

# **L'allyship : l'exercice d'un leadership éducatif favorisant l'émergence et la valorisation des réalités, des savoirs et des perspectives autochtones dans les écoles des Premiers Peuples au Québec**

Vanessa Ratté

Number 24, December 2024

Comment incarner un changement au sein d'un système bâti sur l'oppression : regards sur l'*allyship*

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116530ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1116530ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Cahiers du CIÉRA

ISSN

1919-6474 (print)

2291-5745 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ratté, V. (2024). *L'allyship : l'exercice d'un leadership éducatif favorisant l'émergence et la valorisation des réalités, des savoirs et des perspectives autochtones dans les écoles des Premiers Peuples au Québec*. *Les Cahiers du CIÉRA*, (24), 49–66. <https://doi.org/10.7202/1116530ar>

Article abstract

Indigenous Peoples in Quebec reclaiming control of their own education is a paradigm shift in acknowledging Indigenous Peoples' rights to manage their schooling. As a non-Indigenous practitioner and researcher, I come to reflect on my leadership skills in addressing the need for support and guidance of the Indigenous schools with which I work in these times of change. Given this context, I aim to report on how Indigenous and non-Indigenous peoples influence each other to bring out and promote Indigenous realities, knowledge and perspectives. On this basis, I retrace in this research paper my experience working in Indigenous school settings and model a problem situation that raises paradoxes. Following a literature review, I then engage in a dialogue between my practice and scientific literature regarding the complexity of exercising leadership to foster Indigenous students' academic achievement and pride in their cultural identity. Along this process, I build connections between the notions of leadership and allyship that contribute to my professional growth and the potential deployment of culturally significant and safe practices for all the partners of Indigenous educational communities.



*Note de recherche*

## **L'*allyship*: l'exercice d'un leadership éducatif favorisant l'émergence et la valorisation des réalités, des savoirs et des perspectives autochtones dans les écoles des Premiers Peuples au Québec**

**Vanessa Ratté**

Coordonnatrice des services pédagogiques

Institut Tshakapesh

Doctorante

Département d'administration et fondements de l'éducation

Université de Montréal

Membre du comité de rédaction

Les Cahiers du CIÉRA

### **Résumé**

La réappropriation de la prise en charge de l'éducation par et pour les Premiers Peuples est un mouvement de transformation fondamental envers la reconnaissance des droits des Autochtones dans la gestion de leur éducation au Québec. En tant que praticienne et chercheuse non-autochtone, je suis amenée à me questionner sur l'exercice de mon leadership en réponse aux besoins des écoles autochtones avec lesquelles je travaille, afin de les soutenir et de les accompagner dans cette ère de changement. Ce contexte me motive à rendre compte de la manière dont les Autochtones et non-Autochtones s'influencent réciproquement pour faire émerger et valoriser les réalités, les savoirs et les perspectives autochtones. C'est sur cette base que, dans un premier temps, je retrace dans la présente communication mes expériences de travail en milieux autochtones pour ensuite modéliser une situation-problème soulevant des paradoxes. Puis, une recension des écrits m'amène à amorcer un dialogue entre ma pratique et la littérature scientifique illustrant la complexité d'exercer son leadership en vue de favoriser la réussite éducative et identitaire des élèves autochtones. Ainsi, je tisse des liens entre la notion de leadership et celle d'*allyship* contribuant à l'essor de mon développement professionnel et au potentiel déploiement de pratiques sécurisantes et importantes sur le plan culturel pour tout partenaire des communautés éducatives autochtones.

**Mots-clés :** leadership éducatif; *allyship*; réalités, savoirs et perspectives autochtones; paradoxe.

### **Abstract**

Indigenous Peoples in Quebec reclaiming control of their own education is a paradigm shift in acknowledging Indigenous Peoples' rights to manage their schooling. As a non-Indigenous practitioner and researcher, I come to reflect on my leadership skills in addressing the need for support and guidance of the Indigenous schools with which I work in these times of change. Given this context, I aim to report on how Indigenous and non-Indigenous peoples influence each other to bring out and promote Indigenous realities, knowledge and perspectives. On this basis, I retrace in this research paper my experience working in Indigenous school settings and model a problem situation that raises paradoxes. Following a literature review, I then engage in a dialogue between my practice and scientific literature regarding the complexity of exercising leadership to foster Indigenous students' academic achievement and pride in their cultural identity. Along this process, I build connections between the notions of leadership and allyship that contribute to my professional growth and the potential deployment of culturally significant and safe practices for all the partners of Indigenous educational communities.

**Keywords:** educational leadership; allyship; Indigenous realities, knowledge and perspectives; paradox.

## Introduction

La Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) (2015) appuie la réappropriation de la prise en charge de l'éducation des Premiers Peuples en prônant des recommandations qui visent une réelle prise en compte des langues, des cultures et des identités autochtones au sein de ces systèmes d'éducation en transformation. Or, le nombre de personnes autochtones dans les écoles situées en communauté est inférieur à celui des non-autochtones (Osmond-Johnson et Turner 2020). Étant moi-même chercheuse et praticienne allochtone<sup>1</sup> en gestion de l'éducation dans ce contexte, ma participation à cette ère de changement suscite son lot de questionnements par rapport à mon positionnement. C'est donc à partir de cette double posture que je pose mon regard sur l'application de mes capacités de leadership<sup>2</sup> pour favoriser l'émergence et la valorisation des réalités, des savoirs et des perspectives autochtones dans l'offre éducative des écoles préscolaires, primaires et secondaires situées en communautés autochtones que je soutiens et accompagne.

Le leadership est un phénomène complexe, qui renvoie à un processus de dynamique sociale comportant un but, commun ou non, de l'influence et l'atteinte du but (Poirel *et al.* 2020). Dans le cas présent, la finalité est la réussite éducative et identitaire des élèves autochtones grâce à une école qui valorise leur langue, leur culture et leur identité. C'est pourquoi mon regard se porte sur mes pratiques répertoriées en leadership relevant de l'éducation, sans position hiérarchique ou d'autorité sur les écoles de même que sur ma compréhension du leadership chez des directions d'école de statut autochtone et non autochtone.

Pour enrichir les réflexions à l'égard de ce concept, je retrace dans un premier temps mes expériences de travail. Cela m'amène par la suite à modéliser une situation-problème soulevant des paradoxes. Puis, je résume ma recension des écrits scientifiques, ce qui me conduit à amorcer un dialogue entre ma pratique et la littérature illustrant la complexité d'exercer son leadership pour favoriser la réussite éducative et la fierté identitaire des élèves autochtones. Ainsi, je tisse des liens entre la notion de leadership et celle d'*allyship* contribuant à l'essor de mon développement personnel et professionnel.

Comme d'autres auteur.rices<sup>3</sup> avant moi, je reconnais les privilèges associés à mon identité non autochtone et à mon appartenance à une société occidentale dominante. De ce fait, j'aborde avec vigilance l'exposition des enjeux vécus par les Autochtones, car je tiens à éviter de mal interpréter ou de déformer leurs voix et leurs réalités (Tuihawai Smith 1999). Mon intention d'écriture relève plutôt d'une volonté de faire part de mes apprentissages pour encourager le déploiement de pratiques sécurisantes et importantes sur le plan culturel pour tout partenaire des communautés éducatives autochtones.

---

<sup>1</sup> Les « Premiers Peuples » désignent les Autochtones qui sont les descendants de ceux qui habitaient un lieu où des groupes d'origines différentes sont arrivés et ont prédominé : par la conquête, l'occupation, la colonisation ou d'autres moyens (Haut-Commissariat des Nations Unis aux droits de l'homme 2013). Au Canada, les Autochtones comprennent les Premières Nations, les Métis et les Inuit. À l'inverse, le terme allochtone signifie « d'un autre pays » et désigne les personnes qui n'ont pas d'origine autochtone.

<sup>2</sup> Le terme « leadership » a été accepté par l'Académie française en 1935 (Poirel *et al.* 2020). En contrepartie, le mot « *allyship* » sera inscrit en italique, car il est emprunté à l'anglais et il ne possède pas encore de traduction socialement acceptée.

<sup>3</sup> J'ai fait le choix d'une écriture inclusive, notamment pour mettre en évidence la présence prépondérante des femmes dans les contextes d'éducation que j'ai connus et ceux reflétés dans les textes lus. J'utilise une graphie tronquée qui accorde une visibilité à l'ensemble des identités de genre. Dans cette même logique, l'adjectif ou le participe passé après le nom reflète tous les genres par l'utilisation de la forme tronquée.

## Mes ancrages professionnels



Figure 1. Carte des communautés Premières Nations et villages Inuit au Québec  
 Source : ©La Boîte Rouge Vif, 2024. En ligne : [Territoire-autochtone.pdf \(3peq.com\)](https://3peq.com/wp-content/uploads/2024/03/carte.png).

Peu après l'obtention de mon diplôme en enseignement, je me suis envolée vers le Nunavik<sup>4</sup>, comblant ainsi ma curiosité pour le lointain et mon aspiration d'expériences professionnelles hors du commun. En rétrospective, j'admets avoir entrepris cette aventure (2014 – 2015) surtout par soif de découvertes et de rencontres, mais sans une connaissance suffisante de l'histoire des Inuit et des répercussions de celle-ci sur leur vie, notamment sur leur rapport à la scolarisation. Pendant cette année scolaire, je me trouvais souvent en dissonance entre mes approches d'enseignement apprises à l'université et celles à préconiser dans cet environnement éducatif. Je devais constamment rechercher de nouvelles manières de faire. Au fil des jours, je saisisais toutefois que la construction de liens avec les élèves, mais aussi avec leurs familles et les membres de la communauté, constituait des pas incontournables pour aborder l'éducation autrement. Quand la confiance se renforçait, le climat de la classe s'améliorait, contribuant à favoriser les apprentissages au sein du groupe. J'adaptais donc, petit à petit, ma posture enseignante à la culture, en me tenant parfois loin du programme scolaire, mais plus près des besoins relationnels et affectifs des élèves. En parallèle, je posais un regard sur mes collègues inuit et je m'interrogeais sincèrement quant au modèle d'école qu'elles souhaitaient pour leur communauté. Lorsque l'équipe-école, en majorité composée d'allochtones, proposait des idées et des pistes de solutions aux enjeux qui se présentaient, elles acquiesçaient discrètement; toutefois, leurs véritables pensées me paraissaient demeurées silencieuses. Cette expérience d'importance a sans aucun doute suscité chez moi un intérêt pour l'étude de la gestion des écoles en milieux autochtones.

Ma maîtrise en administration de l'éducation presque terminée, j'ai été sélectionnée par la Commission scolaire crie pour exécuter un mandat de direction adjointe d'une école préscolaire, primaire et secondaire<sup>5</sup> (2017 – 2020) sur les terres d'Eeyou Istchee<sup>6</sup>. J'aspirais à une gestion participative et une place importante au personnel crie ainsi qu'à la communauté dans la prise de décisions de l'école, afin de créer un environnement authentique et en cohérence avec la langue, la culture et l'identité de la population locale. Toutefois, cette insertion professionnelle générait en moi plusieurs questionnements sur la façon dont je déployais mon leadership. Je tentais de trouver mon équilibre pour répondre aux attentes des différentes communautés culturelles au sein de l'école envers l'exercice de mes rôles. Comme nouvelle gestionnaire, je souhaitais rapidement établir ma crédibilité, et ce, en faisant preuve de proactivité. En même temps, je concevais que c'était au fil du temps que je me rapprocherais de la pensée et de la parole du personnel crie et qu'ainsi nous pourrions nous mobiliser autour de celles-ci dans les réflexions sur le projet éducatif de leur école et sa mise en œuvre. Ainsi, je rencontrais des distinctions importantes entre la théorie et la pratique et, par le fait même, je cultivais des doutes quant à mes décisions en matière de pédagogie et de gestion.

Depuis 2020, j'occupe un poste de coordonnatrice des services pédagogiques au sein de l'[Institut Tshakapesh](#), un organisme régional autochtone qui offre depuis 1978 des services aux communautés innues et aux écoles des communautés membres<sup>7</sup> situées sur le Nitassinan<sup>8</sup>. L'un des buts premiers de l'institut est de soutenir la persévérance scolaire et favoriser la réussite éducative des élèves du préscolaire au secondaire. Pour

<sup>4</sup> Le Nunavik est une partie du territoire traditionnel des Inuit dans le Nord-du-Québec (cf. Inuit Nunangat). Les écoles des villages inuit relèvent de la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq créée en 1975 en vertu de la Convention de la Baie James et du Nord québécois.

<sup>5</sup> La direction d'école ou d'établissement planifie, oriente, dirige, coordonne et évalue l'action de l'ensemble de l'équipe-école, dans le but de soutenir, de maintenir et d'assurer la réussite éducative des élèves. Selon le référentiel de compétences des directions d'établissement de la province du Québec, la direction utilise l'autonomie dont elle dispose pour définir avec son équipe les orientations les mieux adaptées aux besoins d'apprentissage de ses élèves et celles qui sont les plus représentatives des valeurs éducatives de sa communauté (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2008). On retrouve différentes structures administratives en milieux autochtones au Québec, et la plupart des directions d'école relève de l'autorité des conseils de bande ou d'une commission scolaire.

<sup>6</sup> Eeyou Istchee est le territoire traditionnel des Iyiyiwch (Cris au Québec). Les écoles des communautés cries au Québec sont sous la gouverne de la Commission scolaire crie fondée en 1978 en vertu de la Convention de la Baie James et du Nord québécois.

<sup>7</sup> Les communautés membres de l'Institut Tshakapesh sont Essipit, Pessamit, Uashat mak Mani-Utenam, Ekuanitshit, Nutashkuan, Unamen Shipu, Pakut-Shipit et Matimekush-Lac John. Elles ont toutes des écoles de bande sur leur territoire, à l'exception d'Essipit où les élèves fréquentent des écoles hors de la communauté.

<sup>8</sup> Le Nitassinan est le territoire traditionnel de la nation innue.

ce faire, l'organisme tend à mobiliser les acteur.rices concerné.es autour d'objectifs communs et à offrir aux jeunes des activités et des projets qui pourront renforcer leur fierté identitaire et leur plein engagement (Institut Tshakapesh 2021). Dans ce contexte, notre équipe considère la fierté identitaire comme un important déterminant de la réussite éducative des jeunes innu.es de tous les âges, qui contribue à l'épanouissement de l'apprentissage tout au long de la vie (Blanchet-Cohen *et al.* 2021). L'essence de mon travail est de proposer des services pédagogiques culturellement pertinents en réponse aux demandes et aux besoins des écoles innues avec lesquelles je collabore. En résumé, cette tâche consiste à fonder le développement pédagogique sur des approches basées sur les pédagogies autochtones qui valorisent et encouragent la transmission de l'innu-aimun (la langue innue) et de l'innu-aitun (la culture innue), tout en tenant compte des attentes ministérielles de la province. Ainsi, je suis amenée à collaborer de près avec les directions d'écoles dont certaines sont autochtones et d'autres allochtones. Puisque je dois faire preuve de leadership dans l'exercice de mes fonctions professionnelles, une conscience de mon identité allochtone m'incite à être vigilante quant à ma posture. Par conséquent, j'interroge cette capacité à user d'influence avec compétence et sensibilité culturelle pour favoriser l'émergence et la valorisation des réalités, des savoirs et des perspectives des Innus pour leurs écoles.

### Ma situation-problème : vivre entre deux mondes culturels



**Figure 2. When Two Rivers Merge into One**

Source : Illustration d'Alexandra Uniam, artiste naskapie (Centre de développement de la formation et de la main d'œuvre Huron-Wendat [CDFM], Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN] et Institut Tshakapesh, 2020).

L'illustration de l'artiste naskapie Alexandra Uniam rend parfaitement compte du contexte éducatif dans lequel se déploie mon activité professionnelle. L'image symbolise la 15<sup>e</sup> compétence<sup>9</sup> conçue par des organismes éducatifs autochtones (CDFM, CEPN et Institut Tshakapesh 2020) et présentée au ministère de l'Éducation du Québec pour son intégration au référentiel de compétences de la profession enseignante. Cette compétence intitulée « Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones » me sert de guide dans l'accomplissement de mes mandats, car elle rappelle notre devoir de répondre aux recommandations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) (2015), de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) (2019) et de la Commission Viens (2019)<sup>10</sup>, et ce, bien au-delà du domaine de l'éducation, mais dans toutes les sphères visées par les appels à l'action (CEPN 2020).

<sup>9</sup> À ce jour, la [15e compétence](#) n'est pas reconnue par le gouvernement du Québec. Cependant, bon nombre d'universités de la province du Québec l'intègre aux programmes de formation en enseignement. Une [résolution](#) pour la reconnaissance officielle de la Compétence 15 par le ministère de l'Éducation du Québec a été conjointement dictée par le CEPN et l'Institut Tshakapesh dans le cadre du 5<sup>e</sup> Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples en novembre 2022.

<sup>10</sup> Il s'agit de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès, présidée par l'honorable Jacques Viens.

Les deux rivières reflètent la vision binaire du savoir et de l'apprentissage, puisque l'eau qui coule dans l'une d'elle est empreinte de la pensée autochtone et l'eau de l'autre désigne la pensée occidentale (CDFM, CEPN et Institut Tshakapesh 2020). Ces deux cours d'eau, séparés à la source, m'évoquent le sentiment de vivre entre deux mondes culturels distincts, comme si on devait choisir l'un des cours d'eau sur lequel naviguer, tandis qu'il est pourtant toujours nécessaire de braver les portages entre les deux. Ce sentiment d'ambivalence visant à favoriser la réussite éducative et la fierté identitaire des élèves est largement répandu chez le personnel des écoles, dont moi, en l'occurrence. Pour cette raison, cette illustration est représentative du contexte paradoxal de la pédagogie et de la gestion de l'éducation en milieux autochtones, où les deux rivières sont le reflet de l'interrelation persistante entre deux éléments pourtant interdépendants (Schad *et al.* 2016; Lewis 2000; Yvon et Huguenin 2021; Girard 2022). D'une part, j'observe un désir ardent de refléter les réalités, les savoirs et les perspectives autochtones dans le modèle de l'école, du préscolaire au secondaire, en vue de la réappropriation, de la réaffirmation, de la valorisation, de l'inclusion et de la transmission de la langue, de la culture et de l'identité des populations autochtones. D'autre part, je note qu'il persiste le souci de se conformer aux attentes et aux prescriptions de la société dominante pour faciliter le passage vers des écoles hors communautés et des établissements postsecondaires, ce qui freine indéniablement l'aspiration nommée précédemment.

L'image des deux rivières traduit le fait qu'à la base, chaque cours d'eau coule vers sa propre finalité, tandis que ce qui est souhaité, dans une visée de décolonisation et de réconciliation, est de faire converger ces deux rivières de sorte que l'on puisse pagayer dans le même sens (CDFM, CEPN et Institut Tshakapesh 2020) et à un même rythme. Le mélange des eaux et leur union nous amènent alors à concevoir les savoirs et les perspectives autochtones et occidentaux dans un esprit de « et / et » ou « *both / and* » plutôt que dans une logique dichotomique « soit / soit » ou « *either / or* » (Schad *et al.* 2016). Enfin, à partir de cette image emblématique, je tente de rendre visible comment je fais vivre mon leadership, dans le but de rapprocher ces cours d'eau et de pagayer harmonieusement vers leur confluence.

### **Quel leadership éducatif pour les écoles en contextes autochtones?**

L'angle de recherche que j'ai employé pour sélectionner des textes pertinents à mon contexte de travail visait deux cibles. D'abord, je souhaitais davantage comprendre mes propres expériences de gestion, passées et en cours. Du même coup, j'aspirais à mieux saisir le vécu professionnel des directions d'école avec lesquelles je travaille. Pour ce faire, j'ai parcouru les bases de données ERIC (ProQuest), Erudit, Autochtonia, CAIRN ainsi que Google Scholar. J'ai élaboré une stratégie de recherche que j'ai par la suite déclinée en différentes combinaisons, à partir des termes suivants, en français et en anglais : autochtone, Première Nation, Premier Peuple, direction d'établissement ou d'école, leadership (inclusif, transformatif, collaboratif, etc.), décolonisation, sécurisation culturelle et *allyship*. Par la suite, j'ai retenu une cinquantaine de lectures parmi lesquelles j'ai fait une place de choix aux textes se rapportant à la province du Québec<sup>11</sup> et à l'ensemble du Canada, bien que peu nombreux dans le lot. J'ai, en outre, conservé des textes sur le leadership éducatif des directions d'école dans les communautés autochtones en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Groenland et à Hawaï, car ils révélaient des similitudes sur le plan des politiques coloniales avec les contextes d'ici et ils m'étaient inspirants par rapport à leur vision de l'éducation. Bref, il est certes complexe de dépeindre le leadership en milieu autochtone dans toute sa diversité; il m'importe cependant de mentionner que cette recension est non exhaustive en matière de représentations et ne tend pas à généraliser le sens que chacune des nations ou chaque individu peut attribuer à ce concept.

---

<sup>11</sup> Lorsque je mentionne le Québec ou d'autres terres ayant subi la colonisation, comme ailleurs au Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Groenland et Hawaï, je conçois qu'il s'agit de territoires autochtones non cédés ou de terres obtenues par des traités ou des conventions au cours des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, rarement à l'avantage des peuples autochtones et dont les noms actuels sont ceux qui ont été imposés depuis l'ère coloniale et non pas les noms donnés à l'origine par les peuples autochtones.

*Circonscrire le concept de leadership éducatif*

Le concept de leadership, puisqu'il se décline en des dizaines de milliers de significations (Dubrin, 2000 cité dans Kamara, 2007), est une notion quasi insaisissable, de telle sorte que s'enquérir d'une définition consensuelle est un défi de taille, à la fois pour les praticien.nes et les chercheur.ses (Poirel *et al.* 2020). La difficulté de percer le flou conceptuel ainsi que la problématique de tenter de déterminer les fondements épistémiques opaques du leadership sont décrites ainsi par Allix et Gronn : « Almost no area of inquiry or interest has shown itself to be more elusive, or more controversial, to human understanding, than the notion of leadership. It has been, and remains, a notoriously perplexing, yet tantalizing preoccupation for those who research it and/or expound upon it, and for those who, more pragmatically, wish to embrace it and master it, to effect change or effect organizational performance<sup>12</sup> » (Allix et Gronn 2005 : 181). Dans ce même ordre d'idées, Spillane, Halverson et Diamond (2004) énoncent qu'on en sait très peu sur les façons de faire qui rendent clair et précis le leadership éducatif. Blakesley (2011) renchérit en soulignant que le peu de littérature existante sur ce sujet porte davantage sur ce que le ou la leader accomplit, soit le « quoi », et moins sur le « comment » ou le « pourquoi ». Dans le but d'orienter la discussion, je retiens que le leadership éducatif est un processus d'influence réciproque et partagé par l'ensemble des acteur.rices engagé.es auprès des élèves ainsi que culturellement situé et contextualisé tant à l'école que dans la communauté, où un collectif mise sur les meilleures pratiques pédagogiques pour assurer la réussite de tous les élèves (Gather Thurler, Pelletier et Dutercq 2015). Poirel, Lauzon et Clément (2020) complètent ce cadre conceptuel avec cet énoncé : « Pour les leaders en éducation, il s'agit d'avoir la créativité nécessaire pour influencer et mobiliser les individus à se dépasser dans l'objectif d'atteindre un but altruiste commun : la réussite des élèves » (Poirel, Lauzon et Clément 2020 : 8). Or, malgré ces quelques pistes pour délimiter la notion de leadership éducatif, sa conceptualisation reste vague en contextes autochtones.

*Si peu de littérature scientifique*

La définition du leadership éducatif lorsque située en contextes autochtones est d'autant ardue, et ce, à l'échelle mondiale, puisque cette question est encore trop peu étudiée (Goddard et Foster 2002; Blakesley 2008, 2010, 2011; D'Arbon *et al.* 2009; Fitzgerald 2010). D'ailleurs, on soulève la rareté de l'utilisation d'approches narratives et de récits biographiques pour refléter comment se perçoit le leadership sur le terrain en milieux autochtones, chez les Autochtones et les non-Autochtones (Blakesley 2010; Fitzgerald 2010; Santamaria *et al.* 2015). Une leadeuse scolaire māorie<sup>13</sup> fait écho au constat préalable en s'exprimant ainsi sur son sentiment d'invisibilité dans la littérature :

We feel silenced in the literature. We cannot find ourselves. I do read books from other nations, mostly not about leadership but the stories of Indigenous lives. It is painful... remembering is painful, telling my own story will be painful but I don't want to keep reading words that have no connection with who I am... what I think is needed right now is for Pakeha<sup>14</sup> to stop and listen for a while. (Fitzgerald 2010: 94)

Comme je navigue entre les expériences terrain et la littérature, je confirme que les ouvrages ne rendent pas justice à la dimension plurielle du leadership chez les personnes qui œuvrent dans les écoles en communautés autochtones. En tenant compte de ces éléments, il n'est peut-être pas si surprenant de me questionner autant sur mes pratiques au constat que le nombre de références est minime pour m'orienter ou me valider dans mon activité professionnelle. En raison de ce manque de représentativité et de préparation, mon travail est ponctué de découvertes et de constatations qui nécessitent une prise de recul, des réflexions et des adaptations en

<sup>12</sup> Dans le but de conserver la validité et l'authenticité des propos des auteur.rices ayant publié en anglais, j'ai choisi de conserver la langue d'origine des textes cités. Il m'était particulièrement important de procéder de cette façon pour les témoignages de personnes autochtones en vue de conserver autant de justesse que possible dans leur discours.

<sup>13</sup> Lorsque le véritable nom de personnes autochtones est cité dans les textes lus, je prends soin de le nommer dans cette note de recherche à des fins de visibilité et de représentativité. Si un pseudonyme est utilisé, je dévoile au moins le nom de la nation de la personne.

<sup>14</sup> *Pakeha* est le terme généralement employé par les Māoris pour désigner les Néo-Zélandais d'origine anglo-saxonne et européenne ou pour représenter toute personne non-Māori et donc non-Autochtone.

continu. Mes apprentissages sur le leadership éducatif acquis au cours de ma formation de gestionnaire scolaire, ancrée dans des épistémologies occidentales, sont alors constamment revisités par rapport à l'environnement dans lequel je me trouve et aux interactions qui les animent.

### *Reconnaître le leadership autochtone*

Mes expériences et mes lectures m'ont aidée à confirmer que chaque communauté possède ses repères et un vocabulaire propres, soit une multitude de termes, voire aucun terme précis, pour décrire le leadership autochtone (Khalifa *et al.* 2019). Cela étant dit, quelques idées fondatrices ressortent dans la littérature.

En premier lieu, le leadership autochtone serait davantage communautaire, collectif, interdépendant, relationnel et générationnel (Nolen 1998; Kamara, 2007; D'Arbon *et al.* 2009; Fitzgerald 2010; Niesche et Keddie 2013). D'ailleurs, pour plusieurs nations autochtones, la représentation du leadership n'est pas associée directement à une position hiérarchique ou à un statut d'autorité. Les recherches de Maaka et de son équipe (Maaka *et al.* 2019) menées avec les communautés éducatives autochtones d'Hawaï appellent à critiquer l'importation du modèle occidental mettant de l'avant une seule personne comme leader.euse; ces derniers jugent paternaliste cette pensée qui prétend que les groupes ont besoin d'être dirigés par un seul individu.

En second lieu, le leadership éducatif autochtone se retrouve en tout lieu, qu'il s'agisse de l'école ou de la communauté. Les apprentissages se conçoivent bien au-delà des parcours scolaires conventionnels, de la maternelle aux études universitaires, tandis qu'une vision holistique prône l'acquisition et le développement de ceux-ci tout au long de la vie (Conseil canadien sur l'apprentissage 2007). La discussion sur le leadership éducatif est donc beaucoup plus riche lorsqu'elle réunit des leaders de tous les horizons pouvant accroître les chances d'apprentissages des uns et des autres (Maaka *et al.* 2019).

En troisième lieu, le leadership autochtone se résume davantage à la dimension humaine et à l'être qu'à des habiletés de gestion. Ce concept est ancré dans le présent tout en conservant un lien profond avec la spiritualité (Kamara 2007). Beth, une direction d'école māorie l'explique ainsi : « Leadership is about being true to who you are, where you have come from. » (Fitzgerald 2010 : 97). En appui à ces propos, Tootoosis, une direction d'école autochtone interviewée, dit à ce sujet :

I feel that leadership is something that cannot be developed or taught. Leadership is revealed, as greatness is revealed. True greatness comes from the inside... Greatness has no room for ego so it is important to study the ego, embrace the ego, and let go of the ego. We need Indigenous Leadership Revelation programs; so young people can awaken their authenticity, responsibility, and become conduits for greatness. (Maaka *et al.* 2019 : 236)

Ces témoignages mettent en évidence ce que Blakesley (2011) soulève comme étant deux écoles de pensée en opposition dans le débat sur le leadership éducatif. D'un côté, le leadership pourrait être « prescribed, standardized, and reduced to quantifiable traits or characteristics generalizable across contexts » (Blakesley 2011 : 13) et d'un autre côté, il serait « culturally, contextually, and situationally located » (*ibid.*). Bref, le leadership autochtone est teinté des influences du milieu de vie de la personne qui l'exerce, mais aussi de son parcours qui se reflète dans son savoir-être.

Tout compte fait, ces quelques points de repère amènent à contester les structures hiérarchiques et délimitées de l'école dans l'exercice du leadership des directions en contextes autochtones. Il est préconisé d'adopter une vision égalitaire et élargie de l'espace dans lequel refléter son leadership pour assurer la réussite de tous les membres de la communauté. Ce processus met aussi en évidence les difficultés pour les Autochtones, en position minoritaire, d'assumer leur leadership selon une culture dominante et des théories qui éclipsent leurs modes de pensée. Kamara exemplifie ce fait par le propos suivant : « Indigenous people in school principal positions often find themselves caught between quite antithetical values, and sometimes find themselves having to inhabit a persona that is neither wholly recognizable to westerners nor well accepted at

the local community level » (Kamara 2007 : 5). Ce constat paradoxal est confirmé par Deschênes et Pelletier, qui décrivent ainsi la situation observée dans les communautés autochtones au Québec :

[...] l'école autochtone demeure peu autochtone pour l'Autochtone et trop autochtone pour le non-Autochtone, ce qui crée pour des directions d'établissement une difficulté majeure et pérenne à exercer leurs fonctions, y compris pour des directions autochtones qui peuvent ressentir une certaine "imposture". (Deschênes et Pelletier 2021 : 34)

Je ne suis pas étrangère à cet inconfort dans le travail lié à la difficulté d'allier les deux visions du monde et de vivre de façon constructive et soutenue la démarche avec l'ensemble des acteur.trices concerné.es. En lien avec ma situation-problème préalablement située, il m'apparaît évident de faire doublement face à ce constat. Selon le premier aspect, je travaille avec des directions autochtones qui m'expriment ce tiraillement de devoir se conformer à un style de leadership normé d'un point de vue occidental, attendu tant par la société majoritaire que par certains membres de leur communauté. Ces dernières peuvent alors essuyer des critiques lorsqu'elles adoptent des pratiques de leadership se rapprochant davantage de la pensée autochtone. Conséquemment, l'émergence des réalités, des savoirs et des perspectives autochtones dans le modèle de leur école s'en trouve ébranlée. Selon le second aspect, je reconnais ce même positionnement ambivalent chez moi qui suis allochtone et qui exerce mon leadership en contextes autochtones. Or, il n'est jamais évident de statuer sur les postures et les gestes de métier à favoriser pour réaliser mes mandats. Il importe ainsi de rester fidèle à qui l'on est, certes, mais tout en s'alignant sur les principes des pratiques dites probantes et efficaces ou en empruntant aux valeurs et pratiques culturelles des milieux qui nous accueillent et en les adoptant. En somme, cela montre l'intérêt pour une personne de se rapprocher de ses conceptions sur le leadership, tandis que ses repères sont en construction de part et d'autre.

### *La variable culturelle du leadership éducatif*

La littérature scientifique sur le leadership éducatif omet le plus souvent des descriptions et des explications liées au contexte et aux déterminants de la situation (Blakesley 2008) et néglige, de surcroît, de se centrer sur la personne et son histoire (Fitzgerald 2010). Cette réalité renforce le fait que la culture soit une variable manquante dans le leadership, tandis qu'elle possède pourtant le potentiel de servir de point de départ pour une étude plus compréhensive des phénomènes (Hallinger et Leithwood 1998).

Afin d'adopter une perspective culturelle et critique sur ce concept, il est de mise de faire ressortir comment est définie la culture; pour ce faire, je reprends deux définitions tirées de ma recension des écrits. Dans un premier temps, « [l]a culture est un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir apprises et courantes servant à rattacher les personnes à une collectivité particulière et distincte » (Rocher 1992, cité dans Boyer et Guillemette, 2015 : 2). Dans un deuxième temps, « Culture consists of a dynamic and complex set of values, beliefs, norms, patterns of thinking, styles of communication, linguistic expressions and ways of interpreting and interacting with the world that a group of people has developed to assure its survival in a particular physical and human environment » (James, 1999 : 194, cité dans Foster et Goddard 2003 : 2). Ces définitions font notamment en sorte de ne pas se limiter à la culture organisationnelle de l'école, mais d'ouvrir sur une perspective sociétale dans laquelle s'inscrit l'établissement scolaire (Goddard et Foster 2002).

Qui plus est, la culture de la société exerce une influence importante sur les directions d'école, au-delà de la culture particulière de l'organisme ou institution (Hallinger et Leithwood 1998). Le concept de leadership ne pourra être bien représenté que si l'on tient compte du fait qu'il est partiellement dérivé de la culture sociétale et influencé par celle-ci : « Culture is a significant influence on school leadership in and within societies because it helps to shape school leader's [leaders'] thoughts and subsequent actions about concepts such as leadership, followership, communication, and learning and teaching » (Walker et Dimmock 2002 : 168). La notion de leadership éducatif et celle de culture ne sont donc pas seulement entrelacées, elles sont indissociables (Goddard, Foster et Finell 2004).

*Contrecarrer le pouvoir colonial et occidental*

Les pensées dites eurocentrées ont été transportées et reconduites par le système colonialiste (Battiste et Henderson 2000, cités dans Blakesley 2010), tandis que les conceptions et les épistémologies autochtones ont été écartées des façons de concevoir le leadership (Khalifa *et al.* 2019). En estimant que les cadres théoriques peuvent se transférer à tout contexte, et ce, sans égard à la culture ainsi qu'au genre et à l'ethnicité, on laisse place à une « monoculture of the powerful » (Blackmore 1999, 2005, cité dans Niesche and Keddie 2013) ou à un impérialisme des savoirs (Battiste 2013; Wiscutie-Crépeau 2021). Les approches dominantes liées au leadership ont ainsi tendance à refléter un esprit masculiniste, individualiste, hiérarchique et décontextualisé (Niesche et Keddie 2013). Cela contribue en conséquence au maintien d'une hiérarchie inégalitaire et à l'acceptation qu'une élite étrangère aux réalités et aux besoins des Autochtones puisse décider pour la population (Fallon et Paquette 2014).

Khalifa et ses collaborateurs (Khalifa *et al.* 2019) mettent de l'avant que le monde académique n'a pas fait suffisamment d'efforts pour détacher les pratiques en matière de leadership éducatif d'un héritage colonial. Ce collectif avance même que les écoles supérieures occidentales reflètent encore de nos jours des intentions impérialistes qu'il importe de contester par le biais d'une pensée critique. Le problème ne réside donc pas dans les connaissances des Premiers Peuples sur le leadership, puisqu'un système d'éducation autochtone était en place depuis des milliers d'années avant la colonisation (Cassidy et Marsden 2009; Fallon et Paquette 2014). L'enjeu réside plutôt dans les méthodologies de recherche qui sont dominées par des approches occidentales façonnant la conceptualisation et limitant corollairement les ouvertures à d'autres perspectives épistémologiques et ontologiques (Fallon et Paquette 2014). La prédominance des paradigmes eurocentrés pour concevoir le leadership éducatif en contextes autochtones entrave la construction d'une conception culturellement pertinente de cette notion (Blakesley 2008). Tant que la théorie et la pratique seront ancrées dans un champ de recherche et de pratique qui se contraint à des croyances et des philosophies eurocentrées, la compréhension du concept de leadership éducatif en contextes autochtones restera partielle (D'Arbon *et al.* 2009; Fitzgerald 2010). Dans les faits, les facteurs de genre et d'ethnicité devraient être pris en compte de façon transversale dans tous les débats sur le leadership éducatif en contextes autochtones (D'Arbon *et al.* 2009), afin de réduire le fossé dans la littérature (Blakesley 2011; Foster et Goddard 2003).

Foster et Goddard ayant étudié le leadership au sein des communautés autochtones éloignées du Nord au Canada n'ont pu éviter de souligner qu'il était répandu chez une majorité d'éducateurs dans les écoles de croire que les notions de scolarisation et de leadership issues des courants dominants étaient celles à préconiser, et ce, en dépit d'entrer en conflit avec les aspirations et les croyances des membres des communautés (Foster et Goddard 2003). D'ailleurs, Khalifa et ses collègues soulèvent en ce sens que c'est bien souvent de façon internalisée et inconsciente que le personnel des écoles adopte des pratiques de leadership colonisées qui asphyxie la culture, la langue, les traditions et les épistémologies autochtones, puisqu'elles sont de nature systémique et seulement remises en question que si intentionnellement contestées (Khalifa *et al.* 2019). L'exemple le plus frappant observé est celui d'interdire à l'élève de parler sa langue maternelle en classe, ou encore, d'offrir moins de périodes de cours en langue maternelle qu'en langue seconde ou tierce, sous prétexte que l'on consolide par cette stratégie la réussite scolaire. Le fait de considérer ces orientations comme valides, car issues des courants dominants, témoigne de la nature systémique des modes de pensée qui font que des pratiques à la base coloniale sont dorénavant diffusées dans un modèle d'école qui paraît normal et acceptable. Qui plus est, la littérature fait ressortir le constat que certaines directions d'école autochtones qui succèdent à leurs prédécesseurs allochtones sont implicitement appelées à employer un style et des pratiques similaires à ces derniers (Kamara 2007). Ces circonstances d'entrée en fonction accroissent les risques d'échec des leaders autochtones qui souhaitent valoriser et inclure les réalités, les savoirs et les perspectives autochtones. Enfin, tout comme je l'ai modélisé dans ma situation-problème, les directions d'école qui reconnaissent que les structures et les mécanismes sont à déconstruire se sentent prises entre deux systèmes (Guenter et Osborne 2013; Osmond-Johnson et Turner 2020). Elles ressentent la contrainte de répondre, d'une part, aux attentes de l'équipe-école et à celles de la communauté et, d'autre part, à celles d'une structure supérieure construite sur les bases d'un modèle hiérarchique et colonial. La reconnaissance des disparités dans

la construction du leadership et la manière dont ce dernier est abordé est, par conséquent, indispensable à la transformation du système éducatif autochtone (Keddie et Niesche 2012).

### *Repenser le leadership éducatif en contextes autochtones*

Tandis que certaines voix s'élèvent pour réévaluer la définition du leadership éducatif en contextes autochtones (Kamara 2007; Osmond-Johnson et Turner 2020), d'autres poussent plus loin le raisonnement et sont d'avis qu'il faudrait complètement réinventer ce concept (Fallon et Paquette 2014). La possibilité d'emprunter un positionnement critique sur la base de la justice sociale pour se dégager des termes conventionnels contribuerait à penser avec de nouvelles imaginations (Santamaria *et al.* 2015). Un travail de reconnaissance des inégalités opérant comme des barrières à la participation (Foster et Goddard 2003) ouvrirait alors la possibilité à la voix des minorités d'être prise en compte dans l'élaboration des théories (D'Arbon *et al.* 2009). À ce titre, « It is imperative that we co-create spaces within leadership theories and discourse that center Indigenous voices while also remaining vigilant in acknowledging how contemporary Western notions of leadership continue to be informed by the same colonizing power structures that work to silence them » (Khalifa *et al.* 2019 : 601). Sur cet aspect, une leadeuse māorie livre ses pensées à une chercheuse allochtone : « Getting you involved in this project is a form of co-option. You can create the space for our voices to be heard, for our views to come forth. I don't know the academic game... we need help... we need allies » (Fitzgerald 2010 : 94). Bien qu'encore à ce jour débattu, le concept d'allié.e contribue justement à perturber les espaces oppressifs, en éduquant les autres sur les réalités et l'histoire des personnes marginalisées (Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal 2019). Un ancrage dans l'*allyship* ferait-il en sorte d'exercer un leadership éducatif favorisant l'émergence et la valorisation des réalités, des savoirs et des perspectives autochtones dans les écoles des Premiers Peuples?

### **L'*allyship* : une piste pour se positionner et s'engager?**

L'examen de la question du leadership peut mener à la fois à des prises de conscience inconfortables et à des moments de lucidité étonnants. Selon Maaka et son équipe (Maaka *et al.* 2019), ceux-ci sont non seulement nécessaires, mais ils peuvent aussi apporter réconfort, guérison et direction à toute une communauté. J'acquiesce à cette idée que certaines de mes révélations issues de ma pratique réflexive aient pu s'avérer déstabilisantes, voire gênantes et inconfortables, quoiqu'elles aient toujours servi à améliorer ma pratique et dès lors à nourrir mes relations avec autrui. J'ai retrouvé ces mêmes questionnements liés au leadership en ce qui a trait au phénomène d'*allyship*, dont Rachelle A. C. Joplin décrit la démarche comme suit : « This journey is a profoundly uncomfortable space to occupy » (Joplin 2020 : 215). Il s'agit, à l'instar du leadership, d'un processus réflexif en continu, dans ce cas axé sur son positionnement et son engagement dans la dénonciation des systèmes d'oppression pour une rectification juste et équitable : « Allyship is a means to an end: the reconciliation of historical and contemporary wrongdoings and the rectification of the inequitable colonial systems » (Smith, Puckett et Simon 2015 : 6). L'*allyship* n'est donc pas une identité symbolique ou un *badge* que l'on s'octroie (Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal 2019); c'est pourquoi on ne vise pas à atteindre un sentiment de compétence pleinement maîtrisée dans un temps donné (Spanierman et Smith 2017). Dans les contextes éducatifs autochtones, l'*allyship* se déploie notamment quand des alliés dirigent l'attention sur la décolonisation<sup>15</sup>, grâce à la mobilisation de pratiques de pédagogie et de gestion qui offrent des chances égales de réussite aux élèves et qui dénoncent, du même coup, celles qui maintiennent ces derniers dans un système qui ne les font pas réussir (Mullen 2022).

<sup>15</sup> Décolonisation :

Démarche critique de déconstruction des savoirs, des idéologies et des structures coloniales, afin de permettre [favoriser] la prise en compte et la revitalisation des manières autochtones d'être et de comprendre le monde – Le processus de décolonisation permet [fait en sorte] d'orienter les actions à mettre en œuvre d'après les intentions, les perspectives et les objectifs propres aux Autochtones eux-mêmes. (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec 2022 : 5)

*Dilemmes dans les rôles à adopter*

Comment décliner les gestes professionnels de l'allié.e qui exerce son leadership en contextes éducatifs autochtones? Il me paraît hors d'atteinte, du moins à ce stade-ci de ma pratique et de mes recherches, de choisir une forme ou une autre de déclinaison parmi appuyer, aider, soutenir, accompagner, guider, coopérer, collaborer ou faciliter. Par le fait même, la question de la traduction de certains concepts se pose, car ceux-ci sont souvent illustrés différemment en langues autochtones. Par exemple, Linda M. Goulet et Keith Goulet, dans leur ouvrage intitulé *Teaching Each Other: Nehinuw Concepts and Indigenous Pedagogies* (2014), expriment l'idée de s'aider ou de se soutenir entre nations comme étant une invitation à marcher côte à côte et à cheminer ensemble au sens d'une aventure humaine. Lucien Saint-Onge, membre de la Nation innue et du comité des Sages de la Chaire UNESCO en transmission culturelle comme agent de mieux-être et de prise en charge de soi d'*empowerment*, imagine la relation entre Autochtones et allochtones comme celle de comarcheurs et comarcheuses. Côte à côte, l'une ou l'autre des deux parties prend les devants en pratiquant son leadership, selon les circonstances, tout en conservant une certaine équité dans les rôles : « Soyons des comarcheurs, apprenons à naviguer ensemble, d'égal à égal, pour relever le grand défi collectif de la sécurisation culturelle! » (Couture *et al.* 2024). Une approche critique pourrait concevoir le leadership tel un processus relationnel dialectique, qui suppose de ne pas retrouver d'ordre ou de hiérarchie, mais une place en avant pour quiconque souhaite s'y retrouver à un moment ou à un autre (D'Arbon *et al.* 2009). Bref, illustrer en images ou en histoires en mouvements la relation d'alliés en vue d'atteindre la mission éducative des écoles me paraît souvent plus évident que de tenter de la mettre en mots.

L'expérience professionnelle de Tasha R. Wyatt, praticienne et chercheuse allochtone dans divers contextes éducatifs marqués par le colonialisme, résonne avec la mienne. Bien qu'elle ait été sollicitée en raison de son expertise pour contribuer à certains changements dans les systèmes éducatifs, elle a souvent vécu des tensions dont elle situait la source entre le fait de collaborer ou de faire preuve d'initiatives et celui de manifester du leadership (Wyatt 2018). Selon cette dernière, la question récurrente était celle de déterminer le bon moment de faire un pas en avant, un pas de côté ou un pas de recul dans l'exercice de ses fonctions (*idem*). Ces dilemmes professionnels me sont familiers, car mon activité reflète cette même préoccupation à savoir de trouver ma place et de saisir si je patiente pour que l'on m'assigne un mandat et des tâches ou si je prends les devants en proposant des idées et en posant des actions dans le but de mettre les choses en mouvement. Wyatt révèle de surcroît une pensée à laquelle j'adhère : « I realized that the issues around the construct of leadership are context-bound and, as a white researcher working in these settings, I need to investigate this aspect of my role in each setting » (Wyatt 2018 : 309). Il est vrai que chaque situation ou chaque interaction exige de revisiter son positionnement et de juger de ce qui est attendu, afin d'exercer un leadership que l'on pourrait alors qualifier de flexible. Néanmoins, il ne s'agit pas d'être aléatoire et de ne s'en tenir qu'à son intuition; un regard critique sur soi et sur ses pratiques est plutôt de mise.

*Gare aux « bonnes » intentions*

Khalifa et ses collaborateur.rices sont d'avis qu'il n'est pas possible pour les non-Autochtones de comprendre pleinement les besoins des personnes autochtones. Ces auteur.rices soulèvent que, dans bien des cas, les allochtones établissent des orientations et posent des gestes qui ne répondent pas tout à fait aux demandes exprimées par les Autochtones (Khalifa *et al.* 2019). Elles et ils concluent qu'indépendamment des « bonnes » intentions des directions d'école allochtones dans les écoles accueillant des élèves autochtones, elles continuent de mener leur pratique selon un certain héritage de sorte qu'involontairement, les risques sont accrus qu'elles colonisent et marginalisent ces élèves (*idem*). Un retour sur mes expériences passées m'amène à admettre que, nonobstant mon niveau d'engagement et de dévouement dans la poursuite de la mission éducative des communautés scolaires, j'ai moi-même été porteuse de façons de pensée et de faire qui n'étaient pas toujours appropriées et sensibles au contexte. Par exemple, je me questionne encore sur mon apport aux politiques mises en place pour encourager la fréquentation scolaire. Est-il de mise de récompenser la présence des élèves, de donner des conséquences pour les retards, de signaler les longues périodes d'absence ou de créer des groupes séparés pour les élèves fréquemment absents?

Osmond-Johnson et Turner font ressortir que les directions de statut allochtone ne peuvent pas et ne devraient pas guider le chemin de la réconciliation. Selon eux, cette voie doit être entreprise par les Autochtones et soutenue par les directions d'école autochtones : « It is only then that principals can respectfully engage the ethics of allyship in the communities that they seek to serve » (Osmond-Johnson et Turner 2020 : 61). En d'autres mots, saisir sa place et bien jouer son rôle est fondamental; car autrement, une menace se profile quand une personne qui souhaite aider se présente en guérisseuse ou en sauveuse, posant ainsi le poids de s'en sortir sur les épaules des Autochtones (Osmond-Johnson et Turner, 2020). Or, l'*allyship* répond à cet avertissement : « In addition to the pitfalls of savior attitudes and behaviors, tensions also can emerge from the fact that even well-intentioned White ally work risks being cosmetic — it can at times have an effect that is superficial and transitory rather than facilitative of deep structural change » (Spanierman et Smith 2017 : 610). J'en retire que de s'accrocher à un postulat d'agir à partir de « bonnes » intentions, dans un esprit d'amoindrir les incidences du colonialisme, est plutôt un risque d'en reproduire les mécanismes (Tuck and Yang 2012, cités dans Osmond-Johnson et Turner 2020).

### *Désapprendre pour mieux apprendre*

Le désir de faire vivre son leadership en contextes autochtones exige d'une personne allochtone qu'elle adopte une posture d'apprenante. Il faut volontairement se plonger dans un processus qui nécessite de se « défamiliariser » et de désapprendre les pratiques dominantes liées à des conceptions occidentales qui ne sont pas compatibles avec les milieux autochtones (Blakesley 2010; Khalifa *et al.* 2019), puis de réapprendre autrement (Osmond-Johnson et Turner 2020). Un premier pas vers le changement de pratique est celui de la réflexion centrée sur sa propre identité et l'examen de ses biais, de ses perceptions et de ses jugements dans une démarche d'engagement éthique. Cette prise de conscience de la diversité des façons de voir le monde, d'être et de faire de même que leur acceptation ouvre la voie à une culture d'école qui soit plus réceptive aux modes de vie des Autochtones (Cassidy et Marsden 2009). L'équipe du chercheur Khalifa indique à cet effet : « Indigenous school leaders who are aware of their communities' colonial, patriarchal, and racist history are more capable of operating within the confines of their restrictive environments, and can provide their students and school community with a sense of purpose to challenge the status quo and usher change » (Khalifa *et al.* 2019 : 592). On résume de la façon suivante ce processus d'apprentissage : « En somme, être une alliée ne se limite pas à cocher des actions sur une liste et ce n'est pas une compétition. Être une alliée, c'est une façon d'être et de faire. Cela signifie que l'introspection, l'écoute de ses motivations et le [débrefage] débriefing avec les membres de la communauté sont un processus continu; c'est une façon de vivre » (Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal 2019 : 3). Ces allers-retours entre apprendre, désapprendre et réapprendre créent une dynamique qui aide à la fois l'un.e et à l'autre à évoluer; c'est alors qu'il se crée un espace de possibles.

### *Le silence et l'écoute pour redonner une voix*

Une posture d'écoute serait préalable à l'engagement dans la tâche. Le rôle premier de la personne allochtone qui souhaite s'engager auprès des Autochtones est d'arrêter et d'écouter ainsi que, même dans le silence, de prendre part activement aux discours, et ce, par une réflexivité en cours. Cette posture a pour but de comprendre la demande avant de s'en tenir à celle-ci dans ses actions futures. Mad Bear, un Aîné de la nation Tuscarora, partage avec sagesse : « All you have to do is to be quiet and listen and quit worrying about proving and believing » (Cassidy et Marsden 2009 : 1). Comment cela se traduit-il concrètement en éducation comme les acteur.rices sont appelé.e.s à contribuer de façon proactive à la réussite des élèves? Une leadeuse scolaire māorie s'est ouverte sur ce point auprès d'une chercheuse allochtone :

We asked you to work with us because we need your voice. If we get out there and talk about how we have to advocate for our tamariki [children], for our people and for our future we get known as “radicals”. We're not, we know what we need to do, but getting it done is hard. That's why we came to you. You have an understanding of nga mea Māori [things Māori] and we know you will listen and guide us to get to where we want to be. (Fitzgerald 2010 : 94).

Ce message nous remémore non seulement d'écouter, mais de reconnaître les savoirs des Autochtones dans la poursuite de la mission éducative. Il nous rappelle aussi que nous sommes interpellé.es à rendre cette expertise visible et utile. C'est surtout en accueillant les moments de silence que la voix de l'autre peut se faire entendre. Wilkinson et ses collègues nomment cet espace où les influences mutuelles opèrent *the space in-between*, soit un lieu où le leadership de l'un et de l'autre se fusionne (Wilkinson, McGinty et Lewthwaite 2014). En définitive, la concrétisation de ce « lieu » d'échange et d'influence mutuelle m'apparaît comme étant le point de rencontre des deux rivières de savoir et d'ouverture à une coconstruction.

### *Nourrir de précieuses relations*

Dans l'exercice du leadership, au-delà de l'atteinte d'objectifs et de la poursuite de finalités, les relations authentiques entre Autochtones et allochtones sont essentielles et devraient être le premier élément sur lequel se concentrer (Cassidy et Marsden 2009). Ces relations sont caractérisées par une pratique dialogique, selon laquelle le pouvoir, la responsabilité et l'engagement sont partagés (Kamara, 2007; Frawley et Fasoli 2012). Cet engagement, que l'on rencontre dans la littérature sous les termes en anglais de *ownership* et de *commitment*, serait d'ailleurs précurseur à l'établissement de liens de confiance (Osmond-Johnson et Turner 2020). Pour les leaders.euses allochtones, l'établissement et le maintien de relations associés à une compréhension et à des bénéfices mutuels seraient l'ancrage du leadership et le moteur de l'amélioration de l'école (D'Arbon *et al.* 2009). Frawley et Fasoli appuient ce constat dans les propos suivants : « "Right" relationships underpin effective educational leadership. They are the key to education because they build on the values of mutual interests, respect and trust » (Frawley et Fasoli 2012 : 316). La confiance est par ailleurs nommée comme fondement pour exercer et assumer son leadership en milieux autochtones, puisqu'elle serait l'élément central de la qualité des relations entre les directions et leur équipe (Deschênes 2018). Sans cette confiance, il n'y a ni relations ni honneur ni sincérité (Cassidy et Marsden 2009). Les non-Autochtones sont donc invités à se sentir responsables et à s'engager dans une démarche de réconciliation (Keddie et Niesche 2012; Battiste 2013), en nourrissant des liens profonds avec les gens ainsi qu'avec le territoire et en restant imputables envers ces rapports (Osmond-Johnson et Turner 2020). Finalement, l'équipe de recherche de Maaka (Maaka *et al.* 2019) offre une conclusion tout à fait appropriée, en insistant sur le fait qu'un leadership bien exécuté n'est pas un produit ou la somme d'un ensemble d'habilités ou de capacités, mais un processus relationnel.

### **Conclusion**

Les rôles des directions d'école, comme ceux de l'ensemble des leaders.euses en milieux éducatifs autochtones, ne se limitent pas à assurer la réussite éducative des élèves, mais également à renforcer la fierté identitaire de ces derniers. Il s'agit là d'une double mission à conjuguer, comme celle qui est de faire preuve de leadership tout en s'engageant dans un mouvement d'*allyship*. La somme des paradoxes qui teintent ces contextes éducatifs requiert des personnes allochtones qu'elles en saisissent la complexité et qu'elles acceptent de naviguer dans les ambiguïtés pour se positionner et s'engager convenablement auprès des Premiers Peuples.

Le débat réflexif entourant le leadership éducatif en contextes autochtones doit être sincère et profond pour réexaminer les courants dominants et pour ainsi être en résonance avec une réelle intention de décolonisation. Il y a lieu de repenser la vision occidentale du leadership en éducation autochtone, afin de s'assurer qu'il reflète entièrement les modes de pensée et de faire des populations concernées et, enfin, d'y accorder toute sa valeur.

Lorsque le leadership et l'*allyship* convergent de façon éthique, les influences réciproques se manifestent et les efforts se mobilisent vers la décolonisation de l'éducation pour les élèves autochtones. Riche de mes expériences, je conçois que c'est dans la création d'interactions et de relations authentiques ainsi que dans le rapprochement avec autrui que se trouvent les moyens pour faire émerger, valoriser et inclure les réalités, les savoirs et les perspectives autochtones en éducation. Si en début de carrière j'étais davantage inspirée par les théories sur le leadership et les expériences de leaders.euses en contextes non-Autochtones, aujourd'hui je saisis mieux les repères qui me servent à exercer mon leadership éducatif, afin qu'il encourage

et soutienne la pensée et les initiatives des personnes autochtones de mon entourage et qu'il concrétise le principe « par, pour et avec ». L'*allyship* favorisant l'exercice d'un leadership éducatif éthique et culturellement pertinent en contextes autochtones devient alors une responsabilité sacrée.

## Références

- ALLIX, Nicholas M. and Peter C. GRONN, 2005, « 'Leadership' as a Manifestation of Knowledge », *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2) : 181-196.
- BATTISTE, Marie, 2013, *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Vancouver : Purich Publishing Limited.
- BLAKESLEY, Simon, 2008, « Remote and unresearched: Educational leadership in Canada's Yukon Territory », *Compare*, 38(4) : 441-454.
- \_\_\_\_\_, 2010, « Storytelling as an insightful tool for understanding educational leadership in Indigenous Yukon contexts », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 111 : 1-31.
- \_\_\_\_\_, 2011, « Defining educational leadership in Canada's Yukon Territory: "Hmmm, that's a good question ..." », *Canadian Journal of Education*, 34(1) : 4-36.
- BLANCHET-COHEN, Natasha, Marie-Eve DROUIN-GAGNÉ, Flavie ROBERT-CAREAU, Daisy BELLEFLEUR et Caroline TALBOT, 2021, *Réussite éducative et renforcement identitaire des Innus dans des écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord*, Rapport de recherche. Institut Tshakapesh et Chaire réseau jeunesse (CRJ).
- BOYER, Michel et Suzanne GUILLEMETTE, 2015, « La gestion de l'éducation autochtone, un référentiel à construire en collaboration », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1 : 35-37.
- CASSIDY, Wanda and Davita MARSDEN, 2009, « Aboriginal "ways of being": Educational leaders, students and traditional Aboriginal knowledge », *Values and Ethics in Educational Administration*, 7(3) : 1-8.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada — CVR, 2015, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Commission de vérité et réconciliation du Canada : Ottawa.
- Conseil canadien sur l'apprentissage — CCA, 2007, *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. Rapport sur l'apprentissage au Canada, 07. En ligne : [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/redefining\\_success\\_measured\\_fr/redefining\\_success\\_measured\\_fr.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/redefining_success_measured_fr/redefining_success_measured_fr.pdf).
- COUTURE, Christine, KAINE, Élisabeth, ROCK, Julie, PINETTE, Sylvien AUROUSSEAU, Emmanuelle, BLANCHET GARNEAU, Amélie, BARON, Marie-Pierre, COOK, Marhieu, DION, Jacinthe, DUQUETTE, Catherine, JACOB, Elisabeth, MARCHAND, Anne, PULIDO, Loïc et Jean-François VACHON, 2024, *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées conjointement avec des acteurs de milieux éducatifs, communautaires et culturels, situés au nord du 49<sup>e</sup> parallèle, du fleuve et du golfe Saint-Laurent pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones*. Document de présentation pour l'activité de transfert. Action concertée en sécurisation culturelle, 8 mai 2024. Chaire UNESCO en transmission culturelle comme dynamique de mieux-être et d'empowerment, UQAC. En ligne : [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/05/presentation\\_acpsc\\_20240501d.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/05/presentation_acpsc_20240501d.pdf).

- Centre de développement de la formation et de la main d'œuvre huron-wendat — CDFM, Conseil en éducation des Premières Nations — CEPN et Institut Tshakapesh, 2020, *Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. En ligne : [https://www.tshakapesh.ca/wp-content/uploads/2024/06/Competence-15\\_doc.pdf](https://www.tshakapesh.ca/wp-content/uploads/2024/06/Competence-15_doc.pdf).
- D'ARBON, Tony, FASOLI, Lyn, FRAWLEY, Jack and Robyn OBER, 2009, *Linking worlds: Strengthening the leadership capacity of Indigenous educational leaders in remote education settings*, Lancaster : Australian Research Council. Retrieved from: [https://eprints.batchelor.edu.au/id/eprint/221/1/Linking\\_Worlds\\_July\\_2009.pdf](https://eprints.batchelor.edu.au/id/eprint/221/1/Linking_Worlds_July_2009.pdf).
- DESCHÊNES, Émilie, 2018, « La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises », *Éducation et francophonie*, 46(1) : 83-99.
- DESCHÊNES, Émilie et Guy PELLETIER, 2021, « Diriger une école en milieux autochtones au Québec : défis de pilotage, défis d'accompagnement, défis de formation », dans PROGRIN, Laeticia, LETOR, Caroline, Étienne, RICHARD et Guy PELLETIER (dirs.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (pp. 33-49), Bruxelles : De Boeck-Supérieur.
- FALLON, Gerald and Jerald PAQUETTE, 2014, « Rethinking conceptions of educational leadership within a First Nations setting in Canada: Mapping a disputed terrain », *Journal of Educational Administration*, 52(2) : 193-209.
- FITZGERALD, Tanya, 2010, « Spaces in-between: Indigenous women leaders speak back to dominant discourses and practices in educational leadership », *International journal of leadership in education*, 13(1) : 93-105.
- FOSTER, Rosemary Y. and Jim T. GODDARD, 2003, « Leadership and culture in schools in northern British Columbia: Bridge building and/or re-balancing act? », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 27 : 1-18.
- FRAWLEY, Jack and Lyn FASOLI, 2012, « Working together: Intercultural leadership capabilities for both-ways education », *School Leadership & Management*, 32(4) : 309-320.
- GATHER THURLER, Monica, PELLETIER, Guy et Yves DUTERCQ, 2015, « Leadership éducatif? », *Recherche et formation*, 78 : 95-109.
- GIRARD, Nadia, 2022, « Récit d'un exercice de théorisation en gestion des paradoxes ». *Recherches qualitatives*, 41(2) : 96-120.
- GODDARD, Jim T. and Rosemary Y. FOSTER, 2002, « Where cultures collide: A case study of educational leadership in northern Alberta », *Canadian Journal of Education*, 27 (1) : 1-20.
- GODDARD, Jim T., FOSTER, Rosemary Y. and Jeff FINELL, 2004, *Leadership and culture in northern schools*, Calgary : University of Calgary.
- GOULET, Linda M. and Keith N. GOULET, 2014, *Teaching each other: Nehinuw concepts and Indigenous pedagogies*, Vancouver / Toronto : UBC Press.
- GUENTHER, John and Sam OSBORNE, 2018, « Red dirt education leaders “caught in the middle”: Priorities for local and nonlocal leaders in remote schools », *The Australian Journal of Indigenous Education*, 49(1) : 57-69.

- HALLINGER, Philip and Kenneth LEITHWOOD, 1998, « Unseen forces: The impact of social culture on school leadership », *Peabody Journal of Education*, 73 (2) : 126-149.
- Haut-Commissariat des Nations Unis aux droits de l'homme — HCDH, 2013, *Fiche d'information — No. 9 (Rev.1), Les droits des peuples autochtones*. En ligne : <https://archive.li/JxTQ6>.
- Institut Tshakapesh, 2021. En ligne : <https://www.tshakapesh.ca/>.
- JOPLIN, Rachelle A. C, 2020, « Through a White Woman's Tears: Fragility, Guilt, and the Journey toward Allyship ». dans NIEMANN, Yolanda Flores, GUTIÉRREZ Y MUHS, Gabriella and Carmen G. GONZALEZ (dirs), *Presumed Incompetent II: Race, Class, Power, and Resistance of Women in Academia* (pp 215-222), Salt Lake City : Utah State University Press.
- KAMARA, Martha Sombo, 2007, *The changing leadership culture in Northern Territory Indigenous remote community schools: Implications for Indigenous female principals and school community partnerships*, Paper Presented at the AARE Annual Conference, Fremantle, 2007. Retrieved from: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/kam07608.pdf>.
- KHALIFA, Muhammad. A., Deena KHALIL, Tyson E. J. MARSH and Clare HALLORAN, 2019, « Toward an indigenous, decolonizing school leadership: A literature review », *Educational Administration Quarterly*, 55(4) : 571-614.
- KEDDIE, Amanda and Richard NIESCHE, 2012, « “It's almost like a White school now”: racialised complexities, Indigenous representation and school leadership », *Critical Studies in Education*, 53(2) : 169-182.
- La Boîte Rouge Vif, 2024, *Le territoire autochtone*, Intention pédagogique. Comprendre des réalités contemporaines autochtones liées au territoire. En ligne : <https://3peq.com/wp-content/uploads/2024/05/Le-territoire-autochtone.pdf>.
- LEWIS, Marianne W., 2000, « Exploring Paradox: Toward a More Comprehensive Guide », *The Academy of Management Review*, 25(4): 760–776.
- MAAKA, Margaret J., WONG, Kerry Laiana, PERRY, W. Kekailoa and Patricia M. G. JOHNSTON, 2019, « Indigenous leadership: A complex consideration », dans MCKINLEY, Elizabeth Ann and Linda TUHIWAI SMITH (dirs.), *Handbook of Indigenous education* (pp. 229-248), Singapore : Springer.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/).
- MULLEN, Carol. A., 2022, « I write as an uninvited guest on Indigenous land: Recentering allyship in education », *Educational Studies*, 58(4) : 495-510.
- NIESCHE, Richard and Amanda KEDDIE, 2013, « Issues of Indigenous representation: White advocacy and the complexities of ethical leadership », *International journal of qualitative studies in education*, 27(4) : 509-526.
- NOLEN, Helen, 1998, *Emerging models of leadership in remote Aboriginal schools in the Northern Territory* [publication n° 28907768] (Mémoire de maîtrise non publié), Charles Darwin University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- GUENTHER, John and Samuel OSBORNE, 2013, « Red dirt thinking on aspiration and success », *The Australian Journal of Indigenous Education*, 42(2) : 88-99.
- OSMOND-JOHNSON, Pamela and Peter TURNER, 2020, « Navigating the “ethical space” of truth and reconciliation: Non-Indigenous school principals in Saskatchewan », *Curriculum Inquiry*, 50(1) : 54-77.
- POIREL, Emmanuel, LAUZON, Nancy et Louise CLÉMENT, 2020, *L'actualisation du leadership*, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal — RÉSEAU, 2019, *Trousse d'outils pour les alliés aux luttes autochtones*. En ligne : <http://reseauumtlnetwork.com/wp-content/uploads/2019/02/Trousse.pdf>.
- SANTAMARÍA, Andrés. P., WEBBER, Melinda, SANTAMARÍA, Lorri. J. and Lincoln. I. DAM, 2015, « Partnership for change: Promoting effective leadership practices for Indigenous educational success in Aotearoa New Zealand », *eJEP: eJournal of Education Policy*, Special issue : 93-109.
- SCHAD, Jonathan, LEWIS, Marianne W., RAISCH, Sebastian and Wendy K. SMITH, 2016, « Paradox research in management science: Looking back to move forward », *The Academy of Management Annals*, 10(1) : 5-64.
- SPANIERMAN, Lisa. B. and Laura SMITH, 2017, « Roles and responsibilities of White allies: Implications for research, teaching, and practice », *The Counseling Psychologist*, 45(5) : 606-617.
- SPILLANE, James P., HALVERSON, Richard and John B. DIAMOND, 2004, « Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective », *Journal of curriculum studies*, 36(1) : 3-34.
- SMITH, Jackson, PUCKETT, Cassandra and Wendy SIMON, 2015, *Indigenous allyship: An overview*, Waterloo, Ontario: *Office of Aboriginal Initiatives*, Waterloo : Wilfrid Laurier University.
- TUHIWAI SMITH, Linda, 1999, *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*, London : Zed Books.
- WALKER, Allan and Clive DIMMOCK, 2002, « Moving school leadership beyond its narrow boundaries: Developing a cross-cultural approach », dans LEITHWOOD, Kenneth, HALLINGER, Philip, FURMAN, Gail C., RILEY, Kathryn, MACBEATH, John, GRONN, Peter and Bill MULFORD (dirs), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 167-202), London : Springer International Handbooks of Education.
- WILKINSON, Louise, Sue MCGINTY and Brian LEWTHWAITE, 2014, *The Power of Two: Sharing leadership for school improvement in Indigenous education*, 2014 AARE-NZARE Conference, Brisbane. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596753.pdf>.
- WISCUTIE-CRÉPEAU, Nancy, 2021, « L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis », *Nouveaux Cahiers du socialisme*, 26 : 97-107.
- WYATT, Tasha R., 2018, « Knowing when to step forward, back, or out: An autoethnography of a white researcher in two post-colonial educational contexts », *Power and Education*, 10(3) : 301-314.
- YVON, Frédéric et Jean-Marc HUGUENIN, 2021, *Améliorer la gestion des institutions de formations*, Paris : Éditions L'Harmattan.