

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill



Volume 53 Number 2: Editorial
Volume 53 Numéro 2 : Éditorial

McGill Journal of Education

Volume 53, numéro 2, printemps 2018

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1058394ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1058394ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

McGill Journal of Education (2018). Volume 53 Number 2: Editorial. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2).
<https://doi.org/10.7202/1058394ar>

EDITORIAL: TAKING UP THE CALLS TO ACTION OF THE TRC IN TEACHER EDUCATION

For those working in the field of teacher education who have begun the complex process of (re)positioning themselves in relation to the Calls to Action issued in the *Truth and Reconciliation Commission's Final Report* (Truth and Reconciliation Commission of Canada [TRC], 2015), it has become clear that they present much more than just an informational problem. It is true that there is much *information* regarding Indigenous insights, experiences, knowledges, and memories that most people living in the place currently called Canada have been asked to consider recently. Such information needs to be shared with students in teacher education contexts before in-depth deliberations on the implications of the Calls can be meaningfully engaged.

The move beyond information requires a deep engagement with Canadian colonial legacies in relation to Indigenous insights; this is a particularly complex and delicate endeavour that many teacher educators are encountering in their work. Most mainstream teacher education programs operating in Canada have not been conceptualized in ways that support this type of engagement. For the most part, the philosophies and knowledge systems that undergird these teacher education programs are not capable of providing meaningful guidance on how to respond to the challenges of Truth and Reconciliation with Indigenous peoples. If teacher education programs in Canada continue to rely on existing dominant knowledge systems and governing structures to respond to the Calls to Action, they will fail to address them with the spirit and intent with which they were issued. There will be no cultural changes to teacher education programs unless they undergo significant structural changes that will allow Indigenous and Canadian people and peoples to walk alongside each other as equals. This idea of change also applies to universities more broadly. While inclusive spaces are not necessarily difficult to create, institutions often fail to support them as places over which Indigenous people have control, particularly over the long term.

We are a collective of Indigenous and Canadian educators, all with current or recent relationships, as professors and graduate students, to Faculties of Education across Canada. As co-editors of this special issue, we thus conceived of teacher education broadly, and wondered what it might mean to teach so

that future generations “can live together in dignity, peace, and prosperity on these lands we now share” (TRC, 2015, p. 13). The authors in this special issue are also differently situated in relation to teacher education, describing initiatives taking place at all levels, from single graduate and mandatory undergraduate Bachelor of Education courses, new Masters in Education programs and graduate cohorts in Indigenous Studies, and provincial K-12 curricular reforms. Authors are Indigenous and non-Indigenous, practicing teachers and education professors, and graduate students new to teacher education, together with veteran teacher educators and researchers.

As we had hoped, the papers collected in this special issue give a sense of the complexity and range of processes set in motion in teacher education by the Calls to Action, as well as their incompleteness. Many of the papers are shaped by a kind of tentativeness, driven by a sense that a lot of the work of teaching “information” about Indigenous peoples has been done poorly in the past; mistakes the authors work hard to not repeat. Grappling with the ethical, political, epistemological, cosmological, and ontological dimensions of colonial legacies is even more complex. While Indigenous scholars in education and higher education have long taken a decolonizing stance as they worked to foster complex understandings of the philosophies, perspectives, and practices of Indigenous peoples, including ways in which these understandings conflict with mainstream schooling, for most other teachers and staff working in education in Canada, this approach is fairly new. There are also few models of what has worked in the past. This tentativeness helps explain why a number of the submissions are Notes from the Field, well suited to exploring attempts at decolonizing minds and institutions as very much beginning places and works in progress. The work of learning and unlearning means establishing new ground through partnerships and dialogue that occur within and between Indigenous and settler communities.

The need to walk alongside others as equals as a key aspect of (re)positioning understanding explains why most of the papers are shaped by a deep commitment to dialogue and being in relationship. Given the situatedness of perspective, it is not surprising that a number of these dialogues involve sometimes difficult conversations between Indigenous and settler Canadians. This work draws upon methodologies that foster relationality and individual and shared self-reflection. For instance, Macdonald and Markides, a self-identified settler and a Métis doctoral student in education, draw upon “duo-ethnography” and Dwayne Donald’s (2016) notion of “ethical relationality” to reflect upon their learning experiences in their program, noting the pedagogical value of spaces for dialogue, as well as land and community-based learning opportunities led by elders and Indigenous professors. Keliipio, Perry, and Elderton also come together to share their stories as teacher educators preparing themselves to address the Calls to Action. A resonance across their stories is the vital role of relationships with indigenous teachers, including children, elders, scholars

and colleagues, in their learning journeys. Similarly, Kearns, Tomkins and Lunny-Borden draw upon “sharing circle conversations” to learn more from a specialized graduate cohort composed primarily of non-Indigenous teachers, including about the vital role that critical and caring learning communities can play in supporting educators seeking to decolonize their professional practices and communities, which can include combating resistance from colleagues.

A central question for many of the authors and projects is how to unlearn colonialism, particularly within institutions grounded in it. A number of the pieces speak to the institutional limitations on this work, including Watson and Currie-Patterson’s concern that a single course could never do the decolonizing work Battiste (2013) has called for which, in Watson and Currie-Patterson’s words, “reconstructs education embedded with Indigenous ways of knowing and being.” In their Note, they describe the challenges they faced as non-Indigenous teachers leading a required course for BEd students, including fear, anxiety and complacency from students; this class must be seen as only the beginning of a lifelong commitment to reconciliatory learning for teachers and students.

The Calls to Action require a commitment to change from all levels of education. St. Pierre’s Note documents an interview with an administrator in the Ministry of Education in Ontario about the detailed process of K-12 curriculum revision, beginning with history and social studies, upon which they had embarked, overseen by a committee of First Nations, Métis and Inuit members engaged in every stage of the process. (Testament to the fragility of some of these initiatives, the summer 2018 curriculum design session was cancelled by the newly elected provincial government).

In another inquiry into a mandatory teacher education course, Korteweg and Fiddler describe a collaborative teaching partnership between an Anishinaabekwe and a White settler teacher-educator in Thunder Bay, Ontario. Based on their experiences of co-teaching five cohorts of teacher education students, in which they modeled the political nature of the personal and ways of connecting across difference, they describe a series of key “sticky” points for the students, including grappling with their own White settler privilege and the legacies of colonialism in K-12 and teacher education.

Koelwyn proposes that some of this resistance or disengagement from non-Indigenous students might be read as a symptom of shame, for instance, at learning about residential schools. In response, he explores the ethical and pedagogical potential of “working through” what he calls settler-shame, drawing upon reintegrative and transformative models from psychoanalysis and criminology. He argues that shame might also be a grounds for what Regan (2010) calls “unsettling” the settler, including rethinking one’s relationships and responsibilities to difference.

These structural challenges to the work of transforming educational institutions are complicated. For instance, Miles' exploration of the implications of the Calls to Action for history education identifies a number of conceptual barriers to decolonizing history education: dominant nation building narratives, a tendency to think of colonization as "in the past," and the difficulty for non-Indigenous teachers and students of adopting a historical consciousness which grapples with their own responsibilities and implication in past and ongoing settler colonial practices. In this article, he argues for "historical thinking" as a strategy for grappling with these barriers.

Art is also offered as a means of helping to learn and unlearn. Convinced that arts are an important element of Indigenous resurgence, the regeneration of Indigenous ways of knowing and being in the face of "colonial erasure," Hanson explores the potential of Indigenous literature, through conversations with Indigenous writers as well as teachers of Indigenous literature. Weaving a *métissage* of their perspectives, Hanson argues that Indigenous literature can "call readers into relational understandings" that bring with them a commitment to "response-ability."

Also exploring the arts as a method of grappling with the Calls, Conrad, Jagger, Bleeks, and Auger describe their experiences in a graduate course on arts-based research methodologies that took up as central question Dwayne Donald's question, "What does it mean to live on this land?" Sharing some of their reflections as well as art-works, they also argue that this question raises the notions of relationship and responsibility, implicating them in issues "around geographical settings, historical contexts, colonization, and nationhood, relations as/with Indigenous peoples, Indigenous ways of knowing, relations with the natural environment, exploitation of the land, the environmental crisis, our own family histories and personal journeys."

The role of land, or *Land* (Zinga & Styres, 2011) — storied and animate — returns in Wiseman's exploration of how Indigenous and Western ways of knowing, being, and doing might come together in science education. Like Miles and others in this Special issue, Wiseman troubles the notion of "reconciliation," while at the same time holding onto it to "see if it allows for anything useful." Her conclusions, drawn from the experience of developing Indigenous Teaching and Learning Gardens in two different sites, help us to think through this special issue's initial commitment: she reminds us that "Finding ways for ourselves and future generations to 'live together in dignity, peace, and prosperity on these lands we now share'" (TRC, 2015, p. 13) is not a one-time event. It is something we must return to over and over again, and keep working on, together. What works in one place, or in a specific place / Land or *Land*, may not work in another, or not in the same way."

And so this is the challenge we leave readers with: How might you take up some of the ideas presented within the special issue in your own work? What

does it mean to do this work in a good way? What changes, adaptations, and new ideas fit better in your own places, the Land where you live or find yourself living? How might you unlearn your own practices so that decolonization might become possible, and you can move beyond the informational in teacher education? And, always, how do you keep returning, over and over again, to make the work a dialogue, a partnership that resists the sense that the work is done, or that any/one (group) of us has all the answers?



THE EDITORIAL COLLECTIVE

LYN DANIELS *Surrey Schools*
 SANDRA DEER *McGill University*
 DWAYNE DONALD *University of Alberta*
 BRONWEN LOW *McGill University*
 DAWN WISEMAN *Bishop's University*

REFERENCES

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, SK: Purich.
- Donald, D. (2016). From what does ethical relationality flow? An *Indian Act* in three artifacts. In J. Seidel & D. W. Jardine (Eds.), *The ecological heart of teaching: Radical tales of refuge and renewal for classrooms and communities* (pp. 10-16). New York, NY: Peter Lang.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC). (2015a). *Calls to action*. Winnipeg, MB: Author. Retrieved from https://nctr.ca/assets/reports/Calls_to_Action_English2.pdf
- Zinga, D., & Styres, S. (2011). Pedagogy of the land: Tensions, challenges, and contradictions. *First Perspectives*, 4(1), 59-83.

ÉDITORIAL : RÉPONDRE AUX APPELS À L'ACTION FORMULÉS PAR LA COMMISSION DE VÉRITÉ ET DE RÉCONCILIATION AU SEIN DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pour les intervenants impliqués dans le domaine de la formation des enseignants ayant amorcé le processus complexe de se (re)positionner en lien avec les appels à l'action formulés dans le *Rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation* (Commission de vérité et de réconciliation [TRC], 2015), il est évident que ceux-ci soulèvent bien plus qu'un problème informationnel. Il est vrai que les gens vivant dans le lieu actuellement nommé Canada sont exposés à et appelés à tenir compte d'une foule d'informations concernant les connaissances, expériences, savoirs et souvenirs autochtones. Ces informations doivent être partagées avec les étudiants inscrits en formation initiale des enseignants avant que des discussions approfondies sur les implications de ces appels puissent être sérieusement menées.

Aller au-delà de l'aspect informationnel nécessite un travail de fond pour mettre les legs coloniaux canadiens en relation avec les connaissances autochtones. Il s'agit d'une tâche complexe et délicate menée dans leur pratique par plusieurs professeurs en éducation. La majorité des programmes traditionnels en formation initiale des enseignants au Canada n'ont pas été conçus de manière à appuyer ce type de relations. Dans la plupart des cas, les philosophies et systèmes de connaissances à la base des programmes en formation des enseignants sont incapables de fournir des orientations utiles quant à la manière de répondre aux défis de la Vérité et Réconciliation avec les Autochtones. Si les programmes en formation des enseignants persistent à s'appuyer sur les systèmes de connaissances et structures de gouvernance actuellement dominants pour répondre aux Appels à l'action, ceux-ci ne pourront pas y faire face en respectant l'esprit et les buts dans lesquels ils ont été formulés. Aucun changement culturel n'est possible au sein des programmes en formation des enseignants si ceux-ci ne subissent pas des changements structurels significatifs permettant aux personnes et aux peuples autochtones et canadiens de cheminer côte-à-côte, comme égaux. Ce concept de changement s'applique également aux universités dans leur ensemble. En effet, les espaces inclusifs ne sont pas nécessairement difficiles à créer. Cependant, les institutions rencontrent souvent des difficultés à les soutenir de manière à donner aux Autochtones un contrôle, particulièrement à long terme.

Nous sommes un collectif d'enseignants d'origine autochtone et canadienne. Nous avons ou avons récemment eu un lien avec une faculté en éducation au Canada, comme enseignants ou étudiants aux cycles supérieurs. Comme corédacteurs de cette édition spéciale, nous avons considéré le concept de formation des enseignants dans son sens large et nous sommes questionnés sur ce que signifie enseigner aux générations futures pour qu'elles « puissent vivre ensemble dans la dignité, la paix et la prospérité, sur ces terres désormais communes » (TRC, 2015, p. 13). Les auteurs publiés au sein de cette édition spéciale occupent différentes positions dans le domaine de la formation des enseignants et dépeignent des initiatives mises en place à tous les niveaux : l'étudiant diplômé et les cours obligatoires au sein du baccalauréat en éducation, de nouveaux programmes de maîtrise en éducation et des cohortes d'étudiants à la maîtrise en études autochtones ou des réformes provinciales de programmes au primaire et au secondaire. Autochtones ou non-autochtones, enseignants en classe ou professeurs en éducation, étudiants aux cycles supérieurs fraîchement impliqués en formation des enseignants ou encore chercheurs et professeurs chevronnés, les auteurs de cette édition présentent des profils variés.

Tel que nous l'espérons, les articles réunis dans cette édition spéciale montrent toute la complexité et l'étendue des processus mis en branle dans le domaine de la formation des enseignants par les Appels à l'action. Ils permettent aussi d'en saisir le caractère inachevé. Plusieurs articles sont caractérisés par la notion d'essai et présentent l'idée qu'une grande partie de la tâche d'enseignement « informationnel » concernant les Autochtones a été bâclée dans le passé, des erreurs que les auteurs tentent d'éviter à tout prix. Chercher à comprendre les dimensions éthiques, politiques, épistémologiques, cosmologiques et ontologiques de l'héritage colonial se révèle encore plus complexe. Les universitaires d'origine autochtone dans le monde de l'éducation et de l'enseignement supérieur adoptent depuis longtemps une posture décolonisatrice lorsqu'ils travaillent à encourager une compréhension plus riche des philosophies, perspectives et pratiques des Autochtones et ce, même en identifiant des façons dont cette compréhension entre en conflit avec les courants éducatifs dominants. Cependant, cette approche est relativement nouvelle pour la majorité des autres enseignants et intervenants du domaine de l'éducation au Canada. Par ailleurs, peu de modèles ont fonctionné dans le passé. Cette idée d'essai permet de comprendre pourquoi un nombre important de soumissions sont des Notes du terrain, véhicule idéal pour explorer des tentatives de décolonisation des esprits et des institutions à des stades initiaux ou de travaux en cours. Ce chantier d'apprentissage et de désapprentissage nécessite d'établir de nouvelles fondations à l'aide de partenariats et de dialogues, au sein et entre les communautés autochtones et colonisatrices, sur des bases individuelle et collective.

La majorité des articles sont caractérisés par un engagement fort envers le dialogue et la nécessité d'être en relation, en raison de l'aspect fondamental que revêt le besoin de cheminer côte-à-côte, comme égaux, dans le (re)posi-

tionnement de l'interprétation. Puisque la situation d'un individu façonne son point de vue, il n'est pas surprenant qu'un bon nombre de discussions entraînent des conversations difficiles entre les Autochtones et les « colonisateurs » canadiens. Ce cheminement requiert l'utilisation de méthodologies encourageant la relation ainsi que la réflexion individuelle et partagée. À titre d'exemple, Macdonald et Markides, respectivement « colonisatrice auto-proclamée » et doctorante d'origine métisse, se basent sur la « duo-ethnographie » et la notion de « relationalité éthique » de Dwayne Donald (2016) pour réfléchir aux apprentissages effectués dans le cadre de leur programme. Elles soulignent la valeur pédagogique de lieux propices au dialogue et des opportunités d'apprentissage sur le terrain et au niveau communautaire, lorsque pilotées par des aînés et des professeurs d'origine autochtone. Keliipio, Perry et Elderton collaborent aussi pour partager leur expérience comme formateurs de futurs enseignants se préparant à répondre aux Appels à l'action. Un thème résonne fortement à travers leurs récits : les relations avec des professeurs d'origine autochtone, incluant des enfants, des aînés, des universitaires ou des collègues jouent un rôle fondamental dans le cheminement comme apprenants. De la même manière, Kearns, Tomkins et Lunny-Borden s'appuient sur les discussions tenues dans des « cercles de partage » pour en apprendre davantage sur une cohorte spécialisée à la maîtrise et composée majoritairement d'enseignants non-autochtones. Ils s'intéressent au rôle vital que peuvent jouer des communautés critiques et bienveillantes pour soutenir les enseignants désireux de décoloniser leurs pratiques et communautés professionnelles et rencontrant parfois de la résistance de certains collègues.

Un questionnement demeure central pour plusieurs auteurs et au cœur de plusieurs projets : comment désapprendre le colonialisme, particulièrement au sein d'institutions qui reposent sur celui-ci? C'est pourquoi certains auteurs s'intéressent aux limites institutionnelles dans leurs travaux, incluant Watson et Currie-Patterson. Pour ceux-ci, un seul cours ne peut pas effectuer tout le travail de décolonisation prôné par Battiste (2013) et qui, selon Watson et Currie-Patterson, « reconstruit l'éducation en y intégrant les principes autochtones de savoir et d'être ». Dans leur note du terrain, ils décrivent les défis rencontrés en tant qu'enseignants non autochtones animant un cours obligatoire à des étudiants au baccalauréat en éducation, incluant les peurs, l'anxiété et la complaisance des étudiants. Pour eux, ce cours doit n'être que le début d'un engagement continu à un apprentissage visant la réconciliation, pour les professeurs comme les étudiants.

La mise en œuvre des Appels à l'action impliquent un engagement à changer de tous les niveaux du monde de l'éducation. La note de St-Pierre relate une entrevue menée avec un gestionnaire du Ministère de l'Éducation ontarien. Cet entretien porte sur le processus détaillé de révision des programmes du préscolaire à la 5^e secondaire piloté par ce ministère, démarche amorcée avec les domaines de l'histoire et des sciences sociales et supervisée à toutes les

étapes par des membres des Premières Nations et des communautés métisse et inuite. (L'abolition de la session Été 2018 de conception des programmes par le gouvernement provincial nouvellement élu démontre la vulnérabilité de certaines de ces initiatives).

Toujours dans le contexte d'un cours obligatoire en formation des enseignants, Korteweg et Fiddler décrivent leur collaboration à Thunder Bay, en Ontario en tant que partenaires pédagogiques, une enseignante d'origine anichinabée et l'autre, « blanche colonisatrice ». Après avoir co-enseigné à cinq cohortes de futurs enseignants en modélisant la nature politique d'une personne et les manières d'entrer en relation au-delà des différences, elles se basent sur leur expérience pour présenter une liste de points plus « délicats » pour les étudiants, incluant la lutte contre les privilèges associés au statut de « colonisateurs blancs » et contre les legs hérités du colonialisme durant leur parcours scolaire, du préscolaire à la fin du secondaire ainsi qu'en cours de formation comme futurs enseignants.

Koelwyn suggère qu'une part de la résistance ou du désengagement des étudiants d'origine non-autochtone puisse, dans une certaine mesure, être interprétée comme un symptôme de honte. Honte d'apprendre, par exemple, l'existence des pensionnats indiens. Pour y pallier, il explore le potentiel éthique et pédagogique du cheminement pour « surmonter » ce qu'il nomme la honte du colonisateur, s'appuyant sur des modèles de réintégration et de transformation inspirés de la psychanalyse et de la criminologie. Il soutient que la honte peut aussi être un moyen de « décoloniser » le colon, comme l'avance Regan (2010), notamment en repensant les relations et les responsabilités de chacun face à la différence.

Ces défis structurels reliés à la transformation des institutions éducationnelles sont complexes. À titre d'exemple, Miles identifie un nombre d'obstacles conceptuels relatifs à la décolonisation de l'enseignement de l'histoire dans son analyse des implications qu'ont les Appels à l'action dans ce domaine. Parmi celles-ci, Miles liste les récits élaborés par les groupes dominants, une tendance à concevoir la colonisation comme un concept « appartenant au passé » et la difficulté pour les enseignants et les étudiants non-autochtones à développer une conscience historique qui les éveille à leurs responsabilités et implications dans les pratiques du passé et coloniales. Au sein de son article, il soutient que la « pensée historique » constitue une stratégie pour lutter contre ses obstacles.

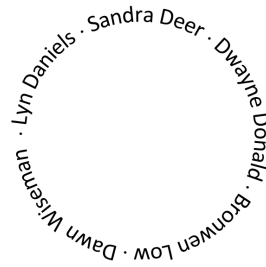
L'art est également proposé comme moyen permettant d'apprendre et de désapprendre. Convaincu que les arts constituent un élément fondamental de la renaissance autochtone — la réhabilitation des principes autochtones du savoir et de l'être face au « processus d'effacement colonial » — Hanson explore le potentiel de la littérature autochtone, utilisant des conversations réalisées avec des écrivains d'origine autochtone et des enseignants en littérature autochtone.

Effectuant un *métissage* de leurs points de vue, Hanson soutient que la littérature autochtone peut « attirer les lecteurs dans une zone de compréhension relationnelle » qui entraîne un engagement envers une « réponse-ibilité ».

Conrad, Jagger, Bleeks et Auger explorent aussi les arts comme véhicule pour répondre aux Appels. Pour ce faire, elles décrivent leur expérience au sein d'un cours de deuxième cycle en méthodologie de recherche axée sur les arts, durant lequel elles se sont posées la question *Que signifie vivre sur cette terre?* de Dwayne Donald. Partageant quelques-unes de leurs réflexions et des productions artistiques, elles soutiennent également que cette question les a amenées à s'interroger sur les notions de relation et de responsabilité et à s'impliquer sur des problématiques en lien avec « des lieux géographiques, des contextes historiques, les concepts de colonisation et de nationalité, les relations *en tant que* et *avec* les Autochtones, les principes autochtones de savoir, les relations avec l'environnement, l'exploitation de la terre, la crise environnementale ainsi que nos histoires familiales et nos cheminements personnels. »

Le rôle de la Terre ou *Land* (Zinga et Styres, 2011) — racontée et animée — revient dans l'exploration par Wiseman des principes autochtones et occidentaux de savoir, d'être et de faire et de la manière dont ceux-ci peuvent cohabiter dans le domaine de l'enseignement des sciences. À l'instar de Miles et d'autres auteurs publiés dans cette édition spéciale, Wiseman bouleverse la notion de « réconciliation ». Tout en y adhérant, elle cherche à « voir si celle-ci entraîne quelque chose d'utile ». Ses conclusions, basées sur son expérience de mise en place dans deux endroits différents de jardins d'enseignement et d'apprentissage autochtones, nous aident à parcourir cette édition spéciale en gardant en tête l'objectif premier. En effet, elle nous rappelle que « trouver des manières pour les générations futures et actuelles de “vivre ensemble dans la dignité, la paix et la prospérité, sur ces terres désormais communes” » (TRC, 2015, p. 13) n'est pas l'affaire d'un jour. Il s'agit d'un concept sur lequel il importe de se pencher de manière continue et pour lequel la collaboration est nécessaire. Les pratiques efficaces en un endroit ou un lieu précis / Terre ou *Land*, ne le sont peut-être pas dans un autre lieu ou encore, pas applicables de la même manière. »

En somme, nous vous donnons, chers lecteurs, le défi suivant : De quelle manière intégrerez-vous certaines des idées présentées dans cette édition spéciale au sein de vos projets? Qu'est-ce que cela signifie de faire ce travail dans le bon sens? Quels changements, adaptations, ou idées nouvelles ont leur place dans vos espaces, la Terre où vous vivez? Comment vous y prendrez-vous pour désapprendre vos propres pratiques afin de rendre possible la décolonisation et aller au-delà du niveau « informationnel » en formation des enseignants? Finalement et comme à l'habitude, de quelle façon persisterez-vous, jour après jour, pour effectuer votre travail avec un souci de dialogue, de partenariat qui survit au sentiment du devoir accompli ou qui transcende l'impression que tous les/un des (groupes) parmi nous possède toutes les réponses?



LE COLLECTIF ÉDITORIAL

LYN DANIELS *Surrey Schools*
SANDRA DEER *McGill University*
DWAYNE DONALD *University of Alberta*
BRONWEN LOW *McGill University*
DAWN WISEMAN *Bishop's University*

RÉFÉRENCES

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, SK : Purich.
- Donald, D. (2016). From what does ethical relationality flow? An *Indian Act* in three artifacts. Dans J. Seidel et D. W. Jardine (dir.), *The ecological heart of teaching: Radical tales of refuge and renewal for classrooms and communities* (p. 10-16). New York, NY : Peter Lang.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. Vancouver, BC : UBC Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC). (2015a). *Calls to action*. Winnipeg, MB : Auteur. Repéré à https://nctr.ca/assets/reports/Calls_to_Action_English2.pdf
- Zinga, D. et Styres, S. (2011). Pedagogy of the land: Tensions, challenges, and contradictions. *First Perspectives*, 4(1), 59-83.