

Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne

Reflection on the adaptation of an online educational management program in an Indigenous context

Reflexión sobre una experiencia de adaptación de un programa en gestión de la educación en contexto autóctono ofrecido en línea

Émilie Deschênes

Volume 49, numéro 1, printemps 2021

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077006ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077006ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deschênes, É. (2021). Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne. *Éducation et francophonie*, 49(1), 153–169. <https://doi.org/10.7202/1077006ar>

Résumé de l'article

Ce texte est issu d'une recherche qualitative et interprétative menée au sein d'une université québécoise et porte sur l'expérience d'adaptation du programme de formation en gestion de l'éducation pour l'offrir dans un contexte autochtone et en ligne. Les objectifs du texte sont : 1) poser un regard sur l'expérience, 2) rapporter des réflexions en lien avec les adaptations et 3) partager les apprentissages et les pratiques prometteuses. Trente-deux (32) personnes participant au projet ont été interrogées. Les résultats proposent que, pour ce type d'adaptation de programme aux milieux autochtones, la pleine collaboration de personnes autochtones soit essentielle, tout comme la sensibilité, la souplesse et les compétences interculturelles des personnes impliquées. Aussi, le rôle de dirigeant est encore en transformation, tout comme l'école autochtone, et un ajustement des pratiques est nécessaire. Notamment faut-il prendre les personnes où elles sont et les accompagner. La formation en ligne a complexifié l'adaptation, mais le succès de l'initiative n'a pas été freiné par cet enjeu. Enfin apparaît la nécessité du codéveloppement pour la prise de décisions et la mise en oeuvre d'actions permettant la décolonisation graduelle des milieux scolaires sur laquelle se poseront des actions d'autochtonisation.

Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne

Émilie DESCHÊNES

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Ce texte est issu d'une recherche qualitative et interprétative menée au sein d'une université québécoise et porte sur l'expérience d'adaptation du programme de formation en gestion de l'éducation pour l'offrir dans un contexte autochtone et en ligne. Les objectifs du texte sont : 1) poser un regard sur l'expérience, 2) rapporter des réflexions en lien avec les adaptations et 3) partager les apprentissages et les pratiques prometteuses. Trente-deux (32) personnes participant au projet ont été interrogées. Les résultats proposent que, pour ce type d'adaptation de programme aux milieux autochtones, la pleine collaboration de personnes autochtones soit essentielle, tout comme la sensibilité, la souplesse et les compétences interculturelles des personnes impliquées. Aussi, le rôle de dirigeant est encore en transformation, tout comme l'école autochtone, et un ajustement des pratiques est nécessaire. Notamment faut-il prendre les personnes où elles sont et les accompagner. La formation en ligne a complexifié l'adaptation, mais le succès de l'initiative n'a pas été freiné par cet enjeu. Enfin apparaît la nécessité du codéveloppement pour la prise de décisions et la mise

en œuvre d'actions permettant la décolonisation graduelle des milieux scolaires sur laquelle se poseront des actions d'autochtonisation.

ABSTRACT

Reflection on the adaptation of an online educational management program in an Indigenous context

Émilie Deschênes, University of Quebec in Abitibi-Témiscamingue, Quebec, Canada

This article describes a qualitative and interpretative study conducted at a Quebec university on the experience of adapting the educational management program to offer it online and in an Indigenous context. The objectives of the article are to: 1) review the experience, 2) report on reflections on the adaptations and 3) share insights and promising practices. Thirty-two (32) people who participated in the project were interviewed. The results suggest that adapting this type of program to Indigenous environments requires the full collaboration of Indigenous people as well as the sensitivity, flexibility and intercultural skills of those involved. Also, management roles are still changing, as are Indigenous schools, and practices need to be adjusted. More specifically, it is essential to meet people where they are and accompany them from there. Online education has made the adaptation more complex, but this issue did not hamper the success of the initiative. Lastly, there is a need for co-development in decision-making and the implementation of actions leading to the gradual decolonization of school environments where actions for indigenization will take place..

RESUMEN

Reflexión sobre una experiencia de adaptación de un programa en gestión de la educación en contexto autóctono ofrecido en línea

Émilie Deschênes, Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue, Quebec, Canadá

Este texto es el resultado de una investigación cualitativa e interpretativa realizado en el seno de una universidad quebequense y aborda la experiencia de adaptación del programa de formación en gestión de la educación para ser ofrecido en un contexto autóctono y en línea. Los objetivos del texto son: 1) reexaminar la experiencia; 2) comunicar las reflexiones relacionadas con las adaptaciones y; 3) compartir los aprendizajes y las prácticas prometedoras. Treinta y dos (32) personas que participaron en el proyecto fueron entrevistadas. Los resultados sugieren que, para este tipo de adaptación de un programa en medio autóctono, la plena colaboración de las personas autóctonas es esencial, así como la sensibilidad, versatilidad y las competencias

interculturales de todos los implicados. Tanto el rol de quien dirige así como la escuela autóctona están en constante transformación por lo que se requiere ajustar las acciones. Es importante tomar a los participantes en donde están y acompañarlos. La formación en línea complica la adaptación, pero el éxito de la iniciativa no se ve frenado por este reto. Finalmente, surge la necesidad de un co-desarrollo para la toma de decisiones y en la implementación de las acciones que promuevan la descolonización gradual de los medios escolares sobre los cuales sentarán las acciones de autoctonización.

INTRODUCTION

Ce texte est issu d'une recherche menée dans une université québécoise. Il porte sur les apprentissages réalisés et sur les pratiques prometteuses de l'expérience d'adaptation de son programme de formation en gestion de l'éducation pour l'offrir dans un contexte autochtone et en ligne. L'adaptation s'inscrit dans une amorce d'autochtonisation du programme et s'est réalisée dans un souci constant accordé à la sécurisation culturelle. Avant de présenter ces résultats, nous présentons le contexte ayant mené à l'adaptation du programme et celui des conditions de son développement, les visées et la description du programme adapté, puis la méthodologie de la recherche. L'objectif du texte consiste à poser un regard sur l'expérience vécue, de même qu'à proposer des pistes de réflexion.

CADRE CONCEPTUEL

L'approche de sécurisation culturelle envers les personnes, consiste notamment à prendre soin des personnes. Elle est une dimension fondamentale de l'expérience relatée. Elle est la résultante de relations développées dans le respect et la reconnaissance du contexte autochtone et de ses déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations. En ce sens, elle va de pair avec l'autochtonisation des lieux et des systèmes (Dufour, 2019; Gauthier *et al.*, 2015; Kermoal, 2018; Pidgeon, 2016). Ces caractéristiques, évolutives, proposent un partenariat égalitaire entre des personnes de cultures différentes et fondé sur la notion de respect mutuel (reconnaissance des forces, échange et dialogue, partage d'un espace relationnel commun, conscientisation des jeux de pouvoir dans les systèmes) (Rodgers, 2000; Wilson et Neville, 2009; Bourque Bearskin, 2011). Elle vise la participation active des personnes, la protection de l'identité culturelle et du bien-être, la réflexion critique, les fondements éthiques des relations et une éthique qui considère les individus comme des êtres socialement et culturellement interreliés, à l'intérieur d'une culture environnementale plus large (Woods, 2010).

Quant aux Autochtones, ils désignent les membres des Premiers Peuples d'Amérique du Nord, les Inuit et les Métis (gouvernement du Canada, 2021). Le concept d'autochtonisation, lui, fait référence à la reconnaissance et à la valorisation des connaissances, des façons de voir, des façons de faire et des expressions autochtones, puis à leur intégration dans une organisation (Green, 2004; Dusseux-Gicquel, 2017; Maheux *et al.*, 2020; Guay, 2017; Salée, 2005; Kermoal, 2018; Trudel, 2009; Belaidi *et al.*, 2016). L'autochtonisation ne se limite pas aux Autochtones : elle englobe toutes les personnes, afin d'assurer l'intégrité et la viabilité sociale des nations (Melaçon *et al.*, 2019). Quant à l'autodétermination, elle consiste en ce passage des structures et pratiques du fédéralisme canadien vers un régime postcolonial. Ce dernier concept sous-entend aussi l'universalité des droits reconnus internationalement et l'illégitimité du colonialisme. Il englobe toutes les dimensions de la vie sociale, qu'elles soient culturelles, économiques, politiques, juridiques ou administratives (Toulouse, 2016; Green, 2004).

CONTEXTE ET DESCRIPTION DU PROGRAMME

La gestion de l'éducation, des structures scolaires et éducatives, ou du personnel des écoles au sein des communautés autochtones est un nouveau rôle qui n'existait pas traditionnellement et qui évolue encore aujourd'hui (Deschênes, 2020). Dans ces milieux, les enjeux sont nombreux pour la direction d'école (politiques locales en éducation, gestion très liée à la politique communautaire, encadrements non centralisés dans un palier de gouvernement, enjeux interculturels, etc.). Aussi, les besoins en formation de ces personnes sont importants. Or l'accès à des formations est difficile, notamment parce qu'il y en a peu qui sont pertinentes et adaptées au contexte autochtone, et parce que, le cas échéant, elles sont rarement dispensées en ligne. La direction doit alors se déplacer, ce qui exige plusieurs journées à l'extérieur de l'école et des remplacements difficiles à organiser. La récurrence de ce rôle permet encore peu de le définir et rend la formation des dirigeants exerçant dans ce contexte encore plus complexe.

C'est dans ce contexte que les responsables du programme de formation de 2^e cycle en gestion de l'éducation se sont fixé comme objectif d'adapter et de transformer le programme pour le rendre accessible à des dirigeants exerçant dans des écoles situées en communauté autochtone, c'est-à-dire plus adapté au milieu et possible à suivre à distance. Les premières difficultés rencontrées, considérables, consistaient à définir un rôle méconnu en gestion de l'éducation, à sortir des sentiers battus et à s'ouvrir à des perspectives autochtones, différentes en matière de gestion, voire de philosophie de l'éducation. Pour atteindre leur objectif, les responsables du programme ont défini des modes d'apprentissage et d'enseignement et adapté des contenus avec l'aide de spécialistes, de façon à développer des compétences permettant de contribuer pleinement à la vie éducative des écoles autochtones, et dans l'optique d'assurer l'intégration de perspectives autochtones au programme.

Tout comme le programme régulier en gestion de l'éducation, le programme adapté au contexte autochtone vise à donner l'occasion aux dirigeantes et aux dirigeants actuels et futurs de ces milieux de vivre des expériences authentiques, d'acquérir des connaissances et de développer leurs compétences de gestionnaires scolaires, de faire des rencontres significatives avec des collègues d'autres communautés et de former un réseau afin d'échanger, de réfléchir et de se questionner en allant à la rencontre de pratiques spécifiques du milieu. La transformation vise aussi le renforcement de la gestion des écoles situées en contexte autochtone, donc, éventuellement, le développement éducatif, la réussite et la persévérance des élèves autochtones.

Une caractéristique principale de la conception du programme porte sur le travail collaboratif des responsables de programme avec des partenaires autochtones (personnes et organismes). Leur implication était nécessaire, notamment pour mieux comprendre les cultures, les contextes et les besoins des milieux scolaires et communautaires autochtones, puis ceux des dirigeants plus particulièrement. Des échanges ont aussi porté sur l'identification des caractéristiques et des modes d'apprentissage des apprenants, puis sur des transformations qu'ils estimaient nécessaires pour adapter le programme.

Quant aux contenus, ils ont évolué au fur et à mesure de l'initiative, des rencontres avec les partenaires et de la rencontre d'expertes et d'experts des milieux qui ont donné les cours. De façon générale, une grande souplesse était demandée à tous, afin de développer des stratégies d'élaboration de cours et de contenus qui seraient fondées, qui respecteraient et qui refléteraient des caractéristiques et des besoins des milieux, de même que les réalités de la gestion de l'éducation au sein de milieux scolaires autochtones.

La structure du programme est restée pratiquement inchangée; les cours se succèdent selon la même logique que ceux offerts dans le programme régulier (voir Tableau).

Tableau. **Les cours offerts au programme de D.E.S.S. en gestion de l'éducation autochtone**

Gestion des écoles autochtones (3 crédits)
Gestion éducative et approches pédagogiques (3 crédits)
Gestion du personnel scolaire (3 crédits)
Insertion à la fonction de direction I et II (6 crédits)
Changement et soutien au parcours scolaire (6 crédits)
Supervision pédagogique et éducative (3 crédits)
Pilotage de l'établissement I et II (6 crédits)

En revanche, parce que le programme vise la formation d'étudiantes et d'étudiants qui vivent et travaillent au sein de communautés autochtones éloignées, la décision a été prise d'offrir le programme en ligne, en alternance de modes synchrone et asynchrone. Cette adaptation est nécessaire pour rejoindre cette clientèle particulière et répond à un besoin, puisque des dirigeants ont confirmé ne pas avoir de temps à consacrer à leur formation continue lorsqu'elle impliquait de quitter leur école pour plusieurs jours. Ces pratiques soutiennent d'ailleurs leur rétention grâce à leur mise en réseau et leur formation continue sans qu'ils doivent quitter leur milieu professionnel et leur communauté, tout en les outillant pour qu'ils fassent mieux face à leur quotidien, et ce, dans le cadre d'une démarche de professionnalisation et de réflexion sur leurs pratiques.

Enfin, des perspectives pédagogiques sont axées sur l'expérimentation directe dans leur école respective et un retour et une réflexion en classe soutenus par des commentaires de leurs homologues, appuyés sur des données probantes. Bref, le programme est conçu de façon que non seulement les contenus soient adaptés aux réalités des milieux, mais aussi pour que les étudiantes et étudiants accèdent plus facilement, et sans se déplacer, à une formation adéquate et soutenante, au service du développement de compétences qui leur permettent également d'exercer cette profession dans un contexte non autochtone.

MÉTHODOLOGIE

La recherche est qualitative et exploratoire, descriptive et interprétative. Les résultats présentés sont issus de l'analyse et de l'interprétation d'entrevues individuelles semi-dirigées et non dirigées, réalisées avec des personnes impliquées depuis les premiers pas de l'initiative. Les données ont été recueillies auprès des personnes suivantes. Entre parenthèses sont indiqués les codes qui permettent d'identifier l'origine des extraits des verbatim. Étant donné le peu de personnes dans chacun des groupes, nous avons fait le choix de n'identifier que le groupe de personnes.

- Vingt-deux (22) étudiantes et étudiants (total de 27) (É)
- Huit (8) ressources professorales (Rs)
- Deux (2) responsables de programme (Rg)
- Deux (2) représentantes d'organismes autochtones partenaires de l'initiative (Ra)¹

Les entrevues avec les deux responsables de programmes étaient non dirigées. Nous avons préféré entendre l'ensemble de leur démarche en leur demandant simplement de nous raconter leur histoire, depuis le début. Puis des questions ont émergé de la discussion, celles-ci nous permettant d'approfondir plusieurs éléments. Pour les autres entrevues, nous avons construit un questionnaire qui comportait différentes

1. Pour une raison de confidentialité, les représentants des organismes nous ont demandé de ne pas les nommer.

sections. Pour la rédaction de ce texte, puisqu'il ne vise que la présentation des principaux apprentissages réalisés et des pratiques prometteuses portant sur l'ensemble de la démarche, nous nous appuyons seulement sur une partie des questions qui ont été posées aux participants, c'est-à-dire :

- Quels apprentissages pouvons-nous tirer de cette expérience?
- Quelles pratiques prometteuses pouvons-nous tirer de cette expérience?

À la suite de l'analyse des réponses à ces questions, de grands thèmes ont émergé. Ceux-ci sont présentés dans les résultats, auxquels se greffent les analyses du discours des responsables du programme. Il s'agit, pour les apprentissages réalisés, d'aspects liés à l'enseignement à des personnes autochtones, à l'enseignement de contenus propres à la gestion d'école en contexte autochtone et à l'enseignement en ligne. Quant aux pratiques prometteuses, elles portent sur les approches utilisées, sur les contenus autochtones et autochtonisés, et sur la structure et la gestion du programme.

Les étudiantes et étudiants autochtones rencontrés travaillent tous au sein d'écoles autochtones : ils sont attikameks, innus, cris et algonquins. Au moment de la collecte de données, les étudiantes et étudiants non autochtones travaillent en contexte scolaire autochtone (inuit, innu, attikamek, cri, algonquin) et québécois. Aussi, ils font tous partie de l'équipe de gestion de l'école (direction ou direction adjointe d'école), à l'exception de deux enseignants. Le peu de représentants de chaque groupe commande la confidentialité du nombre de représentants de chaque nation, ainsi que d'autres caractéristiques sociodémographiques qui permettraient d'identifier ces personnes. Aussi, chaque nation a ses particularités propres et les données de ce texte ne se veulent en aucun cas une généralisation. Toutes les idées sont apportées avec une grande prudence.

Les rencontres se sont déroulées selon une approche de sécurisation culturelle. Les méthodes respectent les divers protocoles de recherche et principes éthiques en contexte autochtone². L'approche privilégiée est en partie fondée sur l'apport et l'interdépendance des uns et des autres dans la relation (Otis, 2005), sur l'établissement *a priori* d'un lien de confiance (nous connaissions personnellement presque l'ensemble des personnes interrogées), sur l'offre à chaque personne de la possibilité de réaliser l'entrevue au moment qui leur convenait et avec une tierce personne de leur choix si elles le désiraient. Ainsi, les rencontres étaient basées sur le respect, la justice, la valorisation et la compétence culturelle, et elles prenaient en compte des enjeux des milieux, dont l'importance liée à des interventions culturellement acceptables, tout en permettant des retombées concrètes pour les communautés³.

2. C'est-à-dire le chapitre 9 de l'*Énoncé de politique des trois conseils fédéraux en recherche (2018)*; le *Protocole de recherche de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2014)*; les *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones (2012)*.

3. Lors des entrevues, les participants ont été informés qu'ils pouvaient accéder aux résultats finaux lorsqu'ils seraient disponibles simplement en en faisant la demande.

Enfin, l'analyse et les interprétations des données ont la particularité d'être traitées selon une double perspective : nous étions chercheuse au sein du département où l'initiative a débuté et partie prenante de l'expérience comme chargée de cours dans le programme. Cette double perspective implique la possibilité d'introduction de biais. D'autres limites portent sur la complexité des données (étant donné le caractère souvent délicat des échanges et leur contexte multidimensionnel et interculturel) et la difficulté de leur discrimination potentielle. Également, les milieux sont petits et les personnes se connaissent, ce qui implique un doute éventuel quant au caractère anonyme et confidentiel de la recherche, en plus des attitudes liées à la désirabilité sociale des personnes participantes.

LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION

Nous présentons les résultats sous la forme d'apprentissages réalisés et de pratiques prometteuses émergeant de l'expérience.

Apprentissages réalisés

L'un des apprentissages de cette expérience porte sur la nécessité d'inclure des personnes autochtones (étudiantes et étudiants, et partenaires) et de collaborer avec elles pendant tout le processus et toutes les démarches. Cette expérience a permis de réaliser que le partenariat doit être créé sur une longue période et probablement aussi dans un fonctionnement défini et explicite entre les personnes. Or, si collectivement les adaptations avaient été plus faciles à réaliser, elles ont plutôt été l'œuvre individuelle de chacune des ressources professorales pour chacun des cours.

Cette situation implique aussi la difficulté vécue, pour l'université, d'établir et de maintenir un partenariat continu avec des personnes et des organismes autochtones réputés experts pour le développement des visées du programme. L'apprentissage tiré de cette expérience consiste en la nécessité d'établir et de maintenir un partenariat et des relations réciproques positives. Malgré la bonne volonté et les investissements en temps et en énergie, les partenariats demeurent pauvres et, aux dires des responsables du programme, plutôt « décevants et difficiles à maintenir » (Rg). Les liens étaient ténus et remis en question selon des conjonctures sociales, politiques ou économiques (p. ex. : l'accord de financement) ou selon des caractéristiques personnelles ou professionnelles (p. ex. : une personne nous a dit avoir quitté le partenariat par « manque de temps à y consacrer » [Ra]). Au-delà de cette difficulté, l'expérience demeure positive et confirme que le partenariat permet de tenir compte de l'identité, de la diversité, des priorités et des aspirations de chaque communauté, et de renforcer des compétences locales afin de leur permettre de profiter pleinement des occasions de développement éducatif. Cet apprentissage est le premier en importance et le plus fondamental.

La Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015) suggère de décoloniser et d'autochtoniser les institutions, notamment éducatives, donc de déconstruire des structures et des approches héritées du colonialisme pour rebâtir de nouvelles fondations qui intègrent les connaissances et perspectives autochtones. L'autochtonisation, c'est aussi la transformation des contenus éducatifs afin d'inclure des connaissances, des voix et des critiques, puis des perspectives des universitaires et des étudiants, en plus du matériel autochtone et de la création d'espaces physiques et épistémiques (Melaçon *et al.*, 2019), et ce, dans un cadre collaboratif et de codéveloppement. Cette expérience permet d'apprendre que les cours constituent en partie cet espace qui facilite la gestion éthique de multiples connaissances et pratiques autochtones, lesquelles rencontrent de multiples connaissances et pratiques non autochtones.

Ce dernier apprentissage a aussi mené des ressources professorales à transformer leurs pratiques et leurs contenus en les fondant sur la reconnaissance des identités, des différences sociales et culturelles, puis des appartenances multiples (Malouf, 1998). L'un des responsables, qui a aussi donné un cours, a expliqué que cette transformation a impliqué pour eux de sortir de leur zone de confort et de changer de mentalité quant à la source, la nature et la transmission des connaissances.

En plus de la confrontation de réalités sociales, culturelles, politiques et logistiques, laquelle pose des défis considérables, l'analyse de la situation conduit à une description de différents niveaux de difficulté, liés en grande partie à l'autochtonisation; il s'agit de l'enseignement à des personnes autochtones, de l'enseignement de contenus propres à la gestion de l'éducation en contexte d'école autochtone et de l'enseignement en ligne.

L'enseignement à des personnes autochtones

D'abord, l'admission des adultes autochtones à l'université rencontre des difficultés. Les étudiantes et étudiants autochtones possèdent souvent une expérience considérable et des acquis précieux pour leurs milieux respectifs, comme pour le développement de ce programme. Or l'un des responsables rapporte que l'université offre peu de souplesse pour la reconnaissance de ces connaissances et compétences acquises, une pratique qui constitue selon lui un défi supplémentaire.

Ensuite, la sensibilité de personnes autochtones doit être prise en compte dans toute démarche éducative ou liée à la scolarisation et au partage de savoirs autochtones et non autochtones (CVR, 2015). Les ressources professorales ont exprimé la délicatesse dont ils pensaient devoir faire preuve, puisqu'ils appréhendaient que des contenus du programme puissent être moins bien reçus. Outre ces adaptations, une ressource professorale rapporte que ses adaptations étaient davantage liées à des particularités du groupe et non des personnes : « J'ai besoin d'adapter, mais comme pour une clientèle différente dans un autre milieu. » (Rs)

Les groupes d'étudiantes et d'étudiants sont composés de personnes autochtones et non autochtones. Si l'enseignement à un groupe aux caractéristiques hétérogènes est une richesse grâce à l'apport de tous aux discussions et à l'intégration de perspectives différentes, il constitue aussi un enjeu relativement au développement de contenus autochtones. Par exemple, des situations ont engendré des réflexions chez des étudiantes et des étudiants: «Comme Autochtones, dans les cours, pendant les discussions, les non-Autochtones nous posent beaucoup de questions et ils s'attendent à ce que nous répondions. Cela m'a valorisée, mais en même temps, ce n'était pas trop à moi de faire cela.» (É)

Aussi, les ressources professorales insistent sur l'importance de demeurer vigilants et critiques tout au long de la démarche, afin de reconnaître les lieux où des adaptations sont nécessaires et d'autres où ils ne le sont pas, et ce, selon les profils d'étudiantes et d'étudiants. Ce contexte a soulevé des doutes: «[...] les contenus sont-ils suffisamment autochtones?» (Rs), s'interroge une ressource professorale qui a aussi signalé avoir «peur» de perpétuer des stéréotypes culturels.

Enfin, ces quelques incertitudes conduisent des participants au triple enjeu de la sécurisation culturelle. Ils l'ont rapporté chacun à leur manière. Les responsables, en plus de devoir sensibiliser les ressources professorales à cette réalité, ont senti le besoin de les sécuriser aussi, dans leurs relations et leurs interventions avec des personnes autochtones. Les ressources professorales ont dit avoir à sécuriser des étudiantes et étudiants compte tenu de réalités et de rencontres interculturelles qui s'inscrivent dans une histoire et un contexte particulier et sensible pour tous. Par exemple, une personne raconte qu'elle sentait des étudiants «marcher sur des œufs» quand venait le sujet des pensionnats. Puis, des ressources ont rapporté leur sentiment de devoir aussi enseigner aux personnes dirigeantes à sécuriser elles-mêmes les membres de leurs équipes.

L'enseignement de contenus propres à la gestion de l'éducation en contexte d'école autochtone

Une bonne partie de l'enjeu de l'autochtonisation des contenus et de leur adaptation aux caractéristiques particulières des milieux de pratiques des personnes dirigeantes repose sur l'adaptation des contenus. D'abord, ce ne sont pas toutes les ressources professorales qui ont adapté les contenus des cours: «Je n'ai pas adapté dans les contenus, car mon approche est praxéologique. [...] C'est leur réflexion sur leur expérience personnelle et professionnelle qui va faire une différence.» (Rs) Pourtant, un étudiant signale que la pédagogie aurait pu être adaptée: «Il faut que les contenus soient plus visuels, même si c'est difficile, et il faut poser plus de questions, mais sans forcer les réponses» (É) – autrement dit, en laissant plus de temps pour des réflexions qui se produisent souvent *a posteriori*.

Puis, des difficultés d'adaptation des contenus vécues par les ressources professorales sont liées à la méconnaissance des approches autochtones en gestion. Par exemple, on se questionne à savoir si la conception de la gestion, du leadership ou de l'accompagnement professionnel est la même. Comme le disait une direction: «Nous [les non-Autochtones] avons un trop grand besoin de référer à nos idées comme non-Autochtones, mais il faudrait apprendre et considérer d'autres façons de faire la gestion, dont [la manière] autochtone.» (Rs) Ainsi, la profession de direction scolaire exige des connaissances sur les contextes d'apprentissage autochtone, la pédagogie, la gestion du personnel dans un contexte biculturel, etc., ce qui rend plus difficile l'adaptation des contenus. Il ne s'agit pas seulement de l'adaptation d'un programme, mais aussi de sa transformation vers des pratiques scolaires et éducatives autochtones moins connues. Des modes de gestion dans ce contexte doivent encore être observés et documentés pour en saisir toutes les nuances.

Cette situation engendre des difficultés de formation, mais plutôt que de se limiter, des ressources professorales y ont dégagé des activités pédagogiques de coconstruction et de codéveloppement des contenus: «Nous sommes en train de [...] construire [les contenus]» (Rs), diront certaines ou, pour d'autres, de les «coconstruire» avec des étudiantes et des étudiants, devenus aussi souteneurs, pour suggérer des modifications aux théories existantes en gestion de l'éducation plus largement. Bref, pour l'instant, résume une ressource rencontrée, «on applique des théories connues en gestion et on tente de voir comment on peut les appliquer dans leur milieu» (Rs).

Ainsi, si ces milieux commandent un ajustement de pratiques chez des dirigeantes et dirigeants, ils exigent aussi de faire une place importante à des processus, démarches, visions et perspectives autochtones. L'université peut accompagner ces professionnels à partir des connaissances des personnes elles-mêmes, et c'est précisément ce que des ressources ont dit avoir fait. Ainsi semble-t-il que le partage entre les étudiants et des ressources peut contribuer au développement des contenus et des approches, grâce à un ajustement réciproque et ouvert. Or des échanges ont pu susciter des difficultés. Une étudiante explique que: «[...] c'était difficile d'expliquer aux autres comment on apprend dans [sa] culture [autochtone].» (É) Puis, en dépit de commentaires positifs liés aux intentions pédagogiques, des réflexions ont émergé en lien avec l'approche choisie: «On nous enseigne la pédagogie autochtone et différenciée, puis nous avons des parcours synchrones et asynchrones qui, au bout du compte, ne correspondent qu'à un seul profil d'apprenant.» (É)

Enfin, il s'agit d'une expérience de renforcement des capacités: prendre des personnes où elles sont et les accompagner dans la recherche de soutien en les guidant vers les ressources adéquates selon leurs besoins locaux, de gestion et d'administration des écoles, et ce, même si le rôle est rapporté par les participants comme différent, plus complexe et hautement politique, en comparaison à des milieux québécois non autochtones. L'apprentissage suivant consiste en la manière d'atteindre et de vivre ce type d'expérience à travers une formation en ligne.

L'enseignement en ligne

L'apprentissage principal de l'expérience de l'enseignement en ligne est que le « lieu de rassemblement », même s'il a constitué un enjeu, dépend non pas du lieu physique, mais des liens entre les personnes qui se rassemblent. Aussi une réflexion est-elle née sur l'importance pour des personnes autochtones de la présence physique : « Comment faire pour limiter les contraintes du téléapprentissage dans un contexte éducatif à travers lequel la pédagogie [autochtone] devrait mettre l'accent sur la personne? » (É) On se rassemble dans un but commun de formation et de partage des savoirs, un rassemblement fondamental dans le cadre de ce programme de formation des dirigeants scolaires qui a une visée professionnalisante. La pratique et la réflexion se côtoient, puis des apprentissages sont transférés à son lieu de pratique, qu'on interroge à nouveau ensemble. Or, dans cette démarche à distance, le milieu culturel est encore plus loin pour les ressources professorales et, pour certaines d'entre elles, l'alignement des contenus de formation avec les caractéristiques du milieu apparaît plus sensible et plus difficile à rendre culturellement pertinent. Bref, créer en ligne un environnement accueillant qui est pertinent et sécuritaire culturellement est un défi de taille. Il se caractérise par le besoin de déterminer le rapport social permettant au groupe de créer le sentiment d'appartenance nécessaire au développement de la relation entre les ressources professorales et eux, puis de créer un lien de confiance et de développer un espace nécessaire à l'épanouissement de l'identité autochtone.

Si l'autochtonisation est un défi pour les ressources et les responsables de programmes, alors celui de sa mise en ligne l'est tout autant pour les étudiants : « C'est vraiment une belle alternative pour étudier, explique un étudiant, mais il a fallu que je m'habitue. » (É)

Enfin, l'autochtonisation des cours doit sans doute passer par une conception qui reflète la diversité des cultures autochtones et qui peut être offerte à toutes les nations, sans perdre de vue l'adaptation locale de chaque communauté. En cela, la diversité des milieux complexifie cette tâche.

Pratiques prometteuses

Au-delà de ces apprentissages, la recherche a permis de dégager différentes pratiques pour des expériences futures. Basées en grande partie sur des tentatives des responsables et des ressources professorales, elles sont aussi le fruit de leurs réflexions. Elles portent sur des approches, des contenus, des structures ou des pratiques de gestion.

Les approches

La détermination et la persévérance des personnes ont fait de ce programme une réussite, sur différents plans. L'approche adoptée est basée sur la collaboration, l'ouverture, la souplesse et le partenariat à toutes les étapes, malgré les difficultés possibles. L'approche est communautaire et inclusive, et gagne à intégrer des membres des communautés. L'idée est de créer et de promouvoir la collaboration qui, pour être significative, va au-delà du partenariat de consultation; elle vise la concertation et la cogestion et implique des détenteurs de savoirs locaux, dont des étudiantes et des étudiants. Entre autres, elle tient compte des blessures, afin d'atténuer les expériences négatives vécues autant chez la personne en formation que pour leur apprentissage à le faire auprès de leur personnel. Par exemple, une ressource professorale rapporte avoir pris du temps en classe pour discuter avec des étudiantes et des étudiants qui soulevaient des questions de légitimité culturelle de directions non autochtones en lien avec une partie d'histoire portant sur des pensionnats. Les étudiantes et étudiants ont aussi un grand intérêt à développer et à exploiter le réseau créé dans le cadre de leurs cours. Par exemple, au-delà des cours et des travaux d'équipe, des directions qui suivaient la formation et qui exerçaient dans des communautés au sein de nations différentes ont gardé contact et poursuivent leurs échanges sur des situations vécues.

L'expérience conduit à penser qu'une stratégie consiste dans le codéveloppement et la vision explicite à long terme de décisions et de mise en œuvre d'actions permettant la décolonisation graduelle des milieux scolaires sur laquelle se poseront des actions d'autochtonisation des lieux, des temps et des moyens de formation.

Des contenus autochtones et autochtonisés

La manière d'intégrer dans les programmes et dans les cours universitaires des perspectives, des savoirs et des cultures autochtones doit être soutenue par des personnes autochtones expertes et en partie déterminée grâce à la consultation et à la concertation des milieux. Les questions liées à l'intégration des spécificités locales et à la difficulté de la construction d'une «trame éducative» unique doivent être résolues par des personnes porteuses des savoirs en question. Élargir et bonifier les contenus et les autochtoniser va au-delà de l'école; il faut se tourner vers la communauté.

La complexité de la gestion en milieu autochtone est non seulement culturelle, mais elle est aussi liée aux encadrements, normes et légiférations de l'éducation dans ce contexte. Les parties prenantes composent non seulement avec des attentes portant sur l'autochtonisation des contenus des cours, mais elles doivent aussi être prêtes à répondre aux attentes des personnes des milieux qui veulent mieux comprendre, grâce aux contenus présentés, comment s'organisent l'éducation et sa gestion dans leur milieu respectif, différent du reste du Québec. Une direction rapporte

notamment que la *Loi sur l'instruction publique* est «peu connue ou utilisée dans [son] milieu» (É).

La structure et la gestion du programme

Une pratique prometteuse consiste à adapter la structure et la gestion administrative du programme aux contextes, notamment au regard du recrutement des étudiantes et des étudiants et de la reconnaissance de leurs acquis antérieurs. L'accès aux programmes universitaires doit être facilité afin de favoriser autant le développement des personnes que des pistes de décolonisation pour les universités. Ces nouvelles règles d'accessibilité contiennent les mêmes exigences, qui peuvent cependant se présenter sous une autre forme. En ce qui a trait à la gestion du programme, la cogestion avec des personnes autochtones expertes et non autochtones, à l'image d'autres universités québécoises, est suggérée, mais son pendant, la coresponsabilité, doit aussi être formalisé.

Selon des participants, la nécessité d'une plus grande autodétermination des personnes localement est nécessaire, c'est-à-dire qu'il faut leur donner la possibilité de participer au développement de leur propre programme de formation en gestion scolaire. Par exemple, il faut donner le choix des aspects à développer et des besoins à satisfaire, car la vision issue d'une société dominante qui possède ses propres balises permet peu la compréhension des réels besoins en cette matière. Des directions non autochtones ont évidemment développé une expertise indéniable de ces milieux, mais les réalités éducatives et scolaires s'ancrent dans une histoire et dans une certaine forme de souffrance qui permettent peu la compréhension profonde des marques que la colonisation et que la scolarisation en pensionnats ont laissées sur des personnes autochtones.

Ces dernières pratiques constituent un pas de plus à franchir afin de positionner les universités dans les sillons tracés par les recommandations de la CVR, ceux de plans et d'orientations québécois, canadiens et de groupes autochtones⁴ sur l'éducation postsecondaire. Elles constituent une solution pour déclencher la prise de conscience et l'action vers le changement. Chaque pas conduit plus près du but : rendre aux Autochtones la fierté de leur héritage culturel et de leur identité. Il s'agit évidemment d'une démarche qui demande du courage, mais elle est le fruit d'un travail commun et collaboratif, dont la responsabilité peut être répartie. Aussi, il semble préférable d'éviter de restreindre ou de réduire ces changements à des pratiques pédagogiques ou de gestion, à un assouplissement des règles qui peut faire penser à un aveuglement volontaire ou à des initiatives qui ne se basent pas sur des faits et des réalités documentées des milieux. En d'autres mots, ce sont des changements qui infèrent à

4. Par exemple, l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) et le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN).

eux seuls une mentalité dont le fondement repose sur des savoirs issus des peuples autochtones, le respect de leur diversité et la diffusion de leurs connaissances.

CONCLUSION

À l'échelle de la province et du pays, on se concentre maintenant davantage sur l'éducation des Autochtones ou sur la gouvernance de l'éducation. En revanche, la gestion au niveau local de cette éducation est un peu laissée pour compte. Nous espérons que ce texte ouvre la voie à des recherches dans ce domaine, à la réflexion et à la collaboration de ressources autochtones et non autochtones vers l'amélioration des processus et des démarches éducatives qui visent la réussite et la persévérance des élèves autochtones. Enfin, nous espérons aussi qu'il engendre une réflexion pour l'amorce d'autres initiatives de développement de modèle de formation en études supérieures pour les milieux autochtones.

Références bibliographiques

- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. <http://www.apnql-afnql.com/fr/publications/pdf/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>
- 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. 123-148 University of Regina Press.
- BELAÏDI, N., ALVAREZ-PEREYRE, E., WAHICHE J.-D. et ARTAUD, H. (2016). Autochtonie(s) et sociétés contemporaines. La diversité culturelle, entre division et cohésion sociale. Droit et cultures. *Revue internationale interdisciplinaire*, 72(2), p. 43-76.
- Commission de 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.
- Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Gouvernement du Canada.

- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils, éthique de la recherche avec des êtres humains*.
- DESCHÊNES, E. (2020). *La gestion de l'éducation en contexte autochtone. La confiance au premier plan*. Les Presses de l'université du Québec.
- DUSSEUX-GICQUEL, G. (2017). *Réconcilier, autochtoniser et décoloniser : comprendre les perspectives et tisser des relations*. Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire. <https://lacite.uregina.ca/fr/crfm/projets/rapports>
- Gouvernement du Canada. (2021). Peuples et communautés autochtones. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100013785/159102490303>
- GREEN, J. (2004). Autodétermination, citoyenneté et fédéralisme : pour une relecture autochtone du palimpseste canadien. *Politique et Sociétés*, 23(1), 9-32. <https://doi.org/10.7202/009505ar>
- GUAY, C. (2017). *Le savoir autochtone dans tous ses états : regard sur la pratique singulière des intervenants sociaux innus d'Uashat mak Mani-Utenam*. Presses de l'Université du Québec.
- KERMOAL, N. (2018). Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs : le cas de l'Alberta. *An International Journal for Critical Geographies*, 17(3), 651-670.
- MAHEUX, G., PELLERIN, G., QUINTRIQUEO MILLÁN SEGUNTO E. et BACON, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- MALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset.
- MELANÇON, J., CANTIN, C., BOUTOUCHENT, F. et PHIPPS, H. (2019). L'autochtonisation pour préparer un avenir commun. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1059121ar>
- OTIS, G. (2005). L'évolution constitutionnelle de la relation entre le Québec et les peuples autochtones : le défi de l'interdépendance. *Cités*, 23(3), 71-87.
- SALÉE, D. (2005). Peuples autochtones, racisme et pouvoir d'État en contextes canadien et québécois. Éléments pour une ré-analyse. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 54-74.

Smith, T. (2016). Make space for indigeneity. Decolonizing education. *SELU Research Review Journal*, 1(2), 49-59.

Toulouse, P. R. (2016). *What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement*. In Measuring What Matters, People for Education. Toronto : March, 2016, 23 p.