restent embryonnaires. De même, si de multiples positionnements politiques sont actuellement mis en œuvre dans les collèges, force est de constater qu'ils ne sont pas systématisés. Par exemple, le *Protocole sur l'éducation des autochtones* (CiCan, 2015), qui, au moment d'écrire ces lignes, compte seulement 10 collèges signataires au Québec. Pour sa part, si le Ministère de l'Enseignement supérieur considérait en 2018 l'élaboration d'une stratégie pour les Premiers Peuples (CAPRES, 2018), les avancées de ces chantiers ne sont pas communiquées publiquement. À l'échelle des collèges, on observe le développement de services aux étudiants, de cours spécialisés, de projets de mobilité étudiante au sein de communautés autochtones ou de profil d'études autochtones (Hannis, 2019 ; Lachapelle, 2019), mais les engagements institutionnels demeurent sporadiques et diffèrent selon les contextes anglophones, autochtones et francophones.

Les dimensions linguistiques des relations collaboratives dé coloniales dans l'enseignement supérieur demeurent aussi peu considérées en contexte francophone (Côté et Ndiaye, 2018 ; Taylor, 2008). Les relations de recherche ont été abordées dans un cadre inclusif de la langue Innu-aimun (Lachapelle et Puana, 2014 ; Lachapelle, Thériault, et Puana, 2017), de l'Abénaki (Arriola et Hannis, 2016 ; Dufour, 2016) et de l'Inuktitut (Maheux et coll., 2004). La présence de la langue Anishinaabemowen au sein d'un milieu éducatif francophone (Crépeau et Fleuret, 2018) n'a pas été abordée de façon spécifique dans le contexte postsecondaire francophone.

Dans un autre ordre d'idée, les enseignements relationnels et éthiques Anishinaabe sont bien présents dans la littérature éducationnelle anishinabe et anglophone (Absolon, 2016 ; Doerfler et coll., 2013 ; Simpson et Manitowabi, 2013), mais encore très peu en français. Revenant aux constats de la Commission Viens, que perdons-nous dans ces absences de traductions ?

En somme, les éléments relevés dans notre problématique témoignent de diverses représentations des langues dans une pédagogie de la réconciliation. Une première perspective met l'accent sur l'accès et la sécurité culturelle des membres autochtones au sein d'un système historiquement (et actuellement) discriminatoire. Les langues y sont envisagées en tant que mesure d'inclusion. Une deuxième

perspective encourage la mise à jour des pratiques de formation en vue d'inclure « un volet » autochtone et de contribuer au dialogue entre autochtones et non-autochtones. Les langues y sont mentionnées dans les risques de confusions autour des traductions. Une troisième perspective témoigne de la profondeur des responsabilités collectives et institutionnelles dans la mise en place de pratiques respectueuses des savoirs, des pratiques et des langues. Les langues y sont mentionnées comme responsabilité.

Bien qu'elles puissent être complémentaires, ces perspectives amènent des questionnements et ont des incidences distinctes sur les rôles des enseignants, conseillers pédagogiques, et collaborateurs autochtones. En particulier, elles entraînent des conciliations linguistiques divergentes, dont le rapport de la Commission Viens s'avère être un exemple. Dans notre analyse, nous présentons ainsi les langues dans une posture d'inclusion, de formation et de responsabilité, en vue d'en identifier les contraintes et des possibilités pour les pédagogues de la réconciliation.

Cadre conceptuel : quelles pédagogies de la réconciliation ?

Pour Morcom et Freeman (2018), une pédagogie de la réconciliation éthique^{xv} implique « l'incarnation des philosophies autochtones en vue de créer des interactions interculturelles éthiques [...] et la création d'un changement social profond et significatif en vue d'aborder les perspectives autochtones et occidentales avec la même attention » (p. 810). Une telle transformation exige que « des efforts conscients soient mis en œuvre pour intégrer les peuples autochtones, leurs philosophies, leurs connaissances et leurs cultures dans les plans stratégiques, les rôles de gouvernance, l'élaboration et l'examen des programmes d'études, la recherche et le perfectionnement professionnel » (CACUSS, 2018, p. 4). Elle ne peut se limiter à un enseignement « sur » la réconciliation (Aitken et Radford, 2018) et implique une négociation des identités dans leurs dimensions émotionnelles (Dion, 2009 ; Britzman, 2003), voire une reconceptualisation écologique (Butler et coll., 2018). Pour Bopp et coll. (2018), une pédagogie de la réconciliation en profondeur exige « un engagement administratif, une organisation apprenante, le travail en communauté de pratiques avec les parties prenantes autochtones, et l'apprentissage dans l'action » (p. 7, *trad.*).

Madden (2019) amène pour sa part une approche dé/coloniale de la réconciliation s'articulant selon quatre éléments interreliés et complémentaires :

- (a) la définition de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada sur la réconciliation et le rôle de l'éducation en ce sens.

- (b) les traditions autochtones en lien au territoire et à l'écologie,
- (c) les récits de contrepoints autochtones au sein des pédagogie de réconciliation et;
- (d) les perspectives critiques de la construction et des actes de réconciliation. (p. 286, *trad.*)

Dans mon analyse, je mettrai ces éléments en perspective dans le contexte des collèges du Québec (voir [Tableau 2](#)). J'indiquerai en quoi les obstacles à la réconciliation dans l'enseignement supérieur relevés par Bopp et coll. (2018) sont apparents dans les conciliations linguistiques, éthiques et pédagogiques des personnes qui y travaillent. En effet, Gaudry et Lorenz (2018) font état de diverses dynamiques ayant cours dans l'enseignement supérieur au regard de l'autochtonisation, soit : une autochtonisation d'inclusion, de réconciliation ou de décolonisation, chacune située sur le continuum des résistances institutionnelles au changement.

Les langues comme mesure d'inclusion, de formation, ou de responsabilité. Pour rappel, l'autochtonisation de l'inclusion est centrée sur l'étudiant et se négocie sans préoccupation pour lutter contre les obstacles structurels présents dans l'enseignement supérieur (Gaudry et Lorenz, 2018). L'autochtonisation de l'inclusion correspondrait ainsi à la racialisation par l'empathie évoquée par Gebhard (2017) et n'est pas sans rappeler une approche qualifiée par Lindberg (2015) de « *bums in seats* », qui accorde la primauté au nombre d'étudiants ou d'employés autochtones sans considérer les obstacles systémiques à la rétention et au succès personnel, communautaire et académique. Parmi les obstacles à la réconciliation dans l'enseignement supérieur relevés par Bopp et coll. (2018), il est noté le manque de connaissances de base sur les préjudices subis par les autochtones (dans le passé et à l'heure actuelle) et l'isolement des personnes engagées dans la réconciliation. Quels sont les impacts de ce contexte sur la profession enseignante ? C'est ce que j'aborderai en première partie.

Ensuite, l'autochtonisation de la réconciliation met l'accent, selon Gaudry et Lorenz (2018) sur une approche exigeant des contenus de cours autochtones dans certaines facultés ; elle s'avère problématique dans sa reproduction des relations de pouvoir (Gaudry et Lorenz, 2018, p. 223) et son rapport au consensus (p. 226). Auparavant, Pidgeon (2014) notait en quoi les politiques institutionnelles d'autochtonisation sont souvent déconnectées des moyens de les mettre en action. Ce constat ressort également d'une étude sur les parcours des apprenants autochtones dans le contexte universitaire urbain (Lefevre-Raddelli et Jérôme, 2017) et au sein d'un collège autochtone (Dufour, 2016). Le peu

d'investissement de la part des institutions non autochtones mène ainsi souvent à une réappropriation politique de façade de la réconciliation (Cooper et coll., 2018). Les thématiques telles l'incompétence interculturelle et le manque de considération des rapports de pouvoir et privilèges à l'œuvre émergent (Bopp et coll., 2018) et font partie, selon nous, de certaines dynamiques d'autochtonisation de réconciliation mettant l'accent sur une inter culturalité de consensus.

Cette situation s'avère préoccupante dans le contexte québécois, où les discours de réconciliation présentent plusieurs points aveugles (Carasthesis, 2015). Hare (2015) et Scully (2015) abordent les responsabilités et défis auxquels font face des enseignants autochtones et non-autochtones et les contraintes de leurs fonctions dans la mise en place de changements structurels nécessaires à la réconciliation. Les spécificités interculturelles des rôles des enseignants et conseillers pédagogiques dans la négociation des enjeux de pouvoir/privilèges sont développées en deuxième partie.

Finalement l'autochtonisation de décolonisation (Gaudry et Lorenz, 2018) remet en question les injustices structurelles en vue de les transformer radicalement. Pour Smith (2013) la décolonisation remet en perspective les modes de cognition coloniaux. Elle implique de nouvelles responsabilités pour les enseignants (Daniels et coll., 2018). En ce sens, ce cadre s'intéresse aux dynamiques pédagogiques *permettant* la remise en question des injustices cognitives et épistémologiques découlant des systèmes éducatifs (Battiste, 2018 ; Diversi et Moreira, 2016) et d'aller au-delà des frontières coloniales limitant nos expériences (Donald, 2012 ; Ng-A-Fook et coll. 2017). Cette navigation des vulnérabilités dans les interrelations entre ces échelles (Pidgeon, 2014), permet d'aborder les [obstacles](#) identifiés par Bopp et coll. tels « la sous-estimation de la complexité » et les « guerres de paradigme » (p. 5). Dans ses dimensions pédagogiques, elle implique, pour Chambers (2013), [l'apprentissage basé sur le lieu](#)^{xvi} qui

aide les adultes et les enfants à retrouver leur chemin... [qui] permet d'habiter la terre qui les nourrit, d'appartenir et d'être avec les autres, humains et autres qu'humains, dans ce lieu. (p. 188, *trad.*)

Pour Morcom et Freeman (2018), cela correspond à « passer de *niinwi* « nous, mais pas vous », et *kiinwa* « vous, mais pas nous », à [kiinwi](#)^{xvii} « vous et moi/nous (ensemble) »

En substance, la réconciliation est le processus qui consiste à passer du *niinwi* et du *kiinwa* au *kiinwi*. Une telle réorientation nécessite le développement de la connaissance, de la compréhension, de l'action et de l'honneur des peuples, des cultures et des connaissances indigènes, ainsi que de leurs moyens d'expression. Ce changement doit se faire au niveau individuel, avec un renforcement des capacités des éducateurs et des individus autochtones et

non autochtones. (Morcom et Freeman, 2018, p. 830, *trad.*)

Pour ces auteurs, la langue Anishinaabemowin, la Roue médicinale et les Enseignements des Sept Grand-Pères sont les fondements éthiques d'une pédagogie de la réconciliation.

Dans cette optique, je présenterai ainsi quelques conciliations du rôle de la ou du pédagogue de la réconciliation selon qu'il s'inscrit dans une dynamique d'inclusion, de réconciliation ou de décolonisation des langues autochtones dans l'espace collégial francophone. Ces dimensions seront mises en perspective ici dans le contexte collégial francophone résistant aux changements épistémologiques et éthiques à l'œuvre dans une réconciliation *en profondeur*.

Recension des écrits — profession enseignante et réconciliation

Un aperçu d'autres études ayant porté sur les pratiques enseignantes et la réconciliation nous permet d'identifier quelques éléments clés à approfondir. À noter, la plupart des études relevées ont été réalisées en contexte universitaire anglophone et, plus particulièrement, dans un contexte de formation à l'enseignement. Bien que les enseignantes et enseignants du collégial soient considérés comme des experts disciplinaires, certaines des dimensions pédagogiques sont transposables en milieu collégial. Dans une étude réalisée auprès de candidats à l'enseignement en Ontario, Furo (2018) examine en quoi les pédagogies non complaisantes tendent à redéfinir les espaces d'enseignement et d'apprentissage. Une étude comparative de la mise en place de curriculum intégrant les perspectives autochtones en Ontario et en Alberta a permis à Scott et Gani (2018) d'identifier des [croyances récurrentes chez les enseignants](#)^{xviii}, soit :

a) aucune perspective ne peut être identifiée en raison de la nature très diverse des peuples et des communautés autochtones ; b) seuls les éducateurs autochtones peuvent offrir un aperçu authentique des perspectives autochtones ou les enseigner ; et c) les perspectives autochtones ne devraient pas faire l'objet d'une attention particulière, car toutes les perspectives culturelles au Canada devraient être traitées sur un pied d'égalité. (p. 169, *trad.*)

Comme nous l'avons souligné, de telles croyances semblent présentes dans le réseau collégial au Québec. Ces éléments permettent d'apprécier les défis entourant la classe en tant qu'espace colonial. Dans un contexte d'enseignement de l'histoire, Smith, Ng-A-Fook, Berry et Spence (2011) proposent un examen attentif des rapports de pouvoir, considérant la classe en tant que « la classe est un espace colonisé, au sein duquel les relations de domination doivent être relues en vue de transformation

relationnelle et intellectuelle vers la réciprocité culturelle » (p. 66, *trad.*). Au sein de ces espaces, Donald et coll. (2012) nous rappellent comment il est facile de maintenir une logique colonisatrice : « il est facile de répliquer, en nous-même et souvent malgré nous, les relations d'autorité découlant des logiques de frontières coloniales, et en quoi nous apprenons par les conflits émergeant de nos résistances à ces postures » (p. 71, *trad.*). Inspirée de leur analyse des vulnérabilités liées aux autorités des relations de recherche, des mathématiques, et de la culture, je les transposerai ici pour aborder les vulnérabilités linguistiques, disciplinaires et pédagogiques en cours au collégial.

Devant la complexité de la mise en action en classe d'une réconciliation éthique, Tupper (2015) articule l'importance d'un cadre à la fois [anticolonial et pacifique](#)^{xix}

Un cadre anticolonial est nécessaire pour remettre en question la dynamique d'ignorance de nombreux colons blancs canadiens, tandis qu'un cadre de paix crée les conditions de la réconciliation ; les deux sont mutuellement constitutifs. (p. 103)

En ce sens, le champ de la formation à l'enseignement — et, par extension, la profession enseignante — se doit de considérer les effets et complicités coloniales individuelles et institutionnelles (Aitken et Radford, 2018). Dans cette étude, les résistances émotionnelles des candidats à l'enseignement devant les conflits psychosociaux, sont à la fois contraintes et mouvance : « malgré les conditions qui mènent à la discorde interne, les futurs enseignants ne sont pas complètement immobilisés par les défis de la dynamique sociale et psychique plus large de devenir un enseignant à ce carrefour historique » (p. 47, *trad.*). Aitken et Radford notent également que la mise en œuvre de la réconciliation dans l'enseignement supérieur revient souvent aux enseignants qui en portent ainsi, également, le poids de la responsabilité. Pidgeon (2014) et Scully (2018) abondent également en ce sens.

Considérant ce contexte, bien que de nombreuses autres études aient été menées sur la profession enseignante (Madden, 2015 ; Furo, 2018, Scott, 2013 ; Tupper et Cappello, 2008), nous examinerons ici les mouvements subtils entre les éléments anticoloniaux et pacifiques dans le contexte collégial, et ce, du point de vue des enseignantes et des collaboratrices autochtones. Concrètement, comment devient-on pédagogue de la réconciliation au collégial ? À quoi ressemblent nos passages pédagogiques de la réconciliation dans leurs conciliations de *niiinwi* et *kiinwa* à *kiinwi* (« vous et moi/nous (ensemble) ») ? Comment s'articulent-elles, du micro au macro ?

Méthodologie

En vue d'examiner cette question plus précisément, je propose une étude des pédagogies de la réconciliation actuellement en cours dans le réseau collégial en utilisant les conversations comme instrument de recherche, à un niveau macro (dans le réseau) et micro (dans le contexte spécifique d'un collège francophone). D'abord, je présente les incidences des conciliations linguistiques évoquées ci-haut (dont le rapport de la Commission Viens), dans leurs contraintes et possibilités sur les rôles des enseignantes et enseignants, des conseillères et conseillers pédagogiques et collaboratrices et collaborateurs autochtones au niveau macro. J'examine les dynamiques entre « les vulnérabilités et autorités » linguistiques, disciplinaires et pédagogiques à l'œuvre (Donald et coll.2012, p. 55). En quoi sont-elles présentes dans la compréhension des appels à la sécurisation culturelle des étudiantes et des étudiants ? Comment les autorités et vulnérabilités disciplinaires influencent-elle la réconciliation interculturelle ? Quelles sont les vulnérabilités et autorités entourant la décolonisation pédagogique dans le réseau collégial francophone ? Je mets ultérieurement ces éléments en relation plus précise dans une étude de la présence de la langue anishinaabemowen dans le contexte collégial francophone colonial, par la voix d'enseignantes francophones, d'aînées et de collaboratrices anishinaabeg ayant élaboré ensemble un projet de jardin autochtone. Ces éléments permettent de rendre compte de pratiques engageant la réconciliation en classe, mais aussi, comme le propose Morcom et Freeman (2018) de « ce que nous en comprenons, ressentons, agissons, et honorons » (p. 830).

Effectivement, comment inclure ces possibles à même les méthodes de recherche ? Clandinin et Connelly (2000) nous rappellent que l'engagement relationnel « est au cœur des actions entourant la recherche narrative » (p. 190). Louie et coll. (2017) proposent la normalisation respectueuse des méthodologies autochtones comme outil d'un démantèlement du statu quo dans l'univers académique. Pour Kovach (2015), l'établissement de relations dialogiques et réciproques dans les processus de recherche impliquant les chercheurs autochtones et non-autochtones peut également tenir compte de l'oralité dans les processus de recherche. Une telle démarche rejoint à la fois un paradigme de recherche indigéniste, dans lequel les chercheurs non autochtones contribuent à élargir les applications des cadres de recherche autochtone de façon respectueuse et alliée. En particulier, je retiens de cette auteure que la reconnaissance des conversations en recherche s'ancre dans « les principes de respect, de responsabilités mutuelles et intergénérationnelles issus de l'oralité et des récits autochtones » (p. 14).

Revenons un instant à Tupper (2015) qui suggérait ci-haut un engagement « anticolonial et pacifique ». En vue de témoigner de la présence de la langue anishinaabemowen, j’inclus ici, pour débiter, deux termes honorant le dictionnaire algonquin de la communauté de Kitigan Zibi (KZBC, 2015). Le terme « reconciled » contient deux entrées, soit *nànzikodàdiwag* (*as an estranged couple* – [comme un couple ayant un différend, *trad.*]) et *pònenindig* (*at peace* – [en paix, *trad.*]) (p. 268). J’utilise ici le terme honorer, puisque le rôle de cette recherche ne se situe pas dans une transmission des savoirs traditionnels autochtones, mais plutôt dans la démonstration des effets de la présence de ces savoirs dans notre compréhension et mise en œuvre d’une pédagogie de la réconciliation. Cet exemple sert à illustrer le type de mise en perspective de nos concepts-clés par les enseignements sacrés anishinabeg. Dans une perspective [anishinaabeg intégrée et holistique de l’inclusion](#)^{xx}, Absolon (2016) l’inscrit dans les principes éthiques des Sept Grands-Pères et de la Roue de Médecine, utilisée par plusieurs peuples autochtones. Les approches inclusives respectent ainsi la dimension physique, émotionnelle, relationnelle et spirituelle des apprentissages. Pour LaFever (2016), recadrer nos visées éducationnelles en incluant les dimensions spirituelles permet d’honorer, de valoriser, de relier, d’autonomiser et de réaliser pleinement le potentiel de chaque apprenant. Une taxonomie spirituelle honore chaque personne au sein d’un groupe dans ses liens relationnels au sein de l’écosystème éducatif. Que pourrait signifier, dans ce cadre, d’initier notre pédagogie de la réconciliation à la fois dans la conciliation des tensions (« *nànzikodàdiwag* ») et de ce qui apaise les relations (« *pònenindig* ») ? Certaines des conciliations critiques de la persistance de l’environnement colonial dans le réseau collégial québécois seront ainsi mises en perspective dans nos pratiques.

Niinwi : « nous, mais pas vous ». Langues, inclusion et sécurisation culturelle.

Dans ses appels à l’action, la Commission Viens (2019) aborde l’inclusion sous l’angle du développement de la compétence interculturelle chez les intervenants, arguant l’importance, pour les prestataires des services, d’être en mesure de savoir « décoder l’attitude et le comportement de l’autre en vue de « sécuriser une personne en besoin de soins ou vulnérable » (p. 13). Cette posture met l’accent sur la sécurisation culturelle, à l’instar des autres études ayant leur cours dans l’enseignement supérieur francophone (Dufour, 2015, Lévesque, 2017, Joncas, 2018, Blackburn, 2018). Or, Salée et Lévesque (2016) soulignent la nécessité d’élargir le champ d’action au-delà des actions centrées uniquement sur la sécurité culturelle des apprenants.

La sécurité culturelle repose sur le principe de justice sociale et s'inscrit dans une dynamique d'affirmation, de transformation et de réconciliation. En ce sens, Salée et Lévesque (2016) proposent d'aborder la sécurisation culturelle à la fois dans ses aspects individuels et collectifs. Ainsi, si ce concept permet d'envisager, en considérant l'apprenant autochtone, « la portée des séquelles trans générationnelles des pensionnats » il exige aussi, d'un point de vue pédagogique, la considération « des liens d'appartenance et de filiation » (p. 18). Or, lorsque la sécurisation culturelle est envisagée uniquement sous l'angle des services aux étudiants, elle demeure limitée.

Nous le rappelons, une perspective plurilingue tient compte des langues de chaque apprenant (Piccardo, 2018). Or, la valorisation des langues d'origine est un élément important de la résilience et de la réussite scolaire pour les étudiants autochtones (Sarmiento, 2017) :

Cette résilience repose sur des processus de mobilisation personnelle, familiale et communautaire. Les étudiants qui réussissent ont des projets, l'espoir de réussir et élaborent des stratégies d'apprentissage. S'ils maîtrisent progressivement la langue d'enseignement (le français ou l'anglais), ils valorisent aussi leur langue maternelle (p. 3).

À l'heure actuelle, qu'est-ce qui permet de « reconnaître la compétence plurilingue des élèves des Premières Nations dans une perspective interculturelle » (Crépeau et Fleuret, 2018, p. 114) dans le réseau collégial ?

La pédagogie de réconciliation axée sur l'inclusion peut ainsi être confrontée au monolinguisme ambiant dans le contexte collégial québécois. Par exemple, des liens plus directs entre les institutions d'enseignement et les communautés, en soutien aux initiatives de revitalisation linguistiques sont un fait rare au Québec, à l'exception du travail effectué à l'Institution Kiuna et de certains collèges novateurs dans ce domaine. Pourtant, la cellule familiale est considérée comme fondamentale au processus de guérison lié à l'épisode des pensionnats indiens (Cote-Meek, 2014) et, plus largement, aux processus d'inclusion et de réussite scolaire dans un contexte culturellement diversifié (Bangou et coll., 2015).

L'oppression des langues autochtones reste ainsi rarement abordée d'un point de vue systémique (Crépeau et Fleuret, 2018 ; Piccardo, 2018) permettant l'intercompréhension entre langues et cultures (Sabatier et coll., 2013). Au Québec, certains collèges francophones ont entrepris des démarches d'accommodement favorisant la prise en compte des contextes plurilingues des étudiants autochtones (Moffet, 2019, p. 16). D'autres ont entrepris un questionnement sur l'interculturalité dans les relations

entre les étudiantes et étudiants autochtones et les enseignantes et enseignants (Gauthier et coll. 2015). Tout récemment, le Cégep de Baie-Comeau a obtenu un financement en vue de développer un lexique des études collégiales pour les élèves innus (Cégep de Baie-Comeau, 2019). Si pour leur part, les collèges anglophones ont établi de telles mesures depuis plusieurs années, les cégeps francophones commencent à emboîter le pas, par exemple dans l'élaboration de cours dédiés aux clientèles autochtones, et, plus rarement, aux pédagogies autochtones ou dé coloniales. Diverses initiatives sont ainsi déployées en « vue de faciliter l'accueil et l'intégration des étudiants issus des Premiers Peuples et les occasions [...] de faire connaître nos approches et meilleures pratiques. » (Hannis, 2019, p. 1). Ces pratiques devraient être présentes dès le début du parcours de l'élève :

l'élève devrait être en mesure de développer un bilinguisme additif, voire un plurilinguisme chez les élèves des Premières Nations en misant davantage sur les langues autochtones, pour prendre en compte leur répertoire langagier, mais faute de financement adéquat ou de dispositifs appropriés, cette voie s'avère difficile à mettre de l'avant. (Crépeau et Fleuret, 2018, p. 111)

La sécurisation culturelle inclut également l'équité dans l'accès aux études dans les langues d'origines (Egée-Khuene, 2012). Dans le contexte collégial québécois, les exemples notables d'enseignement postsecondaire dans les langues autochtones sont l'Institut Kiuna, fondé en 2012, et le Nunavik Sivunitsavut, (CAPRES, 2018, p. 23). Ces institutions sont principalement dédiées aux apprenants des Premiers Peuples, tout en étant également ouvertes aux étudiants allochtones (Hannis, 2014, Dufour, 2015). Ailleurs, une meilleure compréhension des contextes linguistiques et culturels des apprenants autochtones dans la mise en place de mesures inclusives (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017 ; Gauthier et coll., 2015 ; Pidgeon, 2016) et le développement des milieux éducatifs culturellement sécuritaires pour les apprenants autochtones et pour l'ensemble des apprenants (Dufour, 2019).

Kiinwa « vous, mais pas nous » ? Le défi d'enseigner avec vérité

Dans le contexte d'une pédagogie de la réconciliation axée sur l'inclusion, on retrouve ainsi les manifestations de deux premiers obstacles à la réconciliation relevés par Bopp et coll. (2018), soit : « le manque de connaissances de base sur les préjudices subis par les autochtones (dans le passé et à l'heure actuelle) et l'incompétence interculturelle (p. 5). Considérant le manque de connaissances de base sur les préjudices subis par les autochtones, déjà, en 2011, Leroux énonçait l'importance de sensibiliser l'ensemble de la communauté enseignante et étudiante, notamment au regard des « conséquences des

pensionnats » (p. 190), comme primordiale au processus de réconciliation. Or, comme le souligne Gebhard (2017),

tout apprentissage sur les pensionnats autochtones devrait refuser de (re) pathologiser le peuple autochtone. Autrement, les efforts qui visent la réconciliation risquent réinscrire le racisme qu'on a utilisé pour justifier les pensionnats autochtones il y a plus de cent ans (p. 2).

À quel moment, dans une formation collégiale revue en vue de tenir compte de l'histoire des pensionnats autochtones et des discriminations actuelles, étudiantes et étudiants, enseignantes et enseignants seront-ils amenés à questionner leurs propres biais et pratiques, pour passer du « nous, mais pas vous » à « vous et moi/nous (ensemble) » ?

Ainsi, si la Commission Viens (2019) semble innover dans ses appels à l'action 13 à 18 (p. 105) concernant un meilleur accès aux services publics dans les langues autochtones, incluant la proposition « d'émettre une directive à l'intention des établissements du réseau de la santé et des services sociaux mettant un terme à l'interdiction de parler une langue autochtone en contexte d'hébergement ou de soins et services »; force est de constater que cette innovation aurait dû aller de soi dans un contexte de guérison de l'héritage des pensionnats autochtones.

Comment s'appliquera-t-elle au contexte collégial ? En vue d'aborder cette question au niveau micro, je discuterai maintenant d'une expérience de rencontre pédagogique de réconciliation s'étant déroulée au sein d'un collège francophone.

Kiinwi « vous et moi/nous (ensemble) ». Enseigner avec la vérité et réconciliation

Le site retenu pour la recherche est celui d'un collège public situé sur le territoire traditionnel non cédé Anishinabe au Québec. Ce collège dispense l'enseignement en français et accueille sur ses trois campus plus de 5 000 étudiantes et étudiants annuellement. Parmi ceux-ci se trouve une trentaine d'étudiants autochtones de communautés Anishinabe principalement, mais, aussi, notamment, Inuit, Atikamekw et Innues. Plus de 300 enseignants et enseignantes y exercent leurs fonctions, et l'équipe de conseillers et conseillères pédagogiques, dont la candidate fait partie, compte dix personnes. Une agente de liaison pour les services aux étudiants autochtones y est présente depuis l'hiver 2017 sur une base contractuelle à temps partiel.

Les aînées Judith et Celine Tusky sont originaires de Rapid Lake, au Québec. À l'heure actuelle, elles sont toutes deux actives dans le milieu formel de l'éducation. Elles ont toutes deux subi l'expérience des [pensionnats autochtones](#). Elles sont impliquées au collège au sein de divers projets pédagogiques. Une aînée originaire de Kitigan Zibi et son mari Métis ont aussi contribué à la conciliation des savoirs autochtones au sein du collège, à l'invitation d'enseignantes engagées à développer relation de respect et de réciprocité dans les collaborations. Une conseillère anicinape participe également aux conversations menées dans le cadre de cette étude. Elle exerce un mandat de sensibilisation du milieu à la culture anishinaabe et de soutien aux étudiants autochtones. Originaire de la nation Abitibiwinini (Pikogàn), elle a vécu l'expérience de [l'externat indien](#)^{xxi}. Les rencontres autour de ce projet de jardin ont été initiées par deux enseignantes francophones (n=2) impliquées à titre bénévole dans la co-crédation d'un jardin autochtone au collège. Pour ma part, en tant que conseillère pédagogique, j'entamais mon parcours doctoral en 2015, avec l'intuition d'être en train d'assister, dans ces rencontres autour d'un jardin, à une forme de dialogue réconcilié.

D'emblée, pour les aînées anishinaabeg ont souligné en quoi les efforts d'inclusion et de revitalisation linguistiques doivent ainsi commencer dès la petite enfance. Pour l'aînée Judith Tusky,

C'est bien, ce que vous faites ici au collège, mais nous devons penser aux petits, à la garderie, comment ils apprennent l'anishinaabemowen (*Entretien, 29 mai 2019*)

Pour sa sœur, l'aînée Celine Tusky :

Notre langue à la maison et dans les écoles, aujourd'hui nous sommes limités même à l'intérieur de l'école à cause de la façon dont la langue souffre. Nous avons besoin de la langue pour prendre conscience de notre place dans l'éducation à l'intérieur de l'école. Le gouvernement nous donne des ressources si limitées pour nos programmes linguistiques, et j'aimerais que la langue puisse être transmise du primaire au secondaire, au collège et à l'université. Vous devez avoir votre propre enseignement anishinaabemowen, car il n'y a qu'une heure ici et là à l'école. Un jour, notre langue disparaîtra si nous ne le faisons pas. Nous nous battons toujours pour la terre et la langue. J'aimerais voir une grande conférence pour protéger la langue. (*Entretien A2, novembre 2019*)

S'occuper de la langue, de la petite enfance à l'enseignement supérieur reste ainsi fondamental à la pédagogie de la réconciliation. Par exemple, en amenant une sensibilité aux impacts intergénérationnels de l'épisode des pensionnats autochtones dans les programme de Techniques d'éducation à l'enfance.

Plus encore, et si reconnaître les langues autochtones comme langue d'origine pour ces apprenants permettait de passer d'une dynamique d'accommodement à une coexistence et de reconnaissance entre les langues dans l'environnement collégial ?

Du point de vue d'une collaboratrice autochtone, ayant fréquenté une école de jour autochtone, l'environnement influence nos apprentissages d'un point de vue affectif

Je me souviens en quatrième année, j'allais dans une école de jour autochtone à la Baie-James. J'avais une sœur que j'aimais beaucoup [...]. On était bombardés d'images de Saintes. Des belles images colorées avec Moïse qui coupe l'eau là, puis il marche. Puis y avait des Saints des s-a-i-n-t-s. Puis à cet âge-là, tu ne te questionnes pas, donc tu absorbes l'environnement dans lequel tu es. Tu ne questionnes rien, tu fais juste absorber.

Un jour, je me souviens clairement, chez moi j'avais un mur, un p'tit mur à peu près 4 pieds de large entre deux portes. Et la sœur elle nous donnait des images et j'avais fait un mur avec un crucifix dans le milieu et des images toutes autour. Je m'étais fait un genre de p'tit prie-Dieu. Je me mettais à genoux et je priais le bon Dieu ou Jésus et je lui demandais clairement, je me souviens, d'être une petite fille parfaite qui fait pas rien de mal et qui aide. Je me souviens de ce moment-là, là *oh my god là*, je me dis j'étais comme *brainwashée*.

Mais c'est comme ça que j'ai appris à l'école. Donc ce n'était pas dans ma première prof qui était une religieuse là, mais en tout cas [...] aujourd'hui je me dis wow nos enfants nos jeunes on est imprégnés de ce qu'on n'apprend, puis de différentes façons, puis pas juste à l'école là [...]

(Entretien 21 juin 2019)

Nous avons vu que les conciliations de l'inclusion dans un environnement monolingue sont ainsi témoins de la persistance de l'environnement colonial. Dans cette optique, la résilience éducative exige une nuance entre la sécurité culturelle de l'apprenant et la sécurisation du milieu. Pour notre collaboratrice,

rendre un milieu sécurisant pour les étudiants ça veut dire de se voir dans un établissement. Donc il y a un rôle important au niveau de l'institution, de l'administration, des politiques. Là je parle de deux pôles là, mais on peut le faire au niveau des étudiants et au niveau des profs [...] Ce n'est pas juste avec une formation qu'un enseignant va se sentir à l'aise, c'est un processus vraiment pas linéaire là

(Entretien 21 juin 2019).

Ainsi, quels sont les engagements administratifs du réseau collégial envers les langues autochtones ? Si les langues sont mentionnées ailleurs dans le rapport de la Commission Viens (2019), leurs possibilités décoloniales restent peu abordées sous l'angle de l'éthique relationnelle à l'œuvre dans ces diverses configurations et reconfigurations des pratiques. Si, tel que le suggère une des aînées anishinaabeg ayant collaboré à notre étude, les efforts d'inclusion et de revitalisation linguistiques doivent ainsi commencer

dès la petite enfance, comment seront-ils pris en compte dans le remaniement des services sociaux annoncé ?

Décoder ou relier ?

Certes, être en mesure de savoir « décoder l'attitude et le comportement de l'autre en vue de « sécuriser une personne en besoin de soins ou vulnérable » (Viens, 2019, p. 13) est une composante importante de la communication. Qu'en sera-t-il des formations en techniques juridiques, techniques policières, soins de santé, éducation spécialisée au lendemain des recommandations de la Commission Viens (2019) ? Ces intervenantes et intervenants seront-ils formés à décoder ou à être en relation ?

Pour Higgins et Madden (2019), « la [dé/colonisation](#)^{xxii} exige un examen cohérent des logiques et des productions coloniales qui s'infiltrèrent dans des contextes hybrides de colonisation et de décolonisation en vue de recréer nos pratiques » (p. 35). Revenant au rôle du pédagogue de la réconciliation, dans un contexte d'autochtonisation axé sur l'inclusion, celui pourrait, par exemple : 1) reconnaître les contextes plurilingues des apprenants autochtones en vue de faciliter leurs apprentissages ; 2) contribuer à la co-construction d'espaces culturellement sécuritaires pour les apprenants autochtones ; 3) envisager les contenus et perspectives autochtones présents ou absents dans leur discipline ; 4) considérer en quoi les aspects limitatifs des perspectives mettant uniquement l'accent sur les étudiants ou collaborateurs autochtones en cause dans la mise en place de pratiques inclusives de réconciliation (voir [Tableau 2.](#))

Langues et formation : quelles négociations des savoirs au collégial ?

Certaines des dynamiques de la pédagogie de la réconciliation, incluent des composantes interculturelles dans la négociation des savoirs et, en particulier, les rapports de pouvoir et de privilèges à l'œuvre dans ces conciliations. Le curriculum prévu est, pour Aoki (2005), un des lieux de ces rapports de pouvoir. Considérant ici que les cours de formation générale au collégial, regroupant les disciplines de français, philosophie, anglais et éducation physique, et s'adressant à l'ensemble des apprenants, on ne dénote actuellement aucune exigence ministérielle d'inclusion de perspectives et contenus autochtones et ce, malgré les recommandations de la Commission de vérité et de réconciliation à cet effet (CVR, 2015). À ceci s'ajoute l'inertie ministérielle à inclure les perspectives et relations avec les autochtones à l'échelle du curriculum des programmes pré-universitaires ou techniques. Notamment, deux

programmes pré-universitaires majeurs, soit le programme des *Sciences humaines* et le programme des *Sciences de la nature*, sont actuellement en cours d'actualisation au Québec, sans qu'aucune expertise autochtone n'a été consultée dans ce processus.

L'Institut Kiuna (autochtone) et les collèges anglophones (John Abbott, Dawson) ont, pour leur part, de nombreux cours ayant été co-développés en collaboration avec et par des autochtones, et instaurés à l'échelle institutionnelle (Hannis, 2019) dont l'accès demeure restreint à chaque collège. La résilience correspond aussi à un épuisement devant les absences et accroît la pression sur les partenaires et institutions autochtones dans le développement de contenus inclusifs des perspectives autochtones. Les alliances forgées entre l'Institution Kiuna, unique collège autochtone au Québec, et de nombreux cégeps en témoignent, tout comme le *Inter-college Indigenizing Initiatives Network*, un regroupement des cinq cégeps anglophones de la région montréalaise fondé récemment (Rowes, 2016).

Ainsi, à l'échelle du curriculum collégial, la création de cours incluant des contenus autochtones et pédagogies autochtones reste inégale entre les collèges autochtones, anglophones et francophones, tout comme les volontés et possibilités de partager ce curriculum. Ici, est-ce le *kiinwa* qui semble à l'œuvre, le « vous, mais pas nous » ? Devant cette situation, pour de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants du collégial, et en particulier dans les collèges francophones, la création de cours incluant des contenus autochtones et pédagogies autochtones reste le fait d'initiatives individuelles.

Considérant cet élément, quelle est la place accordée, dans les disciplines collégiales, aux langues et aux savoirs autochtones ? Quelles sont les complicités coloniales de nos disciplines ? Y-a-t-il, dans nos rapports aux langues, une expression particulière des « [complicités disciplinaires coloniales](#)^{xxiii} » (Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 75). Comme le souligne la professeure en anthropologie Julie Gauthier (2018), « 500 ans de silence, d'invisibilisation et de domination, ça commence à être gênant » (p. 6). La professeure de philosophie Lunny et ses collaborateurs (2017) se questionnent aussi sur les conciliations disciplinaires^{xxiv} :

savez-vous si et comment votre discipline se fonde sur des valeurs, épistémologies et catégories eurocentriques ? Quelle est la relation de votre discipline aux savoirs autochtones et aux critiques décolonisables ? Certaines disciplines telles l'Anthropologie et l'Histoire ont des implications coloniales, tout comme les Études des femmes, l'anglais et les arts. Renseignez-vous sur les liens entre les contenus et cadres disciplinaires et les épistémologies eurocentriques (p. 13)

Ceci s'avère particulièrement pertinent alors que la recherche sur la pédagogie de la réconciliation demande un engagement personnel des chercheurs dans le questionnement des relations de pouvoir/privilèges présentes dans le milieu éducationnel (Davis et coll., 2018). En ce sens, considérons un moment la richesse d'un curriculum au sein duquel chaque discipline remettrait en question ses prémisses épistémologiques ?

Élargir les compréhensions épistémologiques au sein des disciplines

Une telle perspective ne s'éloigne pas, en ce sens, d'une conception écologique de la réconciliation considérant nos liens relationnels avec l'environnement telle qu'envisagée par Butler et coll. (2018),

De quelle manière notre pratique dans ce cours remet-elle en question et/ou reproduit-elle les épistémologies eurocentriques qui nous séparent du contexte relationnel de l'environnement ? Quels sont les moyens par lesquels nous pourrions engager une pratique de réconciliation avec l'environnement en tant qu'enseignants et chercheurs en éducation ? (p. 30, *trad.*)

Dans un premier temps, cela exige, effectivement, d'examiner les rapports de pouvoir/privilèges dans l'environnement éducatif de création et de mise en œuvre du curriculum, autrement dit, les autorités et vulnérabilités disciplinaires en cours. Les fonctions professionnelles enseignantes se trouvent-elles transformées dans ces dialogues sur les rapports aux savoirs ?

Ces conciliations des savoirs par la langue sont présentes dans le témoignage d'une enseignante du collégial ayant participé à notre étude :

intégrer la langue dans notre enseignement nous amène des dimensions qu'on ne pourrait pas aborder sans cette langue-là [...] à comprendre un peu plus la façon de vivre la philosophie autochtone et la façon de vivre dans la nature. Je me suis sentie beaucoup plus à ma place parce que je voyais dans le fond que moi j'essayais de coller mon enseignement dans un cadre particulier dans lequel je ne me sentais pas confortable, mais qui existe ailleurs chez les Premiers peuples.

(*Entretien E1, 22 mai 2019*).

Ces réflexions permettent de rendre explicites quelques-unes des questions critiques visant l'amélioration de pratiques d'enseignement et d'accompagnement pédagogique éthiques, soit l'enjeu d'une négociation non binaire entre les modes de connaissances.

Même si on parle de connaissances ancestrales, même si c'est des anciennes connaissances bien toutes ces connaissances-là ont évolué à travers le temps. Puis ça continue, ce n'est pas statique [...] Ça nous amène dans le fond à la validité grâce au récit si t'as pas de récit disant ben écoute oui telle plante a guéri mon grand-père, t'as aucune preuve comme quoi ça marche [...] aujourd'hui

c'est accepté autant que la science ces preuves-là c'est juste faite différemment. Donc le rationnel c'est d'accepter dans le fond que la validité est là, que l'approche des perceptions dans un monde ou dans l'autre s'équivaut.

Donc de dire par exemple moi je crois que y'a un esprit là-dedans, et j'ai une relation puis ça l'a un impact, c'est rationnel. C'est accepté que tout ça c'est un savoir.

(Entretien E1, 13 juin, 2019)

L'autre enseignante participante évoque aussi sa conciliation des dimensions spirituelles de l'enseignement en partageant son expérience de la purification avec la sauge effectuée lors d'une rencontre entre une aînée et ses étudiants.

Je pourrais me faire dire ben oui, mais là on est dans un état laïque t'a pas d'affaire à leur faire vivre un *smudge*. Mais ce n'est pas de la religion, mais c'est de la spiritualité, mais pour certains ça peut être vu comme un rituel donc qui s'associe une croyance. C'est quand même complexe tout ça...

En même temps, moi je l'utilise par ce qu'elle est apaisante, c'est scientifiquement prouvé que la sauge a des composantes chimiques qui nous calment.

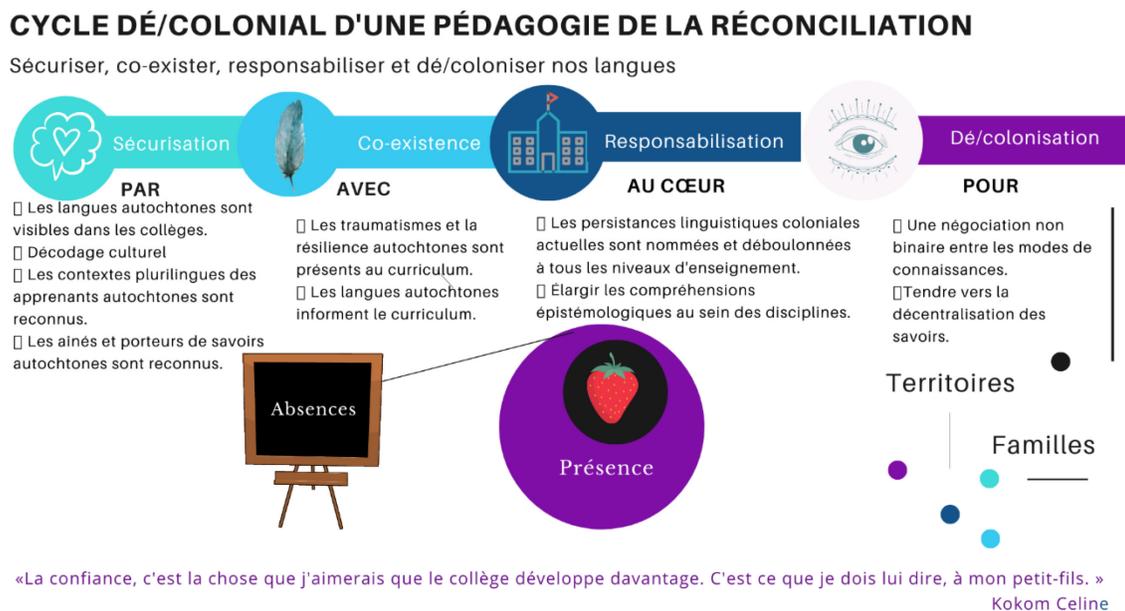
(Entretien E2, 22 juin, 2019)

En particulier, ces observations nous permettent de situer quelques-unes des vulnérabilités et relations d'autorité dans les négociations des rapports aux savoirs dans un contexte pédagogique de réconciliation. La validité des savoirs, leur intégration dans la vie personnelle ou dans les pratiques enseignantes sont ainsi en dialogue. Or, dans cette perspective de conciliation des savoirs, si ces enseignantes reconnaissent aisément la pertinence des savoirs autochtones pour leurs disciplines respectives (Sciences sociales ou Sciences de la nature), elles restent confrontées aux frontières disciplinaires dans leurs relations au sein du collège et hésitantes devant la prise en considération du volet spirituel dans leur enseignement. Ces tensions prennent-elles également forme au niveau macro de nos institutions ?

Dans ce cadre, la ou le pédagogue contribue à rendre visibles les conciliations des savoirs par les langues et à négocier l'élargissement des perspectives et espaces d'inclusion, notamment : 1) par les conversations sur les aspects limitatifs du discours multiculturaliste (St-Denis, 2009) ; 2) en amenant les conversations pédagogiques à considérer l'environnement éducatif dans son ensemble, notamment au regard du monolinguisme ; 3) en contribuant à la sensibilisation des acteurs aux distinctions entre sécurité culturelle des apprenants et sécurisation culturelle dans le milieu académique ; 4) et en mobilisant les ressources et les privilèges associés à nos fonctions en vue de favoriser la participation

des collaborateurs autochtones dans une perspective d'équité (voir [Tableau 3.](#)). La figure ci-dessous présente une synthèse de ces éléments.

Figure 14 Cycle dé/colonial de nos expériences des langues.



Langues et responsabilités dans la réconciliation au collégial

En somme, ces négociations liées à la réconciliation dans l'enseignement collégial et à la décolonisation nous permettent-elles d'envisager, individuellement et collectivement, ce que nous sommes en mesure de « bien-faire ensemble » dans nos environnements éducatifs (Lachapelle et Puana, 2012) ? Passons-nous de « *niinwi* « nous, mais pas vous », et *kiinwa* « vous, mais pas nous », à *kiinwi* « vous et moi/nous (ensemble) » (Morcom et Freeman, 2018) ? Nous avons vu que pour ces auteurs, les langues autochtones peuvent guider les fondements éthiques d'une pédagogie de la réconciliation. Outre les éléments mentionnés précédemment, une pédagogie de la réconciliation en profondeur exige « un engagement administratif, et une organisation apprenante (Bopp et coll., p. 7) ». Tel que souligné par nos collaboratrices, les conditions actuelles laissent entrevoir un engagement des administrateurs bien en deçà des contextes nécessaires à la vitalité linguistique autochtone.

Mise en œuvre critique de la réconciliation

Dans ses *Appels à l'action*, la Commission Viens (2019) évoque l'importance d'inclure, « en collaboration avec les autorités autochtones, un volet sur les Premières Nations et Inuit du Québec dans les parcours de formation collégiale et universitaire menant à une pratique professionnelle (p. 107) ». En quoi les actions autour du développement de ces « volets » pourront-elles contribuer à une pédagogie de la réconciliation en profondeur et s'orienter vers une décolonisation pédagogique ? Nous avons vu que l'importance de reconnaître les interdépendances entre l'équité éducationnelle et la prise en compte des rapports aux savoirs et aux langues autochtones au sein des processus de réconciliation. L'activation de l'éthique dans une pédagogie de la réconciliation exige la prise en compte du rôle critique des éducateurs autochtones et des alliances éthiques dans les perspectives éducationnelles décoloniales (Pitawanakwat, 2013).

En particulier en ce qui concerne les langues autochtones, « la rupture des liens de sens peut être néfaste, et a souvent des effets dévastateurs pour les peuples autochtones, leurs ancêtres et leurs descendants » (Haig-Brown, 2010, p. 931, *trad.*). De même, comme le souligne l'aînée Annie Smith St-Georges

Plus de 30 ans après la crise d'Oka, on parle toujours des mêmes choses. Nous parlons toujours de l'accès à l'eau dans les communautés. Nous examinons comment nous pouvons revitaliser l'ensemble du système et l'harmoniser. Nous enseignons aux enseignants, en tant qu'aînés, mais nous ne pouvons pas enseigner aux étudiants en tant que professeurs parce que nous n'avons pas de doctorat.

(Entretien A1, 13 juin 2019)

Ces deux éléments de nos conversations avec les aînées relèvent à la fois les dimensions écologiques et les responsabilités sociales inhérentes à la réforme du système. Comment soutenir la présence active des aînés dans les institutions d'enseignement supérieur sans mettre en péril leur rôle fondamental dans la revitalisation des langues ? Cette question est au cœur des réflexions de l'auteure Anishinaabeg Leanne Betasamosake Simpson (2011) dont les travaux récemment traduits en français (2018) seront, nous l'espérons, source d'inspiration dans le réseau collégial francophone.

Par ailleurs, considérant les obstacles à la réconciliation que représentent l'isolement des personnes engagées dans la réconciliation, la sous-estimation de la complexité, et les guerres de paradigme (Bopp et coll. 2018, p. 5, *trad.*), les langues autochtones peuvent-elles contribuer à envisager

les dimensions écologiques de la pédagogie de la réconciliation (Butler et coll., 2018, p. 30, *trad.*) ?

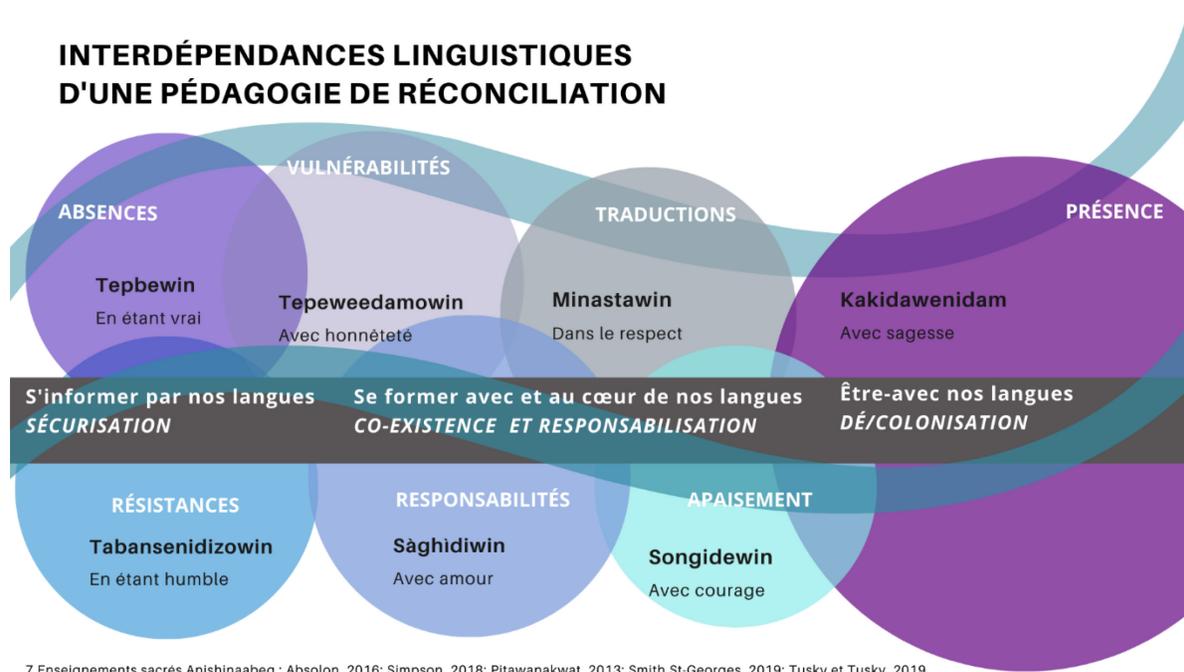
Pour une des aînées participantes à cette recherche

J'ai dû subir la ségrégation, la discrimination systémique, j'ai dû apprendre à travers des enseignements douloureux. Et quand on parle de résilience...cette personne vit sur le territoire, elle ne sait même pas qu'il a été volé, et la résilience, c'est de l'accepter. C'est le processus. Nous examinons différents processus de guérison. Pour que les gens comprennent que nous sommes sur un territoire non cédé. [...] La complexité de ce que je vis, de ce que j'ai vécu, de la façon dont j'ai été traitée à l'école, et de la façon dont je continue à marcher et à résister avec cela. [...]

Wiingash nous apprend à lâcher prise. Lâchez toute votre colère, votre engagement, toute votre réflexion complexe à ce sujet. Soyez juste là.

(Entretien A1, 13 juin 2019)

La dé/colonisation pédagogique ainsi envisagée vise le développement d'environnements éducatifs rendant possible la co responsabilisation au sein du milieu. En ce sens, les vulnérabilités issues des postures d'autorité dans l'univers académique incluent les difficultés de reconnaître les partenaires autochtones comme pairs. Faut-il alors (re) considérer les rôles des conseillères et conseillers pédagogiques au collégial (Houle et Pratte, 2007) en vue d'accompagner authentiquement les processus de décolonisation dans les dialogues entre les collèges et communautés ? Comment soutenir les partenaires autochtones et le réseau collégial dans cette re-conciliation des langues ? Comment co-exister au-delà des frontières de nos langues tout en les respectant (fig. 15) ?

Figure 15 *Interdépendances linguistiques d'une pédagogie de réconciliation*

Les réflexions partagées ici témoignent ainsi d'un contexte en mouvement, au sein duquel les collaborations se doivent d'être constamment (re) négociées. Dans nos conclusions, nous proposons ici quelques stratégies et questionnements critiques permettant aux professeurs d'aborder la pédagogie de réconciliation sous l'angle de la décolonisation pédagogique. Collectivement, ils nous amènent vers le développement et la mise en œuvre d'une pédagogie de la responsabilité dans l'environnement éducatif collégial. Le moment nous semble particulièrement opportun de rallier nos diverses initiatives et de nourrir les partenariats avec les communautés des Premières nations dans le réseau collégial.

Synthèse : les possibles des langues autochtones au collégial

Nous avons ensemble tenté d'imaginer une pédagogie de la réconciliation reconnaissant l'importance des interdépendances entre l'équité éducationnelle et la prise en compte des rapports aux savoirs et aux langues autochtones au sein des processus de réconciliation. À l'instar de Madden, nous avons identifié des zones de vulnérabilités concernant la pédagogie de la réconciliation dans le milieu collégial francophone. Nous avons, collectivement, également identifié des éléments de responsabilités administratives au sein du réseau collégial, notamment en ce qui a trait à la participation d'aînées et de

collaborateurs autochtones dans une perspective d'équité, à la sensibilisation de l'ensemble de la population étudiante et du personnel de collèges à l'historique des pensionnats et au besoin de bien faire ensemble la réconciliation. En conclusion, j'offre en page suivante un tableau synthèse (Tableau 2) mettant en perspective le rôle des pédagogues dans une approche dé/coloniale de la réconciliation (Madden, 2019). Ce tableau rend visibles les liens entre les langues autochtones et nos responsabilités en tant que pédagogues de la réconciliation au collégial tels que nous les avons explorés dans cet article.

Enseigner pour la vérité et réconciliation

- Inclure, à l'instar des initiatives en cours dans les autres provinces canadiennes, des connaissances générales de l'histoire des pensionnats dans le curriculum, incluant les composantes ayant touché la volonté d'éradiquer les langues autochtones.
- Accroître la présence (visibilité) des langues autochtones en vue de favoriser la sécurisation culturelle des apprenants
- Permettre des adaptations en lien avec les contextes plurilingues des apprenants autochtones, en particulier dans la formation générale (français, philosophie, anglais).
- Élaborer, dans chaque institution, un énoncé de reconnaissance des territoires incluant les langues autochtones, et le faire connaître à l'ensemble des membres du personnel.
- Nommer, à l'échelle du réseau, des représentants réconciliation (conseillers pédagogiques et agents de liaison autochtones) pour favoriser la circulation des informations sur les pratiques critiques.

Élargir les compréhensions épistémologiques au sein des disciplines

- Créer, au niveau macro, un espace pour le développement d'une nouvelle compétence dans les programmes d'études, axée sur la conciliation épistémologique.
- Mettre en commun, dans le réseau collégial et auprès des partenaires, les avancées offertes par la conciliation épistémologique dans le curriculum collégial
- Soutenir l'équité et la reconnaissance dans la participation des porteurs de savoirs en tant que partenaires.

Décoder ou relier ?

- En plus de l'histoire des pensionnats, faire connaître les persistances coloniales actuelles entourant les enjeux clés tels le système de famille d'accueil, le racisme systémique dans les relations des services publics et des populations autochtones (cf. Commission Viens et +)
- Développer des études de cas présentant des exemples de la résilience autochtone.
- Considérer une approche holistique dans les méthodes pédagogiques
- Diversifier les formes de remise des travaux incluant les formes narratives et artistiques.

Mise en œuvre critique de la réconciliation

- Soutenir l'équité et la reconnaissance dans la participation des porteurs de savoirs en tant que partenaires, dans les collèges et dans le réseau
- Contribuer aux efforts locaux de maintien des langues autochtones, par exemple en favorisant les collaborations interordres au niveau local et des glossaires locaux interdisciplinaires.

Note : Application des perspectives dé/coloniales de Madden (2019) dans le contexte étudié.

Tableau 3 *Réconcilier par, avec, au cœur et pour les langues autochtones.*

Références

- Aitken, A. et Radford, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education*, 75, 40-48.
- Anthony-Stevens, V. (2017). Cultivating alliances: Reflections on the role of non-indigenous collaborators in indigenous educational sovereignty. *Journal of American Indian Education*, 56(1), 81-104.
- Aoki, T. T. (2005). Toward Curriculum in a new key (1978/1980). Dans W. F. Pinar et R. L. Irwin (dir.), *Studies in curriculum theory: The collected works of Ted T. Aoki* (p. 89-110). Lawrence Erlbaum Associate Publishers
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>
- Bangou, F., Ibrahim, A. et Fleuret, C. (2015). « C'est la clé du succès »: Thinking Through the Parental Experience of a New Support Program for Newcomer Students in Minority French-Speaking Schools in Canada. *International Journal of Society, Culture and Language*, 3(2), 35-46.
- Bastien, L. (2017). *Décolonisation au collégial* [communication orale]. 37^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Université de Concordia, Montréal, QC, Canada.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.
- Battiste, M. (2018) Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives. Dans M. Spooner et J. McNinch (dir.), *Dissident knowledge in higher education* (p. 123-142). University of Regina.
- Blackburn, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4642/>
- Bopp, M., Brown, L. et Robb, J. (2018). *Reconciliation within the Academy: Why is Indigenization so Difficult?* Teaching Commons. Lakehead University. https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/bopp%20brown%20robb_Reconciliation_within_the_Academy_Final.pdf
- Brant, K., Cheechoo, K. L., Mcguire-Adams, T., Vaudrin-Charette, J., et Ng-A-Fook, N. (2017). Indigenizing Ivory Towers. Poetic Inquiry, Métissage, and Reconcilia(c)tion. Dans E., Lyle, *At the Intersection of Selves and Subject: Exploring the Curricular Landscape of Identity* (p. 87-104). Sense Publishers.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (Rev. ed.). State University of New York Press.
- Butler, J. K., Ng-A-Fook, N., Forte, R., McFadden, F. et Reis, G. (2018). Understanding Ecojustice Education as a Praxis of Environmental Reconciliation: Teacher Education, Indigenous Knowledges, and Relationality. Dans G. Reis et J. Scott (dir.), *International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: A Reader* (p. 19-31). Springer, Cham.

- Butler, J. K., Ng-A-Fook, N., Vaudrin-Charette, J. et McFadden, F. (2015). Living between truth and reconciliation: Responsibilities, colonial institutions, and settler scholars. *Transnational Curriculum Inquiry*, 12(2), 44-63.
- Canadian Association of Colleges and University Student Services (CACUSS) (2018). Indigenization and Decolonization of Canadian Student Affairs, Communiqué, 18 (2).
- Canada. Royal Commission on Aboriginal Peoples, Dussault, R., et Erasmus, G. (2013). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones : Un passé, un avenir*. Affaires indiennes et du nord Canada. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>
- Carastathis, A. (2013). The non-performativity of reconciliation: The case of 'reasonable accommodation' in Quebec. Dans J. Henderson et P. Wakeham (dir.), *Reconciling Canada: Critical perspective on the culture of redress* (p. 236-257). University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Chambers, C. (2013) Where are we? Finding Common Ground in a Curriculum of Place. Dans *Walking Together : First Nations, Metis and Inuit and Curriculum*. http://www.learnalberta.ca/content/aswt/connection_to_land/documents/where_are_we.pdf
- Clandinin, D. et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (1st ed.) Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. (2003) Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher education*, 19(1), 5-28. Cole, Jenn. (2019) Relinquishing Expertise : Notes on Feminist Indigenous Performance Methodology. *Canadian Theatre Review* 178, 68-71.
- Cole, P. et O'Riley, P. (2010). Coyote and Raven talk about equivalency of other/ed knowledges in research. Dans P. Thomson et M. Walker (dir.), *The Routledge doctoral student's companion: getting to grips with research in education and the social sciences* (p. 323-334). Routledge.
- Collèges et Instituts Canada. (2020). *Protocole sur l'éducation autochtone pour les collèges et instituts*. <https://www.collegesinstitutes.ca/fr/les-enjeux/apprenants-autochtones/modes-dapproche-et-pratiques-exemplaires-pour-appliquer-les-principes-directeurs/>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics: écoute, réconciliation et progrès (2019). *Rapport final*. Sous la présidence de l'Honorable Viens, J. (dir.). https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- Commission de la vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Conrad, D., Jagger, P., Bleeks, V. et Auger, S. (2018). An arts-based curriculum encounter: what does it mean to live on this land? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 379-392. <https://doi.org/10.7202/1058405ar>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. Dossiers CAPRES. Informer, lier, réseauter. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr-1.pdf

- Copper, E., Major, R. et Grafton, E. K. (2018). Beyond tokenism: Relational learning and reconciliation within post-secondary classrooms and institutions. *Canadian Journal of Native Education*, 40(1), 54-73.
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.
- Côté, I. et Ndiaye, L. (2018). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25-42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>
- Crépeau, N. et Fleuret, C. (2018) L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui : défis didactiques, pratiques pédagogiques, compétence plurilingue et interculturelle. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD) / Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 2(1), 101-122. http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2018/05/volume_2_1_2018_Crepeau_Fleuret.pdf
- Daniels, L., Deer, S., Donald, D., Low, B. et Wiseman, D. (2018). Editorial: taking up the calls to action of the trc in teacher education. *McGill Journal of Education (Online)*, 53(2), 202-212. <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/2213786555?accountid=14701>
- Dion, S. (2009). *Braiding histories: Learning from Aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- Diversi, M., et Moreira, C. (2016). *Between talk: Decolonizing knowledge production, pedagogy, and praxis*. Routledge.
- Donald, D. (2012). Indigenous Métissage: A decolonizing research sensibility. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 533-555.
- Donald, D. (2013). Teachers, Aboriginal perspectives and the logic of the Fort, *ATA Magazine*, 93(4), 28-29.
- Donald, D., Glanfield, F. et Sterenberg, G. (2012). Living ethically within conflicts of colonial authority and relationality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 53-76.
- de l'Éducation, C. S. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministère de l'Éducation. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Dufour, E. (2016). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13638>
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des apprenants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14-17.

- Egée-Khuene, D. (2012). Educational Rights: Language Rights and Rights to a Plural Education. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottmann (dir.), *Reconsidering Canadian Curriculum Studies: Provoking Historical, Present, and Future* (p. 107-117). Palgrave Macmillan.
- Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227.
- Gauthier, J. (2018). Au Collège : Autochtoniser Ahuntsic. *Specia Hebdo*, 39(1), 5-11.
http://specia.info/images/specia/Hebdo_AC/SPECA_HEBDO_18_19/SPECA-HEBDO_VOL-39-NO-1.pdf
- Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn, M., Joncas, J. et Gobeil F. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions* [rapport de recherche, Université du Québec à Chicoutimi]. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/11/Chantier3_Rapportfinal13fe%cc%81vriier-2.pdf
- Gebhard, A. M. (2017). Reconciliation or racialization? Contemporary discourses about residential schools in the Canadian prairies. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-30.
- Haig-Brown, C. (2010). Indigenous thought, appropriation, and non-Aboriginal people. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 925-950.
- Hannis, P. (2014) Faire de son éducation une tradition. *Pédagogie collégiale*, 24(4), 35-38.
- Hannis, P. (2019) Unissons nos efforts. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 5.
- Hare, J. (2016). « All of our responsibility »: Instructor experiences with required Indigenous education courses. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 101-120.
- Higgins, M. et Madden, B. (2019). Refiguring presences in Kichwa-Lamista territories: Natural-cultural (re)storying with Indigenous place. Dans C. Taylor et A. Bayley (dir.), *Posthumanism and Higher Education* (p. 293-312). Springer.
- Higgins, M., Madden, B. et Korteweg, L. (2015). Witnessing (halted) deconstruction: White teachers' « perfect stranger » position within urban Indigenous education. *Race Ethnicity and Education*, 18(2), 251-276.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Andrée Cantin (dir.), Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep de Sainte-Foy, QC.
https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/FicheHoule_et_Pratte.pdf
- Joncas, J.-A. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL.
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/31148/1/34325.pdf>
- Kovach, M. E. (2015). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.

- Kuokkanen, R. (2007). *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous epistemologies, and the logic of the gift*. UBC Press.
- Lachapelle, L. et Puana, S. d. (2012). Mamu minu-tutamutau (bien faire ensemble). L'éthique collaborative et la relation de recherche. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 14 (1). [https://doi : 10,400 0/ethiquepublique.951](https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.951)
- Lachapelle, L., Maltais-Thériault, C., et Puana, S. (2017). À l'écoute de Mishtamek^u Éthique collaborative et évaluation de la recherche en milieux autochtones Réflexion sur une expérience terrain. *ACME : An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 687-719. <https://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1403>
- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations, Service aux collectivités de l'UQAM et Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones. https://sac.uqam.ca/upload/files/Experiences_integrations_etudiants_autochtones_VERSION_FINALE.pdf
- Leroux, S. (2011). *Les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain : le point de vue des Innus de Sept-Îles, Uashat et Maliotenam*. (Mémoire de maîtrise). Université de Québec à Montréal.
- Lévesque, C. (2017). La sécurisation culturelle : moteur de changement social pour améliorer les conditions de vie des Autochtones, combattre le racisme, et promouvoir la sécurité culturelle au sein des services publics. Communication présentée *Commission Écoute Réconciliation Progrès.*, Conservatoire de musique et d'art dramatique, Val-d'Or. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-036.pdf
- Lindberg, T. (2015). On Indigenous Academia. Dans D. Lund (dir.), *Revisiting The Great White North?* (p.71–87). Springer.
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* [rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. <https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Autochtones-etudes%20sup%C3%A9rieures.pdf>
- Lunny, D., Maisonville, D., Marquez, J., Racevičiūtė, R., Steenbergen, C., Viqar, S. et Young, R. (2017). *Decolonizing Pedagogy: Guiding Principles for CEGEP Teachers*. Centre de documentation collégiale. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36231/lunny-et-al-decolonizing-pedagogy-john-abbott-college-2017.pdf?sequence=2>
- Madden, B. (2019, 11 mars). Indigenous counter-stories in truth and reconciliation education: Moving beyond the single story of victimhood. *Education Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/trc-education/>
- Madden, B. (2019). A de/colonizing theory of truth and reconciliation education. *Curriculum Inquiry*, 49(3), 284-312. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1624478>

- Maheux, G., da Silveira, Y. et Simard, D. (2004). La situation de l'inuktitut en formation des enseignants inuit : Analyse d'une expérience de travail depuis 1984. *Cahiers d'histoire*, 24(1), 107-129.
- Marshall, S. et Moore, D. (2013). 2B or not 2B plurilingual? Navigating languages literacies, and plurilingual competence in postsecondary education in Canada. *Tesol Quarterly*, 47(3), 472-499.
- McCarty, T. L. et Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming Indigenous Languages: A Reconsideration of the Roles and Responsibilities of Schools. *Review of Research in Education*, 38(1), 106-136. <https://doi.org/10.3102/0091732X13507894>
- McGregor, H. E., Madden, B., Higgins, M. et Ostertag, J. (2018). Braiding designs for decolonizing research methodologies: Theory, practice, ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.7577/term.2781>
- McGregor, D., Restoule, J.-P. et Johnston, R. (2018). *Indigenous Research: Theories, Practices, and Relationships*. Canadian Scholars Press.
- Menzies, C. R., Archibald, J. A. et Smith, G. H. (2004). Transformational sites of Indigenous education. *Canadian Journal of Native Education*, 28(1/2), 1.
- Moffet, C. (2019) Apprendre avec l'autre. Autrement. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 25-30.
- Moore, D. (2011). Plurilinguismes, territoires, trajectoires : Des compétences aux identités plurilingues. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Working Papers*, 2. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v2i0.1082>
- Morcom, L. et Freeman, K. (2018). Niinwi-Kiinwa-Kiinwi: Building Non-Indigenous Allies in Education through Indigenous Pedagogy. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 808-833.
- Pete, S. (2016). 100 Ways: Indigenizing & Decolonizing Academic Programs. *Aboriginal Policy Studies*, 6(1), 80-89. <https://doi.org/10.5663/aps.v6i1.27455>
- Pidgeon, M. (2014). Moving beyond good intentions: Indigenizing higher education in British Columbia universities through institutional responsibility and accountability. *Journal of American Indian Education*, 53(2), 7-28.
- Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social inclusion*, 4(1), 77-91.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Rowe, D. (2018). *Network Eager To Indigenize Region's CEGEPs*. Eastern Door. <https://www.easterndoor.com/2018/04/09/network-eager-to-indigenize-regions-cegeps/>
- Sabatier, C., Moore, D. et Dagenais, D. (2013). *Espaces urbains, compétences littératiées multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada*. Glottopol.
- Salée, D. et Lévesque, C. (2016). The Politics of Indigenous Peoples–Settler Relations in Quebec: Economic Development and the Limits of Intercultural Dialogue and Reconciliation. *American Indian Culture and Research Journal*, 40(2), 31-50.

- Sameshima, P., Maarhuis, P. et Wiebe, S. (2019). *Parallaxic praxis : multimodal interdisciplinary pedagogical research design*. Vernon Press.
- Sarmiento, I. T. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10874/1/M15207.pdf>
- Sasakamoose, J. et Pete, S. M. (2015). Towards Indigenizing University Policy. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 1(1).
- Scott, D. (2013). Teaching Aboriginal perspectives: An investigation into teacher practice amidst curriculum change. *Canadian Social Studies*, 46(1), 31–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016094.pdf>
- Scott, D. et Gani, R. (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: the case study of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1497969>
- Scully, A. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 1 (38), 80–101.
- Simpson, L. B. (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Pub.
- Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25.
- Simpson, L. B. (2018). *Danser sur le dos de notre tortue : la nouvelle résurgence des Nishnaabeg*. Éditions Varia, Proses de combat.
- Simpson, L. B. et Manitowabi, E. (2013). Theorizing resurgence from within Nishnaabeg thought. Dans J. Doerfler, J. Sinclair Niigaanwewidam et H. Kiiwetinepinesiik Stark (dir.), *Centering Anishinaabeg studies: Understanding the world through stories* (p. 279-296). Michigan State University Press.
- Smith, L. T. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.
- Smith, B., Ng-A-Fook, N., Berry, S. et Spence, K. (2011). Deconstructing A Curriculum of Dominance: Teacher Education, Colonial Frontier Logics, and Residential Schooling. *Transnational Curriculum Inquiry* 8 (2). <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Sterzuk, A. et Fayant, R. (2016). Towards reconciliation through language planning for Indigenous languages in Canadian universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 332-350.
- St-Denis, V. (2007). Aboriginal Education and Anti-racist Education: Building Alliances Across Cultural and Racial Identity. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 30 (4) : 1068–1092.
- Taylor, L. K. (2008). Of mother tongues and other tongues: The stakes of linguistically inclusive pedagogy in minority contexts. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 89-123.

- Tuck, E. et McKenzie, M. (2015). Relational validity and the “where” of inquiry: Place and land in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 633-638.
- Tupper, J. (2015). Curricular spaces of renewal: Toward reconciliation. Dans Smits, H., et Naqvi, R. (dir.). *Framing Peace: Thinking about and Enacting Curriculum as “Radical Hope”* (p. 97-109) Peter Lang Incorporated, International Academic Publishers.
- Vaudrin-Charette, J. (2019). Melting the Cultural Iceberg in Indigenizing Higher Education: Shifts to Accountability in Times of Reconciliation. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 105-118. <https://doi.org/10.1002/tl.20333>
- Vaudrin-Charette, J. #Moi aussi? Récits genrés et relations de recherche dans un contexte de réconciliation, *Revue d'Éducation*, Université d'Ottawa, 6-1, 23-26.
- Vaudrin-Charette, J. (2018) (Re) configurations langagières dans un projet doctoral multimodal. 86e Congrès de L'Association francophone pour le savoir (ACFAS), 11 mai 2018, Chicoutimi, QC : UQAC.

ÊTRE AVEC LA RÉCONCILIATION PAR L'ART OU A/R/TOGRAPHIE

L'art permet-il de concilier l'insaisissable ?

Récits de contrepoints anishinaabeg dans un collège francophone.

Article accepté pour publication dans une version traduite en anglais :

Vaudrin-Charette, J. (accepté). Art-the-Garden : An Ontological Inquiry into Decolonial Teaching. Dans Adams, J. (dir.) *Land-based : Moving beyond colonial frontier logics in STE(A)M education* -DIO Press under the series of Creativity, Criticality and STEM. University of Calgary.

Préambule

En arrivant au collège, un matin de juin, je passe au jardin Anishinaabeg. Je dépose du tabac en gratitude pour les aînés de la communauté de Rapid Lake et tous les autres ayant contribué à la transmission des savoirs traditionnels ancestraux, depuis les temps immémoriaux, sur ce territoire ancestral non-cédé .

Wiingash, foin d'odeur, m'accueille. Elle me fait du bien. *Odemyin*, la fraise, étend ses rhizomes.

Figure 16 *Wiingash et Odemyin.*



Envers

Les Kokoms, aînées anishinaabeg, retournent la broderie réalisée lors de notre entretien, pour voir ce qui se trouve en dessous. Des petits points, souvent emmêlés, mais toujours interreliés. L'envers, c'est ce qui relie tous les éléments entre eux ; incluant les êtres végétaux, la mémoire de gestes et de conversations, passées et présentes, et une attention particulière aux moments imprévus qui en émergent. Des traces invisibles de ce qui nous relie.

Figure 17 *Contrepoints brodés.*

Dans cet article, je considère quelques éléments « insaisissables » (Emberley, 2014) de mon parcours doctoral. Je témoigne de rencontres avec les aînées autochtones dans le contexte colonial de l'enseignement collégial en milieu majoritairement francophone. En osant aborder le volet spirituel de l'enseignement (Settee, 2013 ; LaFever, 2016 ; Snowber et Bickel, 2015), je plonge aussi au cœur de rencontres avec le plus qu'humain, et en particulier, avec les êtres du monde végétal. Pour Battiste et Henderson (2019), cette présence du plus qu'humain témoigne d'une volonté d'être à l'écoute de « méthodes transsystémiques » nécessaires pour « honorer la réconciliation entre les systèmes de connaissances ».

Je tisse ainsi les témoignages sur les expériences des collaborateurs prenant le risque d'explorer des modes alternatifs de transmission des savoirs dans l'enseignement supérieur, en vue d'*être avec* nos apprentissages mutuels.

Contexte

Les aînées Judith et Celine Tusky sont originaires de Rapid Lake, au Québec. À l'heure actuelle, elles sont toutes deux actives dans le milieu formel de l'éducation. Elles ont toutes deux subi l'expérience des [pensionnats autochtones](#). Elles sont devenues collaboratrices dans le collège étudié en 2015, par l'entremise du Centre Culturel de Kitigan Zibi. Elles contribuaient alors à un projet d'exposition multidisciplinaire autour des 7 Grands-Pères Anishinaabeg (<http://kopiwadan.ca/a-propos-du-projet/>). Elles sont désormais impliquées au collège au sein de divers projets pédagogiques, en particulier dans le cadre d'un projet d'élaboration d'un jardin de plantes indigènes dont nous avons discuté plus haut. . Une aînée originaire de Kitigan Zibi et son mari Métis ont aussi contribué à la conciliation des savoirs autochtones au sein du collège, à l'invitation d'enseignantes engagées à développer relation de respect et de réciprocité dans les collaborations.

Deux conseillères anishinaabe participent également à ces conversations. L'une d'elles exerce un mandat de sensibilisation du milieu à la culture anishinaabe et de soutien aux étudiants autochtones. Originaire de la nation Abitibiwinni (Pikogàn), elle a vécu l'expérience de [l'externat indien](#)^{xxv}. L'autre conseillère est membre de la communauté de Kitigan Zibi et a contribué à des ateliers et créations artistiques dans le milieu. Cette personne est locutrice de la langue anishinaabemowen, du français et de l'anglais et est reconnue comme à la fois comme spécialiste des plantes indigènes et comme artiste.

Les rencontres autour de ce projet de jardin ont été initiées par deux enseignantes francophones (n=2) impliquées à titre bénévole dans la co-création d'un jardin autochtone au collège.

Si ces enseignantes reconnaissent aisément la pertinence des savoirs autochtones pour leurs disciplines respectives (Sciences sociales ou Sciences de la nature), elles restent confrontées à certaines « frontières coloniales » (Donald, 2012) dans leur expérience au collège. Ainsi, dans leur pratique de co-création d'un jardin autochtone au collège, d'abord hors cursus, elles ont ainsi trouvé un espace sécuritaire, mais modulé différemment vers « l'approfondissement de ces savoirs » évoqué par Haig-Brown (2010). Si nous retrouvons ici quelques repères d'allégeances disciplinaires dans les extraits suivants de nos conversations, nous identifions aussi des conciliations de rapports aux savoirs.

Pour ma part, en 2015, j'entamais mon parcours doctoral, avec l'intuition d'être en train d'assister, dans ces rencontres autour d'un jardin, entre aînées, enseignantes et enseignants, étudiantes et étudiants, et le plus qu'humain, à une forme de dialogue réconcilié.

En discutant avec les aînées anishinaabeg sur leurs expériences dans le contexte collégial, il est apparu incontournable de mieux comprendre comment, en tant que survivantes du système des pensionnats autochtones, s'articulaient leurs expériences dans le contexte collégial francophone. Nos rencontres se sont s'est ainsi insérées dans un processus de *currere*, mais aussi, de réconciliation et de cheminement collectif vers la guérison. Tout aussi incontournable, reste, pour moi, l'importance de recadrer ma posture privilégiée au sein du réseau collégial ou, plus largement, du monde académique ; de mettre en perspective critique les notions d'engagement, de prendre soin, et d'être à l'écoute des silences, y compris le mien, dans ce qu'ils peuvent signifier pour la réconciliation.

Comme nous le verrons, si les expériences du pensionnat ont forgé leur participation et leur motivation à agir à titre d'aînées dans le milieu éducationnel, les façons de les aborder sont également des récits de contrepoints incluant à la fois les témoignages de survivants du système des écoles résidentielles et les récits de refus, résistance, re/narration et résurgence qu'ils contiennent (Madden, 2019). Ce faisant, je souhaite amener une contribution à la proposition théorique de Madden (2019), pour qui envisager la réconciliation dans un cadre dé/colonial exige une théorisation de la présence de [contrepoints autochtones](#)^{xxvi} au sein des récits de la réconciliation, et de situer les relations avec le vivant dans un contexte localisé (*land-based education*). Ces contrepoints incluent, pour Madden, un questionnement de la posture privilégiée du professeur et des perceptions de individus et groupes autochtones en vue de mettre en lumière la production et reproduction de systèmes d'oppression interreliés (p. 299, *trad.*).

En cherchant à mieux comprendre les expériences de vulnérabilités et d'authenticité au sein de la pédagogie de la réconciliation au collégial, j'inscris ces expériences dans un cadre critique décolonial. J'examine ce que (je) dois désapprendre en vue d'être en mesure d'accompagner les processus de réconciliation observés (ou non) dans mon milieu. Ce faisant, je rejoins Daniels et coll. (2018) qui envisagent ce que nous devons désapprendre de nos pratiques au sein de l'univers académique colonial. Quelles sont les coresponsabilités émergeant de nos conciliations des langues, et comment puis-je continuer à en tenir compte dans ce que je deviens, ici, maintenant ?

Je retiens également, dans mon cadre méthodologique, les écrits de Emberley (2014), sur le côté « [insaisissable](#)^{xxvii} » de certaines conversations/témoignages dans les approches narratives autochtones (Archibald, 2008, Vizenor, 2012). Dans ma proposition, ces moments « indéfinissables » deviennent,

eux aussi, des façons de mettre en récit les contrepoints en vue d'interroger nos dialogues dans (toutes) leurs interrelations. Cette mise en perspective a/r/tographique (Springgay et coll., 2008) nous mène, les enseignants, conseillers pédagogiques, conseillers autochtones et aînés à questionner nos propres biais et pratiques en vue d'envisager les possibles des langues dans les pédagogies de la réconciliation

Je propose un [assemblage](#) comme point de rencontre des épistémologies, l'émergence des potentialités négatives ou autres vitalités surprenantes (Emberley, 2014, p. 12, *trad.*) Si l'assemblage est initialement amené en vue de recycler le passé afin de reconnaître les écologies actuelles des besoins, désirs et responsabilités (p. 10, *trad.*) cette autrice le resitue dans une perspective féministe permettant d'envisager la multitude de rythmes constituant la production des savoirs^{xxviii}.

Les quatre plantes sacrées Anishinaabeg, Tabac (Sema), Cèdre (Kiishik), Foin d'odeur (Wiingash) et Sauge (Mshkodewashk) sont elles aussi au cœur de notre rencontre. Elle deviennent témoins (*witness*) et avec (*withness*), de dialogues de résurgences, résiliences et autres déploiements dans le contexte collégial colonial. Les enseignements des aînées et la présence des plantes apportent ainsi une autre dimension au processus de devenir pédagogue de la réconciliation au collégial.

Cet article met donc en dialogue les réflexions actuelles de ces aînées, des collaboratrices anishinaabeg, des enseignantes francophones et mes propres réflexions sur leur contribution à la pédagogie de la réconciliation dans un collège et dans leur milieu sous la forme de contrepoints. La sous-question de mon projet de recherche doctoral, « **L'art permet-il de concilier l'insaisissable en devenant pédagogue de la réconciliation, notamment, les contrepoints des aînées et collaboratrices anishinaabeg et francophones dans le contexte colonial des collèges?** » y est analysée plus en profondeur.

Tissages méthodologiques et conceptuels

Les récents travaux de Madden (2019) proposent une théorisation de la [dé/colonisation](#)^{xxix} axée sur quatre éléments interreliés et complémentaires :

- (a) la définition de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada sur la réconciliation et le rôle de l'éducation en ce sens.
- (b) les traditions autochtones en lien au territoire et à l'écologie,

- (c) les récits de contrepoints autochtones dans la pédagogie de réconciliation et;
- (d) les perspectives critiques de la construction et des actes de réconciliation. (p. 286, *trad.*)

Ces quatre éléments permettent d'éviter des pièges fréquents relevés par Madden dans la littérature de la réconciliation. Elle souligne la confusion entre l'éducation autochtone et la pédagogie de la réconciliation; le peu de considération des territoires et épistémologies (Alfred, 2005, Cornthassel et coll., 2009) ; la binarité des approches axées sur les témoignages des victimes (Gebhard, 2017 ; Dion, 2009) ; et le peu regard critique sur les pratiques pédagogiques (Aitken et Radford, 2018). Pour rappel, nous avons soulevé dans notre introduction en quoi ces vulnérabilités incluent la négociation de dialogues complexes (Tupper, 2015) ; elles exigent d'aller au-delà de la notion de la compassion perçue en tant que caution sociale (Madden, 2015) et d'éviter la racialisation des discours sous le couvert de l'empathie (Gebhard, 2017). Ces éléments rappellent ainsi en quoi la sous-estimation de la complexité, les guerres de paradigme et le manque de considération des rapports de pouvoir et de privilèges à l'œuvre sont des [obstacles aux processus de réconciliation dé coloniale](#)^{xxx} (Bopp et coll, 2018).

En particulier, les possibles des langues autochtones dépassent ainsi le cadre linguistique et se trouvent « étroitement liés aux enjeux d'équité éducationnelle, à la gouvernance autochtone, et à la (re) construction communautaire » (McCarty et Nicholas, 2014, p. 107, *trad.*). Comment, dans ces circonstances, témoigner de notre dialogue ? Celui-ci découle, pour Bohm (2004), d'une participation en tant que présence attentive à l'ensemble. Cette conscience herméneutique agit, pour Chambers (2003) comme « la traduction permettant de rendre intelligible ce qui ne l'est pas. ». Le contrepoint est ainsi un récit reliant « les enseignements traditionnels, les mécanismes de survie, et l'engagement politique » (Madden, 2019, p. 299).

Parmi ces composantes « insaisissables » (Emberley, 2014), la présence des végétaux dans ma recherche doit également être évoquée.

Pour Higgins et Madden (2019) les ontologies relationnelles autochtones sont envisagées grâce à un processus de renouvellement de la pédagogie, de la pratique et de la recherche. Pour Zembylas (2019), l'approche post humaniste dénonce « la centralisation de l'être humain (et occidental) comme vecteur de normalisation ontologique, épistémologique, éthique et exige une reconnaissance accrue des interrelations avec les autres espèces » (p. 254). Une attention particulière aux pouvoirs/dynamiques

colonisateurs également présents dans nos rapports au plus-qu'humain force ainsi « un double regard, problématisant à la fois notre anthropocentrisme et l'impérialisme colonial » (Zembylas, 2019, p. 263). La possibilité de mettre en œuvre une vision politique de ces assemblages donne l'occasion de mettre en perspective la production des savoirs dans une justice sociale et environnementale (Gray van Heerden, 2018 ; Taylor et Bayley, 2019).

L'auteure Anishinabe Kathleen Absolon (2016) évoque le défi, pour ce faire, de « reconsidérer l'[inclusion](#) au-delà des idées et des valeurs coloniales, afin d'en tenir compte dans ses dimensions ontologiques et spirituelles » (p. 45).^{xxxii}

J'entre dans le domaine spirituel de l'enseignement et de l'apprentissage (LaFever, 2016) avec gratitude. Je complexifie également cette conversation par une mise en perspectives des complicités coloniales, telles l'extraction de savoirs, l'appropriation, etc., à l'œuvre dans les liens au plus qu'humain et dans mon positionnement. Ce faisant, je témoigne de possibles et d'impossibilités pédagogiques sans avoir à tout résoudre (Cole, 2019, p. 69, *trad.*).

Les enseignements du *Semaa* (Tabac) (Wilson et Restoule, 2010) mettent en lumière ma posture et mes responsabilités comme chercheuse non autochtone attentive au plus qu'humain dans une perspective critique (Maddens et Higgins, 2019). Cette présence des plantes n'est pas sans ses propres tensions mettant en opposition l'appropriation culturelle et l'enseignement en profondeur (Haig-Brown, 2010). Mon appréciation des enseignements de *Kiishik* (Cèdre) (Young, 2013) évoque à la fois humilité et vulnérabilités, engagement et fatigue et la recherche d'un équilibre physique dans la pédagogie. Ensuite, *Wiingash* (Foin d'odeur) (Kimmerer, 2013, Mcgregor et coll., 2018) m'invite aux relations réciproques, au lâcher-prise et à la conciliation de mes responsabilités en tant que coresponsabilités (Lachapelle et Puana, 2016). Finalement, *Mshkodewashk* (Sauge) m'amène aux frontières spirituelles de nos relations au sacré dans l'enseignement supérieur (LaFever, 2016 ; Absolon, 2016).

Dans l'introduction de plantes à l'intérieur de murs académiques et les processus d'écriture, mon intention est une restitution des enseignements et apprentissages ayant émergé de ces conciliations. Avec LaFever (2016), je m'interroge sur les implications du quadrant spirituel de la roue de la médecine dans l'autochtonisation de l'éducation postsecondaire » (p. 410, *trad.*) ? La présence de plantes ouvre l'esprit aux mystères, aux surprises et à d'autres formes de connaissances dans ma pratique. Je recherche une expansion épistémologique (Barrett, Harmin, Karonhiakta'tie Maracle et Thomson, 2014). Cependant,

j'ose rarement la nommer, car les réflexes coloniaux enracinés du pragmatisme, du jugement et des yeux extérieurs tentent de réprimer ce devenir intuitif.

En ce sens, le récit présenté ici ne demeure qu'un élément du processus relationnel complexe — de l'*assemblage* — qu'exige la mise en œuvre d'une pédagogie de la réconciliation dans l'environnement colonial collégial francophone. Les conciliations linguistiques, onto épistémologiques, éthiques et pédagogiques de ces dialogues ne sont en rien définies par l'exercice d'en écrire ce qu'elles deviennent dans nos pratiques. Nos conversations ont ainsi donné lieu à plusieurs moments qui seront ici tissés en guise de conclusion de notre parcours.

Procédure

Pour Emberley (2014), les pratiques narratives autochtones sont fondamentales aux processus de réconciliation car elles incluent une prise en compte particulière des diversités dans les façons de témoigner, d'être silencieux et à l'écoute, permettant de laisser les éléments se révéler. Elles exigent, pour le chercheur non-autochtone, un [désapprentissage](#)^{xxxii} :

Pour un chercheur non-autochtone, le défi éthique et épistémique se trouve dans la dualité entre un désapprentissage des violences institutionnelles, épistémiques et représentationnelles de la colonisation et l'apprentissage issu des pratiques narratives autochtones au sein desquelles la réciprocité, du respect, de l'équilibre et des responsabilités sont tissés dans les récits. (p. 53, *trad.*)

Les récits sont donc au cœur du processus de guérison de notre passé colonial commun, ayant mené aux politiques génocidaires passées et aux racismes systémiques actuels. Cette auteure nous invite à diriger notre attention sur les moments indéfinissables du dialogue, comme porte d'entrée vers des savoirs souvent absents du discours académique. En présentant quelques moments insaisissables de notre conversation, dissonants et résonnants, je ne m'attarde donc pas aux significations accordées aux mots, mais à la reconnaissance de moments où nos présuppositions, la nécessité d'agir ou nos limitations cognitives font obstacle au dialogue. L'assemblage ici tissé est ainsi à la fois conclusion et la continuité de nos relations pédagogiques et dialogiques.

L'instrument retenu pour cette composante de notre travail a été la conversation (Kovach, 2015), dans son respect des traditions orales et des rapports aux savoirs autochtones, dans une posture alliée dé coloniale. La conversation s'est déroulée en deux parties. Dans la première partie, les aînées ont été

invitées au collègue. Un guide de conversation a été distribué avant la rencontre, en indiquant qu'il s'agissait de repères informels pour notre rencontre. La conversation s'est déroulée en anglais et en français, avec quelques mots en anishinaabemowen. La deuxième partie s'est déroulée dans un restaurant, en présence d'une des enseignantes participant à notre recherche. Les deux conversations ont été enregistrées, retranscrites et resoumises aux aînées afin d'assurer la concordance des propos présentés ici. Le choix d'inclure de longs extraits de la conversation dans ce chapitre vise également à reconnaître les aînées comme collaboratrices de ce travail.

Nos conversations ont également été documentées par l'entremise de la création de broderies écologiques. Ces broderies incluant des éléments naturels et textiles permettent une documentation sensorielle de l'expérience des conversations. Cet instrument, développé dans le cadre de ma thèse, s'inscrit dans une approche a/r/tographique de la réconciliation (Cole, 2016 ; Poitras Pratt, Lalonde, Hanson, et Danyluk, 2017 ; Conrad et coll., 2019). En ce sens, le geste de coudre est devenu à la fois conciliation (Campbell et Dalton, 2019), réparation (Sameshima et Slingerland, 2015) et temps d'arrêt contemplatif (Fels, 2015) et réconciliation (Kalbfleisch, 2016). Un geste artistique qui m'a permis d'être présente à ce qui a émergé de cette étude. Au final, ce journal brodé a témoigné de mes apprentissages mais aussi, de ce que j'ai dû désapprendre (Cochran-Smith, 2003) au cours de ce processus.

Afin d'identifier les moments insaisissables de nos dialogues, j'ai porté une attention particulière aux silences. Dans ces silences, le sens se déploie dans les relations intertextuelles entre l'écoute et l'apprentissage (Emberly, 2014, p. 54, *trad.*).

De notre dialogue, j'ai retenu ici quatre moments insaisissables, comme témoins de cette expérience considérant la mise en place d'une éthique relationnelle dans les pédagogies de la réconciliation au collégial. Chacun de ces moments correspond à l'une des plantes sacrées Anishinaabeg – *Semaa*, *Kiishik*, *Mshkodewashk* et *Wiingash*. Ces moments nous ramènent à nos intentions (et vulnérabilités dans une pédagogie pour la réconciliation), à nos relations (et à l'humilité dans le respect des langues, traditions et des familles anishinaabeg), à nos responsabilités (envers les langues et dans la présentation des récits) et à une approche critique de la réciprocité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Semaa. Un silence « insaisissable ».

Lors d'une conversation avec les aînées, la chercheuse et l'enseignante, les aînées nous reparlent, plus en détail, de leur expérience de séparation de leur famille et des enseignements des anciens.

Celine : Aujourd'hui les enfants ont chacun leur chambre, leur appartenance, t'arrêtes ça du jour au lendemain, c'est ça qui m'est arrivé.

Judith : Tu t'en vas dans un monde complètement différent de ce que t'as quitté là, avec tes parents, le lendemain tu n'en a plus.

Celine : On était assez petites qu'on ne savait même pas quelle direction qu'on était parties. J'étais perdue moi là.

Enseignante : Plus capable de te situer.

Celine : Je n'étais pas capable. Je me rappelle juste que l'autobus était assez laid, un vieil autobus là.

Enseignante : Il venait vous chercher.

Julie : L'autobus scolaire.

Celine : On n'avait rien, on était quasiment tout nue. Je ne me rappelle même pas d'avoir mis mon soulier, je cherchais mon *running shoe*, je cherchais mon gilet, j'avais froid.

Judith : On n'avait pas eu *notification* qu'ils s'en venaient nous chercher, même pas un avertissement, *none*.

Enseignante : Ils arrivaient de bonne heure de même, ils venaient vous chercher. Mon Dieu, votre mère devait être dans tous ses états. Vous vous en souvenez ?

Celine : C'était comme hier.

Judith : Comme on avait dit dans le cercle à Maniwaki, je n'ai jamais oublié ce que j'ai vécu...

Enseignante : Aviez-vous des contacts avec votre mère ?

Celine : C'était ben rare qu'on avait les contacts avec nos parents parce qu'ils n'avaient pas les moyens de venir nous voir.

Judith : *A trip no return*.

Celine : On revenait juste à peu près aux 3 ans.

Enseignante : On *my God*.

Judith : Y'en a qui ont resté là des années, ils sont éloignés maintenant.

Enseignante : Et votre mère était à Rapid Lake ?

Celine : Oui, on est originaires de Rapid Lake.

[*silence*]

Enseignante : On ne peut pas imaginer...

Celine : Si ça avait existé maintenant, qu'est-ce que tu ferais aujourd'hui ? Mettons, si la loi revenait comme avant, dans chaque famille ?

Enseignante : S'ils venaient prendre mes enfants pis ils repartaient ? Je ne peux même pas imaginer...

Celine : Oui, comment tu réagirais ?

Enseignante : De la colère, je ne vois pas d'autres mots, l'impuissance, la colère.

Judith : Même avec l'impuissance et la colère, on ne peut rien rien faire

Enseignante : Tu deviens émotionnellement, complètement... c'est pas vivable

Julie : Intolérable

[long silence]

Le côté insaisissable de ce dialogue revient pour moi, à l'interpellation de Céline qui invite l'enseignante à imaginer cette séparation, au présent, pour elle, dans sa famille. Pour Emberley (2014),

La création de [pratiques de guérison](#) ancrées dans les témoignages et pratiques narratives autochtones exige une compréhension des fautes et traumatismes historiques dans leur façonnage de nos expériences présentes. (p.17, trad.)^{xxxiii}

Dans la question de Céline, j'entends les échos des taux élevés de prise en charge et de placement des enfants autochtones au sein de familles non autochtones par l'entremise des services sociaux (Guay et Ellington, 2019 ; Brittain et Blackstock, 2015) situation dénoncée comme la continuation de l'[assimilation coloniale](#)^{xxxiv} (CVR, 2015 ; Viens, 2019). Le passé reste ici conjugué au présent et exige, au-delà de la prise de conscience, des actions réparatrices dans l'enseignement supérieur.

Être témoin, et [être avec](#)^{xxxv} nous rattache à une histoire qui peut nous affecter personnellement ou non, mais qui ne peuvent plus être niés (Emberley, 2014, p. 7, trad.). Les perles jaunes, dans mon journal brodé (Figure 5), viennent ici honorer la résilience des aînées. Avec elles, je comprends que concilier le passé ne veut pas dire d'accepter ce qui en est irréconciliable, mais bien, de refuser ses répétitions présentes. En brodant, j'écoute, presque en silence, la conversation entre les aînées et l'enseignantes. Je reste présente, par la *poiesis* (Sameshima et coll., 2019), à l'irréconciliable. Témoin, en étant un peu plus, *avec*, la résilience des aînées.

Figure 18 *Résilience.*



Kiishik. Cèdre. Humilité.

Revenir aux connaissances des aînées dans leurs enseignements traditionnels sur les plantes correspond ici à une conception écologique de la réconciliation « remettant en cause les défis de ne pas reproduire des épistémologies eurocentriques nous séparant de nos liens relationnels avec l'environnement » (Butler, Ng-A-Fook, Forte, McFadden et Reis, 2018, p. 30). Pour l'aînée Judith Tusky, de Rapid Lake, les enseignements du cèdre (*kiishik*), de l'humilité constituent quant à eux les premiers pas vers la réconciliation. *Kiishik*, est ici témoin et inclus dans le déploiement des rencontres des aînées, collaboratrices, et des plantes dans le contexte collégial colonial.

Celine Tusky ajoute :

Kitigan Zibi signifie « Garden River ». Pour nous, *Kitiganik* est un jardin, juste un jardin, parce que notre origine vient de la terre. Nous sommes nés dans la brousse, avec la rivière, les animaux, tout le monde est comme ça, différents pays, différentes cultures, mais c'est ce que nous sommes. Je suis avec les animaux, de la façon dont nous semons, tout.

Anishinaabemowen c'est tout. Tous les programmes, tous nos enseignements sont là. Anishinaabemowen signifie aussi que vous êtes là à ce moment précis. Cela veut dire que nous continuons à parler la langue, à partir de nos origines.

(Entretien A2, 24 novembre 2019)

La dimension du lien relationnel à la nature met en perspective les savoirs disciplinaires et nous ramène au processus de réconciliation. Cet élément est aussi souligné par l'aînée Anishinaabeg Annie Smith St-Georges,

Les gens ne conversent plus, ils dorment, et ils ne regardent pas la nature. C'est un terrain de jeu pour les écureuils, ils ne sont pas là, où sont-ils ? Les gens ne voient la nature que comme une ressource et non comme une partie de la vie. Les gens coupent l'arbre et ils ne savent pas qu'il a un battement de cœur.

Sur les racines des arbres, il y a des champignons microscopiques qui peuvent déclencher la croissance d'une certaine fleur deux cents pieds plus loin. C'est pourquoi nous faisons appel à toutes nos relations. Les gens séparent tout. Ils entrent dans leur maison et font leurs propres affaires. Il n'y a pas de communautés. Si vous voulez décoloniser, si tout le monde est coincé dans sa maison et son ordinateur, comment les gens vont-ils comprendre ce qu'est l'harmonie avec la nature et entre eux ?

(Entretien A1, 13 juin 2019)

La présence d'un jardin comme espace de rencontre, de reconnaissance du territoire et de la langue et des savoirs anishinabeg est un exemple dans le contexte collégial colonial. Ces éléments correspondent aux facteurs identifiés par Bopp et coll. (2018) comme contribuant à une pédagogie de la réconciliation en profondeur, soit le travail en communauté de pratiques avec les parties prenantes autochtones et l'apprentissage dans l'action.

Pour les enseignantes, la pratique de co-création d'un jardin autochtone au collège, d'abord hors cursus, devient un espace sécuritaire, mais modulé différemment vers « l'approfondissement de ces savoirs » évoqué par Haig-Brown (2010). Si nous retrouvons ici quelques repères des allégeances disciplinaires dans les extraits suivants de nos conversations avec les enseignantes, nous voyons aussi des conciliations des rapports aux savoirs.

E1 : la façon de vivre dans la nature c'est de l'expérientiel tout le temps c'est ça qui t'amène à ta sagesse. Les façons d'enseigner des aînées ont influencé ma perspective, beaucoup au niveau de l'intuition, oui de faire confiance à ses expériences de vie puis aux connaissances qu'on a accumulées à travers le temps, mais qui font partie de nous.

(Entretien E1, 13 juin 2019)

E2 : Pour moi, le jardin c'était vraiment de partager l'harmonie de la nature, puis la nature elle est primordiale à notre survie. C'est ça pour moi qui est la première chose puis le fait qu'on respecte le territoire, et puis que les aînées nous accueillent qu'on ait une rencontre c'est tout ça pour moi qui est important. [...]

(Entretien E2, 21 juin 2019)

À l'instar de Louis et coll. (2017), les participantes de cette étude témoignent ainsi de micro-changements quotidiens, à petite échelle, et des changements à plus grande échelle envisageables dans une perspective institutionnelle et de tenter de rendre compte en mode écosytémique de leurs diverses temporalités. La co-création de ce jardin devient ainsi l'occasion d'un [geste de réparation](#)^{xxxvi}

C'est par le don et un temps soutenu dans la fabrication que se construit une relation adoucie et aimante avec l'autre, changeant les possibilités de nouvelles relations communautaires. (Sameshima et coll., p. 156)

Comme le résume l'une des enseignantes, les rencontres écologiques et gestuelles, avec la collaboratrice anishinaabeg artiste ont permis d'autres impressions pédagogiques :

Lors d'un atelier on avait gratté l'écorce de bouleau, le tactile imprégnait leurs apprentissages dans quelque chose de concret et ça faisait un résumé de ce qu'ils avaient retenu.

(Entretien E2, 20 juin 2019)

Wiigwaasabak, bouleau, le messager, devient ici une façon d'être présent aux savoirs traditionnels. La résilience de ces savoirs, transmis aux aînées à leur retour du pensionnat, se matérialise-t-elle dans la relation expérientielle avec le monde végétal ? Je deviens témoin, et avec, ces moments insaisissables où le pont ontologique provient des plantes.

Une autre interruption survient, lors d'une conversation avec Annie Smith St-Georges, aînée anishinaabeg, empreinte de la douceur de *kiishik* dans ses invitations à faire preuve d'humilité.

Annie : C'est difficile. Vous vous engagez dans un projet profond, mais il est nécessaire. C'est un processus qui est en cours depuis un certain temps. Cela fait 150 ans que J.A. McDonald est arrivé, maintenant nous devons revenir en arrière et le défaire. Donc, quand les institutions viennent me voir, je dis que le processus doit être ouvert, que les archives doivent être accessibles, que les anciens doivent être reconnus.

[Une branche de cèdre vole et atterrit sur mes notes]

Il se peut que nous devions revenir au wampum à deux rangs. Je ne sais pas comment vous allez partager cela dans votre doctorat.

Julie :...Je vais partager cela avec vous. Miigwech.

Mshkodewashk. Sauge

Mshkodewashk, la sauge et ses enseignements émergent lors d'une discussion avec l'une des enseignantes. Elle évoque ici sa conciliation des dimensions spirituelles de l'enseignement en partageant son expérience de la purification avec la sauge effectuée lors d'une rencontre entre une aînée et ses étudiants.

Je pourrais me faire dire ben oui, mais là on est dans un état laïque t'a pas d'affaire à leur faire vivre un *smudge*. Mais ce n'est pas de la religion, mais c'est de la spiritualité, mais pour certains ça peut être vu comme un rituel donc qui s'associe une croyance. C'est quand même complexe tout ça.

En même temps, moi je l'utilise parce qu'elle est apaisante, c'est scientifiquement prouvé que la sauge a des composantes chimiques qui nous calment.

(Entretien E2, 22 juin, 2019)

En particulier, ces observations nous permettent de situer quelques-unes des vulnérabilités et relations d'autorité dans les négociations des rapports aux savoirs dans un contexte pédagogique de réconciliation.

Quand j'aborde les questions autochtones d'emblée y a l'objet ou du visuel du toucher qui a besoin pour moi d'être présent. C'est sûr que le jardin, ça complète ça pour moi. Je vous parle des quatre plantes sacrées, je vous parle de la Roue de médecine, je vous parle de l'harmonie avec la nature [...] Bien par chance j'ai la forêt juste derrière ici le parc de la Gatineau alors on va marcher dans le bois, puis ça me permet de frotter ma main sur le peuplier et de mettre la poudre dans ma face comme de la crème solaire, je veux dire, c'est du concret là.

(Entretien E2, 20 juin 2019)

Ces énoncés témoignent de tensions entre la validité des savoirs et leur intégration dans l'expérience. Dans cette perspective de conciliation des savoirs, l'enseignante reste confrontée aux frontières disciplinaires en explorant les liens entre les savoirs ancestraux et la méthode scientifique. En particulier, elle souligne que la prise en considération du volet spirituel reste ambiguë dans son enseignement, malgré son intégration dans l'expérience personnelle.

Wiingash. Foin d'odeur.

L'œil extérieur peut tenter d'interpréter, mais il est provoqué par l'émergence d'autres sens, puisque les plantes, textures et motifs provoquent d'autres échos. *Wiingash* nous enseigne la réciprocité (Kimmerer, 2013). Ainsi, puisque nous avons vu que la recherche sur la pédagogie de la réconciliation implique un engagement personnel des chercheurs dans le questionnement des relations de pouvoir/privilegés présentes dans le milieu éducationnel (Davis et coll., 2018), je me dois de plonger, ici, dans ce passage éthique du « nous » au « je ». La notion de responsabilité reste ici à la fois collective, mais aussi, individuelle. Ainsi, dans la conversation suivante, comment suis-je redevable de mon engagement envers la langue anishinaabemowen ?

Celine : La contribution pour le jardin, j'ai essayé d'être disponible, parfois ce n'était pas facile, à cause de la distance et du temps. J'ai appris moi-même à rencontrer les professeurs et à voir ce qu'ils veulent savoir. Tout le monde a été très respectueux pour nous de venir ici pour partager, très accueillant ici. Et... je ne sais pas si vous vous souvenez de certains des mots que nous vous avons appris ?

Julie : ... *Debewin* [vérité]... *Zaagdhiwin* [amour]... et il y a un mot très long... respect.

Celine : *Manadjiiwewin* c'est le respect.

Julie : Celles dont je me souviens le plus sont les plantes, *Semaa, Wiingash, Mshkodewashk, Kishiik*.

Judith : *Kishkaatik, kishiik* c'est Maniwaki ; nous avons un dialogue différent de chez nous, que Kitigan Zibi.

Julie : Donc quand j'utilise ce dictionnaire, il est de KZ. Ce n'est pas tout à fait la même chose. Je devrais donc utiliser l'écriture de votre communauté, celle que vous écrivez ?

Judith : Oui, celui-ci est la façon dont ils écrivent du prêtre. Quand tu vas à l'église, quand ils te donnent un livre à chanter. Ils écrivent tous de la même façon que le prêtre. Chaque anishinaabemowen, c'est le même fond, donc on se comprend.

Julie : Oui, l'aki. Pour le jardin, nous aurons les panneaux avec les quatre médicaments et la reconnaissance des terres, et je ne sais pas, voudrions-nous avoir aussi l'audio ? Parce que si c'est écrit différemment, d'un endroit à l'autre, est-ce que ce serait mieux ?

Judith : Pour moi, je pense qu'il serait mieux de l'encadrer, de le voir avec les plantes, ce serait bien, en français, en anglais, en Anishinaabemowen.

Julie : Maintenant, nous n'avons pas la traduction en Anishinaabemowen, c'est pour ça que nous ne l'avons pas mise en place maintenant, parce que nous voulons voir les trois langues en même temps.

Madden (2019) nous rappelle que la réconciliation ne peut être dissociée de la persistance des relations coloniales de pouvoir et des injustices qu'elles continuent de produire (p. 300, *trad.*). Ainsi, ce court extrait témoigne de mes propres biais coloniaux. Ces derniers incluent d'abord une préoccupation envers la forme. Ainsi, dans ce moment insaisissable, nous traitons de conventions d'écriture dérivées des relations avec la religion ; de la présentation de la langue anishinaabemowen dans le collège à l'audio ou à l'écrit, laquelle demeure embryonnaire ; et des défis rencontrés dans la mémorisation de la langue, en dépit d'un engagement envers celle-ci. Je renonce aux postures d'autorité issues de la recherche euro centrique pour ainsi être présente, et avec, mes vulnérabilités, en renouvelant mes relations :

Notre arrivée et notre éventuel renouvellement exigent que la natalité soit une présence incarnée de responsabilité réciproque et de conscience et d'attention consciente de qui nous choisissons d'être en présence les uns des autres. (Fels, 2015, p. 120)

Comment, dans ces circonstances, devenir alliée des possibles des langues autochtones au collégial ?

Comment concilier nos épistémologies au-delà de nos pratiques, dans toutes nos relations ? Ces réflexions m'amènent à une synthèse considérant les défis et la nécessité d'une approche critique de la réciprocité dans les processus d'enseignements et d'apprentissage.

Synthèse : quelle réciprocité ?

Considérons ainsi la mise en garde de Simpson (2014), envers la pression exercée par les projets sur les communautés, en vue de repenser certaines des approches ou certains des projets en cours dans le réseau collégial visant le soutien aux langues autochtones. Par exemple, quel pourrait être le rôle de l'accompagnement pédagogique dans les relations avec les communautés ? Au-delà de ces frontières de fonctions, à quoi ressemblerait « une action concertée pan collégiale, misant sur la sécurité culturelle tout autant que sur la décolonisation des pratiques » (Hannis, 2019, p. 5) entre les collègues et communautés ? Considérer les postures alliées chez les enseignantes et les enseignants et dans l'accompagnement pédagogique de la réconciliation au collégial ne peut se faire sans la présence active des aînées et des aînés et des langues autochtones dans les institutions d'enseignement.

Celine: Le processus que nous avons fait ensemble était vraiment ouvert, nous sommes venus nous rendre visite plus souvent, nous avons fait le processus anishinaabe de nos origines ici, avec beaucoup de recherches avec le centre culturel. Nous avons créé cette exposition avec les quatre directions, nos vérités, le passé que nous avons, les nombreux problèmes que nous avons eu avec le gouvernement, nous avons parlé de beaucoup de choses pour les documenter avec le Cégep. J'aime le travail que nous avons fait dans le domaine de l'environnement. On se comprend et il y a beaucoup de respect entre nous. Nous reconnaissons que nous devons mettre nos sens d'anishinaabemowen au Cégep, parce que c'est réel. Ce n'est pas quelque chose que nous allons oublier en trois ans. Nous avons appris beaucoup de choses ensemble et aujourd'hui nous avons partagé, elle et moi, ce que nous avons appris. L'environnement était sûr pour nous, et quand nous avons ouvert le cercle, des étudiants et des professeurs de différentes nationalités étaient là, c'était agréable.

[...]

Judith : Ce n'est pas seulement un mot, Anishinaabemowen, pour nous c'est le tableau complet.

Plus encore, ces initiatives prennent leur source dans l'espace familial, à la fois relié et indépendant du contexte colonial de l'enseignement supérieur. L'invitation à décentrer l'espace académique des conversations de réconciliation (Gaudry et Lorenz, 2018) prend ici tout son sens.

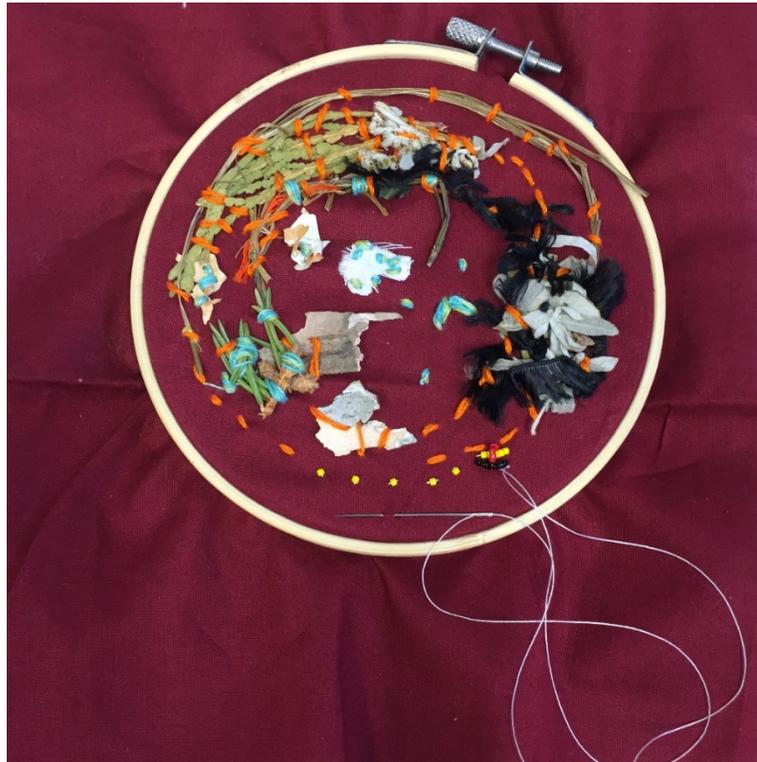
Celine : La langue est de quatre générations maintenant, j'enseigne à mes propres enfants, j'ai ma propre politique linguistique à la maison. Chacun a sa propre politique comme autochtone. Comment les femmes s'occupent, je peux aller dire tout ce que je veux au sein de ma propre famille, je veux élever mes enfants pour qu'ils s'occupent des leurs, de leurs propres responsabilités. Parfois, c'est difficile, comme lorsque la famille est malade, nous retournons dans la brousse, nous prenons cinq médicaments de la brousse. Parfois, nous oublions tout cela. Anishinaabemowen, c'est le quotidien de ce que nous sommes.

(Entretien A2, 24 novembre 2019)

Le contrepoint offert par la conversation les aînées est ainsi un récit reliant « les enseignements traditionnels, les mécanismes de survie et l'engagement politique » (Madden, 2019, p. 299, *trad.*). En évoquant ces quelques moments insaisissables des processus de co-création ayant mené à la mise en œuvre d'un jardin Anishinaabeg au collège, j'ai voulu témoigner des conciliations éthiques et pédagogiques de la co-responsabilisation dans le milieu.

Au cœur du processus de création et des silences relevés, de points de rencontre épistémologiques ont émergé. Les savoirs traditionnels et actuels inclus dans la langue anishinaabemowen, les récits de résilience des aînées présentes au collégial, et une expérience incarnée de nos tensions et vulnérabilités nous ont permis de co-créer, avec *Semaa*, *Kishiik*, *Wiingash*, et *Mshkodewashk*, un chemin vers une réconciliation.

Figure 19 *Kokoms.*



Références

- Aitken, A., et Radford, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education*, 75, 40-48.
- Alfred, T. (2005). *Wasase: Indigenous pathways of action*. University of Toronto Press.
- Arao, B. et Clemens, C. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. Dans L. Landreman (dir.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (p. 135-150). Stylus Publishing.
- Archibald, J. A. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC press.
- Bohm, D., et Weinberg, R. A. (2004). *On dialogue*. Routledge.
- Bopp, M., Brown, L. et Robb, J. (2018). *Reconciliation within the Academy: Why is Indigenization so Difficult?* Teaching Commons. Lakehead University.
https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/bopp%20brown%20robb_Reconciliation_within_the_Academy_Final.pdf
- Brittain, M. et Blackstock, C. (2015). *First Nations Child Poverty : A Literature Review and Analysis*, First Nation's Children Action Research and Education Services (FNCARES).
<https://fncaringociety.com/sites/default/files/First%20Nations%20Child%20Poverty%20-%20A%20Literature%20Review%20and%20Analysis%202015-3.pdf>
- Chambers, C. (2008). Where are we? Finding common ground in a curriculum of place. *Journal of the Canadian association for curriculum studies*, 6(2), 113-128.
- Chambers, C. (2004). Research that matters: Finding a path with heart. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(1).
- Commission de vérité et réconciliation. (2015). *Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Volume 6 : Pensionnats du Canada : La réconciliation*. McGill–Queen's University Press.
- Corntassel, J. (2012). Re-envisioning resurgence: Indigenous pathways to decolonization and sustainable self-determination. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 86–101.
- Corntassel, J., Chaw-Win-Is. et T'lakwadzi (2009). Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation. *English Studies in Canada*, 35(1), 137-159.
- Dion, S. (2009). *Braiding histories: Learning from Aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- Donald, D. (2012). Indigenous Métissage: A decolonizing research sensibility. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 533-555.
- Emberley, J. (2014). *The testimonial uncanny: Indigenous storytelling, knowledge, and reparative practices*. SUNY Press.
- Fels, L. (2015). Woman Overboard: pedagogical moments of performative inquiry. Dans B. Bickel, C. Leggo et S. Walsh (dir.), *Arts-based and contemplative practices in research and teaching : honouring presence* (p. 112-123). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813387>

- Gebhard, A. M. (2017). Reconciliation or racialization? Contemporary discourses about residential schools in the Canadian prairies. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–30.
- Guay, C. et Ellington, L. (s.d.). *Les causes de la surreprésentation des enfants autochtones en PJ*. Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès.
https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Fiches_synthese/Surrepresentation_des_enfants_autochtones_en_PJ.pdf
- Hannis, P. (2019). Unissons nos efforts. *Pédagogie collégiale*, 32 (2), 5.
- Hannis, P. (2014). Faire de son éducation une tradition. *Pédagogie collégiale*, 24 (4), 35-38.
- Kovach, M. E. (2015). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Loiselle, M. et Roy, C. (2007). *Un portrait. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery* [rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Rapport%20de%20recherche%20pensionnat%20d'Amos%20-%20MARS%202007.pdf
- Madden, B. (2019). A de/colonizing theory of truth and reconciliation education. *Curriculum Inquiry*, 49(3), 284-312. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1624478>
- McGregor, Ernest (2015). Kitigan Zibi Education Sector, *Algonquin Lexicon*, Kitigan Zibi Band Council.
- McCarty, T. L. et Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming Indigenous Languages: A Reconsideration of the Roles and Responsibilities of Schools. *Review of Research in Education*, 38(1), 106-136.
<https://doi.org/10.3102/0091732X13507894>
- Nicolas, E. (2019, 12 décembre). Le frigo sans fond. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/568882/le-frigo-sans-fond>
- Pinar, W. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurrent question of the subject*. Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (1975). Currere: toward reconceptualization. Dans W.F. Pinar (dir.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (p. 396-414). McCutchan Pub. Corp.
- Pinar, W. F. (1994). The Method of "Currere"(1975). *Counterpoints*, 2, 19-27.
- Poitra Pratt, Lalonde, Hanson, et Danyluk. (2017). Responding to the calls to action: indigenizing a graduate program. Dans P. Preciado Babb, L. Yeworiew, et S. Sabbaghan (dir). *Selected Proceedings of the IDEAS Conference: Leading Educational Change*, (p. 103-111). University of Calgary.
- Scully, A. (2012). Decolonization, reinhabitation and reconciliation: Aboriginal and place-based education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17(1), 148–158.

- Scully, A. J. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 1(38), 80-101
- Shield, A. (2019, 9 décembre). Québec annule des mesures de protection du caribou, au profit des forestières. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/environnement/568721/quebec-annule-des-mesures-de-protection-du-caribou-au-profit-des-forestieres>
- Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy : Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1–25.
- Tupper, J. A. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.
- Vizenor, G. (dir.). (2008). *Survivance: Narratives of native presence*. University of Nebraska Press
- Zembylas, M. (2018). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. *Parallax*, 24(3), 254–267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>

DEVENIR A/R/TOGRAPHE**Quels sont les tissages a/r/tographiques de la présence et des absences d'une langue autochtone dans une pédagogie de la réconciliation ?***Tissages a/r/tographiques d'une pédagogie de la réconciliation*

Une version préliminaire de ce chapitre a été présentée en anglais en 2019.

Vaudrin-Charette, J. (2019, July 7). An Embroidered Academic Practice in Times of Reconciliation, 6th Conference on Arts-Based and Artistic Research, pre-conference to InSEA 2019, University of British Columbia.

Article soumis à la revue *Éducation et Francophonie* :

Vaudrin-Charette, J. (soumis). Tissages a/r/tographiques d'une pédagogie de la réconciliation. Dans M. Bacon (Innu, Pessiamit), C. Lavoie, N. Blanchet-Cohen (dir.). *Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation Volume XLIX* (1), automne 2021. <https://www.acelf.ca/c/revue/appel-articles/index.php#.XiOjAP5KiUk>

Un extrait de cet article est accepté pour publication dans une version en anglais dans :

Vaudrin-Charette, J. (accepté) *Zoongide'ewin* and the courage to care in unlearning colonization (titre provisoire). Dans *Brave Work in Indigenous Education*, J. MacDonald et J. Markides (dir.) Community Wisdom series. DIO Press.

Tissages a/r/tographiques d'une pédagogie de la réconciliation

Cet article considère la présence et les absences des langues autochtones dans une pédagogie de la réconciliation par un regard de chercheure pédagogue et artiste. J'y relie les méthodologies axées sur les arts et la mise en œuvre d'une pédagogie de la réconciliation dans le contexte d'un collège francophone. Ce positionnement méthodologique est un choix épistémologique et critique (Kovach, 2015) considérant le rôle de chercheurs non autochtones. Ce faisant, j'aborde la recherche sous l'angle décolonial de l'élargissement épistémologique (« Two-eyed seeing ») (Bartlett, Marshall, et Marshall, 2012). En premier lieu, j'effectue mon propre *carrere* (Pinar, 1975) en vue de mieux comprendre les apports de la recherche intégrant les arts dans mes processus d'enseignement et d'apprentissage de ce parcours doctoral. Ensuite, j'utilise les quatre premiers éléments d'une « praxis parallèle de catéchisation » (Sameshima et coll., p. 11) pour témoigner de passages du « je » au « nous », dans leurs dimensions de « mimesis, de poesis, de palimpseste et d'intertextualité ». Dans mon analyse, j'explore les liens entre ces pratiques et ce qu'elles permettent de rendre visible dans nos conciliations linguistiques, critiques, onto épistémologiques d'une pédagogie de la réconciliation. À l'instar de Radford et Aitkien (2018), je cherche ainsi à explorer ces dynamiques en vue de mieux comprendre leurs incidences sur nos apprentissages et notre pédagogie.

Dans les protocoles respectés par plusieurs nations autochtones, dont la nation anishinabeg, sur le territoire duquel cette recherche est située, il est d'usage d'offrir du tabac en initiant un processus de recherche (Wilson et Restoule, 2010).

C'est en ce sens, et en tout respect que je débute mes apprentissages en commençant par une offrande de tabac, permettant de me situer, de situer mes intentions, de situer mes dons et responsabilités, et d'exprimer ma gratitude pour les enseignements et apprentissages s'insérant dans ce cycle. La pochette de tabac (Figure 11) déposée ici honore la créativité et la mémoire du poète et théoricien des études du curriculum Carl Leggo, en toute gratitude pour son leg. Le poème l'accompagnant provoque ici, pour moi, les fils ténus de nos apprentissages et désapprentissage dans une pédagogie de la réconciliation.

Figure 20 *Capillarité du cœur (Pour Carl)*

a time you learned something almost
always begins with letting go
at the end of the day, writing is about desire
the heart, breathing and not breathing
I will learn to live attentively in tentative times
I will learn to live the tenuous in tensile times

- *Carl Leggo, 2018, p. 15.*

Me (re) situer

Dans les épistémologies autochtones, le sujet est « responsable devant et impliqué dans un ensemble de relations de parenté et communautaires au-delà du soi individuel » (Emberley 2013, p. 41, *trad.*). Pour Leanne Betasamosake Simpson (Anishinaabekwe, 2018), le soi s'insère dans une mythologie collective. Le récit nous ramène à nos [responsabilités](#)^{xxxvii}

en nous insérant nous-mêmes dans ces histoires nous endossons des responsabilités, des responsabilités qui ne nous sont pas nécessairement données par la collectivité, mais dont nous nous chargeons selon nos dons, habiletés et affiliations. (p. 53)

En identifiant mes propres ambivalences (Chung, 2016), je reconnais mon appartenance à un peuple qui se souvient, mais qui a joué un rôle politique dans les tentatives historiques visant à effacer les plus de 60 langues autochtones parlées au Canada (Galley 2009). J'honore les tensions et les responsabilités qui m'incombent comme mère, en vue d'enseigner à mes enfants le respect pour tous les êtres et le refus des iniquités. Je m'engage à dénoncer et à agir, dans la mesure de ce qui m'est possible, en vue de contribuer à mettre fin aux situations discriminatoires envers les peuples autochtones au Canada, passées et présentes (CVR, 2015 ; Trocmé et coll., 2004 ; Viens, 2019) et à un nombre alarmant de femmes et de filles autochtones disparues et assassinées.

Contexte spécifique de la recherche

La chercheuse principale, dans sa démarche a/r/tographique, exerce des fonctions professionnelles de conseillère pédagogique, depuis huit ans, dans le collège étudié. Ainsi, la démarche de recherche ainsi que mes rôles en tant que chercheuse non autochtone dans le contexte de la réconciliation, sont présentés dans le cadre de mon environnement professionnel, avec le vécu de création et d'enseignement qui s'y rattache. Ces dimensions pédagogiques seront examinées dans la première section de l'article.

Les participantes francophones sont deux enseignantes francophones (n=2) et une conseillère anishinaabe et francophone (n=1), employées du collège et non locutrices de l'anishinaabemowen. Ces personnes sont invitées, de par leur engagement dans des projets pédagogiques de réconciliation au collégial. La conseillère anishinaabe et francophone exerce un mandat de sensibilisation du milieu à la culture et de soutien aux étudiantes et étudiants autochtones. Elle est membre d'une communauté

algonquine Abitibiwinni (Pikogàn) et s'implique régulièrement dans des relations avec des aînés(es). Elle exerce des fonctions de spécialiste des pédagogies autochtones dans des contextes éducationnels depuis plusieurs années. Elle a vécu l'expérience de l'[externat indien](#). Elle apprend l'anishinaabemowen.

Une autre personne anishinaabe, vivant en milieu urbain et membre de la communauté de Kitigan Zibi, exerce des fonctions d'experte-conseil dans la création d'un jardin médicinal; elle contribue ainsi à la présence matérielle des savoirs liés aux plantes sacrées dans l'environnement étudié. Cette personne parle la langue anishinaabemowen, le français et l'anglais, et est reconnue par ses pairs à la fois comme experte des plantes indigènes et comme artiste.

Aînées anishinaabeg. En tenant compte des principes éthiques des Trois Conseils du Canada (2010), la participation de ces personnes était conditionnelle à l'obtention des autorisations éthiques nécessaires et au respect du protocole en place. Des aînées membres de la nation anishinaabe de Rapid Lake (n=2) et une aînée originaire de Kitigan Zibi (n=1) et son conjoint métis (n=1) se sont investis dans des initiatives contribuant à la présence matérielle et relationnelle des sept enseignements sacrés Anishinaabemowen au collège. Ces personnes sont locutrices de la langue anishinaabemowen et parlent également le français et l'anglais. Outre les participants principaux mentionnés, s'ajoutent des personnes ayant assisté à une prestation pédagogique donnée par ces acteurs lors d'une rencontre collective dans le milieu. Ces personnes sont des membres de la communauté collégiale (étudiants, enseignants, membres du personnel de soutien, professionnels et cadres) et des membres de communautés algonquines (Kitigan Zibi, Rapid Lake, Pikogàn) ayant déjà assisté à une prestation pédagogique publique. Finalement, une experte de la langue anishinaabemowen (n=1) a contribué à la présentation conforme à cette langue dans le contexte de la recherche.

Problématique

Comme le souligne Regan (2010), la réconciliation exige une ouverture à « engendrer notre propre crise d'identité collective et à nous exposer au traumatisme consistant à admettre des vérités inconfortables » (p. 34). Dans un contexte d'enseignement, les études témoignent des résistances des candidats à l'enseignement à aborder leur propre ambivalence (Aitken et Radford, 2018) :

l'accent est mis sur le fait de savoir quoi faire plutôt que sur le besoin d'apprendre ou de mieux comprendre leurs ambivalences. Ainsi, le mythe culturel de l'expert qui se fait tout seul prévaut. (p. 45, *trad.*)

Ces dynamiques indiquent qu'un des défis ambiants des pédagogies de la réconciliation est de pouvoir « envisager et aller au-delà de nos propres biais » et du « discours positionnant non-autochtones et autochtones sur un axe binaire » (Furo, 2018, p. 52, *trad.*).

Dans cette perspective, me (re) situer et situer ma recherche veut dire, ici et maintenant, rendre explicites mes choix méthodologiques dans leurs possibilités et leurs contraintes. Cela inclut une exploration critique des contraintes et limites des formes choisies (productions multimodales artistiques : poèmes, broderies écologiques, jardin anishinaabeg) sur la mise en œuvre relationnelle et éthique de ces moments pédagogiques. Qu'ai-je appris dans ces processus d'explorations de mes conciliations linguistiques, onto épistémologiques, éthiques et pédagogiques ? Qu'est-ce qui a été mis en perspective et pour qui ? Mon intention, dans cet article, est de guider le lecteur dans une exploration en profondeur de l'incidence de ces questions dans le contexte de la réconciliation.

La pratique a/r/tographique s'est ainsi imposée. Pour réaliser les articles et composantes a/r/tographiques de la thèse, j'ai utilisé trois instruments principaux, soit : la poésie auto-ethnographique, les conversations et un journal de bord brodé et écologique (Lyle, 2015 ; Kelly, 2010, Hasebe-Ludt, Chambers et Leggo, 2009). Mon engagement envers la création de pratiques qui complexifient et prennent en compte la différence s'est manifesté par ces instruments, et particulièrement dans l'émergence de mon instrument de recherche principal, soit le journal de bord brodé.

La sous-question de recherche suivante est alors apparue : « **quels sont les tissages a/r/tographiques de la présence et des absences d'une langue autochtone dans une pédagogie de la réconciliation ? Que révèlent-ils ?** »

Dans cet article, la praxis parallèle permet une mise en perspective des processus de recherche de façon multimodale et générative (Sameshima, et Vandermause, 2008 ; Sameshima et coll., 2019). J'ai cherché à juxtaposer le familier à l'inhabituel (Leggo et Irwin, 2018). En étant attentive à l'émergence des broderies, poèmes et conversations dans les a/r/tographies présentées ici, je rends plus explicite leurs intentions, créations, et échos dans le milieu.

Ici, la recherche a cherché à stimuler le questionnement – ses résultats sont donc un témoignage sur le questionnement, en particulier, dans l'articulation entre les composantes visibles et invisibles d'une pédagogie de la réconciliation au collégial.

Cadre conceptuel

Dans mon analyse, je reviendrai sur les quatre engagements fondamentaux des pratiques a/r/tographiques décrits par Irwin (2008): l'engagement envers une manière d'être dans le monde, envers le questionnement, envers la négociation de l'engagement personnel au sein d'une communauté et envers la création de pratiques qui complexifient et prennent en compte la différence. C'est en ce sens que ma démarche doctorale a/r/tographique témoigne de mon expérience de la langue anishinaabemowen dans le contexte collégial colonial où j'exerce ma pratique.

Afin d'en rendre compte, à l'instar de McGregor et coll. (2018), je propose un [tissage théorique et méthodologique](#)^{xxxviii} orienté vers la décolonisation de la recherche.

En mettant en scène les moments et les mouvements dans lesquels nous poursuivons différemment des changements méthodologiques, et en nous interrompant intentionnellement les uns les autres et nous-mêmes, nous transmettons notre expérience de la conception de la recherche comme itérative, récursive, désordonnée et parfois bloquée, par opposition aux méthodologies linéaires, non contaminées et dogmatiques qui s'affirment autour de nous. (p. 3, *trad.*)

Nous avons vu que les études de la pédagogie de la réconciliation ont souvent porté sur la réflexivité des enseignantes et enseignants dans la mise en œuvre des *Appels à l'action* (CVR, 2015), notamment sur les cours de contenus autochtones déployés dans les universités (Furo, 2018, Hare, 2015, Oskineegish, 2019 ; Radford et Atkien, 2018).

En particulier, les représentations et réponses émotionnelles des candidats à l'enseignement dans leurs expériences d'apprentissage et de planification de l'enseignement sur la colonisation et la réconciliation ont été explorées par Radford et Aitken. Citant Zembylas (2017), elles demandent « quelles sont les conditions pédagogiques permettant de tenir compte des traumatismes historiques à la fois d'un point de vue stratégique et critique » (p. 671, *trad.*). Ces passages témoignent ainsi d'une conceptualisation des savoirs en tant « qu'intervention-dans-la-réalité » et non comme « représentation-de-la-réalité » (Santos, 2007, p. 13). En outre, Howlett et coll. (2013) nous rappellent que

La transformation qui s'impose à l'université est profonde, car l'acceptation des ontologies et épistémologies autochtones exige une reconceptualisation des fondements mêmes sur lesquels repose le savoir dominant. (p. 70, *trad.*)

Ces éléments concordent avec les observations de Battiste (2018), qui note « qu'encore peu d'études portent sur l'influence des savoirs et pédagogies autochtones sur les non-autochtones, et le repositionnement du monde universitaire dans un nouveau paradigme de l'enseignement et l'apprentissage » (p. 125, *trad.*). Ici, je tiens à comprendre comment les postures de pédagogue, chercheure et artiste entrecroisées offertes par l'a/r/tographie m'ont permis d'aller plus en profondeur dans cette démarche de réconciliation.

Cadre méthodologique

La méthode du *currere* (Pinar, 1975) implique une mise en relation des expériences scolaires et académiques, des parcours de vie, des identités et de leur construction et reconstruction sociale. Cette mise en relation opère dans un cycle temporel qui n'est pas linéaire mais dynamique. Les quatre moments d'un processus de *currere* sont : la « régression », soit un regard sur nos expériences passées ; la « progression » qui permet de rêver ou envisager l'avenir ; « l'analyse » qui se situe dans le présent ; et la « synthèse » qui permet l'intégration des apprentissages ayant émergé. À travers le *currere*,

les tensions que l'on retrouve dans les dichotomies de langue, de culture et d'ethnicité deviennent des espaces générateurs de réflexion sur l'expérience ; la maison devient un portail à travers lequel l'enseignant voit le monde avec empathie. (Lewko, 2009, p. iv, *trad.*)

Cette méthode est un processus à la fois solitaire et collectif (Ostertag, 2018 ; Beierling et coll., 2014). Elle déploie le regard initial sur l'expérience individuelle par une analyse rigoureuse informant sur les pratiques collectives.

Pour enrichir ce processus, j'utilise les quatre premiers éléments d'une « praxis parallèle de catéchisation » (Sameshima et coll., p. 11) pour témoigner de passages du « je » au « nous », dans leurs dimensions de « mimesis, de poesis, de palimpseste et d'intertextualité ». À toutes les étapes de ce *currere*, je présente quelques unes des conciliations ayant marqué les rencontres avec les enseignantes, collaboratrices, aînées anishinaabeg dans le milieu. La phase d'intégration résume les éléments critiques et éthiques de ce processus d'intégration dans mes pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte collégial francophone situé en territoire non cédé anishinaabeg.

Procédure

Les conversations et la prise en compte de l'oralité dans la recherche rejoignent les dimensions de récits comme sites de transformation de la recherche éducationnelle (Menziés, Archibald, et Smith, 2004). Budach (2018) note également le potentiel des conversations autour d'objets comme occasions « d'observer comment les langues de l'apprenant sont mises en scène et imbriquées avec les autres modes (images, musiques ou gestes), tout en prenant une valeur symbolique bien spécifique et propre à la volonté expressive du créateur » (p. 2).

Les conversations avec les participantes enseignantes (n=2) et conseillères anishinaabeg et francophone (n=2) se sont déroulées en deux temps. Dans la phase préparatoire de la recherche, six rencontres hebdomadaires en communauté de pratiques ont servi à soutenir nos questionnements individuels et collectifs. Cette approche a été utilisée, notamment, par Yeo, Haggarty et coll. (2019). Lors de ces rencontres collectives, le journal de bord brodé et la poésie ont été utilisés comme processus de documentation itérative du point de vue de la chercheuse. J'ai ensuite rencontré sur une base individuelle chacune des participantes pour un entretien semi-dirigé d'une durée approximative d'une heure. Ces conversations individuelles ont été enregistrées en format audio. Une broderie a également été réalisée pendant les entretiens. Elles se sont déroulées en juin, lors de la lune appelée *Odeyimin-ghizis* (Lune des fraises) par les anishinaabeg.

Les conversations avec les aînées ont été réalisées en juin et novembre 2019. L'une d'entre elles a eu lieu au domicile de l'aînée, alors que l'autre conversation, avec les deux aînées, s'est déroulée au collège. Les langues utilisées ont été le français ou l'anglais, avec l'émergence de termes en anishinaabemowen. La transcription a permis d'identifier des points de résonance entre les éléments abordés par chaque collaboratrice. Dans l'écoute subséquente de ces conversations, une attention particulière a été portée aux dialogues entre les thèmes suivants de notre étude, soit : les vulnérabilités et (in) sécurités ; les éléments spirituels et la négociation des savoirs ; et les relations et responsabilités du point de vue des acteurs.

Recension des écrits : A/r/tographie et réconciliation

Cette recension des écrits pourrait également regrouper les multiples occasions de conversations dans le cercle d'influence et d'échos que constituent les études du curriculum. L'accueil bienveillant au sein du cercle des provocations poétiques est souligné ici (Bickel, Walsh et Conrad, 2018 ; Kelly, 2010 ; Snowber, 2012 ; Chambers, 2004 ; Donald, Conrad, Wiebe, Yallop, 2014, Osterstag, 2018 ; Prendergast, Leggo, et Sameshima, 2009).

La recherche intégrant les arts en éducation (*arts integrated educational research*) se fonde sur une approche inductive permettant d'utiliser les éléments, processus, et stratégies de création artistique comme agent révélateur dans un processus de recherche (Sinner et coll., 2006, p. 1238). En particulier, la praxis parallèle (Sameshima, et Vandermause, 2008 ; Sameshima et coll., 2019) permet une mise en perspective des processus de recherche de façon multimodale et générative. « In the making as reparative gesture, the creative builds a relation » (p. 156). C'est ce que j'ai tenté en intégrant les broderies, poèmes et conversations dans les a/r/tographies présentées dans ma thèse doctorale.

Dans une revue des pratiques émergentes dans les dissertations doctorales intégrant les arts, ces auteurs en relèvent quatre caractéristiques communes, soit « une importance accordée aux pratiques esthétiques et pédagogiques, des processus axés sur la recherche, une quête de sens et un souci d'interprétation en vue de comprendre » (p. 1223). Pour Gardner (2018), « les pratiques artistiques et contemplatives sont le site d'innovation et de régénération de la recherche, de l'enseignement et de changements sociaux » (p. 58). La recherche pédagogique sur la réconciliation axée sur les arts a été explorée récemment par Ostertag (2018). Sa recherche doctorale témoigne à la fois de sa pratique comme enseignante et des enseignements reçus dans le cadre d'un jardin dans un contexte colonial académique ; les dimensions artistiques permettent une exploration des tensions identitaires dans ce contexte. McKeon (2017) utilise quant à elle la poésie comme contrepoint de ses considérations sur ses liens ancestraux et écologiques en tant que descendante de colons irlandais, qui furent eux aussi, autochtones sur les terres de ce pays. La poésie qu'elle insuffle à notre regard auto-ethnographique, mène, pour McKeon (2017), à une expansion de la recherche en tant que souffle élastique.

Notre travail peut ou non contenir un peu de terre, quelques racines ou plumes, vibrer avec le murmure des générations. (p. 127, *trad.*)

Yallop (2014) évoque la poésie comme modalité d'exploration des possibles, à la fois de l'intimité et des connexions intergénérationnelles (p. 1).

Créations écologiques multimodales. Récemment, les travaux de Conrad, Jagger, Bleeks, et Auger (2018) ont permis de situer l'apport d'un questionnement multiforme par les arts dans un contexte de réconciliation

en lien avec des lieux géographiques, des contextes historiques, les concepts de colonisation et de nationalité, les relations en tant que et avec les autochtones, les principes autochtones d'être et de savoir, les relations avec l'environnement, l'exploitation de la terre, la crise environnementale ainsi que nos histoires familiales et du cheminement personnel de chacun. (p. 378)

Pour Kelly (2010), la recherche autoethnographique (*life writing*) intégrant les arts permet la médiation des dimensions du monde spirituel et de l'essence de l'apprentissage chez l'individu en vue de trouver « notre identité, notre cœur, nos fondements ». Elle poursuit ainsi : « les arts agissent comme ce puissant médium qui permet aussi la conversation intime entre l'âme du monde et l'âme humaine : d'œil à œil, d'être à être, d'essence à essence » (p. 97, *trad.*). Cette médiation inclut une (pleine) conscience des lieux et des interdépendances qui nous habitent.

Toutes ces pratiques exigent à la fois une présence attentive et une ouverture à l'inconnu (Walsh, Bickel, et Leggo, 2015). Pour Snowber et Bickel (2015)

dans l'expérience spirituelle « d'être avec », vous n'êtes pas seulement témoin en tant qu'observateur extérieur, mais vous êtes pleinement avec et à côté de l'autre dans le souvenir et l'expérience. (p. 76, *trad.*)

Ainsi, certaines des créations se sont parfois (re) trouvées et (re) mises en scène à travers les conversations diverses, elles disparaissent parfois dans ces passages au collectif. Dans une posture a/r/tographie, le sujet est constamment recréé par ses rencontres avec l'autre (Nancy, 2000, cité dans Irwin et Springgay, 2008, p.xxvii, *trad.*). Comme nous le verrons, en racontant mon devenir comme a/r/tographe, j'évoque mes propres passages du singulier à un pluriel non consensuel et relationnel.

Currere et a/r/tographie

Je propose maintenant un *currere* des diverses créations et moments a/r/tographiques de cette thèse. Je présente mes conciliations personnelles et quelques unes des conciliations ayant entouré mes

rencontres avec les enseignantes, collaboratrices, aînées anishinaabeg au cours de nos expériences des pédagogies de la réconciliation. La phase d'intégration résume les éléments critiques et éthiques de ce processus ayant été intégrés dans mes pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte collégial francophone situé en territoire non cédé anishinaabeg.

Je débute avec la phase de régression. Mes conciliations linguistiques des langues dans mon rapport à l'école sont évoquées en vue de témoigner de mes vulnérabilités, privilèges et responsabilités. Elles sont ensuite mises en perspective au regard de l'expérience de collaboratrices aînées anishinaabeg dans le cadre colonial de l'enseignement collégial. Comment, dès lors, rendre visible, mettre en action et concilier nos langues malgré, et avec nos divers rapports aux savoirs, en particulier, nos divers rapports à l'école comme institution ? Comment être à la fois témoins (*witness*) et présents (*withness*) à ces tensions et relations dans nos collaborations ?

Régression. Les langues et nos rapports à l'école.

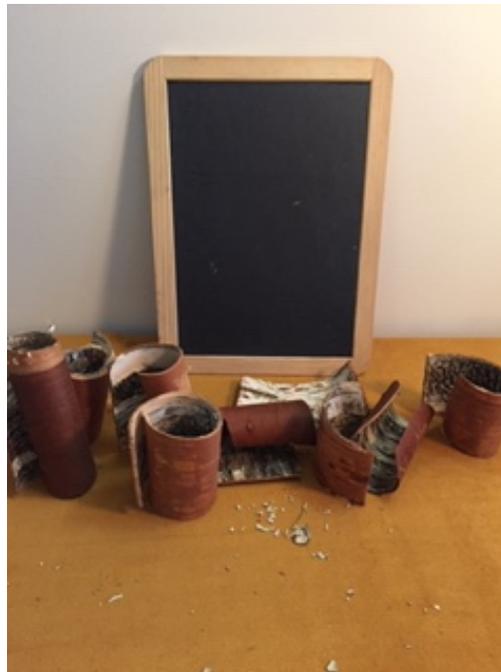
L'émergence des poèmes auto-fictifs dans ma recherche relève de divers moments de conciliation à compter de 2016: d'abord, la surcharge cognitive provenant des innombrables lectures surtout de textes en anglais (ma deuxième langue) lors de mes examens de synthèse ; puis la surcharge émotive venant de la séparation entre le monde académique et la vie familiale ; plus encore, la surcharge physique liée au travail à l'écran et à la séparation du monde naturel ; et finalement, la surcharge relationnelle liée à mes tentatives de mettre en lien divers acteurs du réseau collégial et partenaires autochtones en vue de concilier nos efforts pour la réconciliation. À ce moment particulier de mon parcours doctoral, tous ces éléments me semblaient inconciliables. Mon intention de départ était, comme je l'ai souligné dans mon introduction, de devenir une alliée dans la résurgence et la valorisation des langues autochtones. Or, en me replongeant dans la frénésie initiale de mon parcours doctoral, j'en envisage les absences liées à mon urgence d'agir, à mon engagement.

Notamment, mes préoccupations principales ont porté sur les traductions, plutôt que sur les ruptures linguistiques, familiales, physiques ou relationnelles engendrées par mes expériences de recherche. Pourtant, l'importance institutionnelle accordée aux traductions et à la présence des langues autochtones ne vise pas leur appropriation par les « nouveaux natifs » (Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013) mais plutôt l'ouverture de nouveaux espaces de dialogues. Dans ce cas précis, je me remets en lien avec les autres éléments du système que je sois enseignante, conseillère pédagogique, candidate à

l'enseignement ou étudiante, je passe d'un paradigme où je deviens « experte auto-proclamée de la réconciliation » (Aitken et Radford, 2018, p. 52, *trad.*) à un moment de remise en question de mes propres biais, vulnérabilités et incompétences à enseigner seule. Comment modeler, dans ma pratique, d'autres façons d'être en relation ?

Ici, la relocalisation du sujet devient une forme de praxis parallèle (Sameshima et coll., 2019) et me permet d'entrevoir et de rendre explicite mes propres mythologies. Tout aussi incontournable, reste, pour moi, l'importance de recadrer ma posture privilégiée au sein du réseau collégial ou, plus largement, du monde académique ; de mettre en perspective critique les notions « d'engagement », de « prendre soin », et d'être à l'écoute des silences, y compris le mien, dans ce qu'ils peuvent signifier pour la réconciliation. En particulier, l'attention accordée aux langues autochtones dans ma recherche cache-t-elle les conversations sur la vérité du génocide canadien de l'épisode des pensionnats (Figure 12)?

Figure 21 *Messageurs*



Ces éléments permettent de situer ce que représente, pour les aînées anishinaabeg, les termes « vérité, réconciliation, et l'éducation pour la réconciliation » dans le contexte de leur propre vécu des [pensionnats autochtones](#)^{xxxix}, en tant que point de départ des pédagogies de la réconciliation dé/coloniales (Madden, 2019, p. 293).

Comprendre les composantes de vérité, autrement dit, faire face à l'histoire et au présent colonial, est le point de départ des pédagogies de la réconciliation dé/coloniales (Madden, 2019). Dans cette conversation, il appert d'abord incontournable de mieux comprendre comment, en tant que survivantes du système des pensionnats autochtones, notre conversation s'insérait dans un processus de *currere*, mais aussi, de réconciliation et de cheminement collectif vers la guérison. Dans un premier temps, je porte un regard dialogique sur divers moments de nos collaborations, qui nous a permis d'examiner plus en détail nos rapports à « l'école » et les expériences ayant forgé ces rapports dans nos vulnérabilités, nos relations, nos intentions et dans nos responsabilités mutuelles.

Les aînées ont abordé à plusieurs moments de nos conversations et sous divers angles, la question de leurs expériences du pensionnat, où elles sont restées plusieurs années. Le pensionnat de Saint-Marc, à l'extérieur de Amos, au Québec, a ouvert ses portes en novembre 1955 et a été fermé en juin 1973 (Loiselle et Roy, 2007, p. 9). Plusieurs paradoxes sont relevés, incluant leur participation à titre de collaboratrices au sein d'une institution du gouvernement, alors qu'elles-mêmes n'ont jamais pu y accéder à l'enseignement post-secondaire à titre d'étudiantes.

Je m'appelle Céline Tusky, je viens de Rapid Lake, à une heure et demie de Kitigan Zibi. Je m'appelle Anishinaabeg-kwe, je suis une femme autochtone. Ma nation est la Première nation algonquine. Lorsque nous avons eu affaire au pensionnat, c'était très difficile pour nous de retourner en arrière. Il était difficile pour nous d'intégrer l'éducation formelle. Même pour ceux qui ont fait leurs études secondaires, c'était difficile pour eux aussi. Quelles que soient nos origines. St-Marc, le pensionnat n'est pas reconnu. Il n'y a pas de trace, de bulletin. Comme si je ne suis jamais allé à l'école.

Quand j'ai commencé ma troisième année, mon dossier n'était inclus dans aucune école. C'est pourquoi aujourd'hui, nous avons tant de défis à relever pour intégrer le système d'éducation québécois. Notre langue n'était pas reconnue. Notre identité n'était pas reconnue. Donc, il fallait que les intentions soient claires pour que je puisse entrer au collège. Parce que tous les professeurs viennent nous voir, où êtes-vous allés à l'école, et je n'ai pas de papier. C'était donc mon passé, j'ai hésité à entrer au collège, parce que mon éducation n'était pas reconnue, c'était ma grande peur.

Ces blessures initiales et persistantes, et le sentiment initial d'illégitimité (lié au traumatismes de la séparation familiale, et à l'absence de diplôme) mettent ainsi en perspective la reconnaissance des savoirs des aînées dans le contexte colonial. Le défi de trouver les ressources en vue de financer les partenariats et collaborations avec les aînées dans ces processus semble ici être un sous-produit du

« paradoxe de la réinsertion des savoirs autochtones dans l'univers académique opérant sans les principaux concernés » (Ng-A-Fook, 2013, p. 291, *trad.*).

Outre la résilience nécessaire à leur présence dans ce contexte, un autre rapport à l'éducation est évoqué, qui permet de dépasser le cadre binaire de notre discussion initiale, qui aurait pu uniquement les situer comme victimes et survivantes de l'épisode des pensionnats. Pour Judith Tusky, également originaire de Rapid Lake et sœur aînée de Céline,

C'est ça qui nous a manqué, toute l'éducation qu'on avait avec les Elders, David Makakoose et les autres, c'est tout ça qui nous a manqué. David Makakoose, c'était un homme qui a été très bon pour la communauté de Rapid Lake, Chef de Rapid Lake, dans les années 60. Notre aîné, c'est de lui que nous avons appris quand nous sommes retournées dans la communauté après 11 ans au pensionnat autochtone de Amos. Il nous a enseigné les connaissances traditionnelles, le respect.

Elle poursuit en anglais

The Elders for us they mean so much. They are the knowledge keepers. They were our institutes. Everything we learned was from them. How to raise a family, everything, the policy, was included. When we came at the cegep, that is what we learned, not from the books but from our elders. All we learned from the Knowledge keepers, it was like a diploma. We do not need a diploma to be recognized as Elders. (*Conversation, novembre 2019*)

Ainsi, si dans ma propre régression des rapports à l'éducation, j'envisage d'abord l'école, pour les aînées, les enseignements émergent de leurs relations avec leurs propres aînés.

Pour Madden (2019), l'importance dans le rééquilibrage des relations quoique leurs possibilités [dé/coloniales](#) restent encore trop peu abordées dans la théorisation de la réconciliation.

La réconciliation doit se faire de manière à équilibrer les relations avec la terre et les ancêtres et à respecter les responsabilités envers eux. Bien que la Commission se concentre, à juste titre, sur l'expérience et les séquelles des pensionnats, on ne peut ignorer le déséquilibre résultant du retrait forcé de générations entières de leurs communautés et de la perturbation des systèmes de connaissances ancrés dans la terre qui en a résulté. (p. 294)

Considérant les langues dans ces dynamiques, « la rupture des liens de sens peut être néfaste, et a souvent eu des effets dévastateurs pour les peuples autochtones, leurs ancêtres et leurs descendants » (Haig-Brown, 2010, p. 931, *trad.*). Ceci explique que certains termes ne soient pas traduits ou présentés

en forme écrite, virtuelle ou autres. Les allers-retours des aînées collaborant au cégep sont multiples, dans leurs négociations de leur passé comme dans leurs conversations avec leur communauté.

Pour Judith Tusky,

Avant de venir au cégep, nous nous sommes assis au centre culturel, pour discuter de la façon dont nous allions partager la médecine, et nous avons consulté les aînés. Puis le cégep est venu au cercle, nous nous sommes assis ensemble dans le cercle, en 2015.

Nos aînés disaient chez nous, il y a des enseignements que l'on peut partager, d'autres non. Il y a une médecine à laquelle nous sommes très attachées que nous avons chez nous. Les enseignants, peu importe l'école, ont toujours été impliqués. C'est pourquoi je suis venue et j'ai rejoins le cercle. Je n'ai pas seulement fait cela pour le collègue, je l'ai fait pour les étudiants et les anciens, pour que nous nous asseyions ensemble.

(Conversation, novembre 2019)

Si le thème des [vulnérabilités](#)^{xl} est récurrent dans la pédagogie de la réconciliation, ces dernières témoignent de l'exploration des « possibles, limites, incertitudes et peur de l'aliénation » laissent paraître, pour Aitken et Radford (2018), « de mouvements subtils vers la réconciliation, malgré une apparence de résistance » (p. 46, *trad.*). Ainsi, considérant que la question de la préservation des langues autochtones se trouve directement liée à la résurgence et à la réconciliation, quelle est leur place dans la pédagogie de la réconciliation ? À quoi ressemblent la vérité, « Tébwéwin » (Tusky, 2016) dans nos rapports aux langues ?

Celine Tusky l'aborde ainsi :

J'ai partagé un enseignement avec une étudiante, le premier jour où ils sont venus. Elle m'a demandé de quelle nation je venais. Cette étudiante n'aimait pas la façon dont c'était, l'histoire que nous avons. Il s'agit de la Vérité, a-t-elle dit. Elle pensait que tout était dans le livre.

Je lui ai parlé de notre environnement, des cérémonies familiales, des réunions, des rassemblements que nous faisons. Elle a été impressionnée d'entendre cela. Les réunions de famille, c'est quand le bébé est né, de un à cinq ans, jusqu'à ce qu'il soit prêt à grandir.

Il y a longtemps, nous pouvions apporter des médicaments aux bébés pour la soutenir, pagayer pendant deux heures pour trouver les médicaments nécessaires à son soutien ; c'est ce que je lui ai dit. C'est le bagage que nos ancêtres nous ont donné et que nous continuons à porter, et c'est pourquoi nous avons fini par venir au cégep ici, et par partager des médicaments sur les enseignements.

Revenant à ma propre régression, dans mes traductions, je tente, toujours maladroitement, de faire l'expérience de plonger au cœur des relations et des responsabilités évoquées par les langues autochtones, dans toutes leurs interdépendances (Bastien ; 2004 ; Battiste ; 2013 ; Johnston ; 2011). C'est dans cette optique que je mets en relation les vulnérabilités de mes conciliations linguistiques avec les enseignements anishinaabeg sur « l'art d'être authentique » (Simpson, 2018).

Mon poème *Kakatsu* (Raven) (Vaudrin-Charette, 2016), dont un extrait est représenté ici, évoque ces vulnérabilités dans mes conciliations linguistiques. Mes traductions sont-elles itératives ?

Here becoming an expert of “non-indigenous ignorance”

Fighting epistemicide

Through transformance

From performed relations

To renewal

Accountable.

Considérons ici nos conciliations des langues dans la réconciliation. Doit-on enseigner *sur* les langues, sur leur presque disparition sous le régime des pensionnats, sur leur résurgence (Simpson, 2012 ; Horsethief, 2016) et leur survivance (Vizenor, 2012) ou *par* ces langues ? Comment en ce cas, être témoin, et avec toutes les dimensions de nos interdépendances aux langues ? La prochaine étape de notre *currere a/r/tographique* plonge au cœur de cette question.

Progression : travaux d'aiguille et conciliations familiales des savoirs

Entamant la phase de progression, j'envisage les conciliations épistémologiques de mon parcours. De cette phase, mon questionnement émerge et est enrichi par la création, à l'instar de Kelly (2015) chez qui « l'enquête vit et émerge dans l'expérience relationnelle multidimensionnelle de la création artistique » (p. 58, *trad.*).

Dans ma conciliation a/r/tographique, j'apprends à relier la théorie et la pratique à un processus de construction du savoir qui associe « savoir (*theoria*), faire (*praxis*) et faire (*poesis*) » (Irwin et Springgay, 2008, p. xxiii). Ainsi, deux clés (re) surgissent : le geste et la famille.

Je les relie en racontant l'émergence de mon processus de prise de notes (broderies écologiques), son évolution et ses incidences dans ma pratique de recherche. L'émergence de cette pratique est confrontée aux possibles que représentent un engagement « envers le questionnement et la manière d'être dans le monde » (Irwin, 2008). Elle se positionne vers l'avenir en impliquant les relations familiales et le plus qu'humain dans le cycle d'apprentissage. Ma pratique est aussi appelée à considérer ses propres limites.

Dans la phase de progression, je rends également compte de certaines expériences familiales des collaboratrices aînées anishinaabeg. Notre conversation sur le vécu éducationnel des aînées dans un contexte de pédagogie de réconciliation envisage, au futur, les liens et responsabilités envers le territoire, les savoirs traditionnels, les langues autochtones, et la structure familiale. Les gestes et la famille reviennent dans l'évocation, passée et future, des savoirs traditionnels. Le regard porté sur l'environnement éducatif colonial du collège est ainsi transformé par les gestes réparateurs au sein des familles, par, avec et pour elles.

Comment, dès lors, rendre visible, mettre en action et concilier nos façons d'apprendre au sein de nos familles ? Comment être à la fois témoins (*witness*) et présents (*withness*) à ces tensions et relations dans nos collaborations ?

Pour initier la réflexion, je présente une broderie écologique (Figure 13) réalisée en territoire non cédé anishinaabeg, lors de la lune des fraises. Cet instrument a été développé dans la phase préparatoire à la recherche. D'abord, des fragments végétaux sont récoltés éthiquement lors de randonnées familiales ou individuelles. Cette récolte éthique inclut : demander la permission, donner du tabac, prendre seulement le nécessaire, redonner, qui sont les principes de respect appris des aînées. Ensuite, des éléments textiles recyclés tels que des fibres de laine. La procédure utilisée est une composition visuelle brodée, réalisée lors de situations d'observation, d'écoute ou pour donner suite à des lectures et incluant des fibres textiles et des éléments naturels.

Figure 22 *Odeyimin ghizis*.

La proposition décrit ainsi les échos d'une conversation sous l'angle à la fois autobiographique en vue de révéler les liens entre les apprentissages et l'intuition dans la recherche (Meyer, 2013) et de faire émerger les mémoires sensorielles par les sens (Wiebe et Snowber, 2011). Elle s'inscrit dans les perspectives de recherche dé coloniales autochtones dans lesquelles les formes et les récits utilisés contribuent aux changements de paradigmes (Settee, 2013).

En soi, la couture, comme processus créatif, a été utilisée en recherche éducationnelle comme processus d'engagement, de renouvellement et de renforcement des liens sociaux par l'entremise d'un engagement sensoriel, émotif et cognitif (Campbell et Dalton, 2019)

Le travail manuel, en tant qu'alternative à la production de masse et à l'agitation de la vie moderne, offre un répit au besoin d'immédiateté, permettant au créateur de s'engager dans une prise de conscience visant à faire le lien entre le monde intérieur et le monde extérieur. (p. 31, *trad.*)

Dans cette expérience tactile, il est difficile d'imaginer faire des choses avec nos mains sans s'incruster dans l'objet que nous créons. Lorsque nous sollicitons nos sens et nos émotions en même temps que nos fonctions cognitives, nous apprenons avec le corps et l'esprit. (p. 30, *trad.*)

Historiquement, l'art textile a ainsi fait l'objet d'études ethnographiques et géographiques, notamment dans l'ouvrage de Tyner (2015), *Stitching the World*, qui met en valeur les composantes pédagogiques de la confection de cartes brodées par les jeunes filles d'une autre époque. Plus récemment, DeLorme (2018) a utilisé la confection d'une couverture traditionnelle Ojibwe (Star quilt) comme métaphore du design éducationnel. Sotomayer et Garcia (2019) ont quant à elles examiné les travaux d'aiguilles dans une perspective intergénérationnelle, encourageant les étudiantes et étudiants à plonger dans leurs histoires familiales en explorant des thèmes brodés de leur héritage. Sameshima et Slingerland (2015) en font une forme de pédagogie réparatrice. Et si le geste était agentivité ?

La couture elle-même n'est pas un art exempt du passé colonial : ainsi, les travaux d'aiguille forcés des jeunes filles autochtones au pensionnats ont aussi leur part dans ma compréhension du geste, tout comme l'endoctrinement bourgeois en échos aux savoir-faire traditionnels (Robertson, 2009 ; Emberley, 2007). Sous les thèmes de résilience, des arts textiles, et de l'imposition coloniale, Robertson avance :

il y a ici une double rupture. D'abord, les filles autochtones ont été inculquées aux normes bourgeoises dont elles étaient exclues par leur ascendance et la couleur de leur peau. Par conséquent, tout effort pour atteindre la normalité bourgeoise était voué à l'échec. Deuxièmement, le rôle de la femme bourgeoise au sein du foyer et de la famille était également hors de portée des femmes autochtones parce que les liens de parenté avaient été rompus par le placement des enfants dans le pensionnat - le terme "résidence" ne faisant écho à celui de foyer qu'en sémantique. Et alors qu'en dehors de l'institution, la couture pouvait être une stratégie de résistance (bien qu'associée à des notions romancées de culture populaire), au sein de l'institution, la couture était une arme, à la fois symbolique et, comme l'a noté Randy Fred, physique. (par. 30, *trad.*)

En ce sens, le geste peut à la fois être colonisateur ou résilient ; contenir de la violence épistémique ou être réparateur. Si la couture est présente à travers les âges, elle est, elle aussi, incarnée à la fois différemment et similairement selon les lieux : les gestes restent-ils les mêmes ? L'aiguille qui perle, l'aiguille qui coud des mocassins, l'aiguille des travaux forcés de raccommodage dans les pensionnats, l'aiguille traversant le tissu, l'aiguille qui réapprend à être présent(e) au territoire. Pour Chambers (2008)

Dans les pratiques autochtones traditionnelles, l'apprentissage axé sur le lieu est modulé par la pratique. L'intentionnalité et la fonctionnalité sont immanentes dans la pratique elle-même [...] une couturière apprend à coudre en cousant. (p.4, *trad.*)

Et si, en ce qui me concerne, ces broderies étaient devenues ma propre expérience de mon agentivité, dans mes choix de désapprendre ou de réapprendre certains gestes au sein de ma famille ? Pour l'auteur Leanne Simpson (2011), la famille fournit un espace où la résilience et la résurgence deviennent collectivisées. Judith Tusky me parle à son tour de son expérience de la résurgence du geste, à son retour du pensionnat.

Judith : Quand on est revenues après tant d'années, je me rappelais plus de quoi mes parents avaient l'air. Mais les enseignements ont recommencé pareil. On a recommencé à apprendre avec les coutures.

Julie : Avec les *kokoms* ?

Judith : Pour nous donner des idées, pas des idées, mais il faut que tu l'apprennes, comme une obligation de l'apprendre, de savoir comment faire une robe. C'était pas mal dur, parce que c'était tout enlevé à l'école résidentielle. On a appris une culture pis ce n'était pas nous autres, la culture blanche.

Revenant au moment de ma propre progression, comment trouver des moyens d'échanger avec mes enfants sur, et par, la réconciliation et la décolonisation ? Plus précisément, à quoi sert l'accumulation de connaissances si je ne peux pas les mettre en pratique dans toutes mes expériences ? La création de mon fils (Figure 14) résume : « Maman, j'ai trouvé une nouvelle façon de broder ! » Son enthousiasme m'a fait réfléchir sur l'excitation de la découverte en relation avec l'émergence de savoirs anciens dans notre quotidien. En retrouvant d'anciens gestes, nous trouvons tous les deux de nouvelles et anciennes voies d'apprentissage. Ces gestes de réparation s'inscrivent dans notre propre lignée, dans toute son immanence.

Figure 23 *Les gestes anciens retrouvés.*



Par cette pratique, je développe d'abord ma présence accrue à ma famille. Je sors mon cercle à broder. J'apporte des fragments de plantes rencontrées lors de promenades sur le territoire avec mes proches. La laine honore la mémoire de ma grand-mère en train de tricoter. La couture honore la présence de ma mère, toute sa vie couturière. Je commence à coudre, sans technique, pourtant informée en ayant regardé ma mère coudre lorsque j'étais enfant. Ma mère embrasse aussi le geste, et me soutient dans mes assemblages, comme elle l'a toujours fait (Figure 15).

Figure 24 *Maman.*



Dans nos retrouvailles familiales de ces gestes anciens, tels que la broderie, je trouve un réconfort. À l'instar de Campbell et Dalton (2019), je trouve un moyen d'être attentive aux réactions physiques, émotionnelles, relationnelles et spirituelles aux événements.. Je trouve le moyen d'être reconnaissante pour tous les enseignements et apprentissages dont je deviens témoin et avec lesquels je continue mes réflexions et mes actions. J'y trouve aussi une manière de concilier les conversations difficiles. Pour Sameshima (2019), « la poiesis imaginative ouvre la capacité d'être présent avec, d'être changé par, et de répondre à la souffrance ». (p. 63, *trad.*)

Pourtant, pour qu'il devienne réparateur, que doit-il inscrire de ma conscience du privilège d'enseigner et d'apprendre avec ma famille, et avec amour ? Ainsi, si cette pratique me permet d'être présente à ma famille, peut-elle aussi contribuer à développer ma présence aux savoirs et pratiques des peuples autochtones, de leurs connaissances, de leurs langues et de leurs terres ? Dans le geste calme, et la posture d'écoute qu'il entraîne, suis-je plus disposée à apprendre *en profondeur*, en tout respect et dans une posture d'humilité ? Ce geste me permet ainsi de sentir mes conciliations et, aussi, de les laisser aller puisque les plantes semblent parfois trouver elles-mêmes leur place sur le canevas. Cette forme d'écriture devient, comme pour Palulis (2018), « dense de l'humus de mes notes » :

Chez moi, l'écriture est dense de récits, les mots sortent de l'humus de mes notes. Avec humilité, je réapprends à désapprendre (p. 224, *trad.*).

Cette prise de note holistique devient un objet de conversation où le sens émerge de plusieurs processus mis en parallèle (Sameshima et coll., 2019), comme dans l'évolution des conversations autour et au-delà des créations.

Ici, je suis inspirée par Doll (2013), qui l'humilité est une façon éthique de laisser émerger les savoirs, en abandonnant nos postures d'autorité. Dans ce *currere* de ma prise de notes par les broderies écologiques, j'ai tenté l'expérience de plonger au cœur d'identités complexes et du sens changeant du pouvoir, des privilèges, des interdépendances et des gestes ? J'ai tenté de nommer *autrement* les « injustices structurelles qui alimentent les disparités en matière d'éducation » (Gorski, 2016) ? J'ai esquissé des liens entre les systèmes de connaissances. Encore ici, comment en établir, collectivement, les conditions, pour éviter qu'elles s'approprient les savoirs autochtones en les remplaçant ? En quoi l'humilité rejoint-elle l'expérience du « don », dont parle Kuokkanen (2007) ?

Mes diverses façons d'être présente, et d'être avec (*witness* et *wit(h)ness*) se trouvent ainsi à être conciliés dans les traductions a/rtographiques présentées tout au long de ce parcours. Poursuivant ce currere a/rtographique, j'indiquerai maintenant, dans la phase d'analyse, en quoi les conciliations de nos régressions (linguistiques) et progressions (dans le geste) se rejoignent et coexistent dans la pédagogie de la réconciliation d'un collègue francophone situé en territoire non cédé anishinaabeg.

Analyse : conciliations ontologiques du « je » au « nous »

La troisième étape du processus de *currere*, soit la phase d'analyse, permet d'examiner la coexistence de nos régressions et progressions dans un présent autobiographique. Retrouvant mon intention de « témoigner et d'être présente aux dialogues et conciliations onto épistémologiques d'une pédagogie de la réconciliation ? », je dois aussi m'en détacher. Si, pour Pinar (1975) la conceptualisation nous permet de nous détacher de nos expériences, elle nous amène aussi à les relier à notre présent. Les enseignements du foin d'odeur, *Wiingash* (Kimmerer, 2013) m'invite à laisser aller mes réflexes coloniaux dans cette phase d'analyse, en vue de démontrer les rigidités rencontrées dans ce processus. Pourtant, comme le rappelle Sameshima et coll. (2019), « les métaphores, si elles nous amènent parfois vers d'autres perspectives, peuvent aussi en cacher d'autres ; nous transporter, mais jamais partout » (p. 159, *trad.*). En particulier intervient la primauté des idées et des cadres formels sur les ressentis. En quoi sont-elles symptomatiques d'une pédagogie de la réconciliation, qui tente parfois d'enseigner « sur » plutôt que « par » la réconciliation ?

Dans cette troisième phase, je rends compte des passages du « je » au « nous » dans les conciliations pédagogiques de la réconciliation dans mon milieu. Le « nous » ici évoqué regroupe les aînées (de Kitigan Zibi et Rapid Lake), les collaboratrices anishinaabeg et les enseignantes du cégep. Nos conversations sont représentées en multiples couches de signification et par l'entremise de plusieurs variantes, prenant la forme d'un *palimpseste*. Dans un *palimpseste*, chaque création vient approfondir les dialogues (Sameshimina et coll., 2019).

Ce *palimpseste* devient, par moments, *mimesis*, « une pratique du souvenir et du témoignage à travers de multiples œuvres interprétatives » (p. 19, *trad.*). Les traces de nos conciliations linguistiques et onto épistémologiques y apparaissent.

Conciliations linguistiques du « je » au « nous ». Mes premières expériences de l'a/r/tographie dans mon milieu de travail ont eu lieu lors de conversations entre collègues en communauté de pratiques. Cet espace est rapidement devenu un lieu rassurant, nous permettant de situer collectivement nos vulnérabilités et difficultés rencontrées au sein d'un milieu qui, s'il offre un soutien de « principe » à la réconciliation, offre très peu de cohérence dans le soutien à la recherche proactive et au développement de relations réciproques pour la réconciliation (Ostertag et Vaudrin-Charette, 2019). En revenant à ces moments de rencontre, je pousse un soupir de soulagement. Je pense aux « pratiques et aux espaces courageux » (Arao et Clemens, 2013) présents dans le contexte de réconciliation.

Dans ma pratique professionnelle de conseillère pédagogique, j'explore ici une autre façon d'accompagner, d'être à l'écoute des expériences d'inclusion et d'exclusion vécues au sein d'un établissement d'enseignement supérieur. Ce positionnement en marginalisation peut toutefois devenir un obstacle. Bopp et coll. (2018) nomment « l'illusion de l'agent autochtone », dans lequel « les processus d'autochtonisation sont isolés sous forme d'initiatives spéciales, financées hors du budget régulier, et à l'extérieur des structures administratives et de la gestion (p. 4, *trad.*) ». Ainsi, si le réconfort dans nos pratiques reste une bien mince consolation, il devient essentiel dans la poursuite des travaux. Pour ces derniers auteurs

une pédagogie de la réconciliation en profondeur exige un engagement administratif, une organisation apprenante, le travail en communauté de pratiques avec les parties prenantes autochtones et l'apprentissage dans l'action (p. 7, *trad.*).

Pour l'heure, nos pratiques restent organiquement liées et tentent d'influencer par le modelage, l'action et la présence. Je partage ici un extrait a/r/tographique, de ce passage de l'isolement au sentiment de présence au sein d'une communauté de pratiques pédagogiques, dans le contexte du collège, et dans notre relation avec les aînées. Les conversations de notre communauté de pratiques au collège ont ainsi été documentées par l'entremise de mon journal de bord brodé et de poèmes. Les éléments ci-dessus témoignent-ils d'une façon de traduire *autrement* mes apprentissages, sans présomption d'autorité sur leur interprétation ?

Du « je » au « nous »

Vulnérabilités

Soulagement

Sécurité

Résistances

Cheminement

In/compétences

In/disciplinées

Un point de rencontre

Dans les racines

De nos sentiers

Décolonisés.

Figure 25 *Niiwii ?*



Conciliations onto-épistémologiques. Du « Nous » au « Je » d'une autre. Bien entendu, comme toute forme de médiation, ce procédé contient également un risque éthique, soit celui de dénaturer les propos tenus lors des conversations en ayant recours à une approche strictement symbolique ou centrée uniquement sur mon expérience. Toutefois, il présente aussi ses surprises. Lors d'une conversation subséquente l'aînée Annie Smith St-Georges et son mari Robert St-Georges, leur appréciation de ce processus, et en particulier, de cette entrée du journal a été la suivante.

Robert : Toi tu peux t'relire là

Julie : Je relis oui

Robert : Tu peux revoir toutes tes conversations

Julie : Je revois qu'est-ce qui est important que moi je retienne de ce que j'ai appris à ce moment-là. Puis là dans les conversations que les gens amènent les interprétations de chacun ou l'expérience de chacun ben ça c'est comme ce que toi tu vois c'est ce que toi t'as besoin de voir c'est la conversation qu'on a besoin d'avoir maintenant aussi.

Annie : Il y a comme quelque chose qui nous provoque mutuellement à dire [...] comment est-ce qu'on peut parler de la décolonisation mais par d'autres façons aussi que les mots?

Robert : Moi j'ai aussi vu parce que j'me rappelle aussi où on était situés là, c'est un peu ton cheminement depuis quelques années.

Annie : Là on est rendu ici, et moi (elle pointe la broderie en fig. 26) là rendu là, c'est moi que je vois [...] en tout cas on était fascinés. (*Entretien, 13 juin 2019*)

Figure 26 *Kiinwi ?*



Je souligne ici cette relecture du processus de broderie et de la présence des plantes dans la recherche en tant qu'ouverture *ontologique* dans les conversations avec ces aînés. Ce moment correspond à ce que Sameshimina et coll. (2019) décrivent comme la « mimesis relationnelle »

La mimésis relationnelle est un type de traduction de réponse [...] une représentation relationnelle du récit phénoménologique qui permet d'ouvrir plus de perspectives et, ce faisant, de faire en sorte que le sujet devienne plus complètement ce qu'il est. (p. 19, *trad.*)

Cette brève expression témoigne ainsi d'un moment d'inversion où je suis « vue » dans mes passages plutôt que de poser un regard sur l'autre ; où l'aînée fait écho au « nous » des praticiens du collège en reconnaissant nos vulnérabilités et résistances et en me partageant les siennes (suite à « là c'est moi que je vois ») ; un moment de coexistence de mes régressions et progressions. L'échange « Toi tu peux te relire là ? Je relie, oui » témoigne du défi relationnel au cœur des pédagogies de la réconciliation, soit du passage de la représentation à celui de l'expérience.

Courage, résilience, responsabilité. Du « Nous » au « je ». Dans ce dernier élément d'analyse de la coexistence de nos régressions et progressions, la question des conciliations des responsabilités émerge. Pour Celine Tusky :

Un jour, mon petit-fils me demandera : à quel endroit retrouve-t-on la réconciliation à l'intérieur de l'école ? Maintenant, pour mon petit-fils, quel est l'intérêt pour lui d'étudier ici ? Je dois le préparer avant qu'il ne vienne ici, qu'il aura un choc culturel, que la nourriture qu'il mangera ne sera pas de l'*aki* (territoire).

[...]

Le collège appartient au gouvernement. Pour les autochtones, c'est la responsabilité de chacun de s'éduquer, pour moi, c'était ma propre responsabilité de venir dans le bâtiment du gouvernement. Parfois, je me demande quel est le sens de la réconciliation au collège. Je ne vois pas d'antécédents et de véritable histoire au collège. C'est ce que j'aimerais voir au collège.

Pour que les étudiants soient avec les anciens, nous savons ce que nous voulons dire, notre propre politique. Même si je n'ai pas terminé le secondaire, j'ai les connaissances nécessaires pour les aider à aller à l'université, pour leur apprendre la responsabilité. L'école doit donc les préparer. S'il étudie le travail social, comment va-t-il établir la confiance ? Mon mari et moi, nous avons parlé de la confiance avant que je ne vienne ici. La confiance, c'est la chose que j'aimerais que le collège développe davantage. C'est ce que je dois lui dire, à mon petit-fils.

(Entretien, 24 novembre 2019)

En somme, la phase d'analyse nous a permis de mettre en exergue nos conciliations dans toutes leurs dimensions. Devant mes propres résistances et les défis d'une expansion épistémologique, devant mes propres réflexes coloniaux enracinés dans le pragmatisme, du jugement et des yeux extérieurs tentant de réprimer un devenir intuitif, toute cette réflexion, toutes ces pratiques, tout ce travail, pour, enfin, ne jamais « finir ». Un épuisement des migrations linguistiques, traductions épistémologiques, conciliations éthiques freine donc mon élan vers ce dernier passage, la mise en œuvre de ces conciliations pédagogiques de la réconciliation. Ma responsabilité individuelle, en développant ces relations de confiance, est aussi, de prendre soin. En apprenant à faire ce qui est approprié dans cet endroit, et en le faisant ensemble, nous pourrions peut-être trouver le terrain d'entente nécessaire pour survivre (Chung, 2019, p.22, *trad.*) ? De toutes les conciliations évoquées, mon vécu actuel témoigne d'un oubli dans mes propres pratiques, celle de concilier mon bien-être physique dans mon expérience académique.

Intégration : le courage d'être ici ?

La dernière phase du *currere* est une intégration synthétique de notre situation présente, dans notre propre voix (Pinar, 1975, p. 12). Si, en fin de ce parcours doctoral, je me retrouve fatiguée dans mon engagement, qu'est-ce qui m'amène à poursuivre ? Pour examiner cette question d'une façon synthétique, j'examine ce qui, dans la création, nous procure de la joie. Je me décentre de cette étude, en relatant des expériences de poiesis et de co-création autour d'un jardin Anishinaabeg lors d'une prestation pédagogique publique.

Poiesis. La poiesis est un moment de passage, au cours duquel artiste et participants co-crésent un moment de transformation extatique (Sameshimina et coll., 2019). Notre collaboratrice et artiste anishinaabeg vient ce jour-là installer son œuvre mosaïque. Deux étudiantes, possibles futures policières, s'étaient portées volontaires pour venir appuyer un travail, sans s'attendre à s'impliquer dans une création artistique. Je me permets de souligner leur discipline, considérant qu'une révision des programmes de formation technique en vue de mieux former les intervenants dans les domaines judiciaires fait partie des recommandations de la Commission Viens (2019).

Figure 27 Impressions

Lors de notre conversation subséquente, l'artiste revient sur cette expérience

Quand les filles sont venues aider, elles ont d'abord travaillé de façon très scientifique, mesurant et versant, en étant patientes et en s'aidant les unes les autres comme une bonne équipe. Finalement, quand elles se sont dit « oh, on s'amuse vraiment », elles ont commencé à travailler sur cette mosaïque ou sur un autre, et je leur ai dit « allez le faire vous-même, parce que c'est votre main, c'est votre magie, votre propre magie. Je t'ai juste montré les ingrédients mais tu l'imprimes toi-même sur le rocher avec ta propre main, ta propre magie et ton propre temps, et c'est un souvenir. Vous imprimez donc là un souvenir qui ne peut être changé. » Il y a eu un instant qui était comme une joie pure, parce qu'elles étaient si détendues et elles se sont dit : « J'aime vraiment ça ».

(Entretien 20 juin 2019)

Cette collaboratrice poursuit sur l'importance d'enseigner avec amour, *Sàgihidiwin*.

Il est logique que l'amour soit le lien, car le cœur est le premier enseignant. Il doit en être ainsi, avec les jeunes, parce que ce jardin est un jardin communautaire, il ne peut pas être fait que par des personnes rémunérées, l'apprentissage doit venir du cœur.

(Entretien 20 juin 2019)

Ce relâchement mentionné par la collaboratrice anishinaabeg, « une pure joie », est aussi évoqué dans les observations de l'agente de liaison autochtone du collègue sur ses pratiques de formation:

lors des ateliers, j'explique que nous avons une façon d'enseigner qui est basée sur des traditions orales. Je leur demande d'essayer quelque chose de différent: d'écouter avec leur être, avec leur cœur, de sortir de leur tête, comme nous faisons avec nos Aînés. Pas de prise de notes, si possible. Les gens sont habitués de prendre des notes, afin de ne rien oublier. Quand je leur explique que nous croyons que notre Être, et notre cerveau retiendra ce dont nous avons de besoin aujourd'hui, que c'est un mode d'apprentissage plus naturel pour nous. À ce moment, il y a un relâchement au niveau physique, un certain soulagement chez les étudiants comme chez les enseignants.

(Entretien, 21 juin, 2019)

Lors de notre conversation subséquente, une des enseignantes impliquées dans le projet de jardin revient aussi sur la création de la mosaïque (Figure 28) et le courage nécessaire à la réconciliation

elle a mis beaucoup de fraises dans les mosaïques [...] moi j' pense que ce qu'on a besoin au cégep c'est de l'amour. Ça va faire une différence dans notre institution puis dans notre réconciliation et dans la rencontre [...] puis le jardin nous a offert ça, la force.

(Entretien, 20 juin, 2019)

Pour moi aussi, dans ce devenir comme a/r/tographe, la [Lune des fraises](#) a pris un sens particulier. En 2016, lors de l'inauguration d'une rencontre collègues communauté dans le cadre du congrès pédagogique annuel des collèges, un porteur de savoirs traditionnels de la nation Wendat (Wendake, Québec) a évoqué les fraises comme médecines de la réconciliation. Pour les Kanienkeha'kas (Mohawks, Montréal) c'est pendant ce cycle lunaire que les communautés tenaient généralement leurs festins annuels pour recevoir les leurs à bras ouverts, en oubliant les désaccords de la dernière année et en cessant de porter jugement et d'avoir une attitude moralisatrice (https://carrefourpedagogique.ophea.net/sites/default/files/fn-dpa-appendices/fr/annexes_i_mr15.pdf). Et pour les Anishinaabeg, la Lune des fraises est la lune du solstice d'été, celle où nous nourrissons le cœur. L'image de la racine de fraise et de ses devenirs rhizomatiques m'a ainsi accompagné tout au long de mon parcours.

Figure 28 *La lune des fraises.*



Je repense au sentiment de sécurité dans nos communautés de pratiques. Ici, la pratique de création, individuelle et collective, arrive-t-elle à transposer ce sentiment ? Au contraire, nous aide-t-elle à mieux prendre conscience de nos vulnérabilités, de nos privilèges et responsabilités ?

Celine : Notre langue à la maison et dans les écoles, aujourd'hui nous sommes limités même à l'intérieur de l'école à cause de la façon dont la langue souffre. Nous avons besoin de la langue pour prendre conscience de notre place dans l'éducation à l'intérieur de l'école. Le gouvernement nous donne des ressources si limitées pour nos programmes linguistiques, et j'aimerais que la langue puisse être transmise du primaire au secondaire, au collège et à l'université. Vous devez avoir votre propre enseignement anishinaabemowen, car il n'y a qu'une heure ici et là à l'école.

Un jour, notre langue disparaîtra si nous ne le faisons pas. Nous nous battons toujours pour la terre et la langue. J'aimerais voir une grande conférence pour protéger la langue. Comme ici, vous venez ici et les murs sont vides. Nous n'avons que les quatre couleurs à l'étage, et bientôt le jardin. J'aimerais voir la langue partout. J'aimerais que le collège développe plus d'espaces où nous voyons la langue.

Toutes ces conversations, leurs itérations et impressions, me ramènent à Vicky Kelly (2010), à son invitation à chérir et à respecter l'essence de ce qui nous anime le cœur

Nous embrassons les choses du monde, que nous prenons en nous-mêmes en les considérant comme uniques et précieuses. Nous les prenons à cœur, nous nous en imprègnons, chacune à sa manière unique demeurant dans notre cœur ; là, chacune résonne, résonne, résonne [...] Cette métaphore imaginative m'a révélé une vérité vivante et j'ai senti que, bien que je puisse la percevoir, elle vivait en essence libre de ma capacité à la percevoir. (p. 93, *trad.*)

Que serait l'enseignement sans amour ? Dans le leg des a/r/tographes du curriculum, cette question reste centrale (Leggo, 2018, Chambers, 2014). Dans le génocide qu'ont été les écoles résidentielles et pensionnats autochtones, l'enseignement sans amour a mené aux abus aujourd'hui dénoncés. L'enseignement avec amour revient à ce que chacun choisit de modeler, d'être avec, comme enseignant, dans son milieu, et en étendant les rhizomes au-delà des murs académiques.

Dans toutes ces considérations sur la réconciliation, j'ai aimé le geste de broder, en silence. Ce geste réparateur m'a amenée ailleurs, a complexifié mon parcours doctoral pour finalement m'aider à devenir a/r/tographe. En brodant, à l'instar de Wagamese (2016) « je ne suis pas la ruée vers les mots dans les récits de ma vie. Je suis sa ponctuation. Elle s'arrête et s'arrête. Je suis ma recharge continue ; dans ce

silence, je renais » (p. 26, *trad.*). J'aborderai de nouveau les liens entre ponctuation et ces travaux d'aiguilles dans les conclusions de ma thèse doctorale.

Pour l'heure, je ponctue en quoi l'a/r/tographie a permis, de tous les apprentissages et des apprentissages, de m'imprégner de celui de créer ce temps d'arrêt, de la pause relationnelle avant l'action.

Dans ce lâcher-prise des interprétations, essentiel à la réconciliation, les enseignements de *Wiingash* (Foin d'odeur) et de *Odemiya* continuent de m'accompagner, patiemment.

Figure 29 *Trois conversations de la Lune des fraises*



References

- Absolon, K. E. (2016). Wholistic and ethical: Social inclusion with indigenous peoples. *Social Inclusion*, 4(1), 44-56.
- Aitken, A., et Radford, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education*, 75, 40-48.
- Aoki, T. T. (2005). Toward Curriculum in a new key (1978/1980). Dans W. F. Pinar et R. L. Irwin (dir.), *Studies in curriculum theory: The collected works of Ted T. Aoki* (p. 89-110). Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Arao, B. et Clemens, C. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. Dans L. Landreman (dir.) *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (p. 135-150). Stylus Publishing.
- Battiste, M. (2005). Post-colonial remedies for protecting Indigenous knowledge and heritage. Dans Muzzin, L.J. et Tripp, P. *Teaching as activism: Equity meets environmentalism* (p. 224-232):McGill-Queen's Press.
- Beierling, S., Buitenhuis, E., Grant, K. et Hanson, A. (2014). Course work: Pinar's currere as an initiation into curriculum studies. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(2), 1-9.
- Bickel, B., Walsh, S., et Conrad, D. (2018) An Art-Based Contemplative Pause : Introduction to Part 1: Sharing Radical Creative Possibilities. *Artizein: Arts and Teaching Journal*, 3(1), 3.
- Bickel, B., Leggo, C., et Walsh, S. (2015). *Arts-based and contemplative practices in research and teaching : honouring presence* . <https://doi.org/10.4324/9781315813387>
- Bopp, M., Brown, L. et Robb, J. (2018). *Reconciliation within the Academy: Why is Indigenization so Difficult?* Teaching Commons. Lakehead University.
https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/bopp%20brown%20robb_Reconciliation_within_the_Academy_Final.pdf
- Bousquet, M. P. (2017). Le projet des pensionnats autochtones du Québec. *Traces*, 55(3) 21-30.
- Budach, G. (2018). « Les objets qui font parler » : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57, 1-16.
<http://journals.openedition.org/lidil/4922>
- Butler, J. K., Ng-A-Fook, N., Forte, R., McFadden, F. et Reis, G. (2018). Understanding Ecojustice Education as a Praxis of Environmental Reconciliation: Teacher Education, Indigenous Knowledges, and Relationality. Dans G. Reis et J. Scott (dir.), *International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: A Reader* (p. 19-31). Springer, Cham.
- Campbell, L. H. et Dalton, J. (2019). Researching Contemporary Handwork: Stitching as Renewal, Remembrance, and Revolution. *Art Education*, 72(4), 29-35.
- Carter, M. (2018). An invitation to the transformative curricular moment. Dans M. Carter et V. Triggs (dir.) *Arts Education and Curriculum Studies* (p.71-75). Routledge.

- Chambers, C. (2008). Where are we? Finding common ground in a curriculum of place. *Journal of the Canadian association for curriculum studies*, 6(2), 113-128.
- Chambers, C. (2004). Research that matters: Finding a path with heart. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(1), 1-19.
- Chung, S. H. S. (2019). The Courage to Be Altered: Indigenist Decolonization for Teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 13-25.
- Chung, S. (2016). The morning after Canada's Truth and Reconciliation Commission report: decolonisation through hybridity, ambivalence and alliance. *Intercultural education*, 27(5), 399-408.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M. et Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78
- Cochran-Smith, M. (2003) Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher education*, 19 (1), 5-28.
- Cole, J. (2019). Relinquishing Expertise: Notes on Feminist Indigenous Performance Methodology. *Canadian Theatre Review*, 178, 68-71.
- Cole, P. (2006). *Coyote and Raven go canoeing: coming home to the village*, Volume 42. McGill-Queen's Press.
- Cole, P. et O'Riley, P. (2010). Coyote and Raven talk about equivalency of other/ed knowledges in research. Dans P. Thomson et M. Walker (dir.), *The Routledge doctoral student's companion: getting to grips with research in education and the social sciences* (p. 323-334). Routledge.
- Conrad, D., Jagger, P., Bleeks, V. et Auger, S. (2018). An arts-based curriculum encounter: what does it mean to live on this land? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 379-392. <https://doi.org/10.7202/1058405ar>
- Delorme, C. M. (2018). Quilting a journey: decolonizing instructional design. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(2), 164-172.
- Doll, W. E. Jr. (2013). An Exploration of "Ethics" in a Post-modern, Complex, Global Society. *Transnational Curriculum Inquiry*, 10(2), 64-70.
- Donald, D. (2009). Forts, curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization of Aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24.
- Donald, D. (2012). Indigenous Métissage: A decolonizing research sensibility. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 533-555.
- Donald, D., Glanfield, F. et Sterenberg, G. (2012). Living ethically within conflicts of colonial authority and relationality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 53-76.
- Emberley, J. (2007). *Defamiliarizing the Aboriginal: Cultural Practices and Decolonization in Canada*. University of Toronto Press.
- Gardner, Morgan (2018) Relations To Live By, *Artizein: Arts and Teaching Journal*: 3 : (1), art.10. <https://opensiuc.lib.siu.edu/atj/vol3/iss1/10>

- Gaudry, A., et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227.
- Haig-Brown, C. (2010). Indigenous thought, appropriation, and non-Aboriginal people. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 925-950.
- Irwin, R. L. et De Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. et Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice based research. Dans S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo, et P. Gouzouasis (dir.), *Being with A/r/tography* (p. xii-xxvii). Sense.
- Irwin, R. L. (2003). Towards an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), 63-78.
- Irwin, R. L. (2008). Communities of a/r/tographic practices. Dans Springgay, S., Irwin, R.L., Leggo, C. et Gouzouasis, P. (dir.) *Being with A/r/tography* (p. 71-80). Sense.
- Kalbfleisch, E. (2016) Gesture of Reconciliation: The TRC Medicine Box as Communicative Thing. Dans D. Robinson et K. Martin (dir.), *Arts of engagement: Taking aesthetic action in and beyond the Truth and Reconciliation Commission of Canada* (p.283-304). Wilfrid Laurier University Press.
- Kelly, V. (2011). Finding Face, Finding Heart, and Finding Foundation: Life Writing and the Transformation of Educational Practice. *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(2), 82-100.
<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/2042>
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.
- Kuokkanen, R. (2007). *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous epistemes, and the logic of the gift*. UBC Press.
- LaFever, M. (2016). Switching from Bloom to the medicine wheel: creating learning outcomes that support Indigenous ways of knowing in post-secondary education. *Intercultural Education*, 27(5), 409-424.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.
- Leggo, C. (2018). Poetry in the Academy: A Language of Possibility. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 69-97.
- Lewko, C. P. (2009). *Migrating through Currere: a narrative inquiry into the experience of being a Canadian teacher* [thèse de doctorat, University of Lethbridge] Opus.
https://opus.uleth.ca/bitstream/handle/10133/2466/LEWKO_CANDICE_MED_2009.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Loiselle, M. et Roy, C. (2007). *Un portrait. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery* [rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Rapport%20de%20recherche%20pensionnat%20d'Amos%20-%20MARS%202007.pdf

- Meyer, M. A. (2013). The context within: My journey into research. Dans D.M. Mertens, F. Cram et B. Chilisa (dir.), *Indigenous pathways into social research: Voices of a new generation* (p. 249-260). Routledge.
- McGregor, H. E., Madden, B., Higgins, M. et Ostertag, J. (2018). Braiding designs for decolonizing research methodologies: Theory, practice, ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.7577/term.2781>
- Nancy, J. L. (2000). *Being singular plural* (R.D. Richardson, et A.D. O'Bryne (dir.)). Stanford University Press.
- Ng-A-Fook, N. (2013). Fishing for Knowledge Beyond Colonial Disciplines. Dans A. Kulnieks, D. R. Longboat et Y. Young (dir.), *Contemporary Studies in Environmental and Indigenous Pedagogies* (p. 285-305). Sense.
- Oskineegish, M. (2019). The Role of Self-Reflection in an Indigenous Education Course for Teacher Candidates. *in education*, 25(1), 77-95.
- Ostertag, J. (2018). Solitary Spider Stories of 'Becoming Teachers Together': Knots Spun from an Arts-Based Research Project with a Garden. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 96-117.
- Palulis, P. (2018). Black Earth Green Moon Mama Allpa: Polyphonic Moments from Temple to Tambo. Dans G. Reis et J. Scott J. (dir.) *International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: A Reader. Environmental Discourses in Science Education*, vol 3. Springer, Cham
- Prendergast, M., Leggo, C. et Sameshima, P. (2009). *Poetic inquiry*. Sense Publishers.
- Robertson, K. (2009). Threads of hope: The living healing quilt project. *English Studies in Canada*, 35(1), 85-107.
- Sameshima, P., Maarhuis, P. et Wiebe, S. (2019). *Parallaxic praxis : multimodal interdisciplinary pedagogical research design*. Vernon Press.
- Shipe, R. L. (2015). *Creating productive ambiguity: A visual research narrative* [these de doctorat, University of Arizona]. DSpace. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/555984>
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P. et Grauer, K. (2006). Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the Practices of New Scholars. *Canadian Journal of education*, 29(4), 1223-1270.
- Snowber, C. (2012). Dance as a way of knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2012(134), 53-60.
- Snowber, C. et Bickel, B. (2014). Companions with mystery: Art, spirit, and the ecstatic. Dans B. Bickel, C. Leggo, et S. Walsh (dir.), *Arts-based and contemplative practices in research and teaching* (p. 91-111). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813387>
- Sotomayor, L. C. et García, C. S. (2019). Needlework: Forging Pedagogical Spaces Through Fabric Patterns, Mapping, and Childbirth. *Art Education*, 72(4), 43-49.
- Tremblay, D. (2008). *L'éveil des survivants : récits des abus sexuels dans les pensionnats amérindiens du Québec*. Michel Brûlé.

- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Canada's Residential Schools: The History, Part 1, Origins to 1939: The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada, Volume I*. McGill-Queen's Press-MQUP.
http://www.trc.ca/assets/pdf/Volume_1_History_Part_1_English_Web.pdf
- Tyner, J. A. (2016). *Stitching the World: Embroidered maps and women's geographical education*. Routledge.
- Wagamese, R. (2016). *Embers: One Ojibway's Meditations*. D et M Publishers.
- Wilson, D. D. et Restoule, J. P. (2010). Tobacco ties: The relationship of the sacred to research. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 29-32.
- Yallop, J. J. G., Wiebe, S. et Faulkner, S. L. (2014). Poetic Inquiry in/for/as. *in education*, 20(2), 1-11.
- Yeo, M., Haggarty, L., Wida, W., Ayoungman, K., Pearl, C. M., Stogre, T. et Waldie, A. (2019). Unsettling Faculty Minds: A Faculty Learning Community on Indigenization. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 27-41.
- Younging, G. (2018). *Elements of indigenous style: A guide for writing by and about indigenous peoples*. Brush Education.
- Zembylas, M. (2018). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. *Parallax*, 24(3), 254–267.
<https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>

A/R/TOGRAPHIE DE L'ANISHINAABEMOWEN EN CONTEXTE FRANCOPHONE

Y-a-t-il des re-conciliations des langues émergeant d'une pratique a/r/tographique mettant en dialogue l'anishinaabemowen et la pédagogie collégiale ?

Cet article témoigne de la rencontre d'une apprentie chercheuse, artiste et pédagogue de la réconciliation avec la langue anishinaabemowen dans le contexte colonial de l'enseignement supérieur francophone.

Sàghìdiwin. Poétique familiale.

Sàghìdiwin, l'art d'aimer. En rêvant cette recherche, j'ai d'abord imaginé offrir aux aînés et aînées présents dans les collèges des pochettes à tabac, ornées de broderies écologiques. Rapidement, ma mère, couturière de toujours, a entrepris de m'appuyer, réalisant de nombreux prototypes de pochettes qui pourraient être aisément brodées. Ce moment de connivence m'a fait prendre conscience de l'amour ayant toujours soutenu mes apprentissages. Resserrant mon cercle d'apprentissage, j'ai trouvé le courage de poursuivre. Les créations a/r/tographiques brodées et assemblées sont ainsi devenues témoins de divers liens familiaux. La couture, la laine, et les broderies témoignent, dans la création « Mommy, robe ancestrale » (Figure 29), du geste de coudre, sur quatre générations.

Que serait l'enseignement sans amour ?

Figure 30 *Mommy, robe ancestrale.*



Tepweedamowin. Poétique des vulnérabilités.

En vue de mettre en perspective les dimensions linguistiques évoquées dans les deux premiers articles, je présente ici quelques poèmes autoethnographiques issus de mon parcours doctoral. Les deux premiers poèmes évoquent mes perspectives initiales sur mes vulnérabilités liées à mon engagement, comme non-autochtone, dans une pédagogie de la réconciliation. Ils correspondent au thème des vulnérabilités liées aux traductions, telles que décrites dans l'article 2.

Le poème « Kakatsu (Raven) » a été présenté publiquement lors d'une conférence (McKeon et Vaudrin-Charette, 2017).

Le poème « Chut ! », a été publié (Brant et coll., 2017, p. 95)

La Figure 30, ci-dessous, est un témoignage multimodal de mes conciliations du poème « Kakatsu (Raven) » dans ses présentations publiques : brodé, et rapidement signifié en-ligne, sur mes réseaux sociaux.

Figure 31 *Kakatsu (Raven) gazouille.*



Kakatsu (Raven)

No, wait! You can't tell this story about Raven!

You don't even know his/her name!

Raven is not telling me what to do.

Teaching me boundaries.

The hard way.

Something like hitting a window

Full flight – BANG !

So I can be a bit knocked-out...

And be able to listen ?

I feel tricky about retelling

What I think I might have learned from Raven

I am more interested in retelling

What I haven't

Or on the impossibilities of some secrets

All I know is that her/his name changes

Kakatsu to Tshakatsu...

Mythical-spiritual

Encounters on the lands

Sixty names for Raven

Which I would like to learn.

I am so scared

So scarred

Of sacred

Fear becomes action

Killed blackbird

With minority

Here the deal

There was a deal

Many many years of thee

Became a steal

Still real

Raven, forgive this gathering

Make fun of it

It took me all this time

To see

That gathering strands

Takes time

But only makes sense

When mud starts to hold it

I am so worried

No one will listen

To whispered voices

Of our absences

Here

Becoming an expert of “non-indigenous ignorance”

Fighting epistemicide

Through transformance

From performed relations

To renewal

Accountable.

A lifetime

Of sadness and fear of exclusion

Just sounds relentlessly selfish

Victimizing

Boring

Holding back intentions

Paying attention

Nesting

These open-spaces

Migrating

From multiples transitions

To fluidity

To one

Revisiting family of emotions

Without getting stuck

Struck

Tucked in the middle

Of appropriation

Raven, are you still here??

We were nomads

We needed a place

To tell stories

By the fire

The space is there

The fire is burning

Tending it now

Telling stories now

Listening to its crackling sound

I am reminded of your names

As a way to ignite

As a way to heal

As a way to renew

Reciprocity?

Chut !

Circles on water.

Racing against race.

My invisible threads are there.

And unintentional invisible threats.

A strong connection to land.

A stream of consciousness within intuitive Indigenous languages

A lost story of ancestry.

That keeps reinventing itself.

Through dreams, blood stream, bones, water.

Do not pretend to be one of us.

You are...

Oppressor! Privileged!

I am.

How do we, like skipping stones on water, begin sinking beneath the rippled layers of consciousness?

Circles on the water

In the layers within this circle, spreading, also, sinking.

Am I reconciling?

A stone...sinks in.

Une pédagogie des vulnérabilités et des responsabilités dans les traductions

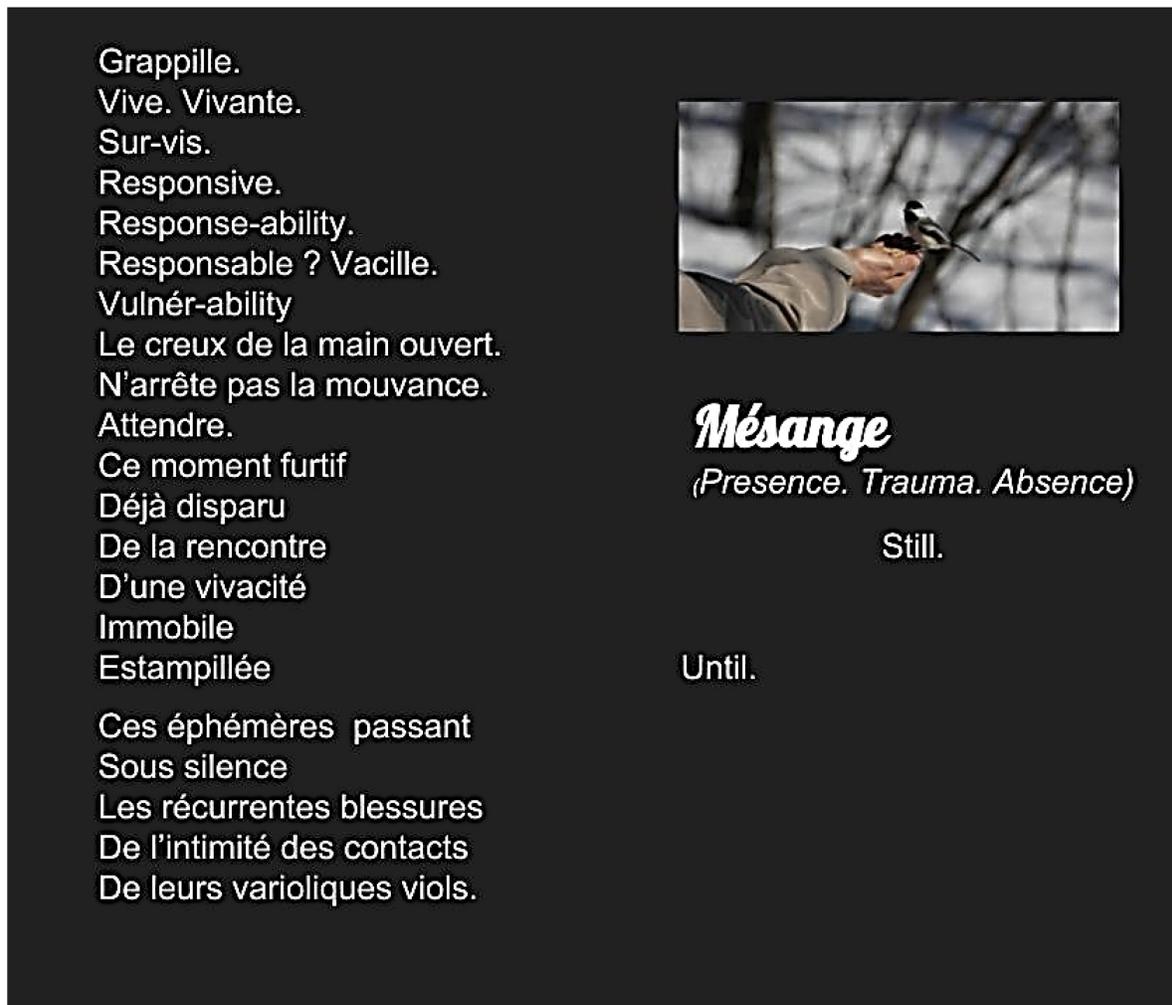
Poursuivant la réflexion, deux autres poèmes publiés, « Mésange » et « Silences », situent maintenant les éléments pédagogiques des vulnérabilités et responsabilités de nos conciliations linguistiques. À quoi ressemble la mise en place d'une éthique de l'engagement (Ermine, 2007) envers les langues autochtones au sein de l'enseignement supérieur ? En abordant les dimensions pédagogiques de ce questionnement, je considère mes propres responsabilités et absences, en tant que non-autochtone, envers la réconciliation.

D'abord, comme chercheure engagée envers la réconciliation, je dois comprendre les risques politiques et éthiques liés à l'angoisse de survie coloniale qu'abordent Tuck et Gaztambide-Fernandez (2009). Le poème « Mésange » (Figure 8) est une réflexion en ce sens. Sans arrêter la mouvance, comment, effectivement, aller vers l'autre sans le fixer ? Ce thème rejoint les traductions rapides et migrations évoquées dans l'article 2. Dans ses dimensions pédagogiques, le poème invite, le temps d'arrêt en prélude et tout au long des relations axées sur la réconciliation : En écho, Aoki nous rappelle que l'[engagement](#)^{xli},

dans son intention d'agir, doit s'accompagner d'une intention de suspendre l'action, de s'en retirer, de ne pas faire, de lâcher-prise, d'abandon, de laisser être. (Aoki, 1991/2005, p. 386, *trad.*)

Se situer. Attendre. Agir. Respirer doucement, la main ouverte, comme pour accueillir une mésange, et aussi, se recueillir.

L'engagement n'est ainsi pas toujours synonyme d'action, mais peut ainsi réinscrire les privilèges dans la possibilité d'inscrire nos pratiques dans un soutien humble aux communautés et partenaires autochtones avec lesquels nous sommes en lien (Sylvestre et coll., 2018, p. 755, *trad.*). Et pour cela, suspendre un moment l'élan réconciliateur. Je (re) trouve le poème « Mésange » m'enseignant à être immobile. Attentive à la présence furtive de cette espèce, je donne sens à son expérience initiale d'élan, mon impulsivité, mes intentions. En l'interrogeant dans sa contre-narration, j'envisage ce que cette réactivité signifie d'un point de vue privilégié, dans la construction structurelle d'un succès académique de la réactivité de la réconciliation.

Figure 32 *Mésange*

Dans les divers contextes pédagogiques de la réconciliation – soient-ils institutionnels, dans les rencontres entre collaborateurs, ou en classe, le sentiment de donner voix peut aussi devenir un mécanisme de protection colonial. Le trait d'union devient, en quelque sorte, une façon d'éloigner l'autre (Ng-A-Fook, 2009, *trad.*). Ces dimensions sont traduites dans le poème « Silences » (Brant et coll., 2017, p. 98) présenté ci-dessous.

Silences

An absence.

Tensions between reciprocity, intentionality, and engagement sometimes slip and become appropriation. I need bravery to unsettle the watery depths of our Canadian settler historical consciousness.

Skipping stones of reconciliation

Apologies need reciprocity.

Inappropriateness needs apologies. Yet both are paralyzing forces.

Appropriating paralyzes Indigenous and non-Indigenous ethical relations.

The word appropriation hides behind translated etymologies.

Propriétaire, s'approprier la terre.

Appropriating the land.

An Ancestral landslide.

A stone.

I know imposes

The *K* of knowledge to the present of *now*.

Know-how

Brings us closer

To know

For now

To know-how to relate to

Where we inhabit

Living within the hyphen

of relations ?

En conclusion, le poème, « *Wiigwaasabak* », met en perspective les contrepoints des aînées, abordés dans le premier article. Rédigé en 2018, il évoque à nouveau les tensions émanant pour moi de ces vulnérabilités linguistiques, cette fois, en décentrant le sujet en vue d'honorer la résilience des survivants des pensionnats autochtones. Tant dans mon journal brodé que dans la poésie autoethnographique utilisée dans cette thèse, les tensions présentes dans mon positionnement non autochtone reviennent fréquemment dans la figure du bouleau. Pour les Anishinaabeg, *Wiigwaasabak* est marqueur des communications. Tel qu'il a été souligné, les traductions sont envisagées, dans cette thèse, non seulement dans leurs dimensions linguistiques, mais aussi, onto-épistémologiques et critiques. Bouleau évoque ici ces passages entre les langues, parfois fluides, et souvent, complexes.

Wiigwaasabak

Bouleau

Canot-brisé

De celui qui se crut maître

D'un peuple et sa forêt

Wiigwaasabak

Il se souvient de sa langue

Résilience déliée

Silencieux témoin

De portages collectifs

Bouleau messenger

Traductions vivantes

De cette *survivance*.

Parmi les diverses vulnérabilités évoquées dans ces poèmes, les dynamiques de traductions, mes préoccupations devant l'appropriation et mes diverses migrations sont visibles. Ces migrations, celles de mes ancêtres s'appropriant les territoires, peuvent aussi être les miennes, dans la posture privilégiée d'un projet doctoral subventionné. Cet élément a permis de situer plus précisément la place des langues dans mes pratiques. Pour l'heure, le défi des passages du nomadisme de l'interculturalité, y compris dans les traductions, à un ancrage relationnel sur un territoire, se résume pour moi ainsi : De « — » à « | » il y a le « T ».

Les incidences critiques de cette conciliation font l'objet de la prochaine étude.

Minastowin. Poétique des responsabilités.

Comment porter une attention particulière aux impositions de postures de privilège ou de pouvoir qui peuvent émerger de nos démarches de réconciliation ?

Ci-dessous, je reprends le poème « Wascana dance » (<https://csse-scee.ca/fr/blog/wascana-dance/>) accompagné d'éléments de mon journal de bord brodé (Figure 10) réalisés dans le contexte d'une conférence académique.

Le poème « Sema » porte ensuite cette perspective dans ma traduction.

Figure 33 *Fragments d'os*



Wascana Dance

I feel it in my bones

In their sweet core

Tremblants soubresauts

Stolen plays

A beaded star

On a dog's blanket

Soft scent of sweetgrass

Tasting berries

In a deep basket

Of reciprocity

Starring

Standing on a pile

of lost bones fragments

Pounding grounds

A Buffalo

Laments

Running bones

Covered in beaded blankets

In the Prairie's sky

A blanket of reciprocity

Ants under our toes

Remind us

Remembrance, forgiveness, guilt, anger, resilience, strength,

Humble steps

Of a long healing journey

At Lebret

Piles of lost breaths

Woven with willows

Broken windows

“We used to run these hills”

He said

“Because, that’s what kids do”

“Now I don’t run so much, I get out of breath”

He says, with the contagious laughter

of resilience

He ran to survive

With his friends

Their bones resting now

Catching their breath

Under my (our) feet.

We leave tobacco

On the fire

To dwell or travel

On land

Our children safe

All of them

All of us.

I feel it in my bones

Buffalos and dogs

Lost and running children

Their DNA in the land

I pick up a strand

And weave it in my becoming

To honor their teaching

of response-ability.

What is the structural give back

For all the teaching and learning

Ocurring in those reconciliatory spaces?

I see

Honored knowledge keepers

Warriors

Lifekeepers

An immediate incentive

For revised spaces

Blood samples

Hidden DNA

In a close encounter

Between a weaver and a chemist

Evolved to the humbling process

Of finding out

To whom these garments belonged?

Diving in the mud poles

Of our lived ancestries

We may find

In this improbable

textile encounter

A way home.

Ce qui vibre dans mes os

Tremblants soubresauts

Ma danse

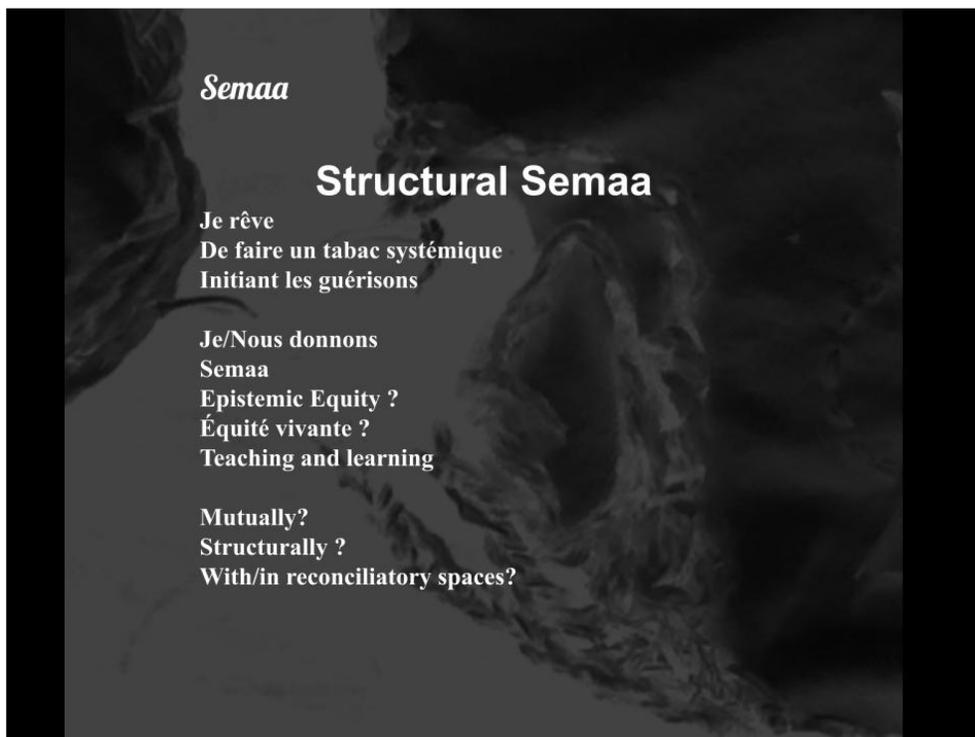
S'ancrer

Fragile survivance

De nos (in) humanités.

En retrouvant ce poème et en traduisant un extrait (Figure 11), lors de l'assemblage immersif de cette thèse (voir [Artist-in-residence](#), 2018), j'ai pensé à l'expression « faire un tabac ». Par moments, l'engagement peut nous donner envie, comme autochtone, ou comme activiste et alliée, de céder à la colère devant l'immobilisme ambiant.

Figure 34 *Faire un tabac.*



Une pédagogie des responsabilités.

Les enseignements du tabac me ramènent à considérer la « logique du don » (Kuokkanen, 2008), dans laquelle s'insère la possibilité de changements profonds dans la nature du monde académique par l'entremise de l'autochtonisation. L'autochtonisation décoloniale s'insère quant à elle dans la réforme des productions des savoirs en rééquilibrant les relations de pouvoir entre autochtones et Canadiens.

Gaudry et Lorenz (2018) l'articulent à la fois à travers la transformation profonde des institutions par un [recadrage axé sur les traités](#)^{xlii} et une approche axée sur la résurgence, dans laquelle notre projet trouve-t-il ses fondements.

en tant que composante de l'indigénisation décoloniale, les pratiques de recherche communautaires et situées cherchent également à décentrer l'académie en tant que site principal de production et de diffusion des connaissances. (p.225)

En retravaillant les collaborations en vue de décentraliser les pouvoirs, nous sommes appelés, collectivement, à envisager de vivre dans le respect de l'autonomie et de nos différences mutuelles. Pourtant, comme le souligne Kuokkanen (2007) « si les ontologies et philosophies autochtones représentent un défi épistémique radical pour l'académie, comment en espérer un accueil chaleureux ? » (p. 8). Comme nous l'avons vu ci-haut, les initiatives locales telles que la présence d'un jardin anishinabeg dans une institution, qui permet de faire pousser le tabac sur un terrain institutionnel situé en territoire non cédé, ne représentent bien entendu qu'une partie d'un écosystème de pratiques axées sur la décolonisation. Les dynamiques de décolonisation dans l'enseignement collégial (Lachapelle, 2019) exigent d'aborder la question des liens de responsabilité. L'apport de la décolonisation pédagogique est ainsi non seulement dans le développement d'environnements éducatifs plus inclusifs, mais, surtout, de rendre explicites les mécanismes de collaboration rendant possible la coresponsabilisation au sein du milieu. Les articles présentés dans ma thèse ont abordé ces questions sous trois angles. D'abord, comment témoigner de processus émergents de postures épistémologiques variées ? Ensuite, comment les langues autochtones et coloniales sont-elles envisagées dans la réconciliation ? Finalement, à quoi ressemble, dans ce contexte, la pédagogie de la réconciliation pour les personnes qui y contribuent ?

Tabasendizowin. Poétique des vulnérabilités re-conciliées

L'article *Re-concilier les langues* a fait état des conciliations des pédagogies de réconciliation axées sur l'inclusion, la négociation et la décolonisation dans les réalités propres à l'environnement éducatif collégial, et d'en extraire les questions critiques liées à la pédagogie. J'ai évoqué en quoi les langues autochtones sont abordées comme vecteurs d'inclusion, de formation et de responsabilités au sein du contexte collégial colonial. Cette réflexion découle de mon propre enracinement professionnel en tant que conseillère pédagogique dans l'environnement éducatif collégial, comme chercheure allochtone dans un milieu collégial francophone et de ma présence sur le territoire traditionnel non cédé anishinaabeg, mais, aussi, de projets de recherche dans les collèges et des pratiques d'accompagnement pédagogique observées dans le milieu.

Je conclus en rendant explicites quelques-unes des questions critiques issues de cette recherche, et visant une pédagogie de la réconciliation inclusive, éthique, et engagées dans son milieu. Je présente un sommaire visuel de mes propres reconfigurations et conciliations d'une pédagogie de la réconciliation au collégial, comme non-autochtone, francophone, traductrice, activiste.

Questions critiques pour une pédagogie de la réconciliation

À quoi ressemblent les postures alliées dans le contexte de l'environnement éducatif collégial ?

Comment s'articulent, en classe, les liens entre les identités et les notions de confiance, vulnérabilités et responsabilités dans le milieu ?

Qui sont les personnes présentes lors des discussions sur la réconciliation ou la décolonisation dans votre collège ?

En quoi les processus de décolonisation, notamment par leur utilisation d'approches pédagogiques inductives (Demers, Bachand et Leblanc, 2018), contribuent-ils à l'agentivité épistémique des apprenants ?

Qu'est-ce qui doit être reconsidéré dans les postures et fonctions des conseillères et conseillers pédagogiques au collégial (Houle et Pratte, 2007) en vue d'accompagner authentiquement les processus de décolonisation ?

Sommaire visuel de mes re-conciliations et reconfigurations par ces questions critiques et les Sept enseignements sacrés Anishinaabeg

Figure 35 Re-conciliations culturelles.

(re)configurations culturelles

Dans les alliances:

- mes limites comme non-autochtone.
- la force des lieux.
- dans l'auto-régulation de nos pratiques.
- « - »

Mahkodeswahk

©Vaudrin-Charette J. ACFAS 2018

Les Sept Enseignements Sacrés (Anishinaabeg)
Mnaadendimowin Respect
Aakwade'ewin Courage
Zaagdiwin Amour
Dbaadendiziwin Humilité
Gwekwaadiziwin Honnêteté
Debwewin Vérité
Nbwaakaawin Sagesse

Figure 36 Reconfigurations pédagogiques

(re)configurations pédagogiques

Interdépendances des rapports aux langues et de ma posture de conseillère pédagogique :

- rythme et fréquences des traductions.
- dans mes rapports aux savoirs disciplinaires.
- dans l'auto-régulation de mes pratiques.
- http://pub.lucidpress.com/JardinAnish_ACFAS2018/#8ii-JuDWTJKG

©Vaudrin-Charette J. ACFAS 2018



Les Sept Enseignements Sacrés (Anishinaabeg)

Mnaadendimowin Respect
Aakwade'ewin Courage
Zaagdiwin Amour
Dbaadendiziwin Humilité
Gwekwaadiziwin Honnêteté
Debwewin Vérité
Nbwaakaawin Sagesse

Figure 37 Reconfigurations éthiques.

(re)configurations éthiques

Dans les alliances:

- le don.
- les intentions.
- la gratitude.
- « | »
- dans l'auto-régulation des pratiques.

©Vaudrin-Charette J. ACFAS 2018



Les Sept Enseignements Sacrés (Anishinaabeg)

Mnaadendimowin Respect
Aakwade'ewin Courage
Zaagdiwin Amour
Dbaadendiziwin Humilité
Gwekwaadiziwin Honnêteté
Debwewin Vérité
Nbwaakaawin Sagesse

Tepewein. Poétique de l'authenticité.

Chères Kokoms,

Il y a un mot que j'ai appris, Ganawàdàwaso. S'occuper des enfants.

J'ai fait cette broderie et ce poème lorsque nous étions au KZ dans un cercle d'éducateurs et de travailleurs sociaux. Nous voulions voir si l'éthique de l'aide était vraiment là, et donc nous nous occupons vraiment de la langue d'une manière qui nous aide à lutter contre la violence qui a été faite et qui continue d'être faite à la langue. Pour moi, c'est une chose importante. Parce que c'est la différence entre apprendre un mot ou apprendre comment il m'apprend à être en relation différemment. Pour nous, au collège, ce travail, c'est un premier pas, mais qu'est-ce que ça transforme à l'intérieur du cégep que le mot soit là ? Et j'aimerais voir comment faire ce changement, ça m'a beaucoup appris sur l'enseignement, et voir maintenant comment l'intégrer dans ma thèse, c'est ça le défi. Je n'ai pas de réponses, juste des questions.

I relate my emerging voice as a scholar in its current vulnerabilities, including the notion of self-care, and sustaining our collective courage as a re-generative practice.

I honor the courage it takes, for all of us, to reconcile.

I honor the Elder's presence.

You are giving me hope in our collective healing.

Miigwech, kokoms.

Ganawàdàwaso

What if care
permeated the ladder
of our relations?

What if echoes
of our vulnerabilities
made us grow

In 'All our relations'?

What would it be like to hold our relations
in the way a mother tends

her baby,
without any complacency ?

In a whispered breath
an agency of place
finds its way
in how we care.

Caring through vulnerabilities
Nurtures relations
softly.
Willow bends in a whispered breath
Place teaches me
how to care.

Figure 38 *Ganawàdàwaso*



Une pédagogie des langues re-conciliées.

J'ai proposé, dans ce cadre méthodologique, un processus de *currence* qui aura, je l'espère, mis en lumière par l'a/r/tographie une pédagogie de la réconciliation.

Dans ce contexte, la prise en compte des différences impose un regard critique sur les intentions et pratiques ; les relations de pouvoir dans les dynamiques de collaboration ; les considérations des langues au sein de dynamiques coloniales et une reconsidération des possibles. Dans cette optique, les contingences entre mes identités professionnelles, académiques, personnelles m'ont permis une mise en récit de la présence de l'anishinaabemowen dans mes expériences, incluant celles vécues dans un collège francophone situé en territoire ancestral non cédé anishinaabeg. Je retrouve un extrait du poème « Structural Semaa »

I pick up a strand

And weave it in my becoming

To honor their teaching

of response-ability.

What is the structural give back

For all the teaching and learning

Occuring in those reconciliatory spaces?

(Poème retrouvé, Structural Sema, p. 76)

Dans ce processus poétique, brodé, écologique et conversationnel, j'ai retrouvé d'anciens gestes, j'en ai désappris d'autres et je suis sortie transformée. Malgré les difficultés rencontrées, je persiste dans cette plongée vers les savoirs anciens qui me permet de me transformer ontologiquement, d'être en lien avec ces histoires visibles et racontées d'un cheminement *par* la réconciliation.

Songidewin. Poétique de l'insaisissable.

Par un froid matin d'hiver, avec une invitation à réfléchir sur le courage. J'ai mal au dos, à cause des heures passées à taper sur un écran pendant mes études de doctorat. Je me demande si j'ai même le courage d'écrire. En anishinaabemowen, la langue de cette terre, Zoongide'ewin, signifie vivre (win) avec un cœur (de'e) solide et fort (zoongi) (Seven Generations Institute, en ligne) . Je sors marcher, et j'honore les dons du pin, du bouleau et des cèdres, et le chant des mésanges. Ils chuchotent « qu'est-ce qu'il faut pour vivre avec un cœur fort, sur cette terre ? » Mon cœur bat, alors que je réfléchis aux différentes formes de bravoure, et que je me demande si la bravoure me façonne.

Je suis tiraillée par les tensions évoquées par l'engagement, les soins et les résistances coloniales au sein des institutions et en moi-même. Comment puis-je écrire tout cela ? Je prends un cercle, du bouleau, du pin, du cèdre et de la laine, et je commence. En tricotant et en brodant, je trouve le courage d'être transformée par des textures.

Le travail de décolonisation a besoin d'un cœur fort. Quoi d'autre nous ferait tenir dans des institutions peu intéressées par une réconciliation profonde, une étape critique du processus (Bat-tiste, 2018) ? Dans ce processus de prise de notes, les gestes et les plantes deviennent des voies pour apprendre "comment vivre dans un esprit en harmonie avec notre (nos) lieu(x) et nos relations, afin que nous puissions "connaître" nos responsabilités dans le monde" (Cole et O'Reily, 2010, p. 333), et commencer à désapprendre comment les racines de cette oppression résistent à l'intérieur. En m'asseyant, en regardant et en écoutant les divers moments de convergence entre la décolonisation et la réconciliation, je fais moi aussi partie de l'enchevêtrement (Ahekenew, 2019 ; Zembylas, 2019). La branche de pin se brise au milieu, et je vois où mon dos me fait mal, où je dois faire une pause.

En incarnant ces questions « avec force et cœur », j'ai tenter de « trouver un moyen » d'être courageuse, et d'oser être transformée (Chung 2019). La langue anishinaabemowen peut-elle contenir un moyen de désapprendre les réflexes coloniaux ? Pour quelle période ? Avec qui et comment ? Dans quel assemblage ?

Figure 39 *Assemblage hors-texte*



Kagitàwenindam. Poétique des possibles

Le parcours d'apprentissage et de désapprentissage qui fût relaté ici reste entier, en devenir, et fluide.

Entre

In/tentions et tensions

Courage et vulnérabilités

Respect et traduction

Honnêteté et privilèges

Humilité et engagement

Amour et guérison

Vérité et silences

Sagesse et écoute

Je suis devenue seulement

un peu plus présente

à la mémoire réactivée par lichen et bouleau

j'ai appris le temps d'arrêt

devant les eaux tourmentées

Zibi.

Ici.

Références

- Brant, K., Cheechoo, K. L., Mcguire-Adams, T., Vaudrin-Charette, J., et Ng-A-Fook, N. (2017). Indigenizing Ivory Towers. Poetic Inquiry, Métissage, and Reconcilia(c)tion. Dans E., Lyle, *At the Intersection of Selves and Subject: Exploring the Curricular Landscape of Identity* (p. 87-104). SensePublishers.
- Ermine, W. (2007). *The Ethical Space of Engagement*. Indigenous LJ, 6, 193.
- McKeon, M. et Vaudrin-Charette, J. (2017). Nesting and migrating with birds as curricular inquiry, Provoking Curriculum Studies Conference, Montreal, Qc: McGill University.
- Sylvestre, P., Castleden, H., Martin, D. et McNally, M. (2018). « Thank You Very Much... You Can Leave Our Community Now. »: Geographies of Responsibility, Relational Ethics, Acts of Refusal, and the Conflicting Requirements of Academic Localities in Indigenous Research. *ACME : An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 750-779. <https://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1327>
- Tuck, E. (Unangax, Aleut First Nation Community of St. Paul Island, Alaska) et Gaztambide-Fernandez, R. A. (2013). Curriculum, replacement, and settler futurity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 72-89.
- Vaudrin-Charette, J. (2019) #Moi aussi? Récits genrés et relations de recherche dans un contexte de réconciliation, *Revue d'Éducation de l'Université d'Ottawa*, 6(1), 23-26.
- Vaudrin-Charette, J. (accepté) *Zoongide'ewin* and the courage to care in unlearning colonization (titre provisoire). Dans *Brave Work in Indigenous Education*, J. MacDonald et J. Markides (dir.) Community Wisdom series. DIO Press.
- Vizenor, G. (dir.). (2008). *Survivance: Narratives of native presence*. University of Nebraska Press.
- Zoongide'ewin*. (Bravery – To live with a strong heart) (2019). Dans *Seven generations education institute*, Fort Frances, ON : Niizhwaaching Aanikoobijigeng Gikinoo'amaadiiwigamig : <http://www.7generations.org/>

CONCLUSIONS

En quoi mon devenir comme P/a/rTographe d'une pédagogie de la réconciliation dé/coloniale a-t-il formé, informé et transformé mes responsabilités envers les langues ?

Dans cette thèse par articles, j'ai témoigné de mon devenir comme chercheure francophone, non-autochtone, pédagogue, et artiste dans une pédagogie de la réconciliation. Partant de mon intuition initiale, qui était de considérer les liens entre les langues autochtones et les pédagogies de la réconciliation, j'ai plongé, de plus en plus profondément, dans ce que ces éléments pouvaient signifier pour l'enseignement supérieur. Le choix de formuler cette thèse en la divisant par article, et en incluant de nombreux espaces hors-textes, visait à rendre cette réflexion en profondeur d'une façon invitante.

En particulier, l'a/r/tographie a permis de témoigner de mon expérience de la présence de l'anishinaabemowen dans le contexte colonial d'un milieu collégial francophone. Alors que ma question de recherche cherchait d'abord à comprendre **la présence ou l'absence des langues dans la pédagogie de la réconciliation**, j'ai appris, au fil de ce parcours, à déceler et accepter d'être transformée par mes propres absences et vulnérabilités. J'ai choisi de comprendre ce que je devais désapprendre en vue d'être présente. J'ai été formée, informée et transformée par mes responsabilités envers les langues. Toutefois, c'est en réalisant l'exégèse de la recherche, dans une réflexion sur ce qui m'était arrivé dans le cadre de ce parcours, que j'ai pu mieux comprendre les retombées pédagogiques d'une considération des langues dans un cycle dé/colonial. Avant de conclure, je souhaite résumer quelques unes des ouvertures provoquées par cette thèse, sous la forme d'un assemblage pédagogique. J'amènerai ainsi quelques précisions sur les thèmes clés des traductions et des responsabilités et de leurs incidences sur la recherche, l'enseignement et la création.

Figure 40 *Assemblage pédagogique*



Comme chercheure : traduire sans trahir.

Alors que cette proposition de recherche a été formulée de façon à faire l'expérience d'un décloisonnement linguistique dans le respect des langues autochtones ; les contraintes, limitations, et possibles, liées aux postures alliées ont été amenées. J'ai cherché à comprendre comment, comme chercheure francophone et non-autochtone, prendre soin de nos langues sans effacer celles des autres ?

Au niveau macro, il a été indiqué en quoi le curriculum collégial ne peut faire l'économie d'une remise en question de ses prérogatives linguistiques. En ce sens, la portée d'une approche culturaliste de la réconciliation a été critiquée, notamment, en vue de son impossibilité à résoudre les enjeux de discrimination systémique présents dans l'enseignement supérieur, et, plus spécifiquement, dans les collèges. L'oppression des langues autochtones notamment dans les dynamiques du bilinguisme a ainsi été au cœur de blessures identitaires intergénérationnelles persistantes issues du colonialisme (Sterzuk et Fayant, 2016). Elle semble liée à la négation des savoirs holistiques et aux épistémologies enracinées dans les langues autochtones et l'apprentissage expérientiel et localisé (*place-based experiential learning*) (Battiste, 2018, p. 136).

Mon expérience doctorale m'aura enseigné à demander et redemander des précisions dans les traductions, à accepter que certains termes ne soient pas publiés ou traduits, à reconnaître les limites des langues coloniales et de tenter, lorsque possible, de m'en extraire. J'ai également mis en exergue en quoi le manque de connaissances historiques sur les pensionnats et le protectionnisme linguistique sont intimement liés. J'ai noté le peu d'attention accordé aux savoirs traditionnels autochtones dans la façon d'aborder les sujets, incluant les risques d'approches axées uniquement sur la culture dans ce contexte. J'ai aussi relevé le peu de contre-narrations sur la réconciliation, incluant le manque de traductions, tant linguistiques qu'épistémiques, et les absences d'un regard axé principalement sur ces dernières.

Notamment, les intentions et les conditions de la présence de ces collaboratrices ont été soulignées. Une attention particulière aux manières de témoigner de l'expérience de ces interdépendances, tout en étant consciente et présente aux enjeux d'appropriation culturelle, à mes résistances, et au défi de *l'être avec* non consensuel. Ainsi, cette thèse par articles aura permis de considérer les postures alliées chez les enseignantes et les enseignants, et dans l'accompagnement des pédagogies de la réconciliation au collégial, lesquelles ne peuvent se faire sans la présence active des aînées et des langues autochtones dans les institutions d'enseignement. Ainsi, j'ai évoqué à la fois les

contributions de l'anishinaabemowen dans le contexte collégial colonial francophone et l'incidence fondamentale des langues autochtones sur le développement d'une pédagogie des responsabilités dans la réconciliation au collégial.

Comme chercheuse francophone et non-autochtone, j'ai ainsi tenté de mettre en perspective les possibilités des traductions de multiples façons. Les mots en anishinaabemowen sont indiqués dans les références, tant en lien avec les rencontres avec les collaboratrices, les auteurs autochtones, et les outils en-ligne contribuant à l'expansion des connaissances. J'ai voulu souligner en quoi ces mots ne sont pas uniquement des concepts, mais correspondent à des savoirs intergénérationnels. Mes traductions se sont ainsi limitées à rendre présents, dans ma thèse, ces mots dans leurs interrelations avec ma pratique, sans les faire miens. Dans mon étude a/r/tographique, j'ai ainsi nommé le défi des passages du nomadisme de l'interculturalité, y compris dans les traductions, à un ancrage relationnel sur un territoire, le résumant de cette façon : De « — » à « | » il y a le « T ». Je vais maintenant démontrer les incidences pédagogiques de cette ouverture.

Comme pédagogue : mes responsabilités. Du trait d'union à l'ancrage relationnel ?

Si, dans une approche a/r/tographique, la responsabilité réside dans l'entre-deux. (Irwin et Springgay, 2008, p.xxxii, *trad.*), ce même thème découle, dans la perspective des langues autochtones, à l'articulation des responsabilités dans le fait d'être en lien (Bastien, 2007 ; Johnston, 2011; Pitawanakwat, 2013). Comme pédagogue de la réconciliation, ces deux éléments sont-ils en opposition ou en conciliation ?

Considérant la transformation éthique radicale que contiennent les langues autochtones, j'ai ensuite évoqué leur apport dans les passages du *niiwi* à *kiinwi* (du nous/vous) à (vous et nous/moi ensemble) (Morcom et Freeman, 2018). Principalement, en décentrant le rapport entre le sujet et l'objet axé sur la perception eurocentrique des langues (représentations langagières) les langues autochtones contribuent à une autre conceptualisation des responsabilités. Dès lors, les langues autochtones permettent-elles d'assumer nos coresponsabilités envers une réconciliation « en profondeur » (Haig-Brown, 2010) ? D'emblée, la nécessité de nommer les allégeances épistémologiques (Haig-Brown, 2010) envers les langues m'est ainsi apparue comme une responsabilité fondamentale de la pédagogie de la réconciliation.

Revenant aux dimensions des frontières coloniales que peuvent représenter les langues, imaginons un instant en quoi: « il est facile de répliquer, en nous-même et souvent malgré nous, les relations d'autorité découlant des logiques de frontières coloniales, et en quoi nous apprenons par les conflits émergeant de nos résistances à ces postures » (Donald et coll., p. 71, *trad.*). Le contexte spécifique des rencontres entre aînées, collaboratrices et enseignantes anishinaabeg dans collège situé au Québec en territoire non cédé a permis de déployer les questionnements de chacune au sein de ces relations.

Comme pédagogue, j'ai ainsi appris à discerner en quoi les relations d'autorités associées aux rapports aux langues en tant que représentations, plutôt qu'en tant qu'expérience, deviennent un obstacle à la pédagogie de la réconciliation. Bien entendu, si cette intuition a été explicitée dans cette thèse, de nouvelles plongées en profondeur dans cette question pourront faire l'objet de recherches futures. Concrètement, c'est ici la voix des aînées Celine et Judith Tusky que j'entends, lorsqu'elles me disent « qu'est-ce que cela signifiera, pour mon petit fils, cette pédagogie de la réconciliation, lorsqu'il arrivera au Cégep ? »

J'ai aussi souligné en quoi l'inclusion des langues autochtones dans l'enseignement supérieur fait, quant à elle, partie intégrante d'un processus de guérison intergénérationnel pour chacune et chacun d'entre nous (Sterzuk et Fayant, 2016). Les ricochets temporels trouvent, trente ans après la crise d'Oka, tout leurs échos (Simpson, 2011). Plonger au sein des dialogues pédagogiques de réconciliation découlant des enseignements anishinaabemowen dans le contexte collégial, nous aura permis d'envisager les espaces de re-conciliation des savoirs au sein des noyaux familiaux (Simpson, 2018). Ces éléments ont permis un dialogue profond sur la vérité et les multiples dimensions des gestes réparateurs. Comme pédagogue, j'ai cherché, moi aussi, malgré ma posture non-autochtone et francophone, à entamer de tels gestes réparateurs dans ma famille. Que connaîtront mes enfants de la réconciliation ? Que sauront-ils de notre passé et présent colonial ?

Outre leur apprentissage de l'histoire dans ses récits fondateurs, je souhaite, surtout, que mes enfants, et que les petits enfants des aînées autochtones, puissent vivre à une époque qui n'a plus peur de nommer ses vulnérabilités linguistiques et les responsabilités en découlant (Den Heyer et Abbott, 2011).

Considérant les rôles des pédagogues dans une perspective de réconciliation décoloniale, j'ai témoigné de la profondeur des responsabilités collectives et institutionnelles dans la mise en place de pratiques respectueuses des savoirs, des pratiques et des langues. Les langues y sont mentionnées non

seulement comme responsabilité, mais comme façon de (ré)apprendre à vivre ensemble par la co-existence linguistique et la reconnaissance des langues présentes depuis les temps immémoriaux sur les territoires desquels nous vivons, aimons et enseignons (Chambers, 2010). Dont acte, du « T », pour territoire.

Et à propos de ce territoire, l'invitation de Gaudry et Lorenz (2018) à considérer la « décentration de l'académie en tant que site principal de production et de diffusion des connaissances » me semble ici tout à fait pertinente au réseau collégial québécois (p. 225, *trad.*).

En particulier intervient la primauté des idées et des cadres formels sur les ressentis. En quoi sont-elles symptomatiques d'une pédagogie de la réconciliation, qui tente parfois d'enseigner « sur » plutôt que « par » la réconciliation ?

Comme artiste : d'autres ponctuations.

Ma pratique artistique dans le cadre de cette thèse a été formée et informée par la question de mettre en dialogue l'anishinaabemowen et la pédagogie collégiale ? Revenant à la question de Kuokkannen (2007), qui demandait « si les ontologies et les philosophies autochtones représentent un défi épistémique radical pour l'académie, comment pouvons-nous nous attendre à ce que l'académie les accueille » (p. 9, *trad.*)? Si je ne me suis pas toujours sentie accueillie, j'ai ressenti le besoin d'entrouvrir davantage les portes, non pas comme une mission, mais comme un privilège. Ici, j'estime fondamental de recadrer le privilège que j'ai eu, comme dans le cadre d'une projet de doctorat subventionné, comme chercheure francophone, non-autochtone, caucasienne, de pouvoir mener ce type de provocation au sein d'un espace académique. En ce faisant, j'ai envisagé ce privilège en tant que responsabilité. Je n'ai pas voulu donner voix, mais être avec mes propres responsabilités.

Dans ce processus poétique, brodé, écologique et conversationnel, j'ai retrouvé d'anciens gestes, j'en ai désappris d'autres et je suis sortie transformée. Malgré les difficultés rencontrées, j'ai persisté dans cette plongée vers les savoirs anciens qui me permet de me transformer ontologiquement, d'être en lien avec ces histoires visibles et racontées d'un cheminement *par* la réconciliation.

Ma pratique artistique a aussi permis d'aborder la question de décentration de l'académie comme lieu de diffusion des savoirs. Les broderies données en cadeau, dans leur circulation, poursuivent, peut-être, à leur manière, un travail humble en ce sens.

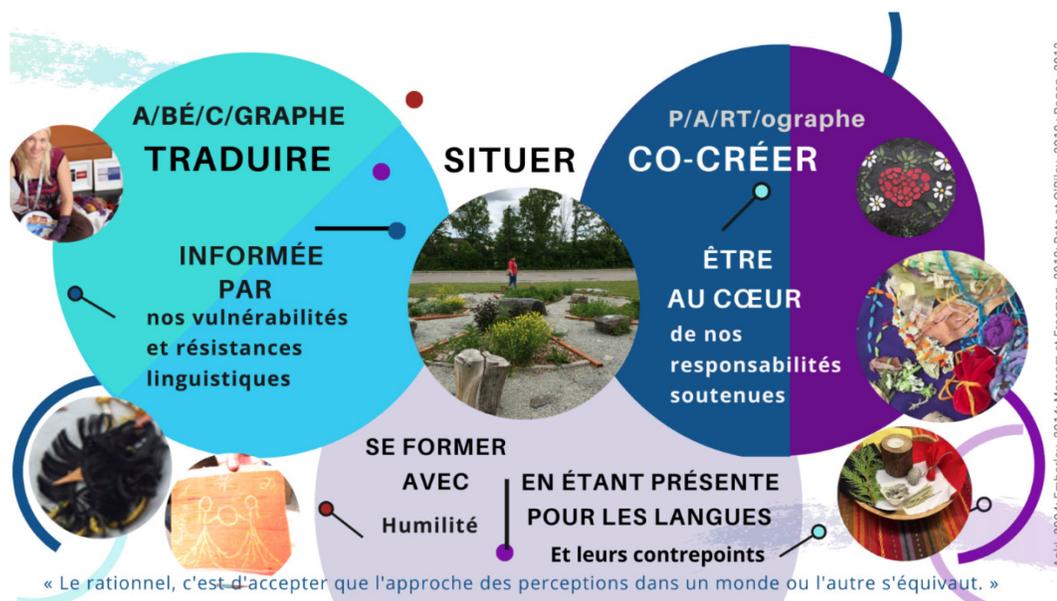
J'ai aussi entamé un questionnement sur la négociation des savoirs dans une perspective biépistémologique, en étant attentive à la présence du plus qu'humain dans ma recherche. Les manifestations de ces dialogues sont présentes dans les artefacts créés dans le cadre de la thèse, soit les poèmes et les broderies écologiques. Dans ses dimensions pédagogiques, ces instruments m'ont enseigné le temps d'arrêt en prélude et tout au long des relations axées sur la réconciliation. Dans le geste, j'ai appris à écouter autrement; à re-négocier mes impatiences à la fois linguistiques et culturelles. J'ai appris à désapprendre mes réflexes d'étudiante-avec-la-réponse pour lâcher-prise et mieux comprendre l'importance du silence dans l'intégration et l'incarnation de ce que nous apprenons. J'ai appris que mes questions sont, en fait, de modestes ouvertures dans cette expérience de nos langues.

En évoquant ces quelques moments insaisissables des conversations avec les aînées Anishinaabeg, j'ai aussi fait état de processus de co-création témoignant de la co-responsabilisation d'un milieu. Au cœur du processus de création et des silences relevés, de points de rencontre épistémologiques ont émergé. Les savoirs traditionnels et actuels inclus dans la langue anishinaabemowen, les récits de résilience des aînées présentes au collégial, et une expérience incarnée de nos tensions et vulnérabilités nous ont permis de co-créer, avec *Semaa*, *Kishiik*, *Wiingash*, et *Mshkodewashk*, un chemin vers une réconciliation.

Certaines de mes créations se sont parfois (re) trouvées et (re) mises en scène à travers les conversations diverses, elles disparaissent parfois dans ces passages au collectif. Comme a/r/tographe, j'ai acceptée d'être constamment recréée par mes rencontres avec l'autre (Nancy, 2000, cité dans Irwin et Springgay, 2008, p.xxvii, *trad.*). J'ai évoqué mes vulnérabilités et responsabilités dans mes propres passages du singulier à un pluriel non consensuel et relationnel.

De a/bé/c/graphe à p/a/rTographe

En revivant mon parcours de recherche à travers les articles présentés, je suis revenue à mes passages de a/bé/c/graphe à p/a/rTographe, dans un *currere* de leurs interrelations. La figure 40 témoigne de ces ouvertures.

Figure 41 *Situer, traduire, co-créer et se former*

Devenir a/b  /c/grapha a d'abord signifié, la conciliation du monde familial et académique, en cherchant de nouvelles et anciennes formes de littératies. Le « b   », de brodeuse-étudiante, doit ainsi être compris dans le sens large invitant chaque personne dans sa recherche des formes convenant à ce qu'il ou elle souhaite approfondir.

Comme artiste, j'ai cherché tout au long de la recherche à demeurer informée par mes vulnérabilités et résistances linguistiques, et à écrire et traduire, parfois poétiquement, mais sans trahir. En me situant avec plus d'humilité dans mon espace professionnel j'ai considéré les passages d'un paradigme de représentation à celui d'être en relation dans ses dimensions pédagogiques : entre collègues, et dans une pleine considération des aînées et aînés, autochtones dans ce cas ci, dans le renouvellement de nos pratiques. Je me suis positionnée dans le réseau comme activiste de la reconnaissance des territoires, mais aussi, en examinant en profondeur les relations présentes et absentes au sein d'un collège en particulier. L'art m'a permis d'intégrer en reliant ces enseignements à nos propres responsabilités envers le vivant et le plus qu'humain. Mes conversations en contrepoints avec les aînées auront contribué, je l'espère, à rendre visibles ces tensions et à y être présente ou présent.

Désormais, j'initie ma pratique de p/a/rTographe : pédagogue, artiste, et re-chercheuse localisée dans ses relations sur ce Territoire. La broderie en tant qu'instrument de documentation a sû donner lieu à des moments contemplatifs tenant compte des rencontres avec le plus qu'humain, sur le territoire, *aki*, et à ce que je devais désapprendre pour arriver à être en relation et *être-avec* les langues. Pour la suite des choses, je souhaite raconter et soutenir ces éléments en lien avec les communautés autochtones et amener ainsi une contribution à l'enseignement et la résurgence linguistique autochtone. J'espère également co-construire les prises en compte des langues et territoires dans le réseau collégial, revenant ici à mon intuition de recherche initiale.

En ce sens, chacun et chacun peut situer ses actions, en portant un regard à la fois introspectif et présent à ses propres vulnérabilités, résistances, et interdépendances. Ce regard s'incarne dans l'expérience, dans les actions au sein d'un milieu, et dans la co-création d'espaces accueillants et transformés par, avec, au cœur et pour les langues autochtones. Si pour moi, l'assemblage de la thèse par articles et des installations réalisées a permis une intégration holiste de mon expérience doctorale, ce cycle dé/colonial dans mes rapports aux langues a ainsi transformé mes habitudes d'écoute et ma présence. Bien entendu, pour que ces dernières puissent être considérées comme acquises, il me reste à continuer de marcher avec ce que cette recherche m'a permis d'apprendre.

J'ai démontré en quoi ces conciliations présentent des possibles à la fois pratiques et critiques sur la pédagogie de la réconciliation au collégial. Cette mise en perspective a/r/tographique aura permis de témoigner de ces incidences dans une pédagogie de la réconciliation, en particulier dans un contexte francophone situé en territoire traditionnel non cédé algonquin. En vue d'honorer les [*Sept enseignements sacrés anishinaabeg*](#) et la langue anishinaabemowen dans ma pratique, je peux désormais commenter ces associations dans un objectif de co-développement d'une pédagogie de la réconciliation dé/coloniale.

Plus précisément mes re-conciliations des langues émergeant d'une pratique a/r/tographique mettant en dialogue l'anishinaabemowen et la pédagogie collégiale m'ont permis de considérer leur mise en œuvre dans un contexte de réconciliation dé/coloniale. Mon devenir d'a/r/tographe m'a permis de témoigner du caractère itératif des présences et absences des langues dans une pédagogie de la réconciliation. La sécurisation culturelle a été mise en perspective par le courage des aînées anishinaabeg participant au développement d'espaces académiques plus sécuritaires pour leurs petits-enfants, et par la responsabilisation de l'enseignement supérieur envers des gestes réparateurs.

L'expérience émotionnelle de concilier vérité et réconciliation a été relatée dans les défis de marquer un temps d'arrêt, permettant de transformer les intentions en relations. L'engagement authentique s'accompagne aussi d'un lâcher-prise sur les formes que prennent les pédagogies de la réconciliation au collégial, incluant de nouvelles conciliations de nos allégeances linguistiques et épistémologiques.

Et si ces éléments contribuaient à harmoniser nos relations de co-existence, sur le territoire non-cédé sur lequel nous nous trouvons ? Je les rappelle en figure 43.

Figure 42 *Re-concilier nos langues pour co-exister*



En somme, mon devenir comme a/r/tographe a contribué, dans cette expérience, à dépasser les binarités de nombreuses frontières coloniales, incluant les représentations linguistiques, les construits disciplinaires, les rapports au plus qu'humain, le fait d'être survivant ou la survivance et résurgence autochtone. Maintenant, en fin de parcours, j'arrive à faire l'expérience de ces apprentissages, répartis sur six Lunes de fraises. Dans mon expérience de p/a/rTographe, la Lune des fraises a pris un sens particulier. En 2016, lors de l'inauguration d'une rencontre ayant convié collègues et communautés autochtones dans le cadre du congrès pédagogique annuel des collèges, un porteur de savoirs traditionnels de la nation Wendat a évoqué les fraises comme médecines de la réconciliation. L'image de la racine de fraise et de ses devenirs rhizomatiques m'a ainsi accompagné tout au long de mon parcours, dans les tensions entre les migrations et les ancrages pédagogiques de la réconciliation.

J'ai offert un *currere* d'un changement de paradigme dans une pédagogie de la réconciliation axée sur l'équité ; amorcé des dialogues sur les possibles des langues autochtones dans la pédagogie de la réconciliation au collégial ; tissé une a/r/tographie de mes conciliations, de celles de mes collègues, des collaboratrices et aînées autochtones au sein d'une pédagogie de réconciliation ; à les mettre en perspective par une méthodologie honorant les modes de transmissions des savoirs autochtones tout en respectant les contraintes de notre posture ; et finalement, à témoigner des passages pédagogiques issus de ces réflexions et pratiques dans notre milieu.

En définitive, considérons nos conciliations des langues dans la réconciliation comme un trait d'union (« - »). On y voit d'abord un enseignement *sur* les langues dans leurs présences actuelles, tout comme sur leur presque disparition sous le régime des pensionnats. Considérant maintenant leur résurgence (Simpson, 2012 ; Horsethief, 2016) le trait d'union s'ancre au sein du noyau familial, des communautés (« | ») et leur survivance (Vizenor, 2012), au sein des territoires, « T ». Dans l'incarnation de mes responsabilités individuelles et collectives, comme a/r/tographe, j'ai plongé dans ce qu'enseigner *par* ces langues a pû former et infomer dans ma pratique. J'ai ainsi appris à être témoin, et avec, toutes ces dimensions de mes allégances épistémologiques « / ».

Dans cette thèse, l'expérience relationnelle de l'anishinaabemowen aura ainsi permis de mieux comprendre l'engagement, les vulnérabilités, l'humilité et les responsabilités liées à la mise en œuvre de la pédagogie de la réconciliation au collégial. Toutefois, si les langues sont mentionnées comme facteur clé de la réconciliation, leurs possibilités décoloniales dans la pédagogie de la réconciliation restent encore peu explorées, et seront sans doute l'objet de nouvelles ouvertures (fig. 44).

Figure 43 *Sommaire poétique de la thèse*

Épilogue

Ponctuation

Puncture – percer, traverser

Passer d'un monde à l'autre

Traduire, simplement

Dans le geste

Le cercle

Un moment de rencontre

Un petit point d'attache

Parmi d'autres

Un contrepoint

D'un lendemain

Réinventé

Par son passé.

Val-des-monts, Territoire ancestral non cédé Anishnaabeg, Juillet 2020.

Bibliographie

- Abram, D. (1996). *The spell of the sensuous: perception and language in a more-than-human world* (1st ed.). Pantheon Books.
- Absolon, K. E. (Anishinaabekwe, Flying Post First Nation, 2016). Wholistic and ethical: Social inclusion with indigenous peoples. *Social Inclusion*, 4(1), 44-56.
- Absolon, K. E. et Absolon-Winchester, A. E. (2016). Exploring Pathways to Reconciliation. *Consensus*, 37(1), Article 2, 1-16. <https://scholars.wlu.ca/consensus/vol37/iss1/2>
- Ahenakew, C. (Plains Cree, Ahtahkakoop Cree Nation, 2016). Grafting indigenous ways of knowing onto non-Indigenous ways of being: the (underestimated) challenges of a decolonial imagination. *International Review of Qualitative Research*, 9(3), 323–340.
- Ahenakew, C. (2017). Mapping and Complicating Conversations about Indigenous Education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(2), 80-91. <https://doi.org/10.1080/15595692.2017.1278693>
- Ahenakew, C. (2019). *Towards Scarring our Collective Soul Wound*. Creative Commons. <https://decolonialfutures.net/towardsscarring/>
- Aikenhead, G. et Michell, H. (2011). *Bridging cultures: Indigenous and scientific ways of knowing nature*. Pearson Education.
- Aitken, A. et Radford, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education*, 75, 40-48.
- Alfred, T. (Kanienkeha (Mohawk), 2005). *Wasáse: indigenous pathways of action and freedom*. University of Toronto Press.
- Anderson, D. B. (Anishinaabeg, 2002). Preparing to teach our children the foundations for an Anishinaabe curriculum. *McGill Journal of Education*, 37(3), 293-308.
- Andreotti, V. (2016). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 37(1), 101-112.
- Andreotti, V., Ahenakew, C. et Cooper, G. (2011). Epistemological pluralism: Ethical and pedagogical challenges in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 7(1), 40-50.
- Anne Tupper, J. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.
- Anthony-Stevens, V. (2017). Cultivating alliances: Reflections on the role of non-indigenous collaborators in indigenous educational sovereignty. *Journal of American Indian Education*, 56(1), 81-104.
- Anuik, J. (2008). Teaching as activism: Equity meets environmentalism. *Canadian Journal of Native Education*, 31(2), 171-174.
- Aoki, T. T. (2005). Toward Curriculum in a new key (1978/1980). Dans W. F. Pinar et R. L. Irwin (dir.), *Studies in curriculum theory: The collected works of Ted T. Aoki* (p. 89-110). Lawrence Erlbaum Associate Publishers.

- Arao, B. et Clemens, C. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. Dans L. Landreman (dir.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (p. 135-150). Stylus Publishing.
- Archibald, J. A. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- Arnott, S., Brogden, M. J., Faez, F., Peguret, M., Piccardo, E., Rehner, K., Shelley, K. T. et Wernicke, M. (2017). The Common European Framework of Reference (CERF) in Canada: A research agenda. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20(1), 31-54.
- Arriola, J.-T. et Hannis, P. (2016). L'intégration des services psychosociaux au soutien pédagogique comme outil de persévérance scolaire chez les Premières Nations : la pratique de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, (2), 66-69.
- Asselin, H. et Basile, S. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. Qu'en pensent les principaux intéressés ? Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.959>
- Asselin, H., Basile, S., Lévesque, F. et Nadon-Légault, È. M. (2017). *Accroître la capacité des peuples autochtones à participer à la recherche et à en bénéficier* [rapport, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/751>
- Association canadienne des professeures et professeurs d'université. (2017). *Guide de reconnaissance des Premières Nations et des territoires traditionnels*. <https://www.caut.ca/fr/content/guide-de-reconnaissance-des-premieres-nations-et-des-territoires-traditionnels>
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>
- Ausman, T. A. (2018). *Contested Subjectivities: Loving, Hating, and Learning Mathematics* [these de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37145/3/Ausman_Tasha_2018_thesis.pdf
- Balanoff, H., Chambers, C. M., Kaodloak, A. et Kudlak, E. (2015). « *This is the way we were told...* » *Multiple literacies in Ulukhaktok, Northwest Territories*. NWT Literacy Council.
- Ball, J. et McIvor, O. (Swampy Cree and Scottish-Canadian ancestry, 2013). Canada's big chill. Dans C. Benson et K. Kosonen (dir.), *Language issues in comparative education* (p. 19-38). Sense Publisher.
- Bangou, F., Ibrahim, A. et Fleuret, C. (2015). « C'est la clé du succès »: Thinking Through the Parental Experience of a New Support Program for Newcomer Students in Minority French-Speaking Schools in Canada. *International Journal of Society, Culture and Language*, 3(2), 35-46.
- Baron, D. et Souza, M. (2019). Performing justice in the Amazon. Dans A. L. Østern (dir.), *Performative Approaches in Arts Education - Artful Teaching, Learning, and Research* (p. 136-167). Routledge.
- Barrett, M. J., Harmin, M., Karonhiakta'tie Maracle, B. et Thomson, C. (2015). Agrandir la boîte à outils : élargissement épistémologique et relations éthiques. Dans S. Basile, N. Gros-Louis McHugh et K. Gentelet (dir.), *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone : éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration et culture* (p. 1-8). Commission de la santé et

des services sociaux du Québec et du Labrador, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais. <https://files.cssspnql.com/index.php/s/fGuCd9fh79f4rsN>

- Bartlett, C., Marshall, M. et Marshall, A. (2012). Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(4), 331-340.
- Bastien, L. (2017). *Décolonisation au collégial* [communication orale]. 37e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Université de Concordia, Montréal, QC, Canada.
- Bastien, B. et Kremer, J. W. (Blackfoot, 2004). *Blackfoot ways of knowing: The worldview of the Siksikaitsitapi*. University of Calgary Press.
- Battiste, M. ((Potlotek First Nation, Mi'kmaw, 2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review With Recommendations*. Apamuwek Institute.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.
- Battiste, M. (2014). Ambidextrous Epistemologies: Indigenous Knowledge within the Indigenous Renaissance. Dans S. Kamboureli and C. Verduyn (dir.), *Critical Collaborations: Indigeneity, Diaspora, and Ecology in Canadian Literary Studies* (p. 83-98). Wilfred Laurier Press.
- Battiste, M. (dir.) (2016). *Living Treaties: Narrating Mi'kmaw Relations*. Cape Breton University Press.
- Battiste, M. (2018) Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives. Dans M. Spooner et J. McNinch (dir.), *Dissident knowledge in higher education* (p. 123-142). University of Regina.
- Battiste, M. (2005). Post-colonial remedies for protecting Indigenous knowledge and heritage. Dans Muzzin, L.J. et Tripp, P. *Teaching as activism: Equity meets environmentalism* (p. 224-232):McGill-Queen's Press.
- Battiste, M. et Henderson, J. Y. (2019). Call for proposals [printemps 2021]. *Indigenous and trans-systemic knowledge systems special issue*, 7(1).
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/esj/announcement/view/391>
- Battiste, M. et Youngblood, J. (Bear Clan of the Chickasaw Nation, 2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. UBC Press.
- Battiste, M., Bell, L. et Findlay, L. M. (2002). Decolonizing Education in Canadian Universities: An Interdisciplinary, International, Indigenous Research Project. *Canadian Journal of Native Education* 26(2), 82-95.
- Barry, Arlene. *Thirteen Grandmother Moon Teachings*, Kinoomaadiewinan Anishinaabe Bimaadinzinwin. <http://www.kanawayhitowin.ca/wp-content/uploads/2014/08/13Moons.pdf>
- Beierling, S., Buitenhuis, E., Grant, K. et Hanson, A. (2014). Course work: Pinar's currere as an initiation into curriculum studies. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(2), 1-9.
- Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.
- Bickel, B., Leggo, C., et Walsh, S. (2015). *Arts-based and contemplative practices in research and teaching: honouring presence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813387>

- Bickel, B., Walsh, S. et Conrad, D. (2018). An Art-Based Contemplative Pause: Introduction to Part 1: Sharing Radical Creative Possibilities. *Artizein: Arts and Teaching Journal*, 3(1), 3.
- Blackburn, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4642/>
- Blackstock, C. (Gitksan First Nation, 2016). The Complainant: The Canadian Human Rights Case on First Nations Child Welfare. *McGill Law Journal*, 62(2), 285.
- Blood, N. (Blackfoot, Kainai First Nation), Chambers, C., Donald, D. (Papashase Cree), Hasebe-Ludt, E. et Head, R. B. (2012). Aoksisowaato'op: Place and story as organic curriculum. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottman (dir.), *Reconsidering Canadian curriculum studies: Provoking historical, present, and future perspectives* (p. 47-82). Palgrave Macmillan.
- Bohm, D. et Weinberg, R. A. (2004). *On dialogue*. Routledge.
- Bopp, M., Brown, L. et Robb, J. (2018). *Reconciliation within the Academy: Why is Indigenization so Difficult?* Teaching Commons. Lakehead University. https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/bopp%20brown%20robb_Reconciliation_within_the_Academy_Final.pdf
- Bousquet, M. P. (2017). Le projet des pensionnats autochtones du Québec. *Traces*, 55(3) 21-30.
- Brant, K., Cheechoo, K. L., Mcguire-Adams, T., Vaudrin-Charette, J., et Ng-A-Fook, N. (2017). Indigenizing Ivory Towers. Poetic Inquiry, Métissage, and Reconcilia(c)tion. Dans E., Lyle, *At the Intersection of Selves and Subject: Exploring the Curricular Landscape of Identity* (p. 87-104). SensePublishers.
- Brittain, M. et Blackstock, C. (2015). *First Nations Child Poverty : A Literature Review and Analysis*, First Nation's Children Action Research and Education Services (FNCARES). <https://fncaringsociety.com/sites/default/files/First%20Nations%20Child%20Poverty%20-%20A%20Literature%20Review%20and%20Analysis%202015-3.pdf>
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (Rev. ed.). State University of New York Press.
- Brogden, L. M., Sterzuk, A. et Daschuk, J. (dir.) (sous presse). *L'éducation aux traités* (titre provisoire). Presses de l'Université Laval.
- Budach, G. (2018). « Les objets qui font parler » : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57, 1-16. <http://journals.openedition.org/lidil/4922>
- Budach, G. et Patrick, D. (Inuit, 2011). Donner une voix aux Inuits urbains : « photovoice » comme une pratique de multilittératie dans la construction d'identité et de savoirs transfrontaliers. *Cahiers de l'ILOB*, 2, 35-55.
- Budach, G., Kell, C. et Patrick, D. (2015). Objects and language in trans-contextual communication. *Social Semiotics*, 25(4), 387-400. <https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1059579Budach1>

- Budach, G., Patrick, D. and Mackay, T. (2015). « Talk around objects »: designing trajectories of belonging in an urban Inuit community. *Social Semiotics*, 25(4), 446-464
- Bull, J. R. (Inuk (NunatuKavut, Happy Valley, Goose Bay, Labrador, 2010). Research with Aboriginal Peoples: Authentic Relationships as a Precursor to Ethical Research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: An International Journal*, 5(4), 13-22.
- Butler, J. K. (2016). I live in a place that a river runs through: Localized literacy, currere, and a summer in an Ojibway community. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(2), 45-61.
- Butler, J. K., Ng-A-Fook, N., Forte, R., McFadden, F. et Reis, G. (2018). Understanding Ecojustice Education as a Praxis of Environmental Reconciliation: Teacher Education, Indigenous Knowledges, and Relationality. Dans G. Reis et J. Scott (dir.), *International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: A Reader* (p. 19-31). Springer, Cham.
- Butler, J. K., Ng-A-Fook, N., Vaudrin-Charette, J. et McFadden, F. (2015). Living between truth and reconciliation: Responsibilities, colonial institutions, and settler scholars. *Transnational Curriculum Inquiry*, 12(2), 44-63.
- Cajete, G. A. (Tewa, 2005). American Indian Epistemologies. *New Directions for Student Services*, 109, 69-78.
- Cajete, G. A. (2019). Envisioning Indigenous Education: Applying Insights from Indigenous Views of Teaching and Learning. Dans E. McKinley et Smith, L. (dir.) *Handbook of Indigenous Education* Springer.
- Canadian Association of Colleges and University Student Services (CACUSS) (2018). Indigenization and Decolonization of Canadian Student Affairs, Communiqué, 18 (2).
- Canada. Royal Commission on Aboriginal Peoples, Dussault, R., et Erasmus, G. (2013). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones : Un passé, un avenir*. Affaires indiennes et du nord Canada. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>
- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (p. 293-318). ENS-LSH Éditions.
- Campbell, L. H. et Dalton, J. (2019). Researching Contemporary Handwork: Stitching as Renewal, Remembrance, and Revolution. *Art Education*, 72(4), 29-35.
- Carastathis, A. (2013). The non-performativity of reconciliation: The case of 'reasonable accommodation' in Quebec. Dans J. Henderson et P. Wakeham (dir.), *Reconciling Canada: Critical perspective on the culture of redress* (p. 236-257). University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Carpentier, R. (2000, mai). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au ministre de l'éducation*. Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39918>

- Carr, P. R. et Lund, D. E. (dir.). (2007). *The Great White North? Exploring Whiteness, Privilege, and Identity in Education*. Sense Publishers.
- Carter, M. (2018). An invitation to the transformative curricular moment. Dans M. Carter et V. Triggs (dir.) *Arts Education and Curriculum Studies* (p.71-75). Routledge.
- Castellano, M. B. (2014). Ethics of Aboriginal research. Dans W. Teays et A. Dundes Renteln (dir.), *Global bioethics and human rights. Contemporary issues* (p. 273-280). Rowman & Littlefield Publishers.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 54-68.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 241-252). Agence universitaire de la francophonie/Archives contemporaines.
- Cégep de Baie-Comeau (2019, 28 mars). Aide financière de l'Office québécois de la langue française — Le Cégep de Baie-Comeau reçoit 246 278 \$ pour produire un lexique spécialisé des études collégiales en français - innu. *Nouvelles de votre cégep, Bulletin 124*.
<https://cegepbc.ca/sites/default/files/2019-03-28-bulletin124.pdf>
- Chambers, C. M., Hasebe-Ludt, E., Leggo, C. et Sinner, A. (2012). *A heart of wisdom: Life writing as empathetic inquiry. Complicated conversation: A book series of curriculum studies, Volume 39*. Peter Lang.
- Chambers, C. (2008). Where are we? Finding common ground in a curriculum of place. *Journal of the Canadian association for curriculum studies*, 6(2), 113-128.
- Chambers, C. (2013) Where are we? Finding Common Ground in a Curriculum of Place. Dans *Walking Together : First Nations, Metis and Inuit and Curriculum*.
http://www.learnalberta.ca/content/aswt/connection_to_land/documents/where_are_we.pdf
- Chambers, C. (1999). A topography for Canadian curriculum theory. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 137-150
- Chambers, C. (2004). Research that matters: Finding a path with heart. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(1), 1-19.
- Chazan, M., Helps, L., Stanley, A. et Thakkar, S. (2011). *Home and native land: Unsettling multiculturalism in Canada*. Between the Lines.
- Chilisa, B. (2012). Postcolonial indigenous research paradigms. Dans *Indigenous research methodologies* (p. 98-127). Sage.
- Cho, K., Piccardo, E., Lawrence, G. et Germain-Rutherford, A. (2018). LINGuistic and Cultural DIversity REinvented (LINCIRE): Integrating western and indigenous perspectives to redefine language education practices. *The Language Educator*. <https://www.lincireproject.org/wp-content/uploads/2019/03/LINCIRE-Cho-Piccardo-Lawrence-Germain-Ruth-12-021618.pdf>

- Chung, S. (2013). The Five Ceremonies of Ambivalence: Indigenous Hybridity and Decolonization. Dans *Intercultural Intersections, Based Upon a Keynote Address Given at International Educator's Training Program Summer Institute* (p. 3-14). Queen's University.
- Chung, S. H. S. (2019). The Courage to Be Altered: Indigenist Decolonization for Teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 13-25.
- Chung, S. (2016). The morning after Canada's Truth and Reconciliation Commission report: decolonisation through hybridity, ambivalence and alliance. *Intercultural education*, 27(5), 399-408.
- Clandinin, D. et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (1st ed.) Jossey-Bass.
- Cole, J. (Anishinaabeg, 2019). Relinquishing Expertise: Notes on Feminist Indigenous Performance Methodology. *Canadian Theatre Review*, 178, 68-71.
- Cole, P. (St'l'at'imx, Douglas First Nation, 2006). *Coyote and Raven go canoeing: coming home to the village*, Volume 42. McGill-Queen's Press.
- Cole, P. et O'Riley, P. (2010). Coyote and Raven talk about equivalency of other/ed knowledges in research. Dans P. Thomson et M. Walker (dir.), *The Routledge doctoral student's companion: getting to grips with research in education and the social sciences* (p. 323-334). Routledge.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M. et Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Cochran-Smith, M. (2003) Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher education*, 19(1), 5-28.
- Collèges et Instituts Canada. (2020). *Protocole sur l'éducation autochtone pour les collèges et instituts*. <https://www.collegesinstitutes.ca/fr/les-enjeux/apprenants-autochtones/modes-dapproche-et-pratiques-exemplaires-pour-appliquer-les-principes-directeurs/>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics: écoute, réconciliation et progrès (2019). *Rapport final*. Sous la présidence de l'Honorable Viens, J. (dir.). https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- Commission de la vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's University Press.
- Conrad, D., Jagger, P., Bleeks, V. et Auger, S. (2018). An arts-based curriculum encounter: what does it mean to live on this land? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 379-392. <https://doi.org/10.7202/1058405ar>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. Dossiers CAPRES. Informer, lier, réseauter. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr-1.pdf

- Copper, E., Major, R. et Grafton, E. K. (2018). Beyond tokenism: Relational learning and reconciliation within post-secondary classrooms and institutions. *Canadian Journal of Native Education*, 40(1), 54-73.
- Corbiere, A. I. (2000). Reconciling epistemological orientations: Toward a wholistic Nish[*n*]aabe (Ojibwe/Odawa/Potawatomi) education. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 113-119.
- Corntassel, J., Chaw-Win-Is T'lakwadzi (Nuu-chah-nulth, 2009). Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation. *English Studies in Canada*, 35(1), 137-159.
- Corntassel, J. (2012). Re-envisioning resurgence: Indigenous pathways to decolonization and sustainable self-determination. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 86–101.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Council of Europe. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.1692&rep=rep1&type=pdf>
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.
- Côté, I. et Ndiaye, L. (2018). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25-42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>
- Coulthard, G. S. (2014). *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*. University of Minnesota Press.
- Crammer, L. (Kwak'wala, Namgis1 River First Nation and Haida Gawii), Difiore, J., Ansloos J.P., L'Hirondelle, R. et Arthur, P. (2018). Storier Warriors : New Waves of Indigenous Survivance and Language Revitalization. Dans B. R. Berriz, A. C. Wager et V. M. Poey (dir.), *Art as a Way of Talking for Emergent Bilingual Youth: A Foundation for Literacy in PreK-12 Schools* (p.220-234). Routledge.
- Crépeau, N. (Crie et Anishinaabeg) et Fleuret, C. (2018) L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui : défis didactiques, pratiques pédagogiques, compétence plurilingue et interculturelle. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD) / Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 2(1), 101-122. http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2018/05/volume_2_1_2018_Crepeau_Fleuret.pdf
- Crépon, M. (2001). Ce qu'on demande aux langues (autour du Monolinguisme de l'autre). *Raisons politiques*, 2(2), 27-40. <https://doi.org/10.3917/rai.002.0027>
- Dagenais, D. (2013). Multilingualism in Canada: Policy and education in applied linguistics research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 286-301.
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5-21.
- Dagenais, D. et Toohey, K. (2016). Les théories de l'investissement et la prise en compte de la matérialité dans les situations d'apprentissage des langues. *Langage et société*, 157(3), 57-71. <https://doi.org/10.3917/ls.157.0057>

- Daniels, L., Deer, S., Donald, D., Low, B. et Wiseman, D. (2018). Editorial: taking up the calls to action of the trc in teacher education. *McGill Journal of Education (Online)*, 53(2), 202-212. <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/2213786555?accountid=14701>
- Davis, L., Denis, J. et Sinclair, R. (2017). Pathways of settler decolonization. *Settler Colonial Studies*, 7(4), 393-397. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2016.1243085>
- Davis, L., Hare, J., Hiller, C., Morcom, L. et Taylor, L. (2018). Challenges, possibilities and responsibilities: Sharing stories and critical questions for changing classrooms and academic institutions. *Canadian Journal of Native Education*, 40(1).
- Delorme, C. M. (2018). Quilting a journey: decolonizing instructional design. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(2), 164-172.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives. Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(2), 41-70.
- Den Heyer, K. (2004). A dialogue on narrative and historical consciousness. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing historical consciousness* (p. 202–211). University of Toronto Press.
- Den Heyer, K. et Abbott, L. (2011). Reverberating Echoes: Challenging Teacher Candidates to Tell and Learn From Entwined Narrations of Canadian History. *Curriculum Inquiry*, 41(5), 610-635. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00567.x>
- Denis, V. S. (2007) Aboriginal Education and Anti-racist Education: Building Alliances Across Cultural and Racial Identity. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(4), 1068-1092.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. et Smith, L. T. (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781483385686>
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre, ou, La prothèse d'origine (Incises)*. Galilée.
- Dion, S. (2009). *Braiding histories: Learning from Aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- Diversi, M. et Moreira, C. (2016). *Between talk: Decolonizing knowledge production, pedagogy, and praxis*. Routledge.
- Doerfler, J., Sinclair, N. J. et Kiiwetinepinesik Stark, H. (Anishinaabeg, 2013). *Centering Anishinaabeg studies: understanding the world through stories*. Michigan State University Press et University of Manitoba Press.
- Doll, W. E. Jr. (2013). An Exploration of "Ethics" in a Post-modern, Complex, Global Society. *Transnational Curriculum Inquiry*, 10(2), 64-70.
- Donald, D. (Papachese Cree, 2009a). Forts, curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization of Aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24.
- Donald, D. (2009b). The curricular problem of Indigenous: Colonial frontier logics, teacher resistances, and the acknowledgement of ethical space. Dans J. Nahachewsky et I. Johnston (dir.), *Beyond*

- “presentism”: *Reimagining the historical, personal, and social places of curriculum* (p. 22-39). Sense.
- Donald, D. (2012). Indigenous Métissage: A decolonizing research sensibility. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 533-555.
- Donald, D. (2013). Teachers, Aboriginal perspectives and the logic of the Fort, *ATA Magazine*, 93(4), 28-29.
- Donald, D., Glanfield, F. et Sterenberg, G. (2012). Living ethically within conflicts of colonial authority and relationality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 53-76.
- Duff, P. et Li, D. (2009). L’enseignement des langues autochtones des langues officielles minoritaires et des langues d’origine au Canada : politiques, contextes et enjeux. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 9-17.
- Dufour, E. (2016). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d’étudiants autochtones de l’Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13638>
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des apprenants autochtones : une avenue prometteuse pour l’ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14-17.
- Egée-Khuene, D. (2012). Educational Rights: Language Rights and Rights to a Plural Education. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottmann (dir.), *Reconsidering Canadian Curriculum Studies: Provoking Historical, Present, and Future* (p. 107-117). Palgrave Macmillan.
- Emberley, J. (2007). *Defamiliarizing the Aboriginal: Cultural Practices and Decolonization in Canada*. University of Toronto Press.
- Emberley, J. (2012). Epistemic Heterogeneity: Indigenous Storytelling, Testimonial Practices, and the Question of Violence in Indian Residential Schools. Dans J. Henderson, J. et P. Wakeham (dir.), *Reconciling Canada: Critical Perspectives on the Culture of Redress* (p. 143–158). University of Toronto Press.
- Emberley, J. (2014). *The testimonial uncanny: Indigenous storytelling, knowledge, and reparative practices*. SUNY Press.
- Ermine, W. (Sturgeon Lake FN, Nêhiyaw Cree, 2007). The Ethical Space of Engagement. *Indigenous LJ*, 6, 193.
- Farley, L. (2009). Radical hope: Or, the problem of uncertainty in history education. *Curriculum Inquiry*, 39(4), 537-554.
- Fels, L. (2015). Woman Overboard: pedagogical moments of performative inquiry. Dans B. Bickel, C. Leggo et S. Walsh (dir.), *Arts-based and contemplative practices in research and teaching : honouring presence* (p. 112-123). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813387>
- Fleuret, C., et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels: perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (65), 95-111.

- Fleuret, C., Ibrahim, A. et Bangou, F. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Société canadienne pour l'étude de l'éducation*, 36(4), 280-298.
- Foucault, M. (2010). *The Government of Self and Others: Lectures at the College de France, 1982–1983*. Picador.
- Galley, V. (2009) Reconciliation and the Revitalization of Indigenous Languages. Dans G. Younging, J. Dewar M. DeGagne (dir.). *Response, Responsibility, and Renewal: Canada's Truth and Reconciliation Journey*. Aboriginal Healing Foundation.
- Gardner, Morgan (2018) Relations To Live By, *Artizein: Arts and Teaching Journal*: 3 : (1), art.10. <https://opensiuc.lib.siu.edu/atj/vol3/iss1/10>
- Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018a). 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.
- Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018b). Decolonization for the Masses? Grappling With Indigenous Content Requirements in the Changing Canadian Post-Secondary Environment. Dans L. T. Smith, E. Tuck et K. W. Yang (dir.). *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view* (p. 159-174). Routledge.
- Gauthier, J. (2018). Au Collège : Autochtoniser Ahuntsic. *Specia Hebdo*, 39(1), 5-11. http://specia.info/images/specia/Hebdo_AC/SPECA_HEBDO_18_19/SPECA-HEBDO_VOL-39-NO-1.pdf
- Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn, M., Joncas, J. et Gobeil F. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions* [rapport de recherche, Université du Québec à Chicoutimi]. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/11/Chantier3_Rapportfinal13fe%cc%81vrier-2.pdf
- Gebhard, A. M. (2017). Reconciliation or racialization? Contemporary discourses about residential schools in the Canadian prairies. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–30.
- Gehl, L. (Algonquin-Anishinaabeg-Kwe, 2012). Debwewin Journey: A Methodology and Model of Knowing. *Alter- Native: An International Journal of Indigenous Peoples*, 8(1), 53-65.
- Gehl, L. (2013). Indigenous knowledge, symbolic literacy and the 1764 Treaty at Niagara. Dans M. S. Smith (dir.), *Transforming the Academy: Essays on Indigenous Education, Knowledges and Relations* (p. 23-26.). University of Alberta.
- Gehl, L. (2015). My Ally Bill of Responsibilities. Dans A. Bishop (dir.), *Becoming an Ally: Breaking the Cycle of Oppression in People* (3e ed., p. 98-100). Fernwood Publishing.
- Gomashie, G.A. (2019). Kanien/Mohawk Indigenous language revitalisation efforts in Canada. *McGill Journal of Education*, 54(1), 151-171.
- Haque, E. et Patrick, D. (2015). Indigenous languages and the racial hierarchization of language policy in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 27-41.

- Gorski, P. C. (2016). Rethinking the role of « culture » in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221-226.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Gorski, P. C., Salcedo, R. M. et Landsman, J. (dir.) (2016). *Talking Back and Looking Forward: An Educational Revolution in Poetry and Prose*. Rowman et Littlefield.
- Gorski, P.C. et Swalwell, K. (2015). Equity literacy for all. *Educational Leadership*, 72(6), 34-40.
- Goulet, L., Linds, W., Episkenew, J.-A. (Metis) et Schmidt, K. (2011). Creating a Space for Decolonization: Health through Theatre with Indigenous Youth. *Native Studies Review*, 20(1), 89-116.
- Grande, S. et Orelus, P. (2015). Chapter 5. Courageous Voices Against Neocolonialism and White Supremacy. Dans P. Orelus, C. Malott et R. Pacheo (dir.), *Colonized Schooling Exposed: Progressive Voices for Transformative Educational and Social Change*. Routledge.
- Gray van Heerden, C. (2018). It must all fall, or, pedagogy for a people to come. Dans V. Bozalek, R. Braldotti, T. Shefer, et M. Zembylas (dir.), *Socially Just Pedagogies in Higher Education: Critical posthumanist and new feminist materialist perspectives* (p. 15-30). Bloomsbury Academic.
- Greene, M. (1991). Blue guitars and the search for curriculum. Dans G. Willis et W.H. Schubert (dir.), *Reflections from the Heart of Educational Inquiry: Understanding Curriculum and Teaching through the Arts* (p.107-122). State University of New York Press.
- Greenhill, K. et Wiesbrand, C. (2008). The unconference: a new model for better professional communication. Dans *LIANZA Conference 2008: Poropitia Outside the Box*, 2-5 Nov. 2008, Auckland, N.Z. <http://opac.lianza.org.nz/cgi-bin/koha/opacdetail.pl?bib=383>.
- Guay, C. et Ellington, L. (s.d.). *Les causes de la surreprésentation des enfants autochtones en PJ*. Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès.
https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Fiches_synthese/Surrepresentation_des_enfants_autochtones_en_PJ.pdf
- Haig-Brown, C. (2008). Taking Indigenous Thought Seriously: A Rant on Globalization with Some Cautionary Notes. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6(2), 8-24.
- Haig-Brown, C. (2010). Indigenous thought, appropriation, and non-Aboriginal people. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 925-950.
- Hall, E. T. (1989). *Beyond Culture*. Anchor Books.
- Hannis, P. (Abénakie, 2014) Faire de son éducation une tradition. *Pédagogie collégiale*, 24(4), 35-38.
- Hannis, P. (2019) Unissons nos efforts. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 5.
- Haque, E. et Patrick, D. (2015). Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 27-41.
- Hare, J. (Anishinaabe, M'Chigeeng First Nation, 2016). « All of our responsibility »: Instructor experiences with required Indigenous education courses. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 101-120.

- Harmin, M., Barrett, M. J. et Hoessler, C. (2017). Stretching the boundaries of transformative sustainability learning: On the importance of decolonizing ways of knowing and relations with the more-than-human. *Environmental Education Research*, 23(10), 1489-1500.
- Hasebe-Ludt, E., Chambers, C. et Leggo, C. (2009). *Life writing and literary métissage as an ethos for our times, Volume 27*. Peter Lang.
- Henderson, J. (Bear Clan of the Chickasaw Nation and Cheyenne) et Wakeham, P. (2013) *Reconciling Canada: Critical Perspectives on the Culture of Redress*. University of Toronto Press.
- Higgins, M. et Madden, B. (2019). Refiguring presences in Kichwa-Lamista territories: Natural-cultural (re)storying with Indigenous place. Dans C. Taylor et A. Bayley (dir.), *Posthumanism and Higher Education* (p. 293-312). Springer.
- Higgins, M., Madden, B. et Korteweg, L. (2015). Witnessing (halted) deconstruction: White teachers' « perfect stranger » position within urban Indigenous education. *Race Ethnicity and Education*, 18(2), 251-276.
- Hildebrandt, K., Lewis, P., Kreuger, C., Naytowhow, J. (Cris des Plaines [nehiyaw]), Tupper, J., Couros, A. et Montgomery, K. (2016). Digital Storytelling for Historical Understanding: Treaty Education for Reconciliation. *JSSSE-Journal of Social Science Education*, 15(1), 17-26.
- Hornberger, N. H. (2008). Bilingualism, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 18(3), 325-334.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Andrée Cantin (dir.), Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep de Sainte-Foy, QC.
https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/FicheHoule_et_Pratte.pdf
- Houle, P. et Pratte, M. (2014). Les conseillères et les conseillers pédagogiques. Qui sont-ils ? Que font-ils ? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26.
- Howlett, C., Ferreira, J. A., Seini, M. et Matthews, C. (2013). Indigenising the Griffith School of environment curriculum: Where to from here? *The Australian Journal of Indigenous Education*, 42(1), 68-74.
- Hurren, W. et Hasebe-Ludt, E. (dir.) (2013). *Contemplating curriculum: Genealogies/times/places*. Routledge.
- Ibrahim, A. (2008). Operating under erasure: Race/language/identity. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 37(2), 56-76.
- Irwin, R. L. (2003). Towards an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), 63-78.
- Irwin, R. L. (2008). Communities of a/r/tographic practices. Dans Springgay, S., Irwin, R.L., Leggo, C. et Gouzouasis, P. (dir.) *Being with A/r/tography* (p. 71-80). Sense.
- Irwin, R. L. et De Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.

- Irwin, R. L. et Springgay, S. (2008). *A/r/tography as practice based research*. Dans S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo, et P. Gouzouasis (dir.), *Being with A/r/tography* (p. xii-xxvii). Sense.
- Jardine, D. (2017). A Hubris Hiding from Its Nemesis: Why Does the Affirmation of Diversity Tend towards the Affirmation of Multiple Identities, and to What Consequence? Dans Ellyn, L. (dir.), *At the Intersection of Selves and Subject* (p. 87-104). Sense.
<https://doi.org/10.1007/9789463511131011>
- Jeffers, C. S. (1998). From Both Sides of the Looking Glass: Visions of Imagination, the Arts, and Possibility. Dans W. Pinar, W. (dir.), *The Passionate Mind of Maxine Greene* (p.76-80). Routledge.
<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.4324/9780203980729>
- Johnston, B. (Ojibway, 2011). *Th!nk Indian: Languages are beyond price*. Kegedonce Press.
- Joncas, J.-A. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL.
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/31148/1/34325.pdf>
- Kagitàwenindam (Wise). (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p.412), Kitigan Zibi Education Sector.
- Kalbfleisch, E. (2016) Gesture of Reconciliation: The TRC Medicine Box as Communicative Thing. Dans D. Robinson et K. Martin (dir.), *Arts of engagement: Taking aesthetic action in and beyond the Truth and Reconciliation Commission of Canada* (p.283-304). Wilfrid Laurier University Press.
- Kamanzi, P. C. et Maroy, C. (2017). La stratification des établissements secondaires au Québec : Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire? Dans P. Canisius Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 62-83). Presses de l'Université du Québec.
- Kanu, Y. (2006). 'Currere'to the rescue? Teachers as 'amateur intellectuals' in a knowledge society. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 101-122.
- Kelly, V. (2011). Finding Face, Finding Heart, and Finding Foundation: Life Writing and the Transformation of Educational Practice. *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(2), 82-100.
<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/2042>
- Kelly, V. (2014). To See, To Know, To Shape, To Show: The Path of an Indigenous Artist. Dans S. Walsh, B. Bickel et C. Leggo (dir.), *Arts-based and Contemplative Approaches to Research and Teaching: Honoring Presence*. Routledge Books.
- Kerr, J. et Andreotti, V. (2018). Recognizing More-Than-Human Relations in Social Justice Research: Gesturing Towards Decolonial Possibilities. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 53-67.
<https://search-ebscobost-com.proxy.bib.uottawa.ca/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=130798217&site=ehost-live>
- Kimmerer, R. W. (Citizen Potawatomi Nation, 2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.

- Kincheloe, J. L. (1998). Chapter Six: Pinar's Currere and Identity in Hyperreality: Grounding the Post-formal Notion of Intrapersonal Intelligence. Dans W. F. Pinar (dir.), *Curriculum: Toward new identities*. Routledge.
- Kincheloe, J. L. et Steinberg, S. R. (2008). Indigenous knowledges in education: Complexities, dangers, and profound benefits. Dans N. K. Denzin, Y. S. Lincoln et L. T. Smith (dir.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (p. 135-156). SAGE Publications Ltd.
- Kitawédomowin. (Sagesse). (2015). *Algonquin Picture Dictionary. Anishinabe Kegonan Masinazowin Mazinahigan*. Algonquin Anishnabeg Nation Tribal Council, Contribution du Lac Barrière.
<https://apps.apple.com/ca/app/algonquin-picture-dictionary/id1471551302?l=fr>
- Kovach, M. (Plains Cree/Saulteaux, 2015). Emerging from the margins: Indigenous methodologies. Dans L. Brown et S. Strega (dir.), *Research as Resistance: Revisiting Critical, Indigenous, and Anti-Oppressive Approaches* (2nd ed.) (p. 43-60). Canadian Scholars' Press.
- Kovach, M. (2015). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J. et Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
- Kulnieks, A., Longboat, D. R. (Rotinonshón:ni Haudenosaunee - People of the Longhouse, Ohsweken - the Six Nations community on the Grand River) et Young, Y. (dir.). (2013). *Contemporary studies in environmental and indigenous pedagogies: A curricula of stories and place*. Springer Science & Business Media.
- Kuokkanen, R. (Sámi, 2007). *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous epistemes, and the logic of the gift*. UBC Press.
- Lachapelle, M. (2019). La décolonisation : un projet d'éducation sociétal et d'enrichissement mutuel. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 31-35.
- Lachapelle, L. et dak Puana, S. (Innué, Maliotenam, 2015). Kapatakana/chemins de portage : négocier les passages d'une intention aux pratiques de la collaboration. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Dans S. Basile, N. Gros-Louis McHugh et K. Gentelet (dir.), *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone : éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration et culture* (p. XX). Commission de la santé et des services sociaux du Québec et du Labrador, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais.
<https://files.cssspnql.com/index.php/s/fGuCd9fh79f4rsN>
- Lachapelle, L., Maltais-Thériault, C., et dak Puana, S. (2017). À l'écoute de Mishtamek^u Éthique collaborative et évaluation de la recherche en milieux autochtones Réflexion sur une expérience terrain. *ACME : An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 687-719.
<https://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1403>
- Lachapelle, L., Tremblay, K., Vaudrin-Charette, J. (2019, 30-31 mai). *Accompagner la décolonisation pédagogique : cercles de dialogues enseignement recherche communautés autochtones* [communication orale]. Colloque de l'ACFAS, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, QC, Canada.

- LaFever, M. (2016). Switching from Bloom to the medicine wheel: creating learning outcomes that support Indigenous ways of knowing in post-secondary education. *Intercultural Education*, 27(5), 409-424.
- Latulippe, N. (2015). Bridging Parallel Rows: Epistemic Difference and Relational Accountability in Cross-Cultural Research. *The International Indigenous Policy Journal*, 6(2), 1-17.
- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014). Indigenizing vocabulary teaching: An example of multiliteracies pedagogy from Unamen Shipu. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(4), 207-222.
- Lavoie, C., Sarkar, M., Mark, M. P. et Jenniss, B. (2012). Premières Nations, premières en diversité. *Québec français*, (167), 57-58.
- Lawrence, B. (Mi'kmaw, 2012). *Fractured homeland: Federal recognition and Algonquin identity in Ontario*. UBC Press.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.
- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations, Service aux collectivités de l'UQAM et Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones. https://sac.uqam.ca/upload/files/Experiences_integration_etudiants_autochtones_VERSION_FINALE.pdf
- Leggo, C. (2005). Pedagogy of the heart: ruminations in living poetically. *The Journal of Educational Thought*, 39(2), 175-195.
- Leggo, C. (2018). Poetry in the Academy: A Language of Possibility. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 69-97.
- Lemay, A-M., Ménard-Bilodeau, D. et Pépin, M.-L. (2016) *L'internationalisation pour tous, sans limites ni frontières* [communication orale]. Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Cégep Garneau, Québec, QC, Canada.
- Lemay, D., Mayer, M.-E., Odjick, B. (Anishinaabeg, Kitigan Zibi), Tenasco, A. (Anishinaabeg, Kitigan Zibi) Tusky, J. (Anishinaabeg, Rapid Lake), Tusky, C. (Anishinaabeg, Rapid Lake) et Vaudrin-Charette, J. (2015). *Niganenakwemin, nous défendrons, we will defend* [exposition multidisciplinaire]. Cégep de l'Outaouais. Kitigan Zibi et Gatineau, QC, Canada. <http://kopiwadan.ca/>
- Leroux, S. (2011). *Les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain : le point de vue des Innus de Sept-Îles, Uashat et Maliotenam*. (Mémoire de maîtrise). Université de Québec à Montréal.
- Lévesque, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle pour améliorer la qualité de vie et les conditions de santé de la population autochtone. *Droits et Libertés (numéro spécial Décolonisation et droits des peuples autochtones)*, 34(2), 16-19. http://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/droits_libertes_automne_2015_autochtones.pdf

- Lévesque, C. (2017). La commission royale sur les peuples autochtones : les premiers pas d'une réconciliation annoncée. Dans *L'état du Québec 2017* (p. 159-166). Institut du Nouveau Monde. Del Busso.
- Lévesque, C. (2017). La sécurisation culturelle : moteur de changement social pour améliorer les conditions de vie des Autochtones, combattre le racisme, et promouvoir la sécurité culturelle au sein des services publics. Communication présentée *Commission Écoute Réconciliation Progrès.*, Conservatoire de musique et d'art dramatique, Val-d'Or.
https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-036.pdf
- Lewko, C. P. (2009). *Migrating through Currere: a narrative inquiry into the experience of being a Canadian teacher* [thèse de doctorat, University of Lethbridge] Opus.
https://opus.uleth.ca/bitstream/handle/10133/2466/LEWKO_CANDICE_MED_2009.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Lindberg, T. (Cree-Métis, As'in'i'wa'chi Ni'yaw Nation Rocky Mountain Cree, 2015). On Indigenous Academia. Dans D. Lund (dir.), *Revisiting The Great White North?* (p.71–87). Springer.
- Litalien, R. J., Moore, D. et Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 192-212.
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* [rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
<https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Autochtones-etudes%20sup%C3%A9rieures.pdf>
- Loiselle, M. et Roy, C. (2007). *Un portrait. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery* [rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Rapport%20de%20recherche%20pensionnat%20d'Amos%20-%20MARS%202007.pdf
- Louie, D. W., Poitras-Pratt, Y., Hanson, A. J. et Ottmann, J. (2017). Applying Indigenizing Principles of Decolonizing Methodologies in University Classrooms. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 16-33.
- Lunny, D., Maisonville, D., Marquez, J., Racevičiūtė, R., Steenbergen, C., Viqar, S. et Young, R. (2017). *Decolonizing Pedagogy: Guiding Principles for CEGEP Teachers*. Centre de documentation collégiale. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36231/lunny-et-al-decolonizing-pedagogy-john-abbott-college-2017.pdf?sequence=2>
- Lyle, E. (2017). *Of books, barns, and boardrooms: Exploring praxis through reflexive inquiry*. Springer.
- Macdonald, N. (2016, 1er juin). Sen. Murray Sinclair on truth and reconciliation's progress. *Maclean's Magazine*. <https://www.macleans.ca/news/canada/sen-murray-sinclair-on-the-progress-of-truth-and-reconciliation/>

- Madden, B. (2019, 11 mars). Indigenous counter-stories in truth and reconciliation education: Moving beyond the single story of victimhood. *Education Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/trc-education/>
- Madden, B. (2019). A de/colonizing theory of truth and reconciliation education. *Curriculum Inquiry*, 49(3), 284-312. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1624478>
- Maheux, G., da Silveira, Y. et Simard, D. (2004). La situation de l'inuktitut en formation des enseignants inuit : Analyse d'une expérience de travail depuis 1984. *Cahiers d'histoire*, 24(1), 107-129.
- Manadjiwewin*. (Respect.) (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p. 275), Kitigan Zibi Education Sector.
- Maracle, L. (Sto:lo, 2013). Blind Justice. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(1), 134-136.
- Marshall, S. et Moore, D. (2013). 2B or not 2B plurilingual? Navigating languages literacies, and plurilingual competence in postsecondary education in Canada. *Tesol Quarterly*, 47(3), 472-499.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire: l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126-149.
- Masny, D. (2012). Multiple Literacies Theory: Discourse, sensation, resonance and becoming. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 33(1), 113-128.
- Masny, D. (2014). Devenir plurilingue : la perspective des littératies multiples. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 156-171.
- Masny, D. et Cole, D. R. (2009). *Multiple literacies theory*. Sense Publishers.
- McCarty, T. L. et Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming Indigenous Languages: A Reconsideration of the Roles and Responsibilities of Schools. *Review of Research in Education*, 38(1), 106-136. <https://doi.org/10.3102/0091732X13507894>
- McFarlane, P. et Schabus, N. (2017). *Whose land is it anyway? A manual for decolonization*. Federation of Post-Secondary Educators of BC.
- McGivior, C. (Anishinaabeg, 2013). *Gikinoow'amaagowin Anishinaabeg (Teaching the Anishinaabe People)* [mémoire de maîtrise, Université de Winnipeg]. WinnSpace Repository. http://winnspace.uwinnipeg.ca/xmlui/bitstream/handle/10680/744/UWinnipeg_2013_McIvor_Collen_Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McGregor, H. E., Madden, B., Higgins, M. et Ostertag, J. (2018). Braiding designs for decolonizing research methodologies: Theory, practice, ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.7577/term.2781>
- McGregor, D. (Anishnabe Kwe), Restoule, J.-P. (Dokis First Nation) et Johnston, R. (2018). *Indigenous Research: Theories, Practices, and Relationships*. Canadian Scholars Press.
- McGuire-Adams, T. (Anishnabe Kwe, Bingwi Neyaashi Anishinaabek and Thunder Bay Animikii-wiikwedong), (2018). *Anishinaabeg Women's Wellbeing: Decolonization through Physical Activity*

[thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO.

https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37366/1/McGuire-Adams_Trícia_2018_thesis.pdf

- McLarnon, M. A., Richardson, P., Wiebe, S., Balsawar, V., Binder, M., Browning, K., Conrad, D., Fels, L., Gouzouasis, P., Human, A., Kim, E.-J., Leggo, C., Lemieux, A., Mantas, K., Meyer, K., Morelli, S., Nellis, R.... Vaudrin-Charette, J. (2016). The School Bus Symposium: A Poetic Journey of Co-created Conference Space. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 1(1), 141-173. <https://doi.org/10.18432/R2QP4W>
- McNeil, B. et Pete, S. (Métis, 2014). Self-study of a journey of indigenization. Dans D. Garbett et A. Owens (dir.), *Changing Practices for Changing Times: Past, Present and Future Possibilities for Self-Study Research, Proceedings of the tenth International Conference on Self-study of Teacher Education Practice* (p.15), 3-7 août 2014, Herstmonceaux Castle, Est Sussex, England.
- Menzies, C. R., Archibald, J. A. et Smith, G. H. (2004). Transformational sites of Indigenous education. *Canadian Journal of Native Education*, 28(1/2), 1.
- Meyer, M. A. (Aluli ohana , 2013). The context within: My journey into research. Dans D.M. Mertens, F. Cram et B. Chilisa (dir.), *Indigenous pathways into social research: Voices of a new generation* (p. 249-260). Routledge.
- Miller, J. (2010). Reweavings: Engaging With Life Writing Across Knowledge Traditions. *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(2), 101-104. <http://natinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Minastowin (Respect). (2015). *Algonquin Picture Dictionary. Anishinabe Keronan Masinazowin Mazinahigan*. Algonquin Anishnabeg Nation Tribal Council, Contribution du Lac Barrière. <https://apps.apple.com/ca/app/algonquin-picture-dictionary/id1471551302?l=fr>
- Moffat, M. (2016). Exploring Positionality in an Aboriginal Research Paradigm: A Unique Perspective. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 5(1), 763-768.
- Moffet, C. (2019) Apprendre avec l'autre. Autrement. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 25-30.
- Moore, D. (2011). Plurilinguismes, territoires, trajectoires : Des compétences aux identités plurilingues. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Working Papers*, 2. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v2i0.1082>
- Moore, D. et Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Peter Lang.
- Moore, D. et MacDonald, M. (2013). Language and literacy development in a canadian native community: Halq'eméylem revitalization in a stó: Lō head start program in British Columbia. *The Modern Language Journal*, 97(3), 702-719.
- Morcom, L. A. (2017). Indigenous holistic education in philosophy and practice, with wampum as a case study. *Foro de Educación*, 15(23), 121-138. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.572>
- Morcom, L. et Freeman, K. (2018). *Niinwi-Kiinwa-Kiinwi: Building Non-Indigenous Allies in Education through Indigenous Pedagogy*. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 808-833.
- Mshkodewashk. (Sage) Tusky, C. et Judith, J. Algonquin Nation of Barrier Lake. Rapid Lake, Quebec. Plants teachings, November 24, 2019. Gatineau, Qc.

- Nancy, J. L. (2000). *Being singular plural* (R.D. Richardson, et A.D. O'Bryne (dir.)). Stanford University Press.
- Newberry, T., Trujillo, O., Smith, L., Tuck, E. (Unangax, Aleut First Nation Community of St. Paul Island, Alaska), et Yang, K. (2019). Decolonizing Education Through Transdisciplinary Approaches to Climate Change Education. Dans L. Tuhiwai Smith, E. Tuck et K. Wayne Yang (dir.), *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View* (p. 204–214). <https://doi.org/10.4324/9780429505010-14>
- Ng-A-Fook, N. (2009). Inhabiting The Hyphenated Spaces of Alienation And Appropriation: Currere, Language, and Postcolonial Migrant Subjectivities. Dans J. Nahachewsky et I. Johnston (dir.), *Beyond 'Presentism'. Re-imagining the Historical, Personal, and Social Places of Curriculum* (p. 87-103). Brill Sense.
- Ng-A-Fook, N. (2013). Fishing for Knowledge Beyond Colonial Disciplines. Dans A. Kulnieks, D. R. Longboat et Y. Young (dir.), *Contemporary Studies in Environmental and Indigenous Pedagogies* (p. 285-305). Sense.
- Ng-A-Fook, N., Kane, R., Crowe, T., Karagiozis, N. et Hagerman, M. S. (2017). Reconceptualizing teacher education at the University of Ottawa. Dans D. Petrarca et J. Kitchen (dir.), *Initial teacher education in Ontario: First year of teacher education program 2017* (p. 217-242). Canadian Association for Teacher Education.
- Nicolas, E. (2019, 12 décembre). Le frigo sans fond. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/568882/le-frigo-sans-fond>
- Noodin, M. (Anishinaabeg-kwe, 2015). *Weweni. Poems in Anishinaabemowin and English*. Wayne State University Press.
- Norris, M. J. et Snider, M. (2008, 24-7 septembre). *Endangered aboriginal languages in Canada: Trends, patterns and prospects in language learning* [communication orale]. XIIth Conference of the Foundation for Endangered Languages, Leeuwarden, Netherlands. http://www.ogmios.org/conference08/FEL12_proceedings_intro.pdf
- Northcott, H. C. (2015). Going native: A White Guy's Experience Teaching in an Aboriginal Context. Dans D. Lund (dir.), *Revisiting The Great White North? Reframing Whiteness, Privilege, and Identity in Education, Volume 105*. Springer.
- Oskineegish, M. (2019). The Role of Self-Reflection in an Indigenous Education Course for Teacher Candidates. *in education*, 25(1), 77-95.
- Ostertag, J. (2018). Solitary Spider Stories of 'Becoming Teachers Together': Knots Spun from an Arts-Based Research Project with a Garden. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 96-117.
- Ostertag, J. et Vaudrin-Charette, J. (2019). *We say that relationships matter: Cultivating ethical relationships through campus gardening*. American Educational Research Association Conference.
- Ostertag, J. A. (2018) Gardens and Enclosures: Lessons from School Gardens and Prison Farms. *Pathways. The Ontario Journal of Outdoor Education*, 31(1) 5-10.
- Ostertag, J., Gerofsky, S. et Scott, S. (2016). Learning to teach environmental education by

- gardening the margins of the academy. Dans D. Karrow, M. DiGiuseppe, P. Elliott, Y. Gwekwerere, & H. Inwood (dir.), *Canadian perspectives on initial teacher environmental education praxis* (pp. 186-216). Ottawa, ON: Canadian Association for Teacher Education (CATE).
- Palulis, P. (2018). Black Earth Green Moon Mama Allpa: Polyphonic Moments from Temple to Tambo. Dans G. Reis et J. Scott (dir.) *International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: A Reader. Environmental Discourses in Science Education, vol 3*. Springer, Cham.
- Patrick, D., Budach G. et Muckpaloo, I. (2013). Multiliteracies and the family language policy in an urban Inuit community. *Language Policy, 12*, 47-62.
- Paraskeva, J. M. (2011). Challenging Epistemicides: Toward an Itinerant Curriculum Theory. Dans J. M. Paraskeva (dir.), *Conflicts in curriculum theory : challenging hegemonic epistemologies* (p. 147-188). Springer.
- Parent, A. M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : 3e partie du rapport, suite. A. L'administration de l'enseignement. B. Le financement. C. Les agents de l'éducation, Volume 5*. Ronalds Federated Limited.
- Pete, S. (Métis, 2016). 100 Ways: Indigenizing & Decolonizing Academic Programs. *Aboriginal Policy Studies, 6*(1), 80-89. <https://doi.org/10.5663/aps.v6i1.27455>
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. Service des programmes d'études Canada. <http://www.curriculum.org/>
- Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social inclusion, 4*(1), 77-91.
- Pidgeon, M. (2014). Moving beyond good intentions: Indigenizing higher education in British Columbia universities through institutional responsibility and accountability. *Journal of American Indian Education, 53*(2), 7-28.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity: The selected works of William F. Pinar*. Routledge.
- Pinar, W. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurrent question of the subject*. Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (1975). Currere: toward reconceptualization. Dans W.F. Pinar (dir.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (p. 396-414). McCutchan Pub. Corp.
- Pinar, W. F. (1994). The Method of "Currere"(1975). *Counterpoints, 2*, 19-27.
- Pitawanakwat, B. (Anishinaabeg, 2013). Anishinaabeg studies: Creative, critical, ethical, and reflexive. Dans J. Doerfler, J. Sinclair Niigaanwewidam et H. Kiiwetinepinesiik Stark (dir.), *Centering Anishinaabeg studies: Understanding the world through stories* (p. 363-378). Michigan State University Press.

- Pitawanakwat, B. (2016). *Anishinaabemowin Oodenang*. Préservation et revitalisation d'une langue citadine autochtone. *Droit et cultures*, 72(2), 79-108.
<http://journals.openedition.org/droitcultures/3909>
- Poitras Pratt, Y., Lalonde, S., Hanson, A., et Danyluk, B (2017). Responding to the calls to action: indigenizing a graduate program. Dans P. Preciado Babb, L. Yeworiew, et S. Sabbaghan (dir). *Selected Proceedings of the IDEAS Conference: Leading Educational Change*, (p. 103-111). University of Calgary.
- Prendergast, M., Leggo, C. et Sameshima, P. (2009). *Poetic inquiry*. Sense Publishers.
- Ministère de l'éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations; Les compétences professionnelles*. Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2017). Les parcours universitaires et l'identité autochtone chez des étudiants des Premières Nations au Québec. Dans P. Canisius Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor, massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 99-119). Presses de l'Université du Québec.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Richotte, K. R (Anishinaabeg, 2013). Telling All of Our Stories: Reorienting the Legal and Political Events of the Anishinaabeg. Dans J. Doerfler, J. Sinclair Niigaanwewidam et H. Kiiwetinepinesiiik Stark (dir.), *Centering Anishinaabeg studies: Understanding the world through stories* (p. 379-396). Michigan State University Press.
- Robertson, K. (2009). Threads of hope: The living healing quilt project. *English Studies in Canada*, 35(1), 85-107.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128.
<https://pdfs.semanticscholar.org/b6b3/4d05f5e33c001b946c9ac5f4b3f6ce0c61b2.pdf>
- Rowe, D. (2018). *Network Eager To Indigenize Region's CEGEPs*. Eastern Door.
<https://www.easterndoor.com/2018/04/09/network-eager-to-indigenize-regions-cegeps/>
- Sabatier, C., Moore, D. et Dagenais, D. (2013). *Espaces urbains, compétences littéraires multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada*. Glottopol.
- Sabatier, C., Moore, D. et Sinclair, N. (2016). Interactions et films de classe pour réfléchir la formation à l'enseignement des Mathématiques en Français langue seconde. Décrire pour mieux former ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13, 13-1.
- Salée, D. et Lévesque, C. (2016). The Politics of Indigenous Peoples–Settler Relations in Quebec: Economic Development and the Limits of Intercultural Dialogue and Reconciliation. *American Indian Culture and Research Journal*, 40(2), 31-50.
- Sàghìdiwin (Love). (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p. 191), Kitigan Zibi Education Sector.

- Sagidwin (Amour). (2015). *Algonquin Picture Dictionary*. Anishinabe Keganan Masinazowin Mazinahigan. Algonquin Anishnabeg Nation Tribal Council, Contribution du Lac Barrière. <https://apps.apple.com/ca/app/algonquin-picture-dictionary/id1471551302?l=fr>
- Sameshima, P. et Irwin, R. L. (2009). Rendering dimensions of a liminal currere. *Transnational Curriculum Inquiry*, 5(2), 1-15.
- Sameshima, P., Maarhuis, P. et Wiebe, S. (2019). *Parallaxic praxis : multimodal interdisciplinary pedagogical research design*. Vernon Press.
- Sarkar, M. et Lavoie, C. (2014). Language education and Canada's Indigenous peoples. Dans D. Gorter, V. Zenotz et J. Cenoz (dir.), *Minority Languages and Multilingual Education : Bridging the Local and the Global, Educational Linguistics* (vol. 18, p. 85-103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7317-2_1
- Sarmiento, I. T. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10874/1/M15207.pdf>
- Sasakamoose, J. et Pete, S. M. (2015). Towards Indigenizing University Policy. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 1(1).
- Scott, D. (2013). Teaching Aboriginal perspectives: An investigation into teacher practice amidst curriculum change. *Canadian Social Studies*, 46(1), 31-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016094.pdf>
- Scott, D. et Gani, R. (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: the case study of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1497969>
- Scully, A. J. (2012). Decolonization, reinhabitation and reconciliation: Aboriginal and place-based education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17(1), 148-158.
- Scully, A. J. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 1(38), 80-101.
- Scully, A. J. (2018). *Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education* [these de doctorat, Lakehead University]. DSpace. <https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/bitstream/handle/2453/4311/ScullyA2018d-1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Semaa (Tabac). Tusky, C. et Judith, J. (2019). Algonquin Nation of Barrier Lake. Rapid Lake, Quebec.
- Settee, P. (Anishinaabeg, 2013). *Pimatisiwin: The good life, global Indigenous knowledge systems*. JCharlton Publishing Limited.
- Shield, A. (2019, 9 décembre). Québec annule des mesures de protection du caribou, au profit des forestières. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/environnement/568721/quebec-annule-des-mesures-de-protection-du-caribou-au-profit-des-forestieres>
- Shipe, R. L. (2015). *Creating productive ambiguity: A visual research narrative* [these de doctorat, University of Arizona]. DSpace. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/555984>

- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P. et Grauer, K. (2006). Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the Practices of New Scholars. *Canadian Journal of education*, 29(4), 1223-1270.
- Simpson, L. B. (Nishnaabeg, 2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Pub.
- Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25.
- Simpson, L. B. (2018). *Danser sur le dos de notre tortue : la nouvelle résurgence des Nishnaabeg*. Éditions Varia, Proses de combat.
- Simpson, L. B. et Manitowabi, E. (2013). Theorizing resurgence from within Nishnaabeg thought. Dans J. Doerfler, J. Sinclair Niigaanwewidam et H. Kiiwetinepinesiik Stark (dir.), *Centering Anishinaabeg studies: Understanding the world through stories* (p. 279-296). Michigan State University Press.
- Smith, L. T. (Maori), Tuck, E. (Unangax, Aleut First Nation Community of St. Paul Island, Alaska) et Yang, K. W. (dir.). (2018). *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. Routledge.
- Smith, G. H. et Smith, L. T. (2018). Doing Indigenous Work: Decolonizing and Transforming the Academy. Dans E. A McKinley et L. T. Smith (dir.), *Handbook of Indigenous Education* (p. 1-27). Springer.
- Smith, L. T. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.
- Smith, L. T. (2015). Choosing the Margins. Dans N. K. Denzin et M. D. Giardina (dir.), *Qualitative inquiry - Past, present, and future: A critical reader* (p. 349). Routledge.
- Smith, B., Ng-A-Fook, N., Berry, S. et Spence, K. (2011). Deconstructing A Curriculum of Dominance: Teacher Education, Colonial Frontier Logics, and Residential Schooling. *Transnational Curriculum Inquiry* 8 (2). <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Snowber, C. (2012). Dance as a way of knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2012(134), 53-60.
- Snowber, C. et Bickel, B. (2014). Companions with mystery: Art, spirit, and the ecstatic. Dans B. Bickel, C. Leggo, et S. Walsh (dir.), *Arts-based and contemplative practices in research and teaching* (p. 91-111). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813387>
- Songéndamowin* (Courage). (2015). *Algonquin Picture Dictionary*. Anishinabe Kagonan Masinazowin Mazinahigan. Algonquin Anishnabeg Nation Tribal Council, Contribution du Lac Barrière. <https://apps.apple.com/ca/app/algonquin-picture-dictionary/id1471551302?l=fr>
- Sotomayor, L. C. et García, C. S. (2019). Needlework: Forging Pedagogical Spaces Through Fabric Patterns, Mapping, and Childbirth. *Art Education*, 72(4), 43-49.
- Sousa Santos, B. de (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Revista Critica de Ciencias Sociais*, 80, <http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html>

- Sterzuk, A. (2011). *The struggle for legitimacy: Indigenized Englishes in settler schools, Volume 12. Multilingual Matters.*
- Sterzuk, A. et Fayant, R. (2016). Towards reconciliation through language planning for Indigenous languages in Canadian universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 332-350.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason.* Harvard University Press.
- Statistiques Canada (2016). *Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Enquête nationale auprès des ménages de 2016.* <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016022/98-200-x2016022-fra.cfm>
- St-Denis, V. (Cree and Métis from Beardy's and Okemasis First Nation, 2007). Aboriginal Education and Anti-racist Education: Building Alliances Across Cultural and Racial Identity. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 30 (4) : 1068–1092.
- Sylvestre, P., Castleden, H., Martin, D. et McNally, M. (2018). « Thank You Very Much... You Can Leave Our Community Now. »: Geographies of Responsibility, Relational Ethics, Acts of Refusal, and the Conflicting Requirements of Academic Localities in Indigenous Research. *ACME : An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 750-779. <https://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1327>
- Tabasenindizowin* (Humility). (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p.157), Kitigan Zibi Education Sector.
- Tabisendamowin* (Humilité). (2015). *Algonquin Picture Dictionary.* Anishinabe Keganon Masinazowin Mazinahigan. Algonquin Anishnabeg Nation Tribal Council, Contribution du Lac Barrière. <https://apps.apple.com/ca/app/algonquin-picture-dictionary/id1471551302?l=fr>
- Taylor, C. A. et Bayley, A. (dir.) (2019). *Posthumanism and higher education: Reimagining pedagogy, practice and research.* Springer.
- Taylor, L. K. (2008). Of mother tongues and other tongues: The stakes of linguistically inclusive pedagogy in minority contexts. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 89-123.
- Telford, S. (2018). *Reconciliation as Relationship: Reframing Settler Understanding of Reconciliation in Canada* [thèse de doctorat, Trent University]. Trent University Library and Archives. <http://digitalcollections.trentu.ca/objects/etd-623>
- Tepwewin* (Truth). (2015). Dans E. McGregor (dir.), *Algonquin Lexicon* (p.378), Kitigan Zibi Education Sector.
- Tébwéwin* (Vérité). (2018). *Algonquin Picture Dictionary.* Anishinabe Keganon Masinazowin Mazinahigan. Algonquin Anishnabeg Nation Tribal Council. Contribution du Lac Barrière. <https://apps.apple.com/ca/app/algonquin-picture-dictionary/id1471551302?l=fr>
- Tebwebdizwin* (Honnêteté). (2018). *Algonquin Picture Dictionary.* Anishinabe Keganon Masinazowin Mazinahigan. Algonquin Anishnabeg Nation Tribal Council. Contribution du Lac Barrière. <https://apps.apple.com/ca/app/algonquin-picture-dictionary/id1471551302?l=fr>
- Tremblay, D. (2008). *L'éveil des survivants : récits des abus sexuels dans les pensionnats amérindiens du Québec.* Michel Brûlé.

- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Canada's Residential Schools: The History, Part 1, Origins to 1939: The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada, Volume I*. McGill-Queen's Press-MQUP.
http://www.trc.ca/assets/pdf/Volume_1_History_Part_1_English_Web.pdf
- Tuck, E. (Unangax, Aleut First Nation Community of St. Paul Island, Alaska) et Gaztambide-Fernandez, R. A. (2013). Curriculum, replacement, and settler futurity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 72-89.
- Tuck, E. et McKenzie, M. (2015). Relational validity and the “where” of inquiry: Place and land in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 633-638.
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, education and society*, 1(1), 1-40.
- Tupper, J. (2015). Curricular spaces of renewal: Toward reconciliation. Dans H. Smits, & Curricular. Dans Smits, H., et Naqvi, R. (dir.). *Framing Peace: Thinking about and Enacting Curriculum as “Radical Hope”* (p. 97-109) Peter Lang Incorporated, International Academic Publishers.
- Tupper, J. A. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.
- Tupper, J. A. (2012). Treaty education for ethically engaged citizenship: Settler identities, historical consciousness and the need for reconciliation. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 143-156.
- Tupper, J. A. (2011). Disrupting ignorance and settler identities: The challenges of preparing beginning teachers for treaty education. *in education*, 17(3), 38-55.
<http://ineducation.ca/ineducation/article/view/71/409>
- Tupper, J. A. et Cappello, M. (2008). Teaching treaties as (un) usual narratives: Disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.
- Tusky, J. et Tusky, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2019, 24 novembre)
Conversation sur les Sept enseignements anishinaabeg, Gatineau.
- Tusky, J. et Tusky, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2015, 16 octobre). *Conversation sur Dapasenimowin, l'Humilité*. Kitigan Zibi.
- Tusky, J. et Tusky, C. (Nation algonquine de Lac Barrière, Rapid Lake, 2015). *Vidéos sur les Sept enseignements anishinaabeg dans le cadre du projet Niganenkawemin*. Cégep de l'Outaouais, Gatineau, QC, Canada. <http://kopiwardan.ca/>
- Tyner, J. A. (2016). *Stitching the World: Embroidered maps and women's geographical education*. Routledge.
- Universities Canada. (2015). *New Principles on Indigenous Education*. <http://www.univcan.ca/media-room/media-releases/new-principles-on-indigenouseducation/>.
- Université d'Ottawa. (2018). *Affirmation autochtone*. <https://www.uottawa.ca/autochtone/>
- Vaudrin-Charette, J. (sous presse). Aborder l'éducation aux traités par l'Art postal : Migrations linguistiques, réflexivité et responsabilités à l'ère de la réconciliation. Dans *L'éducation aux*

- traités* (titre provisoire), L. M Brogden, A. Sterzuk et J. Daschuk, (dir). Presses de l'Université Laval.
- Vaudrin-Charette, J. (2019). Melting the Cultural Iceberg in Indigenizing Higher Education: Shifts to Accountability in Times of Reconciliation. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 105-118. <https://doi.org/10.1002/tl.20333>
- Vaudrin-Charette, J. (soumis). Re-concilier les langues dans la pédagogie collégiale. Dans M. Bacon (Innu, Pessiamit), C. Lavoie, N. Blanchet-Cohen (dir.). *Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation Volume XLIX* (1), automne 2021. <https://www.acef.ca/c/revue/appel-articles/index.php#.XiOjAP5KiUk>
- Vaudrin-Charette, J. (à paraître). Art-the-Garden : An Ontological Inquiry into Decolonial Teaching [proposed book chapter]. Dans J. Adams (dir.), *Land-based: Moving beyond colonial frontier logics in STE(A)M education - DIO Press under the series of Creativity, Criticality and STEM*. University of Calgary.
- Vaudrin-Charette, J. (soumis). Tissages a/r/tographiques d'une pédagogie de la réconciliation. Dans M. Bacon (Innu, Pessiamit), C. Lavoie, N. Blanchet-Cohen (dir.). *Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation Volume XLIX* (1), automne 2021. <https://www.acef.ca/c/revue/appel-articles/index.php#.XiOjAP5KiUk>
- Vaudrin-Charette, J. (2019). #Moi aussi? Récits genrés et relations de recherche dans un contexte de réconciliation. *Revue d'Éducation de l'Université d'Ottawa*, 6(1), 23-26.
- Vaudrin-Charette, J. (2018, 11 mai). *(Re)configurations langagières dans un projet doctoral multimodal*. 86e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi, QC, Canada.
- Vaudrin-Charette, J. (2016). *Gikoon'aadiwaag: Compétence citoyenne et réconciliation dans les cégeps*. Dans *Actes du 36e colloque de l'AQPC: Compétence, culture et citoyenneté (8-10 juin 2016)*. Association québécoise de pédagogie collégiale. http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/colloque/publications/gikoon_aadiwaag_acfas-aqpc_2016_14_.pdf
- Vaudrin-Charette, J. (accepté) *Zoongide'ewin and the courage to care in unlearning colonization* (titre provisoire). Dans *Brave Work in Indigenous Education*, J. MacDonald et J. Markides (dir.) Community Wisdom series. DIO Press.
- Vizenor, G. (dir.). (Anishinaabe, 2008). *Survivance: Narratives of native presence*. University of Nebraska Press.
- Wagamese, R. (Ojibway, 2016). *Embers: One Ojibway's Meditations*. D et M publishers.
- Wiebe, S. (2017). Writing the Self Through Haiku. Dans L. Ellyn (dir.), *At the Intersection of Selves and Subject* (p. 71-77). Springer.
- Weenie, A. (Cris des Plaines, Sweetgrass First Nation, Saskatchewan, 2008). Curricular Theorizing From the Periphery. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 545-577
- White, B. et Lomomba, E. (2014). *L'interculturel au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

- Wilson, D. D. (Anishinaabekwe Ojibway, Sturgeon Clan, Rainy River First Nations) et Restoule, J. P. (Anishinaabe Ojibwe, Muskrat Clan, Dokis First Nation), (2010). Tobacco ties: The relationship of the sacred to research. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 29-32.
- Wilson, S. (Opaskwayak Cree, 2001). What Is an Indigenous Research Methodology? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 175-179.
- Wilson, S. (2007). Guest Editorial: What Is an Indigenist Research Paradigm? *Canadian Journal of Native Education*, 30(2), 193.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.
- Wilson, S. et Wilson, P. (2008). Editorial: First nations' education at a critical juncture. *Canadian Journal of Native Education*, 31(2), 1-3. <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/230304571?accountid=14701>
- Yallop, J. J. G., Wiebe, S. et Faulkner, S. L. (2014). Poetic Inquiry in/for/as. *in education*, 20(2), 1-11.
- Yeo, M., Haggarty, L., Wida, W., Ayoungman, K. (Sisika), Pearl, C. M., Stogre, T. et Waldie, A. (2019). Unsettling Faculty Minds: A Faculty Learning Community on Indigenization. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019(157), 27-41.
- Younging, G. (Opsakwayak Cree , 2018). *Elements of indigenous style: A guide for writing by and about indigenous peoples*. Brush Education.
- Zembylas, M. (2018). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. *Parallax*, 24(3), 254–267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>
- Zoongide 'wewin. (Bravery – To live with a strong heart) (2020). Dans *Seven generations education institute*. Niizhwaaching Aanikoobijigeng Gikinoo'amaadiiwigamig : <http://www.7generations.org/>

Installations

Au collège

Belisle, N., Gaboury-Bonhomme, V., Tusky, C., Tusky, J., Smith St-Georges, A. et R. (2019) *Jardin Anishinaabeg*, Cégep de l'Outaouais.

Figure 3 Wiingash. Figure 13. Odeyimin ghizis. La lune des fraises. [Broderie écologique] Kitigan Zibi. J.Vaudrin-Charette 2019. Figure 17. Nous ? [Broderie écologique]. Réalisée lors de conversations avec les participantes au collège. J. Vaudrin-Charette, 2019 Figure 18. Cultiver nos pratiques, [Broderie réalisée lors des conversations en communauté de pratiques au collège]. J.Vaudrin-Charette, 2019.

Lemay. D., Mayer, M.-E., Odjick, B., Tenasco, A., Tusky, J., Tusky, C. et Vaudrin-Charette, J. (2015). *Niganenakwemin, nous défendrons, we will defend* [exposition multidisciplinaire]. Cégep de l'Outaouais. Kitigan Zibi et Gatineau. <http://kopiwadan.ca/>

Stevens, D., Aki-Stevens, C., Delaney, J. Dylan, J. Plain, V. et Stevens, R. (2019) Œuvre Mosaïque au jardin Anishinaabeg.

Figure 19. Impressions mémorielles et réconciliation. [Mosaïque au jardin]. D. Stevens, 2019. Figure 20. *Odayimin Ghizis*. [Mosaïque au jardin]. D. Stevens, 2019. Figure 21. Trois conversations de la lune des fraises [Broderie] J. Vaudrin-Charette, 2019

Vaudrin-Charette, J. (2019) Journée du Chandail orange, en mémoire des victimes et honorant les survivants des pensionnats. 30 septembre 2019.

Figure 4 Contrepoints brodés. Figure 12. Le messenger.

Dans le réseau collégial

Vaudrin-Charette, J. (2016). Pratiques de réconciliation dans les collèges : <https://reconciliation.csimple.org>.

Vaudrin-Charette J., Pepin, M. L., Smith, M., Vaudrin, M., et Vaudrin-Charette, V. (2017) *Territoires, langues et réconciliation*. 37^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Université Concordia, Montréal : QC. [https:// Territoires AQPC](https://Territoires AQPC).

[Exposition *Art postal sans limites ni frontières*, Pépin, M.L. et coll., 2014, Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, Qc]. Avec la permission des artistes et enseignants responsables. M. Uapukunis Duchêsne, 2014. Pendant une dizaine d'années ce projet a engagé des élèves de nombreux pays à créer une œuvre d'art sur une enveloppe en la faisant transiter par la poste au Collège Bois-de-Boulogne, un cégep de la région montréalaise. L'enseignante en arts visuels et commissaire de ce projet, Marie Louise Pépin, a présenté plusieurs expositions d'œuvres étudiantes dans le milieu, notamment au Musée des Beaux Arts de Montréal : <https://www.mbam.qc.ca/expositions/a-laffiche/art-postal/>

Figure 4. L'arbre Niagara, l'endroit où l'oiseau se nourrit. [Collection familiale]. L.DeJong et J.Vaudrin-Charette, 2017. Figure 6. Reconnaissance. Figure 8. Pour Sarah. [Broderie écologique] J. Vaudrin-Charette, 2017.

Figure 15. Les gestes anciens retrouvés. [Broderie montée sur ceinture tissée]. E. DeJong et J.Vaudrin-Charette, 2017

Dans le réseau universitaire anglophone et francophone

Vaudrin-Charette, J. (2017, 31 mai) *Postal Art at Creative works*. Événement de Association canadienne pour l'étude du curriculum (ACÉC), Congrès CSSE, Université de Toronto.

Figure 12. Capillarité du cœur, pour C.Leggio. [Pochette à tabac et broderie].

Vaudrin-Charette J. (2017, 17 octobre) [Nourrir notre présence à la réconciliation : une installation pédagogique sur les langues et les territoires](#). 2^e Colloque pour la réussite et persévérance scolaire chez les Premiers Peuples. Université du Québec à Chicoutimi et Centre Nikanite.

Figure 10. Traductions multimodales.

Vaudrin-Charette, J. (2018). *Wascana Dance*. Congrès de la société canadienne d'études de l'éducation, Université de Regina. <https://csse-scee.ca/fr/blog/wascana-dance/>

Figure 10. Fragments d'os. Figure 11. Structural Sema.

Vaudrin-Charette, J. (2018). *Ma thèse (brodée et assemblée)*. *Creative Works*. Événement de Association canadienne pour l'étude du curriculum (ACÉC), Congrès CSSE, Université de Regina. Photographie par Celia Haig-Brown, avec permission.

Figure 16. Les points de ma mère et soutenir l'assemblage. [Courtepointe brodée]. Vaudrin, M. et Vaudrin-Charette, J. 2018. Figure 22 Assemblage.

Vaudrin-Charette, J. (2018, 11 mai). [\(Re\) configurations langagières dans un projet doctoral multimodal](#), 86e Congrès de L'Association francophone pour le savoir (ACfAS).

Figure 7. Kakatsu (Raven) gazouille. Bannière Twitter et broderie écologique J.Vaudrin-Charette, 2018. Figure 9. Mésange. R.Charette [photographie] et J. Vaudrin-Charette, 2018. Figure 23. Re-conciliations culturelles. Figure 24. Reconfigurations pédagogiques, 2018. Figure 25. Reconfigurations éthiques, 2018.

Vaudrin-Charette, J. (2018). [Artist-in-residence Exhibit](#). Arts-based Research Studio, Université de l'Alberta.

Figure 22. Mommy, robe ancestrale.

Vaudrin-Charette, J. (2019). *A/r/tographie d'une langue autochtone dans une pédagogie de la réconciliation*. [Création multimodale](#).

Vaudrin-Charette, J. (2020, 9 juillet) Soutenance doctorale. [A/r/tographie d'une réconciliation](#).

Glossaire plurilingue

ⁱ **Sept enseignements sacrés anishinaabeg** (Anderson, 2002 ; Absolon, 2016 ; Doerfler et coll., 2013, Pitawanakwat, 2013 ; Simpson, 2018; Smith St-Georges, 2019, Tusky et Tusky, 2019). Il s'agit d'une série d'enseignements traditionnels, aussi appelés les Sept Grand-pères ou les Sept Grand-mères et transmis de génération en génération. L'auteure Anishinaabeg Leanne Betasamoke Simpson (2018) les évoque ainsi

Ces enseignements comprennent : l'*aakde'ewin*, l'art d'avoir du courage ; le *dbadendiziwin*, l'art d'être humble ; le *debwewin*, l'art de la vérité ou de la sincérité ; le *mnaadendiwin*, l'art de démontrer du respect ; le *nbwaakawin*, l'art de la sagesse, le *gwekaadiziwin*, l'art d'être honnête ; et le *zaagidewin*, l'art de l'amour, ou d'aimer. (p. 82)

Pour Freeman et Morcom (2018) ces enseignements sont les « fondements éthiques d'une pédagogie de la réconciliation » (p. 816, *trad.*). Bien entendu, ces savoirs se doivent d'être localisés, et mis en pratique par l'expérience individuelle de chacun, dans ses relations avec la famille, la communauté, et la terre.

[“The Seven Sacred Anishinaabeg Teachings (Anderson, 2002; Absolon, 2016; Doerfler et al, 2013, Pitawanakwat, 2013; Simpson, 2018; Smith St. George, 2019, Tusky and Tusky, 2019). It is a series of traditional teachings that have been passed down from generation to generation. Anishinaabeg author Leanne Betasamoke Simpson (2018) refers to them as follows

These teachings include: the *aakde'ewin*, the art of having courage; the *dbadendiziwin*, the art of being humble; the *debwewin*, the art of truth or sincerity; the *mnaadendiwin*, the art of showing respect; the *nbwaakawin*, the art of wisdom; the *gwekaadiziwin*, the art of being honest; and the *zaagidewin*, the art of love, or loving. (p. 82)

For Freeman and Morcom (2018) these teachings are the "ethical foundations of a pedagogy of reconciliation" (p. 816). Of course, this knowledge needs to be localized, and put into practice through the individual experience of each person in his or her relationships with the family, the community, and the land. ”]

ⁱⁱ **Espaces hors-textes** : « Travail de terrain, travail de tête, travail de bureau : tous ces termes peuvent être associés au travail d'ethnographie. Récemment, on a entendu certains anthropologues s'exclamer : "Je suis attaché à la théorie" lorsqu'ils sont confrontés aux résultats du temps passé par une personne à travailler et à réfléchir en dehors des bibliothèques et des bureaux des universitaires. Une hypothèse sous-jacente à cette affirmation semble être que, d'une certaine manière, le travail effectué en dehors de ces murs est de second ordre par rapport au travail ésotérique de l'académie et qu'il est inévitablement sous-théorisé ou même non théorisé. La possibilité que la théorie puisse être développée et/ou affinée dans des contextes extérieurs au texte semble être diminuée par une telle pensée. » (Haig-Brown, 2010, p. 928, *trad.*)

[“Fieldwork, headwork, deskwork: all these terms may be associated with the work of ethnography. Recently some anthropologists have been heard to exclaim, “I am committed to theory” when faced with the results of a person’s time working and thinking outside the libraries and offices of academe. An underlying assumption to such a claim seems to be that somehow the work done outside these walls is second-rate compared to the esoteric work of the academy and that it is, inescapably undertheorized or even untheorized. The possibility that theory may be developed and/or refined in contexts outside text appears to be diminished by such thinking. ”] (p. 928)

iii **Assemblage** : Emberley (2014) situe l'assemblage dans « une perspective féministe permettant d'envisager la multitude de rythmes constituant la production des savoirs. Pour cette auteure, l'assemblage est le point de rencontre des épistémologies, l'émergence des potentialités négatives ou autres vitalités surprenantes (p.12, *trad.*). L'assemblage est initialement amené en vue de recycler le passé afin de reconnaître les écologies actuelles des besoins, désirs et responsabilités » (p.10, *trad.*).

[“The assemblage is where epistemologies meet, giving rise to vocabularies of negative capabilities and other uncanny vitalities” (p. 12).]

[“recycling the past in order to acknowledge present-day ecologies of need, desire, and responsibility” (p. 10)]

iv **Responsabilité** : « La responsabilité, dans une conceptualisation a/r/tographique, devient un savoir-être : une manière d'être dans le monde qui est composée de nos gestes et des situations avec lesquelles nous nous débattons, celles que nous contestons, provoquons et incarnons dans une éthique de la compréhension et de la responsabilité. La responsabilité réside dans l'entre-deux. » (Irwin et Springgay, 2008, p.xxxii, *trad.*)

[“We are not responsible for our own actions [or the actions of others (a passive approach that separates and distances), but our very Being, our subjectivities, identities, and ways of living in the world are gestures and situations that struggle with, contest, challenge, provoke, and embody an ethics of understanding and a responsibility. Responsibility itself resides in the in-between.”](Irwin et Springgay, 2008, p. xxxii).

v **Responsabilités - Anishinaabeg** : Pitawanakwat (2013) nous invite à considérer en quoi « l'engagement envers les valeurs clés de sagesse, d'amour, de respect, de courage, d'honnêteté, d'humilité et de vérité dépasse le cadre de la réconciliation et ces valeurs doivent être enseignées avec la préoccupation de dénoncer les injustices et de célébrer la résilience. » (p. 367, *trad.*)

[“Commitments to core Anishinaabe values of wisdom, love, respect, bravery, honesty, humility, and truth would best contend with the moral implications of privileging narratives of resistance over those of collaboration or oppression. One of the flaws of our systems of higher education is a tendency to decouple awareness of injustice from the responsibility to challenge injustice.” (p. 367)]

Voir aussi : Poétique des [responsabilités](#) - [Minastowin](#) [Respecter].

vi **Absences historiques et langues** : L'implication paradoxale de l'administration provinciale du Québec est ainsi retracée, incluant l'absence historique des plus de cinquante langues autochtones parlées dans la reconnaissance des deux langues officielles de l'Acte de Québec, dès 1774 (Galley, 2009, p. 245).

[“Further, the Québec Act's recognition of French and English also sets a precedent for the recognition of only two founding languages in Canada with no mention of the 50 or more Indigenous languages being spoken at that time” (p. 245)]

Voir aussi Den Heyer et Abbott (2011), [narrativité historique](#)

vii **Frontières coloniales** : Pour Donald (2013, [en-ligne](#), *trad.*) « Un enseignement important de cette histoire de la création est que les peuples indigènes et les Canadiens vivent dans des réalités distinctes et que les divisions raciales et culturelles de la frontière sont naturelles et nécessaires. Cette histoire de la création très influente du Canada continue de hanter la société canadienne contemporaine en définissant les termes selon lesquels les peuples autochtones et les Canadiens se parlent d'histoire, de mémoire et de société. C'est la logique cachée dans cette histoire qui pousse les éducateurs à croire que leur tâche principale en ce qui concerne les perspectives des programmes d'études autochtones est de les faire entrer

dans les murs du fort. Dans ce cas, les écoles, les salles de classe et les programmes d'études servent donc de forts d'un autre genre.

[Donald (2013) " A significant teaching of this creation story is that Indigenous peoples and Canadians live in separate realities and that the racial and cultural divides of the frontier are natural and necessary. This highly influential creation story of Canada continues to haunt contemporary Canadian society by defining the terms according to which Indigenous people and Canadians speak to each other about history, memory and society. It is the logic hidden in this story that guides educators to believe that their central task with regard to Aboriginal curriculum perspectives is to bring them *inside* the fort walls. In this case, then, schools, classrooms and curriculum documents serve as forts of a different kind.

^{viii} **Littératies** : Masny (2016), les littératies « en tant qu'un assemblage situé de mots, gestes, attitudes, et manières d'écouter, de parler, d'écrire dans l'expérience humaine et non humaine de notre devenir au sein du monde (p. 116, *trad.* », nous trouvons, dans ces assemblages textuels, des sensations, des éléments de « résonances » dont l'intensité varie, d'une faible amplitude à un pic. (2006)

[In the context of "literacies" as a situated assemblage of words, gestures, attitudes, and ways of listening, speaking, and writing in the human and non-human experience of our becoming in the world (p. 116), we find, in these textual assemblages, sensations, elements of "resonance" that vary in intensity from a low amplitude to a peak. (2006)]

^{ix} **Recherche indigéniste** : en lien avec ce paradigme, je situe ma recherche au sein du territoire, de ma famille, de mes ancêtres, des idées et de la métaphysique, en vue de tenir compte de ces interdépendances (Wilson, 2007, p. 194, *trad.*).

[“Indigenist research paradigm, researchers and authors need to place themselves and their work firmly in a relational context. We cannot be separated from our work, nor should our writing be separated from ourselves (i.e. we must write in the first person rather than the third). Our own relationships with our environment, families, ancestors, ideas, and the cosmos around us shape who we are and how we will conduct our research.” (Wilson, p. 194)]

^x **Frontières éthiques** : « Chacun de nous connaît ses propres limites, les contours de ses espaces sacrés que nous revendiquons pour nous-mêmes en tant qu'acteurs autonomes de l'univers. Ce sont nos limites personnelles de base, les seuils moraux que nous ne franchirons pas et nous sommes tout aussi sensibles au fait que d'autres enfreignent ou imposent ces espaces. Nous pensons également aux limites imposées par la famille, peut-être par nos systèmes claniques ou nos familles élargies qui sont devenues les espaces de notre retraite. Nous avons certaines architectures morales construites par nos familles qu'il est tabou de traverser de peur de créer le déshonneur » (Ermine, p. 167, *trad.*)

[“Each of us knows our own boundaries, the contours of our sacred spaces that we claim for ourselves as autonomous actors in the universe. These are our basic personal boundaries, the moral thresholds that we will not cross and we are equally sensitive to others infringing or imposing on those spaces. We also think about boundaries that are imposed by family, perhaps our clan systems or our extended families that have become the spaces of our retreat. We have certain moral architectures built by our families that are taboo to cross lest we create dishonour. ” (Ermine, p. 167)]

^{xi} **Narrativité historique** : Pour Den Heyer et Abbott (2011), « les récits dits fondateurs encouragent les membres de la culture à confondre les conceptions historiques avec le passé et les identifications actuelles qu'ils soutiennent comme des "choses" plutôt que comme des verbes - des identités plutôt que des identifications - des éléments à défendre plutôt que des relations à explorer. » (p. 96, *trad.*)

[“grand narratives encourage cultural members to mistake historical understandings as one and the same as the past and the present identifications they support as « things » rather than verbs—identities rather than identifications—essences to be defended rather than relationalities to explore.” (p. 96)]

^{xii} **Humilité et vulnérabilités** : « Et si nous offrions le don de l'humilité en nous engageant dans le travail de vérité et de réconciliation ? Porter ce don impliquerait de travailler à travers notre propre inconfort et notre vulnérabilité, en nous ouvrant à une sorte d'apprentissage expérientiel qui engage tout notre être - notre tête, notre cœur et notre esprit. La réconciliation est alors un lieu d'enseignement et de rencontre où se produisent des actes de résistance et de liberté. Cela n'implique rien de moins qu'un changement de paradigme qui nous fait passer d'une culture du déni à une éthique de la reconnaissance. » (Regan, 2010, p. 237, *trad.*)

[“What if we were to offer the gift of humility as we come to the work of truth telling and reconciliation Bearing this gift would entail working through our own discomfort and vulnerability, opening ourselves to a kind of experiential learning that engages our whole being – our heads, our hearts, and spirits. Reconciliation is then a teaching/leaning place of encounter where acts of resistance and freedom occur. This involves nothing less than a paradigm shift that moves us from a culture of denial towards an ethic of recognition.” (Regan, 2010, p. 237)]

Voir aussi : Tabasendizowin. Poétique des vulnérabilités re-conciliées - [être Humble]

^{xiii} **Ignorance épistémique**: l'ignorance épistémique désigne les « façons dont les théories et pratiques académiques ignorent, marginalisent et excluent les traditions épistémiques et intellectuelles autres que celles de l'Europe occidentale dominante » (Kuokkannen, 2007, p. 6, *trad.*)

[« epistemic ignorance to refer to the “ways in which academic theories and practices ignore, marginalize and exclude other than dominant Western European epistemic and intellectual traditions” (Kuokkannen, 2007, p. 6)]

^{xiv} **Expansion épistémologique** : L'expansion épistémologique découle « d'une appréciation des types de perspicacité et de sagesse qui émergent d'une conscience décalée qui inclut des modes de connaissance intuitifs, affectifs et incarnés » (Barrett et al., 2014, p. 2, *trad.*)

[“Barrett et al. (2014) calls “epistemological stretching,” derived from an appreciation of “the kinds of insight and wisdom that emerges from a shifted consciousness that includes intuitive, affective and embodied ways of knowing.” (p. 2)]

^{xv} **Réconciliation et éthique** : Pour Morcom et Freeman (2018), une pédagogie de la réconciliation implique « l'incarnation des philosophies autochtones en vue de créer des interactions interculturelles éthiques [...] et la création d'un changement social profond et significatif en vue d'aborder les perspectives autochtones et occidentales avec la même attention. » (p. 810) .

[“True reconciliation requires us to engage Indigenous philosophies on ethical intercultural interactions, and strive to create meaningful, deep societal change where Indigenous and Western perspectives are treated with the same consideration. ” (p. 810)]

^{xvi} **L'apprentissage basé sur le lieu (ou écologique)** : « ce type d'enseignement et d'apprentissage aide les adultes et les enfants à retrouver leur chemin... [qui] permet d'habiter la terre qui les nourrit, d'appartenir et d'être avec les autres, humains et autres qu'humains, dans ce lieu. » (Chambers, 2013, p. 188, *trad.*)

[“Place-based teaching and learning helps adults and children find their way home... [one that] makes it possible to dwell in the land that nurtures them, to belong to and with each other, human and other-than-human, in that place” (Chambers, 2013, p. 188)]

^{xvii} **Reconciliation et kiinwi** : « passer de *niinwi* « nous, mais pas vous », et *kiinwa* « vous, mais pas nous », à *kiinwi* « vous et moi/nous (ensemble) » En substance, la réconciliation est le processus qui consiste à passer du *niinwi* et du *kiinwa* au *kiinwi*. Une telle réorientation nécessite le développement de la connaissance, de la compréhension, de l'action et de l'honneur des peuples, des cultures et des connaissances indigènes, ainsi que de leurs moyens d'expression. Ce changement doit se faire au niveau individuel, avec un renforcement des capacités des éducateurs et des individus autochtones et non autochtones. La réconciliation n'est pas seulement ce que nous en comprenons, mais aussi ce que ressentons, agissons, et honorons (Morcom et Freeman, 2018, p. 830, *trad.*)

Pour ces auteurs, la langue Anishinaabemowen, la Roue médicinale et les Enseignements des Sept Grand-Pères sont les fondements éthiques d'une pédagogie de la réconciliation.

[“In its essence, reconciliation is the process of moving from *niinwi* and *kiinwa* to *kiinwi*. Such a reorienting shift requires the growth of knowledge, understanding, action, and honouring of Indigenous peoples, cultures, and knowledges, and their ways of expressing these. This shift must occur on an individual level, with capacity building in both Indigenous and non-Indigenous educators and individuals. In other words, reconciliation is not just about ascertaining what teachers need to know to engage reconciliation in their classrooms; it is also about how they understand it, how they feel it, what they do for it, and how they honour it. ” (Morcom et Freeman, 2018, p. 830)]

^{xviii} **Croyances récurrentes** (dans la pédagogie de réconciliation) : Une étude comparative de la mise en place de curriculum intégrant les perspectives autochtones en Ontario et en Alberta permis à Scott et Gani (2018) d'identifier des croyances récurrentes chez les enseignants, soit :

a) aucune perspective ne peut être identifiée en raison de la nature très diverse des peuples et des communautés autochtones ; b) seuls les éducateurs autochtones peuvent offrir un aperçu authentique des perspectives autochtones ou les enseigner ; et c) les perspectives autochtones ne devraient pas faire l'objet d'une attention particulière, car toutes les perspectives culturelles au Canada devraient être traitées sur un pied d'égalité. ” (Scott et Gani, p. 169, *trad.*)]

[A comparative study of the implementation of curricula incorporating Aboriginal perspectives in Ontario and Alberta enabled Scott and Gani (2018) to identify the following recurring beliefs among teachers: “ a) no perspectives can be identified due to the highly diverse nature of Aboriginal peoples and communities; b) only educators who are Indigenous can authentically offer insights into or teach Aboriginal perspectives; and c) Aboriginal perspectives should not be given special attention, because all cultural perspectives in Canada should be given equal treatment. ” (p. 169)]

^{xix} **Réconciliation anti-coloniale et pacifique**: « Un cadre anticolonial est nécessaire pour remettre en question la dynamique d'ignorance de nombreux colons blancs canadiens, tandis qu'un cadre de paix crée les conditions de la réconciliation ; les deux sont mutuellement constitutifs » (Tupper, 2015, p. 103, *trad.*)

[“A anticolonial frame is necessary to challenge ignorance-knowing dynamic of many white settler Canadians, while a frame of peace creates the conditions for reconciliation; the two are mutually constitutive. ” (Tupper, 2015, p. 103)]

Note : En vue de témoigner de la présence de la langue anishinaabemowen, je fais ici un parallèle avec deux termes honorant le dictionnaire algonquin de la communauté de Kitigan Zibi (KZBC, 2015). Le terme « reconciled » contient deux entrées, soit *nànzikodàdiwag* (as an estranged couple) et *pònenindig* (at peace) (p. 268).

^{xx} **Approche intégrée et holistique de l'inclusion** : Absolon (2016) inscrit l'inclusion dans les principes éthiques des Sept Grands-Pères et de la Roue de Médecine, utilisée par plusieurs peuples autochtones. Les approches inclusives respectent ainsi la dimension physique, émotionnelle, relationnelle et spirituelle des apprentissages.

[This wholistic framework is comprised of four interconnected and interrelated directions: spirit and vision; emotional and relationship; mental and knowledge; and physical and presence]

^{xxi} **Externat indien** : « À partir de 1920, le gouvernement du Canada a mis sur pied et géré plus de 699 externats indiens. On estime que près de 200 000 enfants autochtones (Premières Nations, Inuit, Métis et Indiens non inscrits) ont fréquenté un externat indien dirigé par les instances fédérales ».

(<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1552427234180/1552427274599#sec4>)

[“The Government of Canada established and operated 699 Indian Day Schools, starting in 1920. It is estimated that close to 200,000 Indigenous children (First Nations, Inuit, Métis and Non-Status) attended a federally-operated Indian Day School. Many students who attended these schools experienced trauma, and in some cases, physical and sexual abuse at the hands of individuals entrusted with their care.”

(<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1552427234180/1552427274599>)

^{xxii} **Dé/colonisation** : « La dé/colonisation exige un examen cohérent des logiques et des productions coloniales qui s'infiltrent dans des contextes hybrides de colonisation et de décolonisation »(Higgins et Madden, 2019, p. 35, trad.) La réconciliation doit se faire de manière à équilibrer les relations avec la terre et les ancêtres et à respecter les responsabilités envers eux. Bien que la Commission se concentre, à juste titre, sur l'expérience et les séquelles des pensionnats, on ne peut ignorer le déséquilibre résultant du retrait forcé de générations entières de leurs communautés et de la perturbation des systèmes de connaissances ancrés dans la terre qui en a résulté. (p. 294, trad.)

[“De/colonization calls for consistent examination of colonial logics and productions that seep into hybrid colonizing and decolonizing contexts” (p. 35)]

Pour Madden (2019), une théorisation de la réconciliation dé/coloniale s'articule selon quatre éléments interreliés et complémentaires :

(a) la définition de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada sur la réconciliation et le rôle de l'éducation en ce sens.

(b) les traditions autochtones en lien au territoire et à l'écologie,

(c) les récits de contrepoints autochtones au sein des pédagogie de réconciliation et;

(d) les perspectives critiques de la construction et des actes de réconciliation. (p. 286, trad.)

[(a) the Truth and Reconciliation Commission of Canada's notion of reconciliation and education for reconciliation,

(b) Indigenous land-based traditions for establishing and maintaining respectful relationships,

(c) the central role of Indigenous counter-stories in truth and reconciliation education, and

(d) critiques of the construction and enactment of reconciliation. (Madden, 2019, p. 286)]

^{xxiii} **Complicités disciplinaires coloniales** : « Le savoir complice est mêlé au savoir disciplinaire qui a servi à promouvoir une vision impérialiste du monde qui justifie la colonisation fondée sur la suprématie épistémologique européenne » (Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 75, trad.)

[“Complicit knowledge is entangled with disciplinary knowledge which has served the purpose of promoting an imperialist view of the world that justifies colonization premised on European epistemological supremacy”(Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 75)]

^{xxiv} **Conciliations disciplinaires** : savez-vous si et comment votre discipline se fonde sur des valeurs, épistémologies et catégories eurocentriques ? Quelle est la relation de votre discipline aux savoirs autochtones et aux critiques décolonisables ? Certaines disciplines telles l’Anthropologie et l’Histoire ont des implications coloniales, tout comme les Études des femmes, l’anglais et les arts. Renseignez-vous sur les liens entre les contenus et cadres disciplinaires et les épistémologies eurocentriques » (Lunny et coll., 2017, p. 13)

[“Do you know if or how your discipline relies on Eurocentric values, epistemologies, and categories? What is the relationship of your discipline to Indigenous knowledges and decolonial critiques? Certain disciplines such as Anthropology and History have been implicated in colonialism, yet so too have Women’s Studies, English, and Creative Arts. Learn how both the content and overriding frameworks of our disciplines reflect Eurocentric epistemologies that can be disrupted by engaging Indigenous thought. (p. 13)”]

^{xxv} **Externat indien** : « À partir de 1920, le gouvernement du Canada a mis sur pied et géré plus de 699 externats indiens. On estime que près de 200 000 enfants autochtones (Premières Nations, Inuit, Métis et Indiens non inscrits) ont fréquenté un externat indien dirigé par les instances fédérales ». (<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1552427234180/1552427274599#sec4>)

[“The Government of Canada established and operated 699 Indian Day Schools, starting in 1920. It is estimated that close to 200,000 Indigenous children (First Nations, Inuit, Métis and Non-Status) attended a federally-operated Indian Day School. Many students who attended these schools experienced trauma, and in some cases, physical and sexual abuse at the hands of individuals entrusted with their care.” (<https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1552427234180/1552427274599>)

^{xxvi} **Récits de contrepoints autochtones** : Ces contrepoints incluent, pour Madden, un questionnement de la posture privilégiée du professeur et des perceptions de individus et groupe autochtones en vue de mettre en lumière la production et reproduction de systèmes d’oppression interreliés (p. 299, *trad.*).

[“interrogation of teachers’ privilege and views of Indigenous peoples and groups to illuminate how individuals are produced within and reproduce interconnected systems of oppression ” (p. 299).]

^{xxvii} **Insaississable - Uncanny** : le terme de Emberley (2014) « uncanny » peut se traduire de multiples façons: indéfinissable ? Insaississable ? Inclassable ? Déroutant ?

Voir aussi : Poétique de l’insaississable. [Songidewin](#) [avoir du Courage]

^{xxx} **Obstacles au processus de réconciliation décoloniale** : la sous-estimation de la complexité, les guerres de paradigme et le manque de considération des rapports de pouvoir et de privilèges à l’œuvre, le manque de connaissances de base sur les préjudices subis par les autochtones (dans le passé et à l’heure

actuelle) ; l'isolement des personnes impliquées dans la réconciliation et l'incompétence interculturelle » (Bopp et coll, 2018, p. 5, *trad.*).

^{xxxix} **Inclusion décoloniale** : L'auteure Anishinabe Kathleen Absolon (2016) évoque le défi, pour ce faire, de « reconsidérer l'inclusion au-delà des idées et des valeurs coloniales, afin d'en tenir compte dans ses dimensions ontologiques et spirituelles » (p. 45, *trad.*)

[“that values and ideas of inclusion from and within a colonized environment still contain western values that I have internalized, which and calls for the necessity to take into account ontological and spiritual perspectives on inclusion ”]

^{xxxix} **Désapprentissage** : « Pour un chercheur non-autochtone, le défi éthique et épistémique se trouve dans la dualité entre un désapprentissage des violences institutionnelles, épistémiques et représentationnelles de la colonisation et l'apprentissage issu des pratiques narratives autochtones au sein desquelles la réciprocité, du respect, de l'équilibre et des responsabilités sont tissés dans les récits. » (Emberley, 2014, p.53, *trad.*)

[“For a non-Aboriginal scholar [...] the ethico-epistemic challenge lies in the dual process of unlearning the institutional, epistemic, and representational violences of colonization and learning from Indigenous storytelling about the interwoven fabric of reciprocity, respect, balance and responsibility that informs an Indigenous approach to reading Indigenous stories. (p. 53)”]

(voir aussi Cochran-Smith, 2003).

^{xxxix} **Pratiques de guérison** : « La création de pratiques de guérisons ancrées dans les témoignages et pratiques narratives autochtones exige une compréhension des fautes et traumatismes historiques dans leur façonnage de nos expériences présentes. » (Emberley, 2014, p.17, *trad.*)

[“To create reparative practices through testimonial and storytelling epistemologies means agreeing that historical wrongs and traumas do not simply remain in the past but give rise to how people experience present-day realities. (Emberley, 2014, p. 17)]

^{xxxix} **Assimilation coloniale** : Selon la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès, les enfants autochtones, comparativement aux enfants non autochtones, sont 3,5 à 6 fois plus signalés, 7 fois plus évalués, 5 fois plus pris en charge et 8 fois plus placés en milieu substitut (CCSSBJ, 2017 ; CSSSPNQL, 2013 et 2016). (Guay et Ellington, 2019). Repéré : https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Fiches_synthese/Surrepresentation_des_enfants_autochtones_en_PJ.pdf

^{xxxix} **Être présente, témoin, et avec [wit(h)ness]** : « Le rôle du témoin potentiel est d'être ensuite lié à une histoire d'événements qui peuvent ou non l'affecter personnellement, mais dont il ne peut plus être tenu comme non responsable. (Emberley, 2014, p.7, *trad.* » Pour Snowber et Bickel (2015) dans l'expérience spirituelle « d'être avec », vous n'êtes pas seulement témoin en tant qu'observateur extérieur, mais vous êtes pleinement avec et à côté de l'autre dans le souvenir et l'expérience. (p.76, *trad.*)

[“The role of the becoming-witness is that of being subsequently tied to a history of events that may or may not affect one personally but to which one can no longer remain unaccountable ” (Emberley, 2014, p.7)]

[“In the spiritual experience of wit(h)nessing, you are not only just witnessing as the outside observing person, rather you are fully being with and beside the other in remembrance and experience.er, but you are fully with and beside the other in memory and experience. ” (Snowber et Bickel, 2015, p. 76)]

Voir aussi : Poétique de la [présence](#) - [Sàghidiwin](#) [Aimer]

^{xxxvi} **Geste de réparation** : « C'est par le don et un temps soutenu dans la fabrication que se construit une relation adoucie et aimante avec l'autre, changeant les possibilités de nouvelles relations communautaires. » (Sameshima et coll., p.156, trad.)

[“It is through gifting and sustained time in making that fabricates a softened and loving relation with the other, changing the possibilities for new communal relationships.”] (Sameshima et coll., p. 156)

^{xxxvii} **Responsabilités et narrativité autochtone** : « en nous insérant nous-mêmes dans ces histoires nous endossons des responsabilités, des responsabilités qui ne nous sont pas nécessairement données par la collectivité, mais dont nous nous chargeons selon nos dons, habiletés et affiliations. » (Simpson, 2011, p. 53)

Note : Simpson évoque ici les récits d'origine (Creation Stories) Anishinaabeg – Aandisokaanan, lesquels sont transmis par les aînés de génération en génération et « fournissent le cadre ontologique et épistémologique nécessaire » (p. 50). Les dibaajimowinan sont des anecdotes individuelles, des enseignements, des histoires ordinaires, des récits et des parcours de vie (p. 51). La citation vise à évoquer en quoi le rapport entre la personne qui écoute et le narrateur témoigne d'un rapport dynamique dans lequel le sens émerge des responsabilités individuelles au sein d'un collectif

^{xxxviii} **Tissages théoriques et méthodologiques** : En mettant en scène les moments et les mouvements dans lesquels nous poursuivons différemment des changements méthodologiques, et en nous interrompant intentionnellement les uns les autres et nous-mêmes, nous transmettons notre expérience de la conception de la recherche comme itérative, récursive, désordonnée et parfois bloquée, par opposition aux méthodologies linéaires, non contaminées et dogmatiques qui s'affirment autour de nous. (McGregor et coll., 2018, p. 3, trad.)

[“By featuring the moments and movements in which we differently pursue methodological shifts, and by intentionally interrupting each other and ourselves, we convey our experience of designing research as iterative, recursive, messy, and sometimes stuck, in contrast to the linear, untainted, and dogmatic methodologies that assert themselves around us.” (McGregor et coll., 2018, p. 3)]

^{xxxix} **Pensionnats autochtones** : « entre 1831 et 1996, les pensionnats exploités au Canada grâce à des accords entre le gouvernement du Canada et l'Église catholique romaine, anglicane, méthodiste, presbytérienne et Royaume. Ce partenariat a pris fin en 1996, avec le gouvernement du Canada de prendre la direction des écoles résidentielles et de commencer à transférer le contrôle aux bandes indiennes. Le dernier pensionnat fédéral de fonctionner, Gordon pensionnats indiens à Punnichy, en Saskatchewan, a fermé en 1996. Un objectif commun défini cette période - l'assimilation des enfants autochtones.»

(<http://lesenfantsdevenus.ca/fr/exhibition/>)

Voir aussi : Tremblay, 2007 ; Loiselle et Roy, 2007 , Bousquet, 2017.

Pour Madden (2019), « la réconciliation doit se faire de manière à équilibrer les relations avec la terre et les ancêtres et à respecter les responsabilités envers eux. Bien que la Commission se concentre, à juste titre, sur l'expérience et les séquelles des pensionnats, on ne peut ignorer le déséquilibre résultant du retrait forcé de générations entières de leurs communautés et de la perturbation des systèmes de connaissances ancrés dans la terre qui en a résulté. » (p. 294)

[“Between 1831 and 1996, residential schools operated in Canada through arrangements between the Government of Canada and the church. One common objective defined this period — the assimilation of Aboriginal children. ” <http://wherearethekids.ca/en/>]

For Madden (2019), “reconciliation must proceed in ways that balance relationships with, and uphold responsibilities to, land and ancestors. While the Commission’s focus understandably remains on the residential school experience and legacy, the imbalance resulting from forced removal of entire generations from their communities and the disruption to knowledge systems rooted in land that resulted cannot be disregarded.” (p. 294)]

^{xi} **Vulnérabilités** : Si le thème des vulnérabilités est récurrent dans la pédagogie de la réconciliation, ces dernières témoignent de l’exploration des « possibles, limites, incertitudes et peur de l’aliénation » laissent paraître, pour Aitken et Radford (2018), « de mouvements subtils vers la réconciliation, malgré une apparence de résistance » (p. 46, *trad.*).

[While the theme of vulnerabilities is recurrent in the pedagogy of reconciliation, Aitken and Radford (2018) argue that the exploration of "possibilities, limits, uncertainties and fears of alienation" in the pedagogy of reconciliation reveals "subtle movements towards reconciliation, despite an appearance of resistance" (p. 46)]

Voir aussi : [Tepweedamowin](#). [être Honnête]. **Poétique des vulnérabilités.**

^{xii} **Engagement** : Toute intention d’agir doit s’accompagner d’une intention de suspendre l’action, de s’en retirer, de ne pas faire, de lâcher-prise, d’abandon, de laisser être. (Aoki, 1991/2005, p. 386, *trad.*)
[« a concern for doing needs to be accompanied by a concern for not doing, for holding back, for withdrawing, for letting go, for letting be » (Aoki, 1991/2005, p. 386)].

^{xiii} **Recadrer la réconciliation par les traités** : en tant que composante de l’indigénisation décoloniale, les pratiques de recherche communautaires et situées cherchent également à décentrer l’académie en tant que site principal de production et de diffusion des connaissances. (Gaudry et Lorenz, 2018, p.225)

[“as a component of decolonial indigenization, community-engaged and land-based research practices also look to decentre the academy as the primary site of knowledge production and dissemination.”] (p.225)

Voir aussi : Poétique des [possibles](#) - Kakidawenidam [faire preuve de Sagesse].