



D'hier à demain :

survol en matière

d'éducation autochtone

Cahier préparatoire pour l'assemblée plénière
Conseil supérieur de l'éducation



D'hier à demain : survol en matière d'éducation autochtone

Cahier préparatoire pour l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en écrivant un courriel à centredoc@cse.gouv.qc.ca.

Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la coordination de la préparation et de la diffusion du présent document de recherche à sa présidence. Ce document et les positions qu'il peut contenir n'engagent pas le Conseil ni ses instances consultatives.

Rédaction et recherche

Jean Rousseau, agent de recherche

Coordination

Patricia Faucher, conseillère aux communications

Révision linguistique

Des mots et des lettres

Comment citer cet ouvrage :

Rousseau, Jean (2023). *D'hier à demain : survol en matière d'éducation autochtone*, Québec, Le Conseil supérieur de l'éducation, 86 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

ISBN: 978-2-550-94537-6 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2023

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement: éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale. Créé en 2020, le Comité interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications. Ce comité est toutefois devenu permanent en juin 2022 à la suite d'un vote des membres de la table du Conseil.

Au besoin, le Conseil peut mettre sur pied un comité *ad hoc* auquel il confie un mandat particulier, la préparation d'un projet d'avis ou de mémoire. Le 8 février 2022, le Conseil a mis sur pied le Comité *ad hoc* sur l'éducation autochtone.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Comité *ad hoc* sur l'éducation autochtone

Monique Brodeur	Présidente, Conseil supérieur de l'éducation
Patricia Faucher	Conseillère aux communications, Conseil supérieur de l'éducation
Stéphanie Fontaine-Dumais	Conseillère en employabilité et développement des compétences, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
Tony Jenniss	Conseiller pédagogique TIC, Conseil en Éducation des Premières Nations
Amélie Lainé	Directrice des partenariats et des programmes, Regroupement des programmes et partenariats des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ)
David Montpetit	Directeur des services éducatifs, Collège Charles-Lemoyne et porte-parole du CEA
Marlène Paul	Enseignante, École de Mashteuiatsh
Jean Rousseau	Agent de recherche transversal, Conseil supérieur de l'éducation
Daphné Bérard (membre active jusqu'en octobre 2022)	Coordonnatrice des programmes scolaires, JA Québec
Gordon Brown (membre actif jusqu'en février 2023)	Directeur retraité des études, Cégep John Abbott
Raven Larocque-Laliberté (membre active jusqu'en octobre 2022)	Étudiante au baccalauréat en psychologie, Université Laval

Table des matières

Liste des abréviations et des acronymes.....	IX
Introduction.....	1
Petit lexique d'expressions courantes.....	3
1 Portrait sommaire de l'éducation autochtone.....	4
Quelques remarques introductives.....	4
Encadré 1 : Quelques remarques au sujet des données statistiques.....	4
Encadré 2 : Quelques précisions au sujet de la notion d'agentivité.....	6
Quelques précisions au sujet des Premières Nations et des Inuit cohabitant dans l'ensemble du territoire québécois.....	7
Carte des Premières Nations et des Inuit – Données démographiques et linguistiques (SAC, 2022).....	7
Vers une restructuration de l'éducation offerte aux élèves ainsi qu'aux étudiantes et aux étudiants autochtones.....	10
Encadré 3 : Perspective d'éducation tout au long et au large de la vie privilégiée par le Conseil.....	10
Schéma 1 . Principaux acteurs et actrices ayant un rôle en matière d'éducation tout au long et au large de la vie.....	11
La longue marche vers l'autonomie gouvernementale.....	12
Encadré 4 : Centres en éducation pour les adultes autochtones.....	13
Une pyramide démographique inversée.....	16
Des changements socioéconomiques importants.....	18
Ligne du temps des principaux jalons historiques.....	20
2 Quelques jalons de l'histoire.....	21
Adoption de la Loi sur les Indiens (1876).....	21
Convention de la Baie-James et du Nord québécois (1975) et Convention du Nord-Est québécois (1978).....	23
Loi constitutionnelle de 1982 (article 35).....	26
Motion de l'Assemblée nationale sur les droits des Autochtones (1985).....	26
Commission royale sur les peuples autochtones ou la Commission Dussault-Erasmus (1991).....	27
Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007).....	30
Encadré 5 : Articles de la DNUDPA traitant de l'éducation.....	30
Commission de vérité et réconciliation du Canada (2008).....	31
Encadré 6 : Principes directeurs de la réconciliation.....	32

Encadré 7 : Principe de Jordan.....	34
Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2016).....	37
Encadré 8 : Appels à la justice pour les Inuit	39
Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, ou la commission Viens (2019)	41
Année internationale des langues autochtones (2019)	42
Décennie internationale des langues autochtones déclarée par les Nations Unies (2022-2032).....	43
Entente du gouvernement du Canada avec 22 communautés autochtones en matière d'éducation (2022).....	43
Loi sur la langue officielle et commune au Québec, le français (2022)	44
3 Présentation de quelques concepts (présents dans les débats publics ou au sein des discours des organisations autochtones travaillant dans le champ de l'éducation)	47
Processus de décolonisation	48
Démarche de sécurisation culturelle	49
Processus d'autochtonisation	50
Racisme et discrimination systémique	50
Encadré 9 : Conception de la notion de race.....	51
Savoirs traditionnels	52
Encadré 10 : Explication des savoirs autochtones.....	52
4 Conclusion : quelques questions à explorer	54
Annexe 1 : Quelques éléments théoriques sous-jacents.....	55
Annexe 2 : Les défis linguistiques chez les enfants (RCAAQ, 2022).....	61
Annexe 3 : Mandat de la Commission royale sur les peuples autochtones.....	62
Annexe 4 : Mandat de la Commission de vérité et réconciliation	65
Annexe 5 : Mandat de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées	68
Annexe 6 : Mandat de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec: écoute, réconciliation et progrès.....	69
Annexe 7 : Mots usuels de salutation en quelques langues autochtones.....	70
Bibliographie	73

Liste des abréviations et des acronymes

AEP	Attestation d'études professionnelles
AINC	Affaires indiennes et du Nord Canada
APN	Assemblée des Premières Nations
APNQL	Assemblée des Premières Nations Québec - Labrador
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
ASEUCC / CACUSS	Association des services aux étudiants des universités et des collèges du Canada / Canadian Association of College & University Students
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CBJNQ	Convention de la Baie-James et du Nord québécois
CCNSA	Centre de collaboration nationale de la santé autochtone
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CEA	Comité <i>ad hoc</i> sur l'éducation autochtone
CEPN	Conseil en éducation des Premières Nations
CERP	Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec. Écoute, Réconciliation, Progrès
CIÉRA	Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtone
CNEQ	Convention du Nord-Est québécois
CRRPI	Convention de règlement relative aux pensionnats indiens
CSBE	Conseil de la santé et du bien-être
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSPNÉA	Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes
CSSSPNQL	Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations Québec - Labrador
CVR	Commission de vérité et réconciliation
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DNUDPA	Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones
ENFFADA	Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées
ÉRASME	Équipe de recherche et d'action en santé mentale et culture
FNI /NIB	Fraternité nationale des Indiens du Canada / National Indian Brotherhood
INRS	Institut national de la recherche scientifique
MEEQ	Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
PCAP™	Propriété, Contrôle, Accès et Possession
PEI	Processus d'évaluation indépendant

PUM	Presses de l'Université de Montréal
RCAANC	Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada
RCAAQ	Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
SAC	Services aux Autochtones Canada
SDBJ	Société de développement de la Baie-James
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Introduction

La prise en compte des réalités autochtones par le Conseil supérieur de l'éducation et ses instances constitue une préoccupation exprimée depuis plusieurs années dans ses travaux et dans ses avis, mais de façon circonscrite autour des thèmes abordés par ses différentes commissions. La façon d'entamer le sujet de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit a toujours représenté un questionnement épineux. On s'interroge sur le bien-fondé d'y consacrer un avis, et le cas échéant sur l'angle de traitement le plus adéquat et le plus respectueux à adopter pour documenter les réalités autochtones en matière d'éducation.

En février 2022, ce contexte a servi de point de départ à la mise sur pied du Comité *ad hoc* sur l'éducation autochtone (CEA) formé de cinq membres issus des Premières Nations et de deux membres allochtones. Son mandat est de collaborer à l'organisation de l'assemblée plénière du Conseil qui aura lieu le 20 avril 2023. Le Conseil a souhaité y consacrer tout l'espace pour faire progresser la réflexion des membres de la table du Conseil et des membres des autres instances à l'égard des diverses réalités éducatives des Premiers Peuples et des enjeux qui en découlent. En vue de bien se préparer à cette journée de formation continue, les membres de la table du Conseil ont souhaité se familiariser sur la situation des Premières Nations et des



Inuit¹. C'est à cette fin que le présent document a été produit. Précisons que les membres du CEA ont contribué à définir les angles d'analyse devant structurer le texte ainsi que les approches retenues pour aborder les enjeux éducatifs. Un travail de coconstruction cherchant à mettre en avant les perspectives autochtones a été privilégié au moment de produire et de rédiger ce document².

Quoiqu'il constitue une introduction, ce document présente un aperçu systémique, c'est-à-dire qu'une attention est portée à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Par conséquent, il y est question autant de l'éducation primaire que de l'enseignement universitaire sans oublier l'éducation des adultes et la formation professionnelle. Même si cette description est linéaire, cela ne représente pas du tout le fonctionnement de l'éducation autochtone lorsqu'on prend en considération les divers acteurs et actrices qui interviennent sur divers plans et à différentes échelles (locale, régionale, nationale, canadienne, internationale). Plutôt que d'y voir une forme similaire à une poupée gigogne, il faut davantage penser à une toile d'araignée qui aurait subi quelques bourrasques, dans la mesure où, selon les enjeux ou les champs de responsabilité, les rapports entre les organisations intéressées peuvent s'entremêler ou se chevaucher.

Par ailleurs, ce document s'appuie sur le postulat voulant qu'un processus de décolonisation soit en marche depuis la fin des années 1960, basé sur la reconnaissance du droit à l'autodétermination des peuples autochtones. Loin d'être un processus linéaire, sa forme et son effet ont varié selon l'histoire et la situation des Premières Nations et des Inuit. Comme il en sera question dans cet ouvrage, ce qui a façonné le processus de décolonisation est sans contredit la dimension juridique, puisque les tribunaux ont joué un rôle dans la reconnaissance des droits des Premiers Peuples. Sans nier la présence d'obstacles structurels et systémiques, l'accent est davantage mis sur les changements des sociétés autochtones que sur les difficultés, les retards ou les déficits. Plus particulièrement, l'angle d'analyse qui a servi à orienter les travaux du CEA et la rédaction de ce document est la documentation des réalités éducatives des élèves, des étudiantes et des étudiants ainsi que des apprenantes et des apprenants adultes autochtones qui fréquentent le système d'éducation québécois plutôt que les écoles des Conseils de bande et des commissions scolaires cri et inuit. Il est à souligner que les sources variées utilisées pour la rédaction de ce document expliquent, dans certains cas, l'utilisation de différents termes ou expressions pour décrire des réalités semblables.

Pour faire ce portrait de l'éducation, il est question, dans un premier temps, de quelques types de changements qui ont marqué les Premières Nations et les Inuit cohabitant dans le territoire québécois. Une attention est portée à leurs conséquences sur le plan éducatif. Par la suite, un ensemble de déclarations, de lois, de rapports de commissions d'enquête et de déclarations seront résumés. Ce choix a été fait en fonction de leur importance dans l'histoire récente des Premières Nations et des Inuit. La troisième partie du document est consacrée à la définition de quelques concepts qui sont souvent mentionnés dans les récents débats autour de l'éducation reçue par les apprenantes et les apprenants autochtones, par exemple celui de la sécurisation culturelle ou des savoirs traditionnels.

1 Le Peuple Inuit détient un statut juridique distinct de ceux entourant les membres des Premières Nations. Les Inuit n'ont jamais été soumis à la Loi sur les Indiens, ni hier ni aujourd'hui. Leur présence sur le territoire devenu le Québec trouve sa source dans des mouvements de population également distincts et à des époques préhistoriques et historiques différentes de ceux des Premières Nations. Par conséquent, on leur accordera un traitement distinct tout au long du document.

2 Mentionnons que ce document a été relu et commenté par les personnes suivantes : M^{me} Hélène Dubois, M^{me} Dominique Masson et M^{me} Murielle Nagy. Elles ont contribué sans aucun doute à bonifier le document.

Petit lexique d'expressions courantes³

Le présent lexique offre quelques définitions de mots ou de concepts couramment employés dans le document.

Allochtones : Désigne les personnes non autochtones cohabitant dans le territoire du Québec ou dans celui du Canada.

Autochtones : Au Canada, « Autochtones » désigne les Premiers Peuples de l'Amérique du Nord ainsi que leurs descendants. Selon la Loi constitutionnelle de 1982, ils désignent trois groupes culturels distincts, soit les Premières Nations, les Inuit et les Métis.

Colonialisme : Structure de domination fondée sur la dépossession des territoires et de l'autorité politique. Se caractérise à la fois par l'appropriation des ressources du territoire et l'appropriation de l'esprit et de l'autonomie politique du peuple colonisé.

Décolonisation : Démarche critique de déconstruction des savoirs, des idéologies et des structures coloniales pour permettre la prise en compte et la revitalisation des manières autochtones d'être et de comprendre le monde. Le processus de décolonisation permet d'orienter les actions à mettre en œuvre d'après les intentions, les perspectives et les objectifs propres aux Autochtones eux-mêmes.

Inuit : Autochtones du Nord canadien (Inuit Nunangat) qui vivent au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest (Inuvialuit), au Yukon, dans le nord du Québec (Nunavik – territoire du Québec au nord du 55^e parallèle) et au nord du Labrador (Nunatsiavuk). Sur le plan historique, génétique et archéologique, les Inuit ont des ancêtres différents de ceux des Premières Nations, soit les Thuléens qui sont partis de l'ouest de l'Alaska pour l'Arctique canadien vers 1250, puis le Groenland. Avant eux, le peuplement avait débuté il y a 2500 ans par les pré-Inuit (qui comprennent les Prédorsétiens et leurs descendants, les Dorsétiens).

Premières Nations : L'appellation Premières Nations renvoie aux groupes tels que définis à l'origine dans la *Loi sur les Indiens* et correspond aux personnes partageant une même affiliation au sein d'une structure sociale auparavant désignée comme une *bande indienne*. L'usage de « Premières Nations » s'est répandu dans les années 1970 pour remplacer les mots « Indiens » et « bande indienne », jugés offensants par de nombreuses personnes. Bien que l'expression « Premières Nations » soit largement utilisée, il n'en existe aucune définition juridique au Canada.

Premiers Peuples : « Premiers Peuples » décrit les premiers habitants du Canada et leurs descendants. Ils comprennent les Premières Nations, les Inuit et les Métis.

3 Ce lexique fut produit par Stéphanie Fontaine-Dumais, membre du Comité *ad hoc* sur l'éducation autochtone et, pour ce faire, elle s'est basée sur le guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (RCAAQ, 2022.)



1 Portrait sommaire de l'éducation autochtone

Quelques remarques introductives

Le présent document prend appui sur la conception d'une éducation tout au long et au large de la vie que le Conseil a intégrée dans ses avis (voir l'[encadré 3](#))⁴. Cette conception est inséparable de la reconnaissance et de la mise en œuvre du droit à l'éducation reconnu par le gouvernement du Canada et le gouvernement du Québec. Ainsi, cette section présente de l'information générale sur certains aspects qui ont trait à la situation des Premiers Peuples, et qui ont une incidence sur l'éducation⁵.

Sur un autre plan, des données concernant la fréquentation des établissements d'enseignement sont également présentées. Notons que ces données ne sont pas exhaustives et peuvent varier selon les sources consultées. Par exemple, le ministère de l'Éducation du Québec ne possède pas l'ensemble des données pour toutes les Premières Nations et les Inuit (voir l'[encadré 1](#)). Le lecteur y trouvera néanmoins certaines données qui en donnent un aperçu.

Encadré 1: Quelques remarques au sujet des données statistiques

Les données sur la fréquentation des Autochtones dans les établissements d'enseignement du même nom et dans ceux du système d'éducation québécois sont incomplètes et difficilement accessibles. Le ministère de l'Éducation du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021) a des données de fréquentation de la Commission scolaire crie et de la Commission scolaire Kativik / Kativik Ilisarniliiriniq. Ces données sont aussi accessibles sur les sites Internet des deux commissions scolaires. Ces dernières transmettent leurs données sur une base volontaire. Quant aux Naskapis, certaines données ne sont pas publiques, ou elles sont

- 4 La présente section offre des informations générales au sujet de quelques dimensions de la situation des Premiers peuples ayant un impact sur l'éducation. Des choix relatifs aux informations retenues dans ce document ont été faits. La participation des membres du Comité a contribué à intégrer la perspective des Premières Nations ou des Inuit.
- 5 L'information est présentée en fonction de deux notions théoriques, qui sont expliquées à l'[annexe 1](#): la notion d'espace politique et la notion d'univers du discours politique.

incluses, sans distinction, à même celles de la Commission scolaire Central Québec. Quant aux écoles au sein des communautés non conventionnées, le MEQ ne dispose que de peu de données. Finalement, pour ce qui est des étudiantes et des étudiants du postsecondaire, la déclaration du statut autochtone est volontaire. Par conséquent, les données de fréquentation du ministère de l'Enseignement supérieur ne reflètent pas la réalité du terrain. Des membres du CEA ont ajouté que les ministères ne disposent pas d'un système efficace standardisé qui lui permet de récolter des données sur les élèves et sur les étudiantes et les étudiants autochtones qui fréquentent une école dans le réseau québécois.

Ajoutons à cela que la collecte des données par les deux paliers gouvernementaux est largement perçue par les Premiers Peuples comme un outil qui a contribué à leur colonisation et à leur dépossession. Les données (territoriales, médicales, éducatives, socioéconomiques, etc.) ont, à leurs yeux, une grande valeur économique et stratégique, ce qui justifie leur volonté de maîtriser les données. Depuis quelques années, des organisations autochtones insistent sur la mise en place d'une gouvernance exercée par les Premières Nations portant sur les données et les statistiques ainsi que sur ce qui est appelé le « patrimoine informationnel »; ce dernier inclut, entre autres choses, les savoirs traditionnels⁶. L'Assemblée des Premières Nations (APN) a d'ailleurs créé un centre de gouvernance de l'information des Premières Nations (<https://fnigc.ca/fr/a-propos-de-nous>). La mise en œuvre de cette gouvernance repose sur les principes de Propriété, Contrôle, Accès et Possession (PCAP™). Ces derniers visent à déterminer comment les données et les statistiques au sujet des Premières Nations sont collectées, protégées, utilisées ou partagées. Ils ont une incidence non seulement sur les rapports intergouvernementaux, mais également dans les recherches qui sont effectuées auprès et avec les Premières Nations et les Inuit.

Par ailleurs, ce portrait vise à mettre en lumière la diversité des Premières Nations et des Inuit en abordant quelques grands axes de différenciation sociale (par exemple, l'âge, le genre, le niveau de scolarité, l'origine ethnique ou raciale, la classe sociale, la localisation géographique) qui caractérisent leurs communautés sans compter que des différences existent entre les communautés d'une même nation (Lepage, 2019; Lévesque, Gagnon, Desbiens, Apparicio, Cloutier et Sirois, 2019; Lévesque, 2016; Salée, 2013; Lévesque et Cloutier, 2011). L'axe tradition par opposition à l'axe modernité est souvent mis en avant pour distinguer les sociétés autochtones dans la mesure où leurs activités et leurs valeurs sont qualifiées de traditionnelles. Il n'en demeure pas moins que cela ne rend pas compte des autres dimensions qui témoignent de la pluralité et de l'agentivité (voir l'[encadré 2](#)) des

6 Dans le cadre de référence sur la gouvernance de l'information, on trouve une définition du patrimoine informationnel. Ce dernier comporte quatre types d'information, à savoir :

1. « L'information personnelle, telle qu'un dossier médical ou scolaire;
2. L'information administrative, telle qu'une liste de bande, un rapport financier ou un procès-verbal;
3. L'information culturelle et traditionnelle, qui comprend la langue, les cérémonies, les contes et légendes, les chants, le savoir-faire traditionnel, y compris la médecine et la guérison traditionnelles, etc.;
4. L'information sur le territoire, les ressources et l'environnement, telle que les connaissances détenues sur le monde végétal et animal, la cartographie et les savoirs concernant la chasse, la pêche, la cueillette et le trappage. » (Commission de la santé et des services sociaux de l'Assemblée des Premières Nations du Québec-Labrador, 2019, p. 6.).

Premières Nations et des Inuit. Pensons aux revendications et aux luttes menées par les femmes autochtones, à titre individuel ou collectif, en matière de gouvernance, d'éducation, d'accès à des services de garde, de prévention de la violence conjugale, pour ne nommer que ces quelques exemples. Ajoutons que cette diversité est prise en considération dans les appels à la justice du rapport de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. (2019c, p.66.).

Soulignons que la distinction autochtone et allochtone est utilisée dans ce texte d'un de point de vue systémique. Toutefois, il faut garder en tête les limites de cette distinction qui tend à reléguer dans l'ombre la diversité, les inégalités et les différences qui caractérisent les sociétés autochtones ainsi que la société québécoise.

Encadré 2 : Quelques précisions au sujet de la notion d'agentivité

La notion d'agentivité («agency», en anglais) a fait l'objet de plusieurs débats en sciences sociales à partir des années 1980, notamment dans le contexte où la question de l'identité est devenue à la fois l'objet de diverses approches théoriques et de plusieurs luttes politiques portées par des mouvements sociaux (mouvement des femmes, mouvement vert, mouvement LGBTQ+, mouvement des peuples autochtones, etc.). Discutée notamment en sociologie, en géographie humaine et en études féministes (Butler, 2006; Archer, 2003; Massey, 1994; Giddens, 1986; Jenson, 1986; Soja, 1989.), cette notion reconnaît la capacité d'agir de l'individu dans la société, par opposition à une perspective déterministe qui nierait cette autonomie. L'agentivité positionne le sujet comme acteur de sa propre vie: il fait des choix, se fixe des objectifs et définit des stratégies et des actions pour les atteindre. Cette reconnaissance de la capacité d'agir de la personne signifie qu'elle peut définir les divers rôles sociaux qu'elle entend jouer et remettre en question les identités et les rôles qui lui sont assignés, selon les ressources dont elle dispose et la structure des divers rapports sociaux caractérisant la société. Le fait de tenir compte de l'agentivité ne signifie pas que l'on postule que chaque personne est entièrement autonome, libre de toutes contraintes et capable de réaliser par elle-même tout ce qu'elle désire entreprendre. Il ne conduit pas à porter un regard individualiste sur les personnes.

La question de l'agentivité ne peut être abordée sans se référer à la question des axes de différenciation (âge, identité de genre, classe sociale, niveau de scolarité, orientation sexuelle, croyances religieuses, etc.) et de rapports de pouvoir au sein de la société qui fait que l'agentivité d'une personne peut conduire à un processus d'émancipation, mais également à un processus d'assujettissement. On ne peut faire abstraction des inégalités, des obstacles systémiques et, plus largement, de l'organisation de la société qui fait que l'agentivité de certaines personnes ou de certains groupes se heurtera à de nombreux écueils ou à des contraintes. Mentionnons, par exemple, les luttes autour de la reconnaissance du droit à l'avortement dont les avancées pour les femmes ne semblent plus aussi solides au sein de diverses sociétés occidentales. Si l'on prend en considération les diverses caractéristiques identitaires des femmes (dans une perspective intersectionnelle), on doit admettre que l'exercice de ce droit ne s'est pas fait de façon uniforme depuis les années 1960. (Masson, 2015; Anthias, 2014; Siim, 2011; Ong, 1996; hooks, 1984.). Alors que certaines femmes ne pouvaient pas l'exercer en raison des lois en vigueur ou de l'absence de services accessibles, d'autres femmes refusaient de le faire en raison, par exemple, de leurs convictions personnelles ou de leurs croyances religieuses. Ces différences témoignent à la base d'une agentivité qui prend différentes formes.

Quelques précisions au sujet des Premières Nations et des Inuit

cohabitant dans l'ensemble du territoire québécois

On trouve dix nations autochtones qui cohabitent dans le territoire du Québec, soit dix Premières Nations et les Inuit, répartis dans 54 communautés autochtones territoriales⁷. Le lecteur trouvera aux pages suivantes deux cartes faites par Services aux Autochtones Canada (SAC), l'une précisant la localisation géographique de chaque réserve et de chaque village inuit, et l'autre indiquant la population de chaque nation ainsi que d'autres renseignements pertinents. Selon les données de SAC, plus de 110 000 membres des Premières Nations et des Inuit vivaient au Québec, c'est-à-dire tant dans les réserves et les villages inuit qu'au sein de municipalités ou de villes⁸. Un peu plus de 50 % de la population des Premières Nations et des Inuit au Québec réside de manière permanente dans les villes, qui sont également un lieu de transition ou de résidence temporaire pour plusieurs (Lévesque, Gagnon, Desbiens, Apparicio, Cloutier et Sirois, 2019; Regroupement des centres d'amitié autochtones, 2018; Statistique Canada, 2018; Desbiens, Lévesque et Comat, 2016; Lévesque, 2016).

Chez les Premières Nations et les Inuit, on trouve également trois grandes familles linguistiques :

- Les langues algonquiennes, qui sont parlées par la majorité des nations autochtones, comme la seconde carte l'illustre : le cri (de l'Est de la Baie James), le naskapi, l'innu-aimum, l'attikawek, l'abénaki ou l'aln8ba8dawaw8gan, le mi'gmaq, le wolastoqey latuwewakon (langue malécite) et l'anishnabe;
- Les langues iroquoiennes : le wendat et le kanien'kéha (mohawk);
- La langue eskimo-aléoute : l'inuktitut.

La vitalité de ces langues varie d'une nation à une autre (Regroupement des centres d'amitié autochtones, 2020c; Lévesque, Polèse, *et al*, 2015; Drapeau 2013). Toutefois, les Nations et les Inuit se sont mobilisés pour que leur langue respective soit préservée et reconnue officiellement. Leurs réactions très vives à l'endroit du projet de loi n°96 (ou du projet de loi n°14), qui a modifié des dispositions de la Charte de la langue française, témoignent de leur volonté (Assemblée des Premières Nations du Québec-Labrador, 2021). Sur le plan éducatif, le fait que les élèves ainsi que les étudiantes et les étudiants autochtones doivent apprendre et maîtriser une deuxième ou une troisième langue soulève des défis, qui sont abordés dans un document préparé par le Regroupement des centres d'amitié autochtones (voir l'[annexe 2](#)). Ces défis ne se résument pas à des difficultés d'apprentissage. Ils requièrent une approche différente qui implique, entre autres, de tenir compte du contexte éducatif qui crée une insécurité linguistique.

Carte des Premières Nations et des Inuit – Données démographiques

et linguistiques (SAC, 2022)

7 Le terme « communautés autochtones territoriales » fait référence aux réserves au sens de la Loi sur les Indiens, aux terres réservées aux Cris et aux Naskapis ainsi qu'aux villages nordiques du Nunavik.

8 Si l'on se réfère aux statistiques du Cahier Dialog (2019-03) portant sur le profil démographique, on retrouvait en 2019, 92 655 membres des Premières Nations et 13 940 membres du Peuple Inuit résidant au Québec. (Lévesque, Gagnon, Desbiens, Apparicio, Cloutier et Sirois, 2019 , p. xi).

Les Nations 2022



Populations autochtones au Québec 2022 Indigenous Populations in Quebec 2022

Les Nations 2022 The Nations 2022

Toponymie¹
Toponymy¹
Nom de la communauté²
Community Name²
Résidents³
Residents³
Non-résidents⁴
Non-residents⁴
Total

Abénakis Abenakis		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Odanak	Odanak	288	2 500	2 788
Wôlinak	Première Nation des Abénakis de Wôlinak	124	463	587
Total		412	2 963	3 375

Algonquins		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Kebaowek	Kebaowek First Nation	289	832	1 121
Hunter's Point	Wolf Lake	0	255	255
Kitcisakik	Communauté anicinape de Kitcisakik	383	142	525
Kitigan Zibi	Kitigan Zibi Anishinabeg	1 624	2 061	3 685
Lac-Simon	La Nation Anishnabe du Lac Simon	1 799	485	2 284
Pikogan	Conseil de la Première Nation Abitibiwinini	587	500	1 087
Rapid Lake	Algonquins of Barriere Lake	582	213	795
Timiskaming	Timiskaming First Nation	648	1 871	2 519
Winneway	Long Point First Nation	507	442	949
Total		6 419	6 801	13 220

Atikamekw		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Coucoucache	Conseil des Atikamekw de Wemotaci		Aucun résident permanent No permanent resident	
Manawan	Atikamekw de Manawan	2 590	466	3 056
Obedjiwan	Bande des Atikamekw d'Opitciwan	2 513	613	3 126
Wemotaci	Conseil des Atikamekw de Wemotaci	1 522	526	2 048
Total		6 625	1 605	8 230

Cris Crees		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Chisasibi	Cree Nation of Chisasibi – La Nation Crie de Chisasibi	4 539	289	4 828
Eastmain	Cree Nation of Eastmain – La Nation Crie d'Eastmain	830	113	943
Mistissini	Cree Nation of Mistissini – La Nation Crie de Mistissini	3 760	378	4 138
Nemiscau	Cree Nation of Nemaska – La Nation Crie de Nemaska	767	76	843
Oujé-Bougoumou	Oujé-Bougoumou Cree Nation	795	141	936
Waskaganish	The Crees of the Waskaganish First Nation – Les Cris de la Première Nation de Waskaganish	2 300	596	2 896
Waswanipi	Waswanipi	1 686	618	2 304
Wemindji	Cree Nation of Wemindji – La Nation Crie de Wemindji	1 455	190	1 645
Whapmagoostui	Whapmagoostui First Nation – La Première Nation de Whapmagoostui	904	118	1 022
Total		17 036	2 519	19 555

Hurons-Wendat		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Wendake	Nation Huronne Wendat	1 463	3 022	4 485
Total		1 463	3 022	4 485

Innus		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Betsiamites	Bande des Innus de Pessamit	2 848	1 244	4 092
Essipit	Bande Innue Essipit	228	822	1 050
Romaine	Montagnais de Unamen Shipu	1 165	78	1 243
Mashteuiatsh	Première Nation des Pekuakamiulnuatsh	2 104	6 269	8 373
Matimekosh, Lac-John	Bande de la Nation Innu Matimekosh-Lac John	849	193	1 042
Mingan	Bande des Innus de Ekuanitshit	635	55	690
Nutashkuan	Première Nation des Innus de Nutashkuan	1 095	117	1 212
Pakuashipi	Bande des Montagnais de Pakua Shipi	372	27	399
Uashat, Malotenam	Innu Takuaiakan Uashat mak Mani-Utenam	3 616	1 284	4 900
Total		12 912	10 089	23 001

Le présent document est fait à titre informatif seulement et ne vise pas à garantir la validité, l'exactitude ou l'applicabilité des renseignements qu'il renferme. Services aux Autochtones Canada (SAC) n'accepte aucune responsabilité pour quelque erreur, inexactitude ou omission dans le présent document.

This document is for informative purpose only and doesn't guarantee the validity, accuracy or applicability of the information it holds. Indigenous Services Canada (ISC) accepts no responsibility or liability for any errors, inaccuracies or omissions in this document.

Références pour la carte :
SAC, Système d'information sur l'administration des bandes.
SAC, Services géomatiques.
Image satellite : Ressources naturelles Canada, Atlas national du Canada.
© Le ministère des Ressources naturelles Canada. Tous droits réservés.

Map sources:
ISC, Band Governance Management System.
ISC, Geomatics Services.
Satellite Image: Natural Resources Canada, National Atlas of Canada.
© Department of Natural Resources Canada. All rights reserved.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur les droits de reproduction, veuillez communiquer avec :
communicationspublications@sac-isc.gc.ca
www.canada.ca/services-autochtones-canada | 1 800 567-9604 | ATS seulement 1 866 553-0554
Catalogue : R1-26-PDF | ISBN/ISSN : 2291-384X
© Sa Majesté la Reine du chef du Canada, 2022
Cette publication est également disponible en anglais sous le titre : *The Nations Map 2022*

For information regarding reproduction rights, please contact:
communicationspublications@sac-isc.gc.ca
www.canada.ca/indigenous-services-canada | 1-800-567-9604 | TTY only 1-866-553-0554
Catalogue: R1-26-PDF | ISBN/ISSN: 2291-384X
© Her Majesty the Queen in Right of Canada, 2022
This Publication is also available in French under the title: *Carte Les Nations 2022*

Toponymie¹
Toponymy¹
Nom de la communauté²
Community Name²
Résidents³
Residents³
Non-résidents⁴
Non-residents⁴
Total

Malécites Maliseet		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Cacouna	Première Nation Wolastoqiyik (Malécite) Wahsipekuk	0	1 552	1 552
Kataskomiq	Première Nation Wolastoqiyik (Malécite) Wahsipekuk		Aucun résident permanent No permanent resident	
Total		0	1 552	1 552

Micmacs		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Gaspé	La Nation Micmac de Gespeg	0	1 432	1 432
Gesgapegiag	Micmacs of Gesgapegiag	707	906	1 613
Listuguj	Listuguj Mi'gmaq Government	2 076	2 172	4 248
Total		2 783	4 510	7 293

Mohawks ⁵		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Doncaster	Mohawks of Kahnawá:ke, Mohawks of Kanesatake		Aucun résident permanent No permanent resident	
Kahnawake	Mohawks of Kahnawá:ke	7 965	3 378	11 343
Kanesatake	Mohawks of Kanesatake	1 364	1 387	2 751
Total		9 329	4 765	14 094

Naskapis		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Kawawachikamach	Naskapi Nation of Kawawachikamach – Nation Naskapi de Kawawachikamach	691	106	797
Total		691	106	797

Liste générale General List		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Indiens inscrits non associés à une nation Status Indians not associated with a Nation		0	238	238
Total		0	238	238

Total Indiens inscrits Total Status Indians ⁶		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
		57 670	38 170	95 840

Inuits Inuit ⁷		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
Akulivik		660	42	702
Aupaluk		211	11	222
Chisasibi		74	17	91
Inukjuak		1 790	126	1 916
Ivujivik		418	37	455
Kangiqsulujjuaq		889	56	945
Kangiqsujuaq		795	38	833
Kangirsuk		523	84	607
Killiniq		0	36	36
Kuujuuaq		2 022	200	2 222
Kuujuarapik		652	89	741
Puvirnituq		1 740	148	1 888
Quaqtaq		412	40	452
Salluit		1 519	103	1 622
Tasiujaq		362	10	372
Umiujaq		488	21	509
Total Inuits Total Inuit		12 555	1 058	13 613

Total global Grand Total		Résidents ³	Non-résidents ⁴	Total
		70 260	39 193	109 453

- Le terme « toponyme » désigne généralement des réserves, terres indiennes, établissements ou autres assises territoriales. The term "toponym" generally refers to reserves, Indian lands, establishments or other land bases.
- Le choix du nom de la communauté appartient à cette dernière, ce qui explique la présentation unilingue de certains noms. The choice of a name belongs to the community, which explains unilingual presentation of certain names.
- Le terme « résidents » signifie que les personnes résident dans leur communauté d'affiliation. The term "residents" means that the persons reside in the community to which they are affiliated.
- Le terme « non-résidents » signifie que les personnes ne résident pas dans leur communauté d'affiliation. The term "non-residents" means that the persons do not reside in the community to which they are affiliated.
- Une partie seulement de la réserve mohawk d'Akwesasne se trouve au Québec. Sur le plan administratif, cette communauté relève du bureau régional de l'Ontario de Services aux Autochtones Canada. Only a portion of the Akwesasne Mohawk Reserve is located in the Province of Quebec. On the administrative level, this community comes under the authority of the Ontario regional office of Indigenous Services Canada.
- Les Indiens inscrits sont enregistrés en vertu de la *Loi sur les Indiens*. C'est ainsi qu'est déterminé le nombre de résidents et de non-résidents pour chacune des communautés. Reference: SAC, Registre des Indiens, 31 décembre 2021. Status Indians are registered in accordance with the *Indian Act*. This serves to determine the number of residents and non-residents for each community. Source: ISC, Indian Register, December 31, 2021.
- Les Inuits sont enregistrés à titre de bénéficiaires de la *Convention de la Baie James et du Nord québécois*. C'est ainsi qu'est déterminé le nombre de résidents et de non-résidents pour chacune des municipalités. Reference: Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 31 décembre 2021. Inuit are registered as beneficiaries of the *James Bay and Northern Quebec Agreement*. This serves to determine the number of residents and non-residents for each municipality. Source: Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, December 31, 2021.

Vers une restructuration de l'éducation offerte aux élèves ainsi

qu'aux étudiantes et aux étudiants autochtones

Le droit à l'autodétermination des Premières Nations et des Inuit constitue un droit reconnu par les deux paliers gouvernementaux ainsi que par l'Organisation des Nations Unies et d'autres organisations internationales, par exemple, l'Organisation internationale du travail et l'Organisation des états américains. Sa mise en œuvre représente la trame de fond de leur mobilisation et de leurs actions pour qu'ils puissent mettre en place une éducation qui réponde à leurs besoins et à leurs aspirations tout en préservant leur culture et leur langue. Cette éducation devrait également permettre de former des citoyennes et des citoyens qui participent pleinement à l'évolution des sociétés autochtones (Ratel et Sioui 2021; Roy 2020; Lepage, 2019; Lévesque, Polèse, *et al*, 2015; Papillon, 2014; Sioui, 2011; Bastien, 2008; Bonda et Calliou, 2001.)

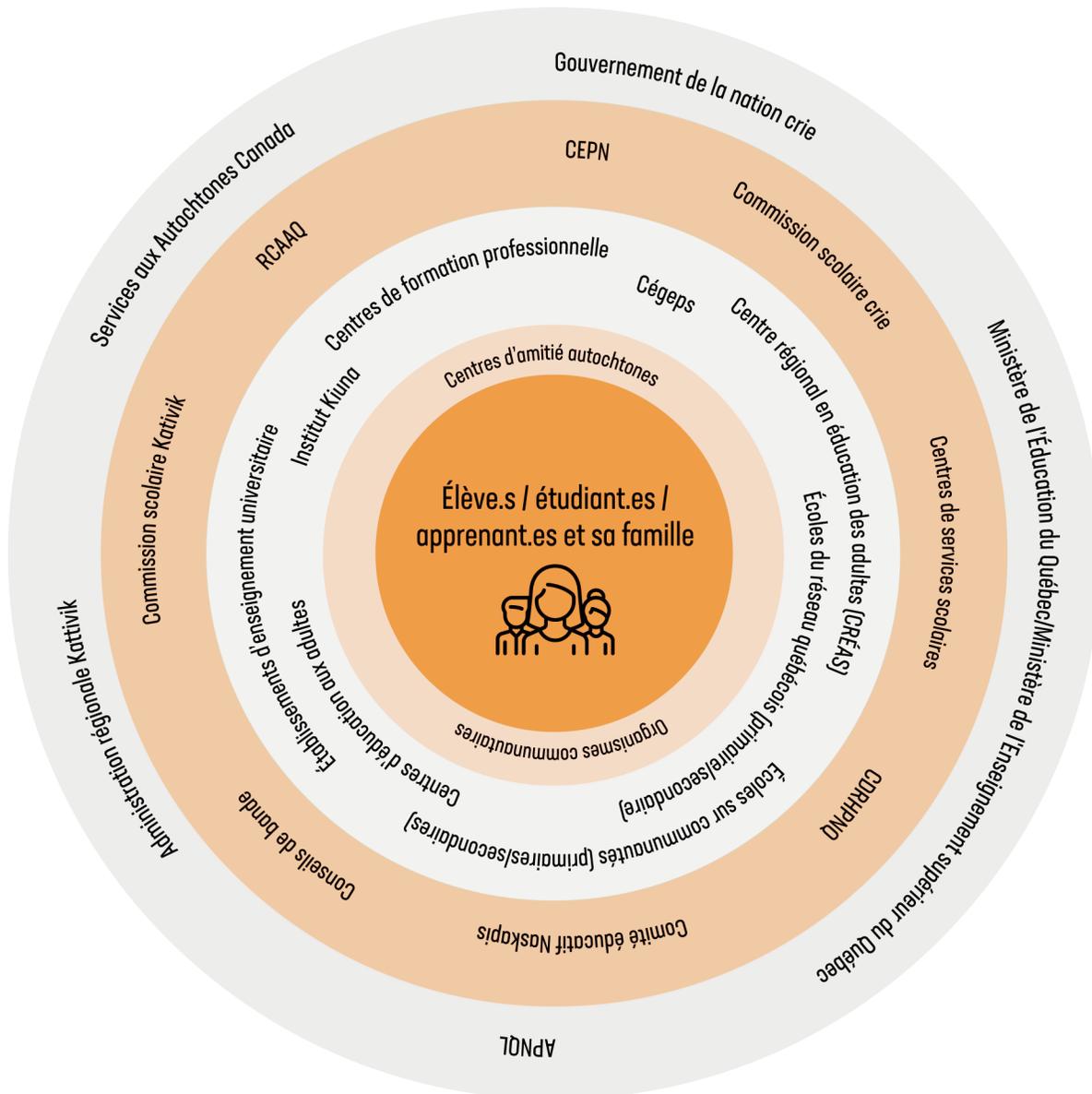
La publication, en 1972, de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, déclaration de principe de la Fraternité des Indiens du Canada, a constitué une étape importante dans l'illustration de l'autonomie gouvernementale que visaient les Premières Nations. Ce document faisait état de leur volonté de prendre en charge l'éducation de leurs enfants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des communautés, dans quatre domaines: la gestion des écoles, les programmes et la langue d'enseignement, les enseignants ainsi que les services. Cette volonté d'exercer un pouvoir sur l'éducation dépassait celle de la gestion des écoles: les communautés voulaient former des maîtres autochtones capables d'enseigner les disciplines scolaires en langue autochtone.

Encadré 3 : Perspective d'éducation tout au long et au large de la vie privilégiée par le Conseil

Une éducation tout au long et au large de la vie est axée non seulement sur la multitude des processus par lesquels elle est possible – ce qui permet de tenir compte de voies, de modes et de lieux éducatifs autres que ceux de la formation formelle –, mais également sur la pluralité des besoins, des aspirations et des situations auxquelles une réponse éducative peut être apportée, et ce, à tous les âges. Une telle conception de l'éducation a l'avantage de rendre légitimes, dans une perspective de développement global de la société et des personnes, tout un ensemble de propositions éducatives – qui deviennent alors complémentaires les unes des autres – et de besoins traditionnellement peu pris en compte par l'éducation formelle. La récente recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes [...] en épouse les principes. (Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p. 47.)

Plusieurs acteurs et actrices jouent un rôle en matière d'éducation autochtone, particulièrement dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie (voir [l'encadré 2](#)). Le schéma suivant regroupe les principaux acteurs et actrices qui ont un rôle éducatif. Il offre un aperçu global et montre la complexité de la gouvernance de l'éducation offerte aux Premières Nations et aux Inuit, notamment lorsqu'on considère les différentes compétences et responsabilités des institutions gouvernementales et des organisations (Alliance Kapakan 2022; Regroupement des centres d'amitié autochtones, 2020a; Lepage 2019; Ratel, 2018; Lévesque, Polèse, *et al*, 2015; Lévesque 2011; Hot, 2010; Battiste, 1998). Comme il fut mentionné précédemment, on constate plusieurs mandats similaires, ce qui donne une impression de répétition. De plus, les champs d'intervention de plusieurs s'entrecroisent ou se recoupent, pouvant ainsi entraîner une confusion.

Schéma 1. Principaux acteurs et actrices ayant un rôle en matière d'éducation tout au long et au large de la vie



Il existe plusieurs angles pour brosser un portrait des Premières Nations et des Inuit qui met en lumière les changements qui ont eu lieu depuis les années 1970. Dans la section suivante, trois angles sont privilégiés : 1) administratif et juridique, 2) démographique, 3) socioéconomique⁹. La trame de fond demeure celle des réalités éducatives.

9 Précisons que la description de ces changements ne repose pas sur une logique binaire. Par exemple, plutôt que de parler de remplacement d'un mode de vie (traditionnel vs contemporain), on doit y voir l'apparition d'autres modes de vie chez les Premières Nations et les Inuit qui reflètent des changements structurels et qui ont des conséquences devant être présentées et expliquées. De la même façon, la distinction vrai/faux est laissée de côté.

La longue marche vers l'autonomie gouvernementale

Sur le plan administratif et judiciaire, trois nations autochtones sont couramment appelées des « nations conventionnées » à la suite de la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ)¹⁰, en 1975, et de la Convention du Nord-Est québécois, en 1978, soit : la Nation crie d'Eeyou Istchee, les Inuit et la Nation naskapie. La signature de ces deux conventions, qui sont qualifiées de traités modernes, s'est produite dans le contexte de la première phase du développement hydroélectrique de la région de la Baie-James. Les Cris et les Inuit ont renoncé à leurs droits territoriaux (sur les terres et dans les terres) en échange d'un nouveau régime de terre, défini par eux-mêmes. Elles ont conduit à la mise en place d'institutions publiques régionales, notamment en matière d'administration, d'éducation, de santé et de services sociaux qui visaient à répondre aux demandes d'autodétermination des Premières Nations et des Inuit (Salée, Guimont-Marceau et Roy, 2020; Salée 2013; Boivin et Morin, 2007; Simard, 2003; Salée et Rocher, 2003; Scott, 2001; Jenson et Papillon, 2000; Dupuis, 1990.)

C'est ainsi qu'ont été créées la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik (qui est dorénavant appelée Kativik Ilisarniliiriniq), deux commissions scolaires à statut particulier. La mise en œuvre de l'autonomie gouvernementale a été un long processus de négociation et de batailles juridiques de la part des Cris et des Inuit en vue de faire respecter les dispositions de la convention ou de signer de nouvelles ententes plus restreintes. Par exemple, les bases d'une gouvernance autonome des Cris et des Naskapi ont été enchâssées dans la Loi Cri-Naskapi de 1984. En 2017, la Loi sur l'accord concernant la gouvernance de la nation crie d'Eeyou Istchee a été adoptée par le gouvernement du Canada. Elle a jeté les bases d'une constitution crie. Toutefois, il est précisé dans la loi que la CBJNQ a néanmoins la primauté sur cette loi.

Les deux commissions scolaires ont pleine compétence en ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire ainsi que l'éducation des adultes. Selon les dispositions de la CBJNQ, elles peuvent choisir les programmes d'enseignement et ont le pouvoir de conclure des ententes avec des établissements d'enseignement postsecondaires, ce qu'elles font. Mentionnons à ce sujet le programme de formation de sages-femmes d'Inuulitsivik, qui est reconnu par le ministère de la Santé et des Services sociaux ainsi que par l'Ordre des sages-femmes du Québec. Le financement est assuré par le gouvernement du Canada et par le gouvernement du Québec. (Ministère de l'éducation du Québec, 2021, p. 9.)

Quant aux Naskapis, la convention de 1978 a conduit à la création du Comité naskapi de l'éducation. Ce dernier supervise l'École des Nakapis, qui relève administrativement de la Commission scolaire Central Québec. L'école regroupe la Jimmy Sandy Memorial School pour le secteur de la formation générale des jeunes de Kawawachikamach et le James Chescappio Memorial Learning Centre pour l'éducation des adultes. Le Comité naskapi de l'éducation est responsable de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que de la formation générale des adultes. Étant donné le petit nombre de membres de cette nation, il lui est difficile de développer son autonomie gouvernementale d'une façon similaire à celle de la nation crie ou des Inuit. Des membres du Comité *ad hoc* sur l'éducation autochtone ont souligné que l'école est fréquentée à la fois par des élèves autochtones et allochtones, indiquant une cohabitation qui se passe bien.

Les autres Premières Nations n'ont pas signé de traités jusqu'à présent, ni le gouvernement du Canada ni le gouvernement du Québec. Elles sont sous la juridiction de la Loi sur les Indiens ainsi

10 Un résumé succinct de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ) a été réalisée dans la seconde section de ce document.

que des politiques et des programmes du gouvernement du Canada sur la base des compétences qui lui sont attribuées dans la Proclamation royale de 1763¹¹. Sur le plan de l'éducation, jusqu'en 1978, le gouvernement du Canada était responsable de la construction et de l'administration des écoles dans les communautés et les territoires. Il existait à ce moment une trentaine d'écoles au sein des diverses communautés. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017, p.8.) Quant aux étudiantes et aux étudiants du postsecondaire, il leur fallait s'inscrire dans les établissements postsecondaires québécois pour poursuivre leurs études.

Depuis ce temps, des ententes ont été signées avec les deux paliers gouvernementaux pour l'enseignement primaire et secondaire, ce qui a amené à un transfert graduel de responsabilités vers les conseils de bande ou vers les organisations transnationales représentant des communautés, soit le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et l'Institut Tshakapesh. Ces organisations gèrent des services pour les communautés qui en sont membres. Le financement est versé par le gouvernement du Canada, mais est dorénavant géré par les conseils de bande¹². Ces derniers sont responsables de l'ensemble des services éducatifs relatifs à l'enseignement primaire et secondaire. «Chacune des communautés est responsable de tous les volets éducatifs, de la construction des écoles jusqu'au recrutement des enseignants en passant par le contenu des programmes d'enseignement. [...] Des écoles dans les communautés non conventionnées suivent le Programme de formation de l'école québécoise et offrent des cours de langue supplémentaires à l'ensemble des classes.» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017, p.9.) Ajoutons que les nations crie, inuit, naskapie et atikamekw offrent une partie de la formation dans leur langue autochtone respective. C'est aussi le cas pour certaines Premières Nations innues. Par ailleurs, des communautés ont choisi d'adapter des cours pour intégrer des éléments liés à leur histoire ou à leur culture, par exemple la communauté innue de Mashteuiatsh. Un portrait détaillé de cette situation reste à être dessiné.

Encadré 4 : Centres en éducation pour les adultes autochtones

Le gouvernement du Québec détient les compétences en ce qui concerne la formation générale des adultes. Au Forum socioéconomique des Premières Nations, qui s'est tenu à Mashteuiatsh, en 2006, le ministère de l'Éducation s'était alors engagé à mettre sur pied deux centres d'éducation des adultes, l'un francophone et l'autre anglophone. Un premier centre a vu le jour en 2012. Depuis, d'autres centres d'éducation des adultes ont été ouverts (Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes, 2023; Ministère de l'Éducation du Québec, 2017, p. 15) De façon plus détaillée, le portrait actuel consiste en :

- Le centre régional francophone Kitci Amik, qui a été ouvert en 2012 dans la communauté anichinabée de Lac Simon. Ce centre offre également des services dans la communauté de Pikogan et à Val d'Or. Pour l'année scolaire 2017-2018, on y trouvait 206 élèves.
- Un centre anglophone a été établi dans la communauté mohawk de Kahnawake en

11 Précisons que la Loi sur les Indiens s'applique aux nations crie et naskapie pour déterminer qui sont des «bénéficiaires» des conventions et qui peuvent être alors inscrits sur le registre propre à chaque conseil de bande ou village. Trois régimes de citoyenneté différents s'appliquent aux Cris, aux Naskapi et aux Inuit.

12 Quant aux communautés qui n'ont pas d'écoles à l'intérieur de leur territoire, les élèves fréquentent les établissements d'enseignement avoisinants du système d'éducation québécois. Des ententes existent également entre certains conseils de bande et des écoles.

2013; en 2017-2018, on y comptait 208 élèves. Ce centre offre également des services à Kanasatake et à Montréal.

- Toujours en 2013, un autre centre offrant des services en anglais et en mi'gmaq a ouvert ses portes dans la communauté mi'gmaq de Listuguj. Il comptait 91 élèves en 2017-2018.
- En 2016, un satellite du centre d'éducation des adultes de New Richmond a ouvert ses portes dans la communauté mi'gmaq de Gesgapegiag. Pour l'année scolaire 2015-2016, on y trouvait 91 élèves.
- En 2016, un deuxième centre francophone a été établi dans la communauté innue de Uashat mak Mani-Utenam. En 2017, il comptait 192 élèves.
- En 2021, un autre centre offrant des services en français a ouvert ses portes dans la communauté innue de Pessamit.

On trouve également le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat, qui offre un volet en formation des adultes. Il n'est pas reconnu en tant que centre d'éducation des adultes à part entière. Pour l'année 2017-2018, 171 élèves y étaient inscrits.

Du côté de la Commission scolaire crie, le Centre de formation professionnelle Sabtuan offre la formation générale des adultes dans les neuf communautés crie. Des centres satellites ont été aménagés dans certaines communautés crie (Chisasibi, Waskaganish, Nemaska, Eastmain, Wemindji, Whapmagoostui, Oujé-Bougoumou et Mistissini), selon les infrastructures disponibles. (MEQ, 2017, p. 16.)

Pour ce qui est de la Commission scolaire Kativik, il existe six établissements qui offrent de la formation générale des adultes : le Centre d'éducation aux adultes et de la formation professionnelle Kajusivik, à Kuujjuaq; le Centre d'éducation aux adultes, à Puvinituq; le Centre d'éducation aux adultes et de la formation professionnelle Qaunnaq, à Salluit; le Centre d'éducation aux adultes Nasivvik, à Kangiqsujuaq; le Centre d'éducation aux adultes Sakivivik, à Kuujjuaraapik; le Centre Nunavimmi Pigiursavik, à Inukjuaq. Il existe également deux centres virtuels qui offrent de la formation à distance : le Centre d'éducation des adultes de Tasiujaq, et le Centre virtuel d'Umiujaq qui offrait, notamment, de la formation générale des adultes pour les Inuit incarcérés à Saint-Jérôme. (MEQ, 2017, p. 16.)

À l'enseignement postsecondaire, les étudiantes et les étudiants fréquentent généralement les établissements d'enseignement du réseau québécois. En 2011, l'Institution Kiuna, un établissement d'enseignement collégial, a ouvert ses portes. Il demeure, jusqu'à aujourd'hui, le seul établissement conçu par et pour les membres des Premières Nations. Il offre des programmes menant à l'obtention d'attestations d'études collégiales ainsi que des programmes de formation préuniversitaire. Ajoutons que l'Institut a eu son 100^e diplômé en 2019. Sur un autre plan, des établissements ont mis sur pied divers types de formation (baccalauréat, microprogrammes, certificats, programme Tremplin DEC, diplômes d'études supérieures spécialisées [DESS], etc.), y compris une offre de formation continue adaptée, pour joindre des membres des Premières Nations ou des Inuit. Mentionnons l'exemple du programme Tremplin DEC Nunavik Sivunitsavut du Cégep John Abbott, qui comporte des cours intégrant les réalités inuit. Créé en 2017, ce programme aurait contribué à faciliter la poursuite des parcours éducatifs au collégial. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017, p.12.) La création de l'École d'études autochtones de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue constitue une autre initiative inspirante qui a créé un précédent sur le plan universitaire.

Ajoutons qu'au fil des ans des établissements d'enseignement collégial ou universitaire ont mis en place des programmes d'enseignement, quelquefois dans des lieux décentralisés au sein des communautés territoriales autochtones incluant les villages inuit¹³, ou des mesures d'intégration pour faciliter soit la transition vers des études postsecondaires, soit leur poursuite. Des cours portant sur diverses dimensions de la vie des Premiers Peuples sont offerts depuis plusieurs années dans les facultés universitaires des sciences sociales et des sciences humaines ainsi que dans des départements des établissements d'enseignement collégial. Cette intégration des réalités et des perspectives autochtones se poursuit depuis dans d'autres champs disciplinaires, reflétant ce qui est maintenant nommé «l'autochtonisation». Des centres dédiés à l'accueil des étudiantes et des étudiants autochtones offrent des services visant la persévérance et la réussite scolaire – à titre d'exemple, le Centre des Premières Nations Nikanite, de l'Université du Québec à Chicoutimi. Des programmes de bourses ont également été créés. Plus récemment, ce nombre d'initiatives s'est accru. Ces dernières sont maintenant associées à la réconciliation et à la décolonisation des pratiques institutionnelles, comme l'a recommandé le rapport de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec (la commission Viens). Ces deux notions seront abordées dans la troisième section.

Il faut également mentionner les diverses formes de collaboration entre des établissements d'enseignement postsecondaires et des Premières Nations qui peuvent prendre la forme d'études ou de recherches sous forme de partenariats en réponse à des préoccupations ou à des enjeux de conseils de bande ou de gouvernements autochtones régionaux. Ajoutons également les recherches collaboratives dans le cadre de recherches-action, mises sur pied par des chercheuses ou des chercheurs. L'exemple du Réseau Dialog, sous la direction de Carole Lévesque, de l'INRS-Culture, Urbanisation et Société, constitue une initiative originale et innovante de coconstruction qui a contribué, depuis vingt ans, à développer des connaissances et à bâtir des ponts.

Par ailleurs, on doit mentionner les centres de formation professionnelle, qui jouent un rôle important non seulement pour les apprenantes et les apprenants adultes autochtones, mais également pour les communautés. Pour l'heure, cinq établissements offrent de la formation professionnelle. (MEQ, 2017, p.19.) Deux d'entre eux font partie de la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriq: le Centre de formation du Nunavik Nunavimmi Pigiursavik et le Centre de formation professionnelle de Kuujuuaq Kajusivik. Les trois autres font partie de la Commission scolaire crie: le Centre de formation professionnelle Sabtuan (Chisasibi-Coastal), le Centre de formation professionnelle Sabtuan (Mistissini-Inland) et le Centre de formation professionnelle de Waswanipi. Ces centres permettent aux élèves d'obtenir l'un des diplômes suivants : diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation d'études professionnelles (AEP) ou attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Pour l'année scolaire 2017-2018, 230 élèves cris y étaient inscrits en formation professionnelle alors qu'il y avait 162 élèves inuit. (MEQ, 2017, p. 19.) Les autres élèves autochtones fréquentent les centres de formation professionnelle du réseau québécois. Des ententes existent entre des Centres de services scolaires et des Conseils de bande pour permettre le déroulement de formations au sein des communautés.

13 La formation offerte à distance peut également impliquer la mise en place de cohortes sans que les étudiantes et étudiants aient à déménager et à résider dans les villes. Ce déménagement peut susciter aux yeux de certains ou de certaines un risque de déracinement. La mise sur pied de ces cohortes se heurte à un défi majeur, soit est l'accès à Internet haute vitesse qui demeure encore extrêmement limité, voire impossible.

Une pyramide démographique inversée

Sur le plan démographique, des éléments précis caractérisent les Autochtones au Québec (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, 2019a). En effet, la population autochtone est plus jeune que le reste de la population au Québec et les familles sont en moyenne plus nombreuses. La croissance démographique est également beaucoup plus forte que la population non autochtone, particulièrement en milieu urbain. Plus concrètement, de 2008 à 2017, l'accroissement démographique de la population autochtone a été de 23 %, comparativement à celui du Québec qui a été de 6,9 %. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017, p.6.) Par ailleurs, en 2017, 21,7 % de la population autochtone, y compris les Inuit, avait moins de 15 ans alors que pour l'ensemble du Québec, la proportion de ce groupe d'âge était de 15,7 %. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017, p.8.)

Depuis quelques années, on constate un accroissement du nombre d'Autochtones vivant en milieu urbain. Selon les chiffres rapportés par Statistique Canada, on trouvait 55 % des Premières Nations résidant en dehors des réserves ou des terres réservées. (Statistique Canada, 2018.) Du côté des Inuit, on note que 15 % d'entre eux vivent à l'extérieur des villages du Nunavik. La présence d'un nombre important d'Autochtones vivant en milieu urbain dans les autres provinces canadiennes est observée depuis plusieurs années. Au Québec, ce serait depuis le tournant des années 1970. (Services aux Autochtones Canada, 2022; Lévesque, Gagnon, Desbiens, Apparicio, Cloutier et Sirois, 2019; Lévesque, 2016; Simard 2003.)

La présence autochtone dans les villes du Québec est un phénomène relativement nouveau et complexe, d'autant plus que la population autochtone urbaine est extrêmement diversifiée tant sur le plan culturel et linguistique qu'en termes d'âge, de genre, de niveau de revenu, de région d'origine, de contexte familial, de scolarité, d'orientation sexuelle et d'occupation. Or, les enjeux sociaux, politiques, économiques et administratifs qui se rapportent à la présence autochtone dans les villes sont encore mal compris et peu documentés au Québec. (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2018, p. 7.)

Différents facteurs sont évoqués pour expliquer l'accroissement du nombre d'Autochtones vivant en ville de façon temporaire ou permanente : la poursuite d'études postsecondaires, l'emploi, l'obtention de services spécialisés, notamment en matière de santé, le choix de quitter un climat familial ou communautaire difficile ou violent, la réalisation d'un projet animé par un désir d'épanouissement ou par une quête (personnelle, artistique, professionnelle, etc. (Ratel et Sioui, 2021; Regroupement des centres d'amitié autochtones, 2020a; Lévesque 2016.) Ces divers facteurs reflètent plusieurs trajectoires possibles qui peuvent s'avérer temporaires ou permanentes, c'est-à-dire que des individus ou des familles peuvent séjourner pendant un certain nombre de mois ou d'années et revenir résider dans la réserve ou décider de demeurer en ville et entamer un nouveau parcours de vie. Certes, les problèmes importants de logement dans plusieurs communautés ont une incidence sur la mobilité des Premières Nations et des Inuit¹⁴.

14 La prise en compte de ces facteurs soulève plusieurs questions, notamment par rapport à la définition de l'identité autochtone sur le plan individuel et collectif ainsi qu'aux dimensions utilisées pour la caractériser. Est-ce que la réserve ou le territoire ancestral constitue toujours l'unique point d'ancrage ou l'espace qui contribue à définir l'identité autochtone ? Est-ce que l'urbanité devrait être considérée autrement que sous l'angle d'un manque ou d'un déficit par rapport à la vie au sein des réserves ou des villages inuit ou par rapport aux pratiques dites traditionnelles ? Comme le soulignait Carole Lévesque, « cette posture d'exclusion et de négation sous-tend encore de nombreuses politiques ou programmes que l'on destine à la population autochtone urbaine. Elle sous-tend aussi les actions et les comportements de nombreuses personnes (parfois même à leur insu) dont les fonctions les amènent à interagir avec des Autochtones, ce qui donne lieu à des formes de discrimination de différents ordres. » (2016, p. 16.)

Diverses recherches publiées au cours des dernières années ont commencé à documenter les réalités des Autochtones vivant en ville (Lepage 2019; Regroupement des centres d'amitiés autochtones, 2018; Lévesque et Cloutier, 2013.) Elles ont mis en lumière notamment que de nouvelles générations d'Autochtones sont nées en ville et ne connaissent pas la vie dans une réserve ou dans un village du Nunavik. Ces recherches montrent que la constitution de milieux de vie urbains fait naître de nouveaux besoins et, par conséquent, a requis divers changements à cet égard. C'est dans ce contexte que les centres d'amitié autochtones se sont formés dans les années 1970 pour répondre à la diversification des besoins éducatifs et, plus largement, au défi des Autochtones urbains de se bâtir des milieux de vie. De plus, ces changements relatifs à leur présence grandissante nécessitent la poursuite de la confection de nouveaux outils analytiques pour aider à mieux comprendre et à mieux traduire les réalités urbaines ¹⁵.

Ces éléments caractérisant la situation des Premières Nations et des Inuit soulèvent un certain nombre de défis éducatifs (Alliance Kapakan, 2022; Campeau et Maldoveanu, 2021; Ratel, 2021; Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2020a, 2020c; Lévesque, Polèse *et al*, 2015; Salée, 2013; Sioui, 2011; Bastien, 2008; Conseil en éducation des Premières Nations, 2002; Battiste, 1998.), à savoir :

- L'accès à des services éducatifs pouvant satisfaire les besoins des élèves et des étudiants, y compris des écoles et des locaux adéquats, allant du préscolaire jusqu'au postsecondaire;
- La prise en compte des niveaux de littératie des élèves de même que des étudiantes et des étudiants et des apprenantes et des apprenants autochtones, particulièrement au regard du fait que le français ou l'anglais constitue une langue seconde et même une troisième langue dans certains cas;
- L'élargissement de l'accès à l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, celle-ci contribuant également à favoriser le retour aux études et à obtenir une première qualification;
- L'accès à des services complémentaires pour faciliter le déroulement des parcours éducatifs et les transitions qui les caractérisent;
- L'élargissement de l'accès à la formation professionnelle qui peut répondre aux intérêts des apprenantes et des apprenants;
- L'accès à des mesures d'employabilité ou à une offre de formation continue qui doivent être diversifiées, c'est-à-dire qui peuvent comprendre de la formation de base jusqu'à l'accès à des programmes de formation continue spécialisée (en référence à la perspective d'éducation tout au long et au large de la vie), ce qui peut permettre, par exemple, de poursuivre un parcours éducatif ou de se réorienter;
- L'accès à des services de garde pour faciliter la poursuite ou le retour aux études, la conciliation travail-famille-études ou la conciliation travail-famille;
- L'accès à des programmes de financement souples et adéquats pour les étudiantes et les étudiants ou pour les apprenantes et les apprenants adultes;

15 Par exemple, mentionnons la notion d'autochtonie urbaine, qui renvoie aux membres des Premières Nations et des Inuit qui ont « la ville comme ancrage communautaire, politique, économique, culturel, écologique et social ». (Regroupement des centres d'amitié autochtones, 2018, p.8.) Précisons que la ville constitue d'abord un lieu de résidence.

- L'accès à des mesures de soutien ou d'accompagnement et d'inclusion pour les élèves ou les étudiantes et les étudiants autochtones qui fréquentent des établissements d'enseignement en dehors de leurs communautés;
- La mise en place de programmes ou de mesures visant la déconstruction ou l'élimination des préjugés, des obstacles institutionnels ou socioéconomiques (racisme, sexisme, capacitisme, etc.) ainsi que l'adoption d'un plan pour lutter contre la discrimination et le racisme systémique¹⁶.

On doit ajouter que la situation linguistique caractérisant les Premières Nations et les Inuit soulève des enjeux pour les élèves, pour les étudiantes et les étudiants ainsi que pour les apprenantes et les apprenants adultes dont l'anglais est la langue seconde ou la langue maternelle. La fréquentation d'établissements d'enseignement francophones soulève un défi qui a une incidence sur leur réussite éducative. L'accès aux services éducatifs complémentaires ou aux services psychosociaux est également affecté.

Précisons que des réponses à certains de ces défis ont été offertes, à divers degrés, soit par des organisations autochtones, par des ministères concernés ou par des organismes de la société civile. Une analyse plus poussée et plus fine devrait être réalisée à cet égard. Malheureusement, une telle étude dépasse les limites de ce document introductif.

Des changements socioéconomiques importants

Par ailleurs, sur le plan socioéconomique, les Premières Nations et les Inuit ont connu des transformations importantes au cours des dernières décennies (Duhaime, Everett, Lévesque, et autres, 2021; Lepage 2019; Salée et Lévesque, 2016; Schewell, 2007; Scott, 2005; Scott, 2001; Simard 1986.) Mentionnons à cet égard : l'offre de services publics (santé, services sociaux, éducation, sécurité publique, services de garde, etc.), le développement d'entreprises privées dans le secteur de la transformation ou celui des services (construction, tourisme, hôtellerie, aviation, etc.); la mise en place d'institutions gouvernementales et, conséquemment, d'une administration publique. Les activités qualifiées de traditionnelles, comme la chasse, la pêche, le trappage ou l'artisanat, sont toujours présentes, mais pour plusieurs personnes issues des Premières Nations ou des Inuit elles n'ont plus la même centralité.

Ajoutons que l'embauche de personnes autochtones, notamment dans les services publics, demeure un défi à relever, quoique la situation ait passablement évolué depuis les années 1970. Certes, des différences socioéconomiques existent entre les nations ainsi qu'entre les membres d'une même nation (Duhaime, Everett, Lévesque, *et al*, 2021; Duhaime et Robertson, 2014.) Par ailleurs, la situation démographique actuelle fait en sorte que le développement et la diversification du marché de l'emploi au sein des communautés autochtones constituent un enjeu encore plus pertinent et crucial pour les Premières Nations et les Inuit. Précisons également que les limites territoriales imposées aux Premières Nations constituent à cet égard un frein important.

16 Mentionnons que ce défi ne concerne pas uniquement les apprenantes et les apprenants autochtones. Par exemple, les minorités racisées ou sexuelles qui doivent lutter contre des obstacles institutionnels et des formes de discrimination. (Potvin et Pilote, 2021; Anthias, 2020; Crenshaw, 2017; Faist, 2015; Masson 2015; Eid, 2012.)

Ces changements socioéconomiques soulèvent un certain nombre d'enjeux éducatifs (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, 2017; Comité sur l'application du PL 21 au sein des communautés autochtones, 2016; Schewell, 2007; Scott, 2001; Vincent et Bowers, 1988) à savoir :

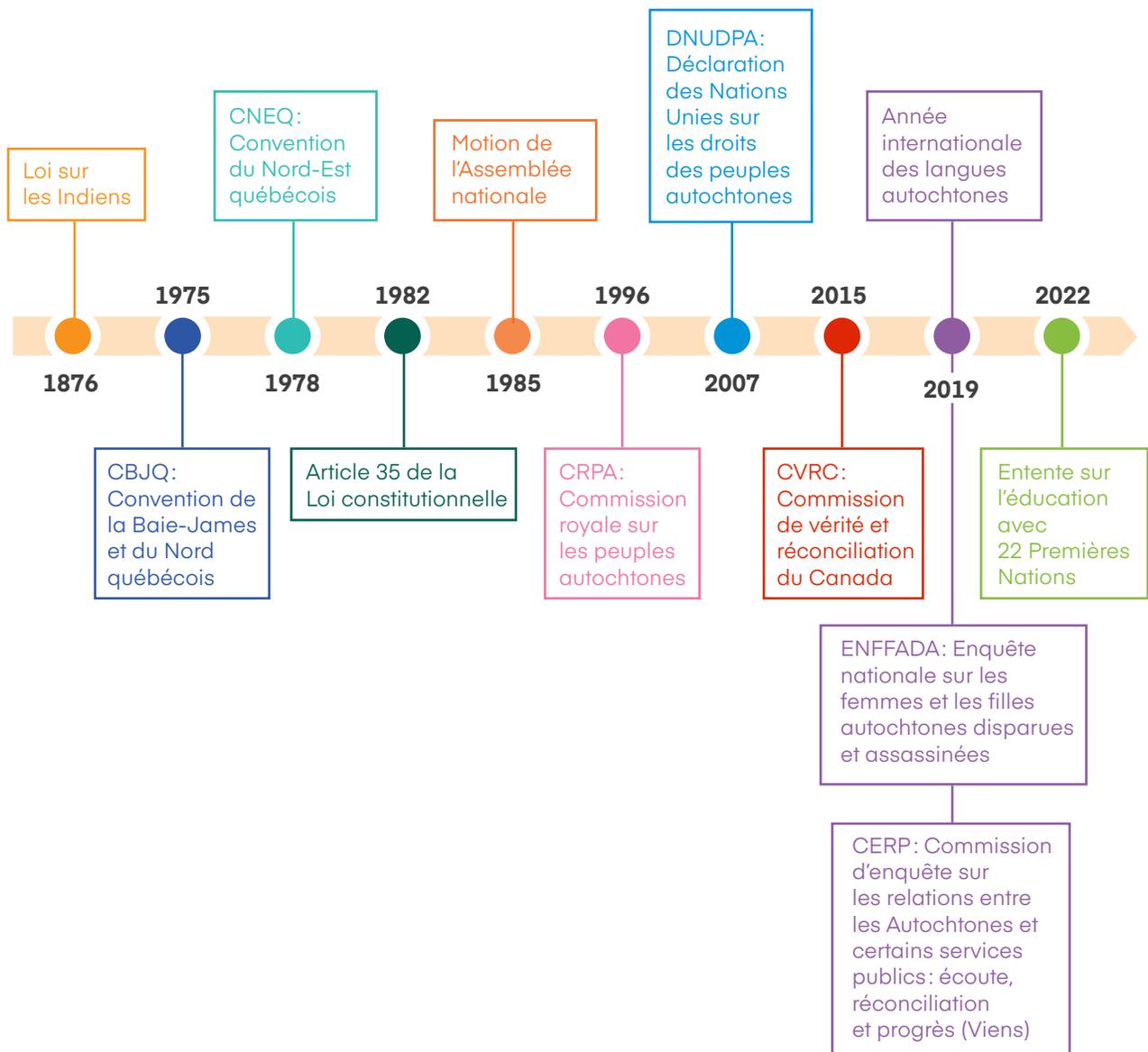
- La poursuite des études postsecondaires à l'extérieur des communautés pouvant conduire à occuper des emplois non précaires et diversifiés, notamment sur le plan culturel, au sein des communautés lorsque les personnes diplômées souhaitent y retourner et y vivre;
- L'élargissement de l'accès à la formation professionnelle, notamment le début de cohortes dans des programmes qui permettraient de répondre directement à des besoins exprimés par les organisations représentant les Premières Nations ou les Inuit¹⁷;
- La mise en place de mesures d'employabilité qui tiennent compte de l'expérience de la personne pour faciliter son insertion socioprofessionnelle, son maintien en emploi ou sa mobilité professionnelle;
- L'accès à la formation de base ou à une formation qualifiante (par exemple, par l'éducation des adultes ou par la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé) permettant aux membres des Premières Nations ou aux Inuit d'obtenir un emploi;
- La reconnaissance des apprentissages informels ou non formels ou des expériences de travail qui pourrait permettre le retour aux études ou l'obtention d'un emploi. Cette reconnaissance oblige à concevoir des outils ou des tests permettant leur traduction en plus de nécessiter la présence d'évaluateurs externes qui viennent confirmer officiellement la maîtrise des compétences ou des apprentissages;
- L'accès à la formation continue pour faciliter le développement des capacités des personnes et pour les aider à se perfectionner ou qui vient répondre à des aspirations individuelles ou familiales;
- La mise en place de conditions facilitant l'obtention de permis donnant accès aux ordres professionnels, notamment sur le plan linguistique pour les professionnels dont l'anglais est la langue maternelle ou la langue seconde (pour respecter les obligations de la Charte de la langue française)¹⁸;
- L'accès à des mesures ou à des outils de sensibilisation et de formation pour venir contre les préjugés et la discrimination directe ou systémique, et pour mettre en place des espaces de rencontre interculturels.



17 Ajoutons que plusieurs de ces défis concernent également l'accès à des services d'Internet haute vitesse, ce qui permettrait de multiplier les voies d'accès à la formation et de faciliter l'accès à la formation à distance.

18 On doit également mentionner qu'il y a un autre obstacle important relatif à l'accès aux professionnels qui doivent résider dans la réserve, conformément aux dispositions du Code des professions. Le manque de logements, en raison notamment de la surpopulation, a une incidence majeure à cet égard. L'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador y fait d'ailleurs référence dans son mémoire portant sur le projet de loi n° 96, qui sera discuté ultérieurement.

Ligne du temps des principaux jalons historiques





2

Quelques jalons de l'histoire

Cette section présente divers événements qui ont marqué l'histoire des rapports entre les Premières Nations et les Inuit, le gouvernement du Canada et le gouvernement du Québec (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : Écoute, réconciliation et progrès, 2019b; Bousquet, 2016; Salée et Lévesque, 2016; Leclair, 2013; Morantz, 2013; Schuurman, 2001; Beaulieu, 2000.) Certains ont encore de nos jours une grande influence sur leur volonté d'autodétermination, et ce, à différents égards (judiciaire, politique, économique, culturel, éducatif, linguistique, etc.) et à différents degrés en fonction de la nation autochtone en cause. On doit souligner que les jugements des tribunaux ont constitué un moment charnière lorsqu'ils ont contraint les gouvernements à négocier et à apporter des modifications législatives, ce qui ne signifiait pas nécessairement que les demandes des Premières Nations ou des Inuit avaient été pleinement répondues par la suite. Pensons à l'arrêt Malouf, en 1973, dans le cas des travaux hydroélectriques de la Baie-James (Blancquaert, 1991.) ou à la décision du Comité des droits de l'homme des Nations Unies, à la suite de la plainte déposée par Sandra Lovelace, en 1981, qui avait perdu son statut après avoir épousé un non-autochtone.

Par ailleurs, cette liste révèle que la transformation de ces rapports a été façonnée non seulement par la mobilisation des Premières Nations et des Inuit, mais par des changements qui se sont produits sur le plan local, régional, national et international et même supranational. (Nagy, 2011; Jenson et Papillon, 2000; Jhappan, 1992.)

Ajoutons que cette liste ne prétend pas être exhaustive ni neutre. D'autres événements auraient pu être retenus.

Adoption de la Loi sur les Indiens (1876)

Cette loi, adoptée par le gouvernement du Canada, constitue encore la principale pièce législative qui encadre les rapports entre les Premières Nations et le gouvernement du Canada. En vertu du paragraphe 91 (24) de la Loi constitutionnelle de 1867, le gouvernement du Canada a pleine compétence sur les « Indiens et les terres réservées aux Indiens¹⁹ ». Sans faire ici une histoire détaillée du contexte entourant l'adoption de cette loi, nous pouvons mentionner qu'elle s'inscrivait dans un processus de colonisation des terres de l'Ouest du Canada et d'élaboration de nouvelles stratégies par les administrateurs britanniques au regard du « problème indien », dont l'adoption de premières

19 Précisons que les articles 91 et 92 ont établi le partage des pouvoirs législatifs (ou des compétences) entre le Parlement fédéral et ceux des provinces (éducation, municipalités, hôpitaux, ressources naturelles, etc.). Des changements ont été apportés au fil des ans dans le cas de certains pouvoirs, comme celui de l'assurance-chômage.

mesures législatives. Ces stratégies visaient à « civiliser l'Indien » et à l'assimiler à la société britannique et, après 1867, à la société canadienne, postulant que les Premières Nations étaient moralement et économiquement inférieures. Cette volonté d'assimilation s'est notamment traduite par des mesures visant à les convertir au christianisme et à l'agriculture et, par conséquent, à les inciter et à les obliger à abandonner leur mode de vie traditionnellement nomade (pour la plupart des nations) et leurs croyances et pratiques jugées barbares. L'éducation apparaissait à cet égard comme la principale voie pour faciliter l'assimilation et pour les amener à quitter leur mode de vie. L'éducation était perçue comme un outil visant à « tuer l'Indien dans le cœur de l'enfant ». La mise en place des pensionnats poursuivait, sans aucune ambiguïté possible, cet objectif. (Commission de la vérité et réconciliation du Canada, 2015c; Bonda et Calliou, 2001; Dupuis, 1991.)

Deux autres éléments méritent d'être mentionnés. Les Premiers Peuples étaient considérés comme des pupilles de la Couronne, ce qui engageait la responsabilité de cette dernière de veiller à leurs besoins et à leurs intérêts en tant que tutrice. Pour acquérir tous les droits liés à l'exercice de la citoyenneté et devenir pleinement assimilés, ils étaient encouragés à s'émanciper et à renoncer à leur statut d'Indien.

S'inscrivant en continuité de cette conception des Premières Nations, la Loi sur les Indiens confia de très nombreux pouvoirs au gouvernement du Canada, et plus exactement aux agents des Indiens. Mentionnons à cet égard : l'établissement de critères définissant le statut d'Indien²⁰, la gestion des terres, des ressources et de l'argent, le fonctionnement et la gouvernance des conseils de bande, la promotion de la « civilisation », y compris leur éducation, etc. Le gouvernement du Canada disposait alors de la mainmise sur la vie des Premiers Peuples, et ce, dans de multiples aspects. Plusieurs modifications législatives ont eu lieu au fil des ans qui ont su en préserver les grands principes. Ce n'est toutefois qu'à la fin des années 1940 que des changements sociaux et politiques sont survenus, ouvrant la voie à une lente transformation et à une profonde remise en question du paternalisme et du colonialisme du gouvernement du Canada et des gouvernements provinciaux.

L'un des changements observés a été l'apparition d'organisations politiques provinciales et fédérales portant les revendications des Premières Nations et des Inuit. Elles sont parvenues, au fil des ans, malgré les embûches des gouvernements, à se développer et à acquérir une légitimité. La mise sur pied en 1969 de la Fraternité des Indiens du Canada a constitué une étape importante. Plusieurs de ses déclarations et de ses publications fracassantes et innovantes se sont frayées un chemin dans l'espace public canadien et québécois. (Lepage, 2021 ; Manuel et Posluns, 2019). Rappelons la publication en 1972 du Manifeste intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. (Fraternité nationale des Indiens, 1972.) Comme il a été précédemment mentionné, cette dernière - faisait état de la volonté des Premières Nations de prendre en charge l'éducation de leurs enfants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des communautés, dans quatre domaines : la gestion des écoles, les programmes et la langue d'enseignement, les enseignants, et les services. Cette volonté à prendre en charge l'éducation dépassait celle de la gestion des écoles : les communautés voulaient former des maîtres autochtones capables d'enseigner les disciplines scolaires en langue autochtone.

En 1973, dans les installations de l'ancienne base militaire de La Macaza, au Québec, s'ouvrait l'un

20 Selon la loi de 1876, le statut d'Indien était défini de la façon suivante : « les hommes de sang indien réputés appartenir à une bande particulière; leurs enfants; les femmes qui sont ou qui ont été mariées à un homme disposant du statut d'Indien ». Notons que les liens de sang sont fondamentaux dans cette définition et qu'ils le sont toujours, malgré les changements apportés au fil des ans. De plus, cette perspective a contribué, notamment, à inclure une logique sexiste ou discriminatoire s'ajoutant à une logique raciste.

des premiers établissements postsecondaires destinés aux étudiants autochtones du Canada, soit le collège Manitou (Janin, 2011.) Si l'expérience de ce dernier ne dura que quelques années, elle eut pourtant un effet considérable sur la fortification d'une identité collective, sur l'essor d'un leadership et sur le processus d'autonomisation autochtone au Canada et au Québec. Puis, l'ouverture de l'Institution Kiuna, à Odanak, a constitué une étape importante au regard de la mise en place d'établissements postsecondaires gérés par les Premières Nations (Lévesque, 2018).

Convention de la Baie-James et du Nord québécois (1975)

et Convention du Nord-Est québécois (1978)

C'est en 1971 que le gouvernement lança le projet de développement hydroélectrique de la rivière La Grande dans la région de la Baie-James, surnommé le « projet du siècle » (Gagnon et Rocher, 2002; Gourdeau, 2002; Iottochat, 2002; Feit, 1979; Simard, 1979; Salisbury, 1986.) Les Cris et les Inuit ne furent nullement consultés ou, du moins, minimalement informés lorsque des travaux préparatoires eurent lieu. Le gouvernement poursuivait de façon similaire sa politique de développement économique à ce qui avait été fait lors de la construction du réservoir Gouin au milieu du territoire atikamekw. Ce projet de développement survenait au moment où le projet de construction d'un système d'oléoduc pétrolier traversant l'Alaska, du nord au sud, avait récemment été lancé (Thomas, 1986.) La Fédération des Autochtones de l'Alaska (Alaska Federation of Natives en anglais) ainsi que des groupes environnementalistes²¹ se mobilisèrent pour contrer ce projet sur le plan politique et judiciaire. Une demande d'injonction fut obtenue, ce qui obligea les autorités gouvernementales et les dirigeants des compagnies à négocier. En décembre 1971, la Loi sur le règlement des revendications des Autochtones de l'Alaska (la Alaska Native Claims Settlement Act) a été adoptée par le Congrès américain, soit la plus importante entente qui répondait aux revendications historiques pour la protection des droits territoriaux réclamées par les peuples autochtones de l'Alaska²².

Ce long détour par l'Alaska vise à mettre en lumière l'influence qu'ont eue des batailles juridiques et la signature de cette entente territoriale sur le règlement des revendications des Cris et des Inuit pour la protection de leurs droits ancestraux, ce qui en fin de compte a conduit à la signature de

21 Précisons à cet égard que cette mobilisation survenait au moment où le gouvernement des États-Unis venait d'adopter, en 1969, une loi (la National Environmental Policy Act) qui légiférait notamment sur la mise en place d'un processus pour l'évaluation des impacts environnementaux des projets de développement. En 1972, le gouvernement du Québec avait adopté la Loi sur la qualité de l'environnement, qui comportait la mise sur pied du Conseil consultatif de l'environnement (CCE). Ce dernier a été aboli en 1987. Il a été remplacé par le Conseil de la conservation et de l'environnement qui fut aboli à son tour en 1995. (Vaillancourt, 2015, Bélanger, 1986) Pour sa part, le gouvernement du Canada mit en place un processus fédéral d'évaluation environnementale et d'examen en 1973. Ce dernier a entraîné la mise en place de la Commission d'évaluation environnementale. Elle est devenue le Bureau fédéral d'examen des évaluations environnementales. (Agence d'évaluation d'impact du Canada (2023), [Évènements marquants de l'histoire des évaluations](#), réf. le 18 février 2023)

22 Mentionnons que la Loi a entraîné l'extinction des droits territoriaux ancestraux et la création de 200 sociétés autochtones locales (Alaska Native village corporations) et 13 sociétés autochtones régionales (Alaska Native regional corporations). Ces sociétés autochtones sont responsables de gérer les terres reconnues aux peuples autochtones et les compensations financières versées dans le cadre de l'accord. Toutefois, la mise en œuvre des dispositions de la Loi fut très ardue. Les Autochtones eurent recours à des poursuites judiciaires et à des batailles politiques pour que ces dispositions soient respectées. (Thomas, 1986.)

la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ), en 1975²³. Ajoutons également l'incidence de la décision rendue par la Cour suprême dans l'affaire Calder, en 1973, résultant d'une cause portée par un membre de la nation par les Nisga'a de la Colombie-Britannique. Cette décision a confirmé l'existence d'un titre foncier autochtone dans le droit canadien pour la première fois et, par conséquent, la reconnaissance de droits territoriaux. En effet, alors que les travaux de construction avaient commencé en 1972, les Cris ont déposé en 1973 une injonction interlocutoire à la Cour supérieure du Québec pour faire cesser les travaux, protéger leurs droits et préserver la réalisation de leurs modes de vie traditionnels (chasse, pêche et trappage). La décision du juge Malouf, qui accorda l'injonction aux Cris, causa un émoi. Cependant, la Cour d'appel du Québec a invalidé la décision du juge, occasionnant du fait une jurisprudence et un précédent dans le droit québécois. (Gagnon et Rocher, 2002; Gourdeau, 2002; Salisbury, 1986.)

Les négociations avec les Cris et les Inuit ont été ardues et longues. Leurs revendications comportaient plusieurs volets :

- la protection des activités liées à leurs modes de vie traditionnels et la création d'activités qui leur permettaient de joindre la société industrielle;
- l'accès à leurs territoires au sein duquel ils pouvaient continuer à exercer leurs activités traditionnelles;
- la reconnaissance de leur droit à l'autodétermination et à la mise en place d'institutions qui leur garantirait une autonomie gouvernementale, notamment en matière de santé, d'éducation et de services sociaux;
- les compensations financières en réponse à leurs demandes au sujet de la protection de leurs droits territoriaux ancestraux. (Blancquaert, 2011; Vincent et Bowers, 2003; Salisbury, 1986; Simard, 1979.)

Une entente de principe est survenue en novembre 1974. Une année plus tard, la CBJNQ a été signée. Cette dernière est caractérisée par le gouvernement du Québec comme étant le premier traité moderne, notamment par rapport aux traités qui ont été signés avec les Premières Nations dans l'Ouest du Canada. Sans entrer dans les détails, mentionnons que la CBJNQ comportait plusieurs changements :

- L'extinction des droits territoriaux qui ont trait aux territoires en échange de la reconnaissance de droits définis et d'indemnités versées par les deux paliers gouvernementaux. Cette extinction, qui est perçue comme une poursuite de la colonisation, visait, aux yeux des différents paliers gouvernementaux, à éliminer l'ambiguïté au sujet de l'existence d'un titre foncier autochtone;

23 Soulignons également que les Dénés, du Territoire du Nord-Ouest, avaient à se mobiliser contre les projets de développement d'un système de pipelines qui traverseraient notamment la vallée du fleuve Mackenzie en partant de l'Alaska et en reliant le delta du Mackenzie à l'Alberta. En 1974, le gouvernement du Canada a mis sur pied une commission royale dirigée par le juge Thomas Berger pour enquêter sur les impacts environnementaux, sociaux, culturels et économiques sur le Nord de ces pipelines. Des consultations ont été organisées au Yukon et au sein des Territoires du Nord-Ouest. Publié en 1977, le rapport recommanda un moratoire de 10 ans, notamment après qu'une entente à propos des revendications territoriales autochtones soit signée. (Berger, 1977.) Des ententes ont été signées avec les divers peuples autochtones: les Inuvialuit en 1984, les Gwich'in en 1992, les Dénés et les Métis du Sahtu en 2003. Il n'y a que les Dehcho qui n'ont pas signé d'entente territoriale.

- La division des terres en trois catégories. Les terres de catégorie I sont les terres où résident les Inuit et les Cris; les terres de catégorie II sont réservées pour la poursuite des activités traditionnelles (activités de chasse, pêche, de piégeage et de cueillette); les terres de catégorie III qui sont réservées pour le développement économique du Québec (hydroélectricité, mines et forêts). Les Cris et les Inuit y conservent néanmoins le droit d'exercer leurs activités traditionnelles;
- La reconnaissance du droit de continuer à exercer les activités traditionnelles, soit la chasse, la pêche et le trappage. Cette reconnaissance a mené à la création d'un Programme de sécurité du revenu des chasseurs et des piégeurs pour assurer un revenu stable aux Autochtones exerçant ces activités;
- La mise sur pied d'un régime d'évaluation des impacts environnementaux et sociaux des projets de développement économique soumis par des promoteurs. Quatre comités ont été créés : le Comité consultatif pour l'environnement de la Baie-James, qui est chargé d'étudier et de surveiller l'administration du régime d'évaluation environnementale et de conseiller lors de l'élaboration de lois, de règlements ou de politiques relatives à la protection de l'environnement et du milieu social; le Comité d'évaluation (COMEV), le Comité d'examen des répercussions sur l'environnement et le milieu social (COMEX); et le Comité fédéral d'examen (COFEX). Le COMEV et le COMEX sont responsables de l'évaluation des projets de juridiction crie et québécoise. Quant aux COMEX et au COFEX, ils sont chargés de l'évaluation des projets de juridiction fédérale;
- La création de deux corporations publiques autochtones auxquelles sont confiés des pouvoirs administratifs, notamment la gestion des services publics : l'Administration régionale crie, qui est devenue le Gouvernement de la nation crie (Eeyou Tapayatachesoo), et l'Administration régionale Kativik dans le cas des Inuit;
- La création de deux Conseils régionaux de la santé et de services sociaux qui sont responsables de la délivrance des services aux personnes résidant dans les terres de catégories I et II: le Conseil cri de la santé et des services sociaux de la Baie-James et la Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik, appelé auparavant Conseil régional Kativik de la santé et des services sociaux;
- La mise sur pied de deux commissions scolaires à statut particulier : la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik. Ces dernières peuvent, notamment, déterminer le calendrier scolaire, mettre sur pied des programmes de formation permettant aux Autochtones d'être qualifiés comme enseignants, créer des cours, choisir le matériel didactique pour préserver la langue et la culture autochtones. (Gagnon et Rocher, 2002, p. 31.) Une autre particularité méritant d'être mentionnée, soit l'enseignement de la langue autochtone (crie et inuktitut) au cours des trois premières années. Ensuite, les élèves peuvent choisir de poursuivre leur cheminement en anglais ou en français. La mise en place de deux commissions scolaires et de l'École des Naskapis a conduit le gouvernement du Québec à adopter la Loi sur l'instruction publique pour les Autochtones cris, inuit et naskapis.
- La création de la Société de développement autochtone de la Baie-James, dont le mandat est de favoriser le développement économique des Cris dans divers projets et de soutenir le développement d'industries ainsi que la mise sur pied de la Société Makivik. Cette dernière est responsable de gérer les indemnités en vue de favoriser le développement économique et social des Inuit.

La mise en œuvre de ces diverses dispositions de la CBJNQ s'est faite au cours des années qui ont suivi sa signature. De nombreuses discussions, batailles et négociations ont été menées par les Cris et les Inuit pour s'assurer de leur mise en œuvre pleine et entière. (Salée et Lévesque, 2016; Feit, 2004;

Gagnon et Rocher, 2002.)

Pour ce qui est de la Convention du Nord-Est québécois, des dispositions similaires s’y trouvent. Elle s’applique à la Nation naskapie de Kawawachikamach.

Loi constitutionnelle de 1982 (article 35)

L’adoption de la Loi a été le résultat des démarches de rapatriement de la constitution canadienne. Pour les Premiers Peuples, l’inclusion de cet article constituait le résultat de leurs demandes historiques en faveur de la reconnaissance de leurs droits et de leur mobilisation à différentes échelles politiques. L’article est libellé de la façon suivante: «Les droits existants – ancestraux ou issus de traités – des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés. Dans la présente loi, par peuples autochtones du Canada s’entend notamment des Indiens, des Inuit et des Métis du Canada.» Cet article assure la protection constitutionnelle des droits reconnus, notamment en regard de l’application des articles de la Charte canadienne des droits et libertés²⁴. Cette reconnaissance constituait un précédent. Toutefois, leur contenu et leur portée ne sont pas précisés, ce qui laissera aux tribunaux un rôle influent à cet égard. (Brodeur-Girard et Laquin, 2020; Dupuis, 1991; O’Reilly, 1984.)

Un autre élément à mettre en lumière est la reconnaissance des Métis qui renvoient exclusivement aux descendants de la colonie de la rivière Rouge. Il ne s’agit pas simplement d’avoir des ancêtres d’origine européenne et autochtone. D’autres critères étaient aussi exigés. Ainsi, dans cette perspective, les Métis ont une identité collective distincte, une culture commune, une langue distincte (le mitchif) et des traditions particulières²⁵.

Motion de l’Assemblée nationale sur les droits des Autochtones (1985)

En 1985, l’Assemblée nationale a adopté une résolution sur la reconnaissance des droits des Premières Nations et des Inuit. Elle résulte de l’adoption par le Conseil des ministres de quinze principes en 1983 qui établissaient les bases de l’action du gouvernement à l’endroit des Autochtones; ces derniers étaient reconnus comme étant des nations distinctes, ouvrant la voie à des relations de nation à nation. Précisons que la résolution en question n’avait pas d’incidence juridique, mais elle en a eu néanmoins sur le plan politique et symbolique.

La résolution de 1985 a reconnu les droits suivants:

- Leur droit à l’autonomie au sein du Québec;
- Le droit à leur culture, à leur langue et à leurs traditions;
- Le droit de possession et de jouissance de terres;

24 Cette précision fait référence à l’article 25 de la Charte canadienne des droits et libertés, qui est également mentionné. Il est libellé de la façon suivante: «Le fait que la présente charte garantit certains droits et libertés ne porte pas atteinte aux droits ou libertés – ancestraux, issus de traités ou autres – des peuples autochtones du Canada, notamment: a)aux droits ou libertés reconnus par la Proclamation royale du 7 octobre 1763, b)aux droits ou libertés existants issus d’accords sur des revendications territoriales ou ceux susceptibles d’être ainsi acquis.» (*Loi constitutionnelle de 1982*. Annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada. RU (1982). C. 11.)

25 Il n’existe pas de reconnaissance constitutionnelle au Québec pour une nation métisse. La présence de personnes métissées est pourtant indéniable. Pour le moment, une certaine confusion perdure.

- Le droit de chasser, de pêcher, de piéger et de récolter des ressources fauniques et de participer à leur gestion;
- Leur droit de participer au développement économique du Québec et d'en bénéficier.

En 1989, cette résolution a été modifiée afin de reconnaître la Première Nation malécite de Viger (Wolastoqiyik Wahsipekuk) en tant que onzième nation autochtone.

Commission royale sur les peuples autochtones ou la Commission

Dussault-Erasmus (1991)

C'est en 1991 que le gouvernement fédéral a créé la Commission Royale sur les peuples autochtones en lui confiant un très vaste mandat (voir [annexe 4](#)) qui impliquait de retracer l'histoire des relations entre les Premiers Peuples et le gouvernement du Canada, d'étudier et de proposer des recommandations qui contribueraient à les redéfinir sur de nouvelles bases impliquant la reconnaissance, la justice, le partage et le respect mutuel²⁶. Comme le rappellent les commissaires (Gouvernement du Canada, 1996), la décision du gouvernement fédéral est survenue dans un contexte marqué par divers événements par lesquels les peuples autochtones réclamaient des changements sur les plans national et international: la crise d'Oka survenue un an plus tôt, les revendications formulées dans le cadre des négociations constitutionnelles (Accord du Lac Meech), barrages routiers et ferroviaires dans des provinces, etc. Par ailleurs, les conditions de vie tout comme les problèmes sociaux et économiques étaient discutés plus amplement dans l'espace public, pointant l'inaction des gouvernements non autochtones. Les commissaires ont également souligné que les peuples autochtones avaient commencé à chercher dans leur patrimoine culturel afin de redéfinir leur identité et de résoudre les difficultés vécues dans les communautés. (Lévesque, Polèse, *et al*, 2015; Boivin et Morin, 2007; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996.)

La Commission a remis son rapport de 4 000 pages au mois de novembre 2016. Ce dernier comprend 440 recommandations qui pavent la voie à une redéfinition des relations entre les gouvernements non autochtones et les peuples autochtones, alors définis comme étant des nations, c'est-à-dire « qu'ils forment des groupes politiques et culturels dont les valeurs et les modes de vie sont différents de ceux des autres Canadiens. » (Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, 1996.) Le rapport prévoit un programme structuré de changements devant s'étaler sur une période de vingt ans.

Plus précisément, le rapport comprend cinq volumes d'une richesse inouïe. Le premier volume, intitulé *Un passé, un avenir*, retrace l'histoire des relations entre Autochtones et non-Autochtones en quatre phases: 1) une coexistence pendant laquelle les Autochtones et les non-Autochtones ne connaissaient pas l'existence des uns et des autres; 2) la période suivante marquée par des relations fondées sur l'amitié et une égalité approximative qui ont conduit, dans certains cas, à la conclusion de traités; 3) une période sous le sceau de l'assimilation qui a mené à la perte d'une grande partie des terres, à la division des nations en bandes et à la volonté expresse de faire disparaître les

26 La Commission a identifié quatre raisons d'agir justifiant la tenue des travaux: 1) « Le Canada prétend être un société juste et éclairée et doit donc agir en conséquence; 2) la qualité de vie des Autochtones, qui demeure déplorable, doit être améliorée; 3) la négociation, menée selon les règles actuelles, n'a pas permis de régler les différends; 4) des échecs répétés pourraient déboucher sur la violence. » (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996.)

cultures, y compris la langue et les institutions autochtones sous prétexte de les civiliser; 4) la période actuelle qui serait une période de rétablissement, de renouveau et de renégociation. Le deuxième volume, intitulé *Une relation à redéfinir*, propose un cadre politique pour renouveler les rapports avec les peuples autochtones sur la base de quatre principes: la reconnaissance mutuelle; le respect; le partage; la responsabilité. La Commission a proposé de recourir au mécanisme des traités pour mettre en œuvre ces principes.

Pour sa part, le troisième volume, intitulé *Vers un ressourcement*, présente un portrait sombre des conditions de vie des peuples autochtones résultant, en grande partie, des facteurs suivants: la perte de leurs terres et de leurs ressources, la destruction de leurs économies et de leurs structures sociales, et la négation de leurs identités nationales. Les deux derniers chapitres proposent un ensemble de mesures et de recommandations visant à transformer de façon radicale la situation des peuples autochtones ainsi que leurs rapports avec la société non autochtone. Quatre mesures structurelles étaient privilégiées: autonomie gouvernementale, indépendance économique, partenariat avec le Canada dans le respect mutuel, et guérison au sens large. (Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, 1996.)

Diverses mesures rapides ont été définies, dont certaines concernaient l'éducation, et ce, de la petite enfance jusqu'à l'éducation des adultes²⁷. Les commissaires ont recommandé les mesures suivantes:

1. la création de systèmes d'éducation régis par les Autochtones, reconnus par tous les gouvernements et disposant des ressources nécessaires pour planifier et fournir une éducation la vie durant²⁸;
2. Les écoles provinciales et territoriales doivent veiller à ce que leur enseignement soit

27 Tout en soulignant l'existence d'un financement de programmes de formation pour les adultes par les gouvernements, les commissaires ont mentionné que les Autochtones adultes se heurtaient aux obstacles suivants: «[V]ivant dans des collectivités bien souvent isolées, ils n'ont accès qu'à un nombre limité de programmes; les cours offerts ne sont pas ancrés dans leur mode de vie et leur situation; les conditions d'entrée ne tiennent pas compte de leurs antécédents et de leur culture; les programmes leur offrent rarement l'appui individuel dont ils ont besoin, en particulier sur le plan des services de garderie pour les étudiantes adultes ». (Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, 1996.) Les commissaires ont noté que les besoins éducatifs étaient très diversifiés, c'est-à-dire autant des besoins en formation de base (lecture, écriture, calcul) que des besoins en matière de formation professionnelle spécialisée.

28 Des recommandations particulières visant les écoles primaires ont été formulées, à savoir : « 1) que toutes les écoles, qu'elles soient principalement fréquentées par des élèves autochtones, adoptent des programmes qui intègrent les réalités culturelles autochtones; 2) que les gouvernement allouent des fonds permettant d'accorder une grande priorité à l'enseignement des langues autochtones, lorsque le nombre le justifie; 3) que les écoles provinciales et territoriales fassent plus d'efforts pour favoriser la participation des parents autochtones aux décisions ». (Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, 1996.) Quant aux élèves des écoles secondaires, les commissaires ont insisté sur l'importance de contrer le décrochage scolaire et l'importance de les soutenir étant donné qu'ils se sentent marginalisés et pris entre deux mondes (celui des valeurs et des croyances autochtones par opposition à celui de la culture populaire, de la télévision et de l'entourage qui vit avec d'autres valeurs). Ils ont mentionné l'importance pour les adolescents autochtones de demeurer chez eux lorsqu'ils fréquentent l'école secondaire. On envisageait le recours au téléenseignement pour les collectivités de petite taille qui ne pouvaient construire une école secondaire. Les commissaires ont également insisté sur la nécessité de soutenir les adolescentes et les adolescents pour favoriser leur retour aux études. Pour une analyse plus détaillée, voir le Cahier Dialog 2015-01 (Lévesque, Polèse, *et al*, 2015).

pleinement adapté aux élèves autochtones;

3. Les politiques adoptées en matière d'éducation doivent garantir qu'à chaque étape de la vie corresponde une période d'apprentissage appropriée. (Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, 1996.)

Parmi les recommandations, mentionnons les suivantes :

- « l'adoption de nouvelles lois, dont une nouvelle proclamation royale énonçant l'engagement du Canada à instaurer une nouvelle relation, ainsi que des lois complémentaires énonçant des processus relatifs aux traités et la reconnaissance de nations et de gouvernements autochtones;
- la reconnaissance d'un ordre de gouvernement autochtone, assujéti à la Charte canadienne des droits et libertés, ayant compétence sur les questions concernant le bon gouvernement et le bien-être des peuples autochtones ainsi que sur leurs territoires;
- le remplacement du ministère fédéral des Affaires indiennes par deux nouveaux ministères, l'un chargé de mettre en œuvre la nouvelle relation avec les nations autochtones, et l'autre de fournir des services aux collectivités n'ayant pas opté pour l'autonomie gouvernementale;
- la création d'un parlement autochtone;
- l'élargissement des terres et des ressources distribuées aux Autochtones;
- la reconnaissance du droit des Métis à l'autonomie gouvernementale, l'attribution d'assises territoriales, et la reconnaissance du droit des Métis de chasser et de pêcher sur les terres de la Couronne;
- la prise de mesures visant à répondre aux besoins en matière de bien-être social, d'éducation, de santé et de logement, dont la formation de 10 000 professionnels de la santé sur une période de dix ans, la création d'une université des peuples autochtones et la reconnaissance de la compétence des nations autochtones en matière de protection de l'enfance ». (Hurley et Wherrett, 1999, p. 2.)

Le gouvernement du Canada a pris du temps avant de réagir au rapport de la Commission. Au mois de janvier 1998, il lança un plan d'action, intitulé *Rassembler nos forces : Le plan d'action du Canada pour les questions autochtones*, lequel proposait des mesures sans qu'il soit fait référence au rapport. Ce plan d'action comportait quatre objectifs : 1) *renouveler les partenariats*, renfermant notamment une déclaration préliminaire de réconciliation en reconnaissance des injustices de l'histoire et l'établissement « d'un fonds de guérison »; 2) *renforcer l'exercice des pouvoirs par les Autochtones*, qui comporte différentes mesures pour favoriser l'autonomie gouvernementale; 3) *établir une nouvelle relation financière*; 4) *renforcer les collectivités et les économies et appuyer les gens*, avec pour objectif, entre autres choses, la consécration de ressources pour l'amélioration du niveau de vie, la réforme de l'éducation et l'établissement de centres pour les jeunes vivant en milieu urbain. (Hurley et Wherrett, 1999, p. 3.) Ajoutons que la publication de ce plan d'action fut interprétée comme une mise à l'écart du rapport de la Commission.

Déclaration des Nations Unies sur les droits

des peuples autochtones (2007)

L'adoption de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) a été le fruit d'un travail de longue haleine et de nombreuses et intenses négociations qui se sont étendues sur plus de vingt ans. En effet, le point de départ a été la mise sur pied du Groupe de travail sur les populations autochtones, en 1985. Des représentants des peuples indigènes des différents continents ont participé aux travaux en faisant part des violations de leurs droits et en discutant les projets de dispositions. La Déclaration a été officiellement adoptée par l'assemblée des Nations Unies le 13 septembre 2007. Le Canada, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande ont voté contre son adoption. Le gouvernement du Canada, dans une volte-face, a approuvé en 2016 la DNUDPA²⁹.

La DNUDPA regroupe 46 articles énonçant les droits individuels et collectifs reconnus aux peuples autochtones ainsi que les mesures que les États signataires doivent mettre en œuvre pour protéger ces droits. Elle repose sur les quatre principes suivants :

1. « Le droit à l'autodétermination;
2. le droit à la reconnaissance comme peuples distincts;
3. le droit au consentement préalable, libre et éclairé;
4. le droit de ne pas faire l'objet d'aucune forme de discrimination. » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2021, p. 4.)

Encadré 5 : Articles de la DNUDPA traitant de l'éducation

Article 13

1. Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes.
2. Les États prennent des mesures efficaces pour protéger ce droit et faire en sorte que les peuples autochtones puissent comprendre et être compris dans les procédures politiques, juridiques et administratives, en fournissant, si nécessaire, des services d'interprétation ou d'autres moyens appropriés.

Article 14

1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et

²⁹ En 2016, le gouvernement du Canada a officiellement adopté la Déclaration en affirmant son intention de la mettre en œuvre. Un projet de loi, la Loi sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, fut présenté en décembre 2020 et adopté le 21 juin 2021. Cette loi vise à intégrer les dispositions de la Déclaration au droit canadien, ce qui entraînera la modification des lois et des politiques. Elle prévoit également la mise en place d'un plan d'action qui sera rédigé en collaboration avec les gouvernements autochtones. (Assemblée des Premières Nations, 2022.)

établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.

2. Les [A]utochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans discrimination aucune.
3. Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les [A]utochtones, en particulier les enfants, vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue.

Article 15

1. Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations.
2. Les États prennent des mesures efficaces, en consultation et en coopération avec les peuples autochtones concernés, pour combattre les préjugés et éliminer la discrimination et pour promouvoir la tolérance, la compréhension et de bonnes relations entre les peuples autochtones et toutes les autres composantes de la société.

Il peut être argumenté que la Déclaration n'est pas contraignante et que les États peuvent continuer à agir à leur guise. Toutefois, elle dispose d'un poids moral, symbolique et politique. Elle constitue une référence permettant aux peuples autochtones de mettre en lumière les violations de leurs droits au sein de différentes scènes politiques et remettre en question la réputation des États. Sur un autre plan, elle a une valeur pédagogique et stratégique pour les peuples autochtones qui peuvent s'en servir pour articuler leurs revendications et leurs projets politiques.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2008)

La mise en place de la Commission de vérité et réconciliation (CVR)³⁰ résulte à la base de la mobilisation de la part des anciens élèves des pensionnats autochtones, qui sont dorénavant nommés comme étant les personnes qui ont survécu aux séquelles et aux préjudices subis et qui souhaitent mettre au grand jour le fonctionnement des pensionnats et leurs conséquences. Plusieurs procédures judiciaires avaient été entamées sur une base individuelle pour obtenir réparation du gouvernement du Canada et des autorités religieuses qui ont participé à l'élaboration et au maintien

30 Mentionnons que d'autres pays ont eu recours aux commissions de vérité et de réconciliation utilisées comme solution de rechange aux systèmes de justice à la suite de guerres civiles, des conflits armés ou des violations institutionnalisées des droits de la personne qui se sont échelonnées sur une longue période de temps. (Schabas, 2003, p. 113.) Ces commissions traduisent un compromis, car elles tendent à satisfaire les quatre piliers de la justice transitionnelle (droit à la vérité, à la justice, à la réparation et aux garanties de non répétition) en se fondant sur une forme de justice non rétributive centrée sur la recherche de vérité et destinée à favoriser la réconciliation. (Braconnier Moreno, 2020; Ancelovici et Jensen, 2012; Bucaille, 2007; Schabas, 2003.) L'expérience de l'Afrique du Sud est l'exemple le plus connu. D'autres pays ont également vécu une situation analogue, comme l'Argentine, le Pérou, la Colombie et le Sierra Leone, pour ne nommer qu'eux. Citons également le cas de l'Australie, qui a été établi un processus similaire avec les Aborigènes.

des pensionnats autochtones. En 2005, des recours collectifs ont été déposés par divers acteurs, dont l'Assemblée des Premières Nations, des avocats d'anciens élèves de pensionnats ainsi que divers groupes autochtones. Des négociations ont eu lieu entre les acteurs concernés, ce qui a conduit, en mai 2006, à l'adoption d'une Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (CRRPI). Cette dernière a proposé un ensemble de solutions de dédommagement, dont les suivantes :

- L'organisation d'activités de commémoration;
- L'indemnisation des anciens pensionnaires admissibles;
- La mise sur pied de programmes de soutien aux victimes, dont le Programme de soutien en santé de résolution des pensionnats indiens et la dotation de fonds à la Fondation autochtone guérison ;
- La création du PEI (processus d'évaluation indépendant) pour évaluer les réclamations faites par les anciens pensionnaires pour des sévices physiques et sexuels subis;
- La création de la Commission de vérité et réconciliation. (Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, 2016; Pellerin 2016.)

La CVR a été instituée en juin 2008 par le gouvernement du Canada pour mettre en lumière les faits au sujet de l'histoire et du fonctionnement des pensionnats et des diverses séquelles chez les anciens pensionnaires ainsi que pour informer et sensibiliser la population canadienne à cet égard. Un autre volet important consistait à mettre en œuvre un processus de réconciliation (voir l'[encadré 6](#)). Un large mandat lui a été attribué (voir l'[annexe 4](#)). Plus précisément, la mise sur pied de la CVR avait les principaux objectifs suivants :

- « de recueillir les témoignages et de reconnaître les préjudices subis dans les pensionnats;
- de sensibiliser la population aux réalités subies par les anciens pensionnaires;
- de créer un dossier historique au sujet des pensionnats indiens;
- d'appuyer les différentes activités de commémoration et en financer certaines;
- de produire un rapport final incluant des recommandations. » (Parlement du Canada, 2016, cité dans Pellerin, 2016.)

Encadré 6 : Principes directeurs de la réconciliation

La Commission a élaboré des principes qui jettent les bases d'un cadre de réconciliation qui visent les systèmes politiques et juridiques, les ordres religieux, les établissements d'enseignement, le secteur des affaires et la société civile. Ce cadre comprend les principes suivants:

1. «La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones est le cadre pour la réconciliation à tous les niveaux et dans tous les secteurs de la société canadienne;
2. Les Premières Nations, les Inuit et les Métis, à titre de premiers habitants de ce pays et de peuples qui ont droit à l'autodétermination, ont des droits constitutionnels en vertu des traités et des droits de la personne qui doivent être reconnus et respectés;
3. La réconciliation est un processus de guérison des relations qui exige un partage de la

vérité, des excuses et une commémoration publiques qui reconnaissent et règlent les dommages et les torts du passé;

4. La réconciliation exige des actions constructives pour aborder l'héritage permanent du colonialisme qui a eu des répercussions dévastatrices sur l'éducation, les cultures et les langues, la santé, le bien-être de l'enfance, l'administration de la justice, les possibilités économiques et la prospérité des peuples autochtones;
5. La réconciliation doit créer une société plus équitable et inclusive en comblant les écarts relatifs aux résultats sur le plan social et économique et sur celui de la santé qui existent entre les Canadiens autochtones et non autochtones;
6. Tous les Canadiens, à titre de personnes visées par les traités, partagent la responsabilité de l'établissement et du maintien de relations mutuellement respectueuses;
7. Les points de vue et les interprétations des aînés autochtones, et les points de vue et les interprétations des gardiens du savoir traditionnel en ce qui concerne l'éthique, les concepts et les pratiques de réconciliation sont essentiels au processus de réconciliation;
8. Appuyer la revitalisation culturelle des peuples autochtones et intégrer les systèmes de savoir, les histoires orales, les lois, les protocoles et les liens avec la terre des Autochtones sont des éléments essentiels au processus de réconciliation;
9. La réconciliation exige une volonté politique, un leadership conjoint, l'établissement d'un climat de confiance, de la responsabilisation et de la transparence ainsi qu'un investissement important de ressources;
10. La réconciliation exige un dialogue et une éducation du public soutenus, y compris l'engagement des jeunes, au sujet de l'histoire et des séquelles des pensionnats indiens, des traités et des droits des Autochtones, ainsi que des contributions historiques et contemporaines des peuples autochtones à la société canadienne. (Commission de la vérité et réconciliation du Canada, 2012, p.129.)

Sur une période de plus de cinq ans, les commissaires ont tenu des audiences publiques qui ont notamment permis de recueillir les témoignages d'anciens et d'anciennes pensionnaires. Ces témoignages ont permis de documenter les divers sévices subis ainsi que les réalités au sujet des enfants disparus ou décédés et des lieux d'inhumation. Un travail de dénombrement a été réalisé à ce moment-là. Il y a eu des efforts importants pour mettre en lumière des faits cachés ou ignorés et pour sensibiliser et éduquer la population canadienne. En 2015, la Commission a remis son rapport, qui comportait plusieurs documents.

Sur un autre plan, les travaux de la CVR ont aussi contribué à modifier les discours politiques entourant les relations entre d'une part les gouvernements canadien, provinciaux et territoriaux et d'autre part les Premières Nations et les Inuit. Pensons aux notions de réconciliation³¹, à celle

31 La Commission a défini la réconciliation de la façon suivante: «[U]n processus continu visant à établir et à maintenir des relations respectueuses. Un élément essentiel de ce processus consiste à réparer le lien de confiance en présentant des excuses, en accordant des réparations individuelles et collectives, et en concrétisant des actions qui témoignent de véritables changements sociétaux.» (Commission de la vérité et réconciliation du Canada, 2015c.)

de génocide culturel³² ou à celle de guérison individuelle et collective³³. Nous pouvons également ajouter l'importance accrue qui a été donnée aux savoirs, aux connaissances, aux cultures, aux traditions, aux systèmes juridiques et aux mesures de gouvernance dans divers domaines ou à la remise à jour de principes et de notions, comme le principe de Jordan (voir l'[encadré 7](#)). Toutefois, ces changements dans les discours politiques ne se sont pas traduits de façon corollaire sur le plan des politiques et des programmes gouvernementaux.

Encadré 7 : Principe de Jordan

Le principe de Jordan a servi à guider les discussions dans le cadre de la CVR. Rappelons que ce principe a été institué par l'entremise d'une motion de la Chambre des communes qui fut adoptée en 2007, et qui établit qu'un enfant des Premières Nations ne doit pas se voir refuser l'accès aux services publics en raison de litiges entourant la désignation du gouvernement à qui il incombe de payer les services. Il s'applique à tous les enfants mineurs des Premières Nations qui ont un besoin reconnu d'un service ou d'un soutien, peu importe leur état de santé, leur statut social ou leur lieu de résidence (au sein d'une réserve ou non). (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2022.)

Le principe de Jordan englobe tous les services publics qui sont offerts aux enfants et aux jeunes, y compris les jeunes LGBTQQIA et bispirituels. Outre les services de santé et les services sociaux, il couvre les services en éducation, par exemple les services de tutorat, les évaluations psychopédagogiques, les assistants en éducation, les appareils électroniques et les technologies d'assistance. (Services aux Autochtones Canada, 2023.)

Mentionnons que le Tribunal canadien des droits de la personne a rendu une décision qui établissait que l'approche du gouvernement du Canada en matière de services offerts aux enfants des Premières Nations était discriminatoire. Cette décision a conduit le gouvernement à renouveler l'approche du principe de Jordan. (SAC, 2023.) En 2017, le même Tribunal a émis une ordonnance qui a apporté des précisions additionnelles. Les services offerts aux enfants des Premières Nations doivent : 1) assurer une égalité réelle; 2) fournir des services adaptés à la culture; 3) protéger l'intérêt supérieur de l'enfant. (Services aux Autochtones Canada, 2023.) Le gouvernement a depuis accru ses investissements et a embauché des professionnels pour aider à la mise en œuvre du principe de Jordan.

32 La Commission a retenu la notion de génocide culturel, qu'elle définit ainsi: «[D]estruction des structures et des pratiques qui permettent au groupe de continuer à vivre en tant que groupe. (Commission de la vérité et réconciliation du Canada, 2015c, p. 11.) Résultant de la politique d'assimilation qui incluait le système de pensionnats, la Commission attire l'attention sur l'empêchement des familles à transmettre leur identité et leurs valeurs culturelles d'une génération à une autre.

33 Quoiqu'il n'y ait pas de définition précise de la notion de guérison dans le rapport final de la CVR, on la conçoit comme un processus individuel et holistique qui comporte de nombreuses pratiques utilisées par les Autochtones qui touchent la santé, la spiritualité, le bien-être ou la justice et qui visent, notamment, à rétablir les personnes qui ont des séquelles chez les survivants des pensionnats ainsi que leurs proches et leurs enfants. On parle à cet égard de séquelles intergénérationnelles en référence, par exemple, aux problèmes de dépendance ou de violence. La CVR a d'ailleurs recueilli et documenté plusieurs pratiques de guérison autochtones. Sur le plan collectif, la notion est plus floue. On semble inférer que la guérison des individus contribuera à guérir ultérieurement les communautés. Est-ce que l'on semble assimiler individu et collectivité?

Les commissaires ont proposé un ensemble d'appels à l'action (94) qui concernent, dans un premier temps, les séquelles subies et, par la suite, le processus de réconciliation. Le domaine de l'éducation est appelé à agir dans chacun des champs³⁴. Ainsi, pour entamer un processus de guérison, les demandes suivantes ont été formulées :

6. Nous demandons au gouvernement du Canada d'abroger l'article 43 du Code criminel du Canada.
7. Nous demandons au gouvernement du Canada d'élaborer, de concert avec les groupes autochtones, une stratégie conjointe pour combler les écarts en matière d'éducation et d'emploi entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non-autochtones.
8. Nous demandons au gouvernement du Canada d'éliminer l'écart entre le financement en matière d'éducation qu'il verse pour les besoins des enfants des Premières Nations qui fréquentent des écoles dans les réserves et celui qu'il accorde pour les besoins des enfants des Premières Nations qui fréquentent des écoles à l'extérieur des réserves.
9. Nous demandons au gouvernement du Canada de préparer et de publier des rapports annuels sur le financement en matière d'éducation destiné aux enfants des Premières Nations dans les réserves par comparaison avec celui dont bénéficient les enfants des Premières Nations à l'extérieur des réserves ainsi que sur les niveaux de scolarisation et le revenu des membres des Peuples autochtones par rapport aux non-autochtones au Canada.
10. Nous demandons au gouvernement du Canada d'élaborer de nouvelles dispositions législatives sur l'éducation des Autochtones, avec la pleine participation et le consentement éclairé des peuples autochtones. Plus précisément, nous demandons que ces dispositions comprennent un engagement à l'égard d'un financement suffisant et intègrent des principes qui se traduisent par la réalisation de ce qui suit :
 - i. fournir un financement suffisant pour combler les écarts mentionnés sur le plan des niveaux de scolarisation en une génération;
 - ii. améliorer les niveaux de scolarisation et les taux de réussite;
 - iii. élaborer des programmes d'études adaptés à la culture;
 - iv. protéger le droit d'utiliser les langues autochtones, y compris en ce qui touche l'enseignement de telles langues dans le cadre de cours crédités;
 - v. voir à ce que les parents et la collectivité puissent assumer la responsabilité du système scolaire qui les concerne, et à ce qu'ils soient tenus de rendre des comptes à cet égard, de manière semblable à la situation des parents dans le système scolaire public;
 - vi. permettre aux parents de participer pleinement à l'éducation de leurs enfants;
 - vii. respecter et honorer les relations découlant des traités.
11. Nous demandons au gouvernement du Canada de fournir un financement adéquat pour remédier à l'insuffisance des places disponibles pour les élèves des Premières Nations qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires.

34 Plusieurs acteurs ou secteurs d'activité ont été interpellés à cet égard, par exemple : protection de l'enfance, santé, justice, langue et culture, les musées et les archives, les communautés religieuses, les nouveaux arrivants.

12. Nous demandons au gouvernement du Canada, aux gouvernements provinciaux et territoriaux de même qu'aux gouvernements autochtones d'élaborer des programmes d'éducation de la petite enfance adaptés à la culture des familles autochtones. (Commission de la vérité et réconciliation du Canada, 2015a, p. 2.)

En ce qui concerne le rôle de l'éducation en matière de réconciliation, la CVR a formulé les appels suivants :

62. Nous demandons aux gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux, en consultation et en collaboration avec les survivantes et les survivants, les peuples autochtones, et les éducateurs, de :
 - i. rendre obligatoire, pour les élèves de la maternelle à la douzième année, l'établissement d'un programme adapté à l'âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones à l'histoire du Canada;
 - ii. prévoir les fonds nécessaires pour permettre aux établissements d'enseignement postsecondaire de former les enseignants sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe;
 - iii. prévoir le financement nécessaire pour que les écoles autochtones utilisent les connaissances et les méthodes d'enseignement autochtones dans les salles de classe;
 - iv. créer des postes de niveau supérieur au sein du gouvernement, à l'échelon du sous-ministre adjoint ou à un échelon plus élevé, dont les titulaires seront chargés du contenu autochtone dans le domaine de l'éducation.
63. Nous demandons au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) de maintenir un engagement annuel à l'égard des questions relatives à l'éducation des Autochtones, notamment en ce qui touche :
 - i. l'élaboration et la mise en œuvre, de la maternelle à la douzième année, de programmes d'études et de ressources d'apprentissage sur les peuples autochtones dans l'histoire du Canada, et sur l'histoire et les séquelles des pensionnats;
 - ii. la mise en commun de renseignements et de pratiques exemplaires en ce qui a trait aux programmes d'enseignement liés aux pensionnats et à l'histoire des Autochtones;
 - iii. le renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel;
 - iv. l'évaluation des besoins de formation des enseignants relativement à ce qui précède.
64. Nous demandons à tous les ordres de gouvernement qui fournissent des fonds publics à des écoles confessionnelles d'exiger de ces écoles qu'elles offrent une éducation religieuse comparative comprenant un segment sur les croyances et les pratiques spirituelles autochtones élaboré conjointement avec des aînés autochtones.
65. Nous demandons au gouvernement du Canada, par l'intermédiaire du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, et en collaboration avec les peuples autochtones, les établissements d'enseignement postsecondaire, les éducateurs de même que le Centre national pour la vérité et la réconciliation et ses institutions partenaires, d'établir un programme national de recherche bénéficiant d'un financement pluriannuel pour mieux faire comprendre les facteurs associés à la réconciliation. (Commission de la vérité et de la réconciliation, 2015a, p. 9.)

Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2016)

L'un des appels de la Commission de vérité et réconciliation a été de mettre sur pied une enquête nationale pour faire la lumière sur la situation des femmes et des filles disparues et assassinées. L'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) a démarré en juin 2016. Au terme de celle-ci, son rapport final, intitulé *Réclamer notre pouvoir et notre place*, a été déposé en septembre 2019. Il comporte deux volumes, dont un volume portant expressément sur la situation du Québec, intitulé *Kepek-Québec*. Avant de se pencher sur les appels à l'action, rappelons que la mise sur pied de cette commission a été précédée par plusieurs appels à l'action ainsi que par des rapports préliminaires. Dès les années 2000, cette situation était portée à l'attention des gouvernements. Mentionnons à cet égard les appels d'Amnistie internationale, de l'Association des femmes autochtones du Canada, de Femmes autochtones du Québec, de Pauktuutit Inuit Women of Canada, de l'Assemblée des Premières Nations, de la Marche mondiale des femmes, etc. Des tentatives de chiffrer le nombre de victimes ont été faites, malgré certaines difficultés importantes comme l'absence d'une base de données efficace, ou le phénomène de sous-déclaration des actes de violence à l'endroit et des femmes et des filles autochtones. Les groupes de femmes autochtones estiment qu'il y aurait plus de 4 000 femmes et filles disparues et assassinées entre 1980 et 2012. (Brandt, 2020, p. 2.)

La Commission a élargi son mandat (voir l'[annexe 5](#)) pour se pencher sur les disparitions et les meurtres des femmes, des filles et des personnes 2ELGBTQQIA (à identité bispirituelle, lesbienne, gaie, bisexuelle, transgenre, queer, en questionnement, intersexuée ou asexuelle) tant inuit et métisses que membres des Premières Nations. À partir des témoignages recueillis auprès des familles et des survivantes, les commissaires ont choisi d'expliquer ces actes de violence comme étant le résultat d'un génocide colonial³⁵ qui continue de se perpétuer.

Au cours de leur témoignage, les femmes, les filles et les personnes 2ELGBTQQIA autochtones ont fait valoir que l'oppression à leur endroit se fonde principalement sur le colonialisme, le racisme et le genre, d'autres facteurs, par exemple l'éducation, le revenu et les capacités, entrant parfois en jeu. En particulier, les familles et les survivantes ont constamment fait référence à quatre facteurs généraux qui illustrent l'enracinement de leurs expériences dans le colonialisme selon les perspectives des Premières Nations, des

35 Un rapport supplémentaire présentant une analyse juridique du génocide a également été publié en même temps que les autres rapports. Il est question des caractéristiques du génocide découlant du colonialisme canadien en le distinguant des autres formes de génocide. Ce rapport s'appuie notamment sur les travaux d'Andrew Woolford et de Jeff Benvenuto. Selon ces derniers, « l'intention de détruire les Autochtones au Canada a été mise en œuvre graduellement et de façon intermittente à l'aide de différentes approches en fonction des diverses communautés autochtones. Ces actions et omissions ont compromis leurs droits à la vie et la sécurité ainsi que de nombreux droits économiques, sociaux et culturels. Ces actes non létaux n'en ont pas moins mené à la destruction, et, bien qu'ils ne cadrent pas dans la conception traditionnelle du génocide, ils n'en sont pas moins inclus dans sa définition. Ces politiques ont changé dans le temps et dans l'espace, ont pris différentes formes et sont toujours en cours. Dépourvu d'une date précise de début ou de fin pour délimiter ces politiques génocidaires, le génocide colonial n'est pas conforme aux notions populaires de génocide qui le conçoivent comme un événement déterminé et quantifiable. » (Woolford et Benvenuto, 2015, cité dans Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019c, p. 10.)

Métis et des Inuit, sans oublier celles des personnes 2ELGBTQQIA. Ces quatre facteurs contribuant au maintien de la violence coloniale sont les suivants :

- le traumatisme historique, multigénérationnel et intergénérationnel;
- la marginalisation sociale et économique;
- le maintien du statu quo et l'absence de volonté de la part des institutions;
- le refus de reconnaître la capacité d'agir et l'expertise des femmes, des filles et des personnes 2ELGBTQQIA autochtones. (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019a, p. 13.)

Le rapport propose des solutions qui prennent appui sur la reconnaissance du pouvoir, des rôles, des responsabilités et des droits des femmes, des filles et des personnes 2ELGBTQQIA qui sont définis dans les valeurs et les lois autochtones. Ces lois, qui sont de tradition orale, se différencient des droits en étant inhérents, relationnels et réciproques. Les commissaires ont utilisé des récits pour trouver les rôles attribués aux femmes, aux filles et aux personnes 2ELGBTQQIA, soit enseignantes, leaders, guérisseuses, pourvoyeuses et protectrices. (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019a, p. 16.) À l'intérieur de ces rôles, on trouve leurs droits inhérents.

En s'appuyant sur un certain nombre de principes de changements³⁶, les rapports contiennent un ensemble d'appels à la justice qui visent le gouvernement du Canada et les gouvernements provinciaux à agir dans les domaines suivants : les obligations gouvernementales relatives aux droits de la personne et aux droits des Autochtones, le domaine de la culture, le domaine de la santé et du bien-être, le domaine de la sécurité humaine et le domaine de la justice. Les appels pour l'ensemble de ces domaines comportent une dimension éducative, puisqu'il est question de campagnes de sensibilisation et d'éducation publiques au sujet de la violence dans le but de changer les méconnaissances, les préjugés, les stéréotypes, le mépris et les représentations qui véhiculent des formes d'exclusion ou de violence. Des appels additionnels visent également des services ou des groupes pour transformer leurs rapports avec les femmes et les filles autochtones, par exemple, les services de police, les services de santé et de bien-être, y compris la protection de l'enfance, les industries d'extraction et d'exploitation de ressources et le Service correctionnel du Canada). C'est dans ce contexte que des appels visent le champ de l'éducation :

- 1.1** Nous demandons aux gouvernements fédéral, provinciaux, territoriaux et autochtones ainsi qu'aux administrations municipales (ci-après «tous les gouvernements»), en partenariat avec les peuples autochtones, de concevoir et de mettre en œuvre un plan d'action national, comme il est recommandé dans notre rapport provisoire, et à l'appui des recommandations déjà formulées par d'autres organes d'enquête et dans d'autres rapports. Dans le cadre de ce plan d'action national, nous demandons à tous les gouvernements de veiller à ce qu'un accès équitable aux droits de base (emploi, logement, éducation, sécurité et soins de santé) soit reconnu comme moyen

36 En se basant sur les propos des personnes qui ont témoigné, les principes suivants ont été déterminés : la mise en relief de l'égalité véritable, des droits de la personne et des droits des Autochtones; une approche de décolonisation; la participation des familles et des survivantes; des solutions autodéterminées et des services dirigés par les Autochtones; la reconnaissance des distinctions; la sécurisation culturelle; une approche qui tient compte des traumatismes. (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019a, p. 53-70.)

fondamental de protéger les droits des Autochtones et les droits de la personne. Nous demandons également que des ressources et du soutien y soient réservés dans le cadre de programmes fondés sur les droits et basés sur l'égalité réelle. L'accès à tous ces programmes doit être exempt d'obstacle et ceux-ci doivent être applicables sans égard au statut des personnes visées ou à leur emplacement.

11.1 Nous demandons à tous les établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire et à toutes les administrations scolaires d'éduquer et de sensibiliser le public au sujet des femmes, des filles et des personnes 2ELGBTQQIA autochtones disparues et assassinées, et sur les enjeux et les causes profondes de la violence que ces personnes subissent. L'élaboration des curriculums et [des] programmes doit se faire en partenariat avec des Autochtones, en particulier avec des femmes, des filles et des personnes 2ELGBTQQIA. Cette éducation et cette sensibilisation doivent comprendre les vérités historiques et actuelles au sujet du génocide des Autochtones découlant de l'application des lois, des politiques et des pratiques coloniales de l'État. Elles doivent comprendre, sans s'y limiter, des enseignements sur l'histoire, le droit et les pratiques des Autochtones, à partir de leur point de vue, et l'utilisation du guide de mobilisation. Leurs voix nous guideront auprès des enfants et des jeunes.

11.2 Nous demandons à tous les fournisseurs de services éducationnels d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes d'éducation et de sensibilisation pour les enfants et les jeunes Autochtones sur la question des techniques de sollicitation à des fins d'exploitation et d'exploitation sexuelle. (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019a, p. 70 et 91.)

Encadré 8 : Appels à la justice pour les Inuit

La Commission a rédigé des appels à la justice en faveur des Inuit pour tenir compte et de leur histoire et de leur situation distincte³⁷. Un certain nombre d'entre eux concernent l'éducation, à savoir :

« **16.21** Nous demandons à tous les gouvernements d'assurer un accès équitable à des possibilités éducatives et des résultats de grande qualité dans les communautés inuites, de l'éducation préscolaire à l'éducation postsecondaire. De plus, tous les gouvernements doivent investir afin d'offrir aux femmes, aux filles et aux personnes 2ELGBTQQIA inuites des perspectives économiques accessibles et équitables.

16.22 Nous demandons à tous les gouvernements de financer et d'appuyer des programmes adaptés à la culture et appropriés en fonction de l'âge pour permettre aux enfants et aux jeunes Inuits d'apprendre comment bâtir des relations interpersonnelles. Ces programmes pourraient comprendre, par exemple, des formations sur les moyens d'entretenir des relations saines et d'assurer leur bien-être personnel ainsi que sur l'acquisition de compétences parentales traditionnelles. De plus, les enfants et les jeunes Inuits doivent apprendre à reconnaître la violence grâce à des programmes éducatifs adaptés à leur âge, comme le programme Good Touch, Bad Touch offert au Nunavik.

16.23 Nous demandons à tous les gouvernements de travailler avec les Inuits pour sensibiliser

37 Des appels à la justice ont été également faits pour les Métis ainsi que pour les personnes 2ELGBTQQIA.

et éduquer la population afin de lutter contre la normalisation de la violence familiale et de la violence sexuelle à l'égard des femmes, des filles et des personnes 2ELGBTQQIA inuites; pour éduquer les hommes et les garçons quant à l'inadmissibilité de la violence faite aux femmes, aux filles et aux personnes 2ELGBTQQIA inuites; et pour sensibiliser et éduquer la population à propos des droits de la personne des Inuits et de leurs droits en tant qu'Autochtones.

16.24 Nous demandons à tous les gouvernements de financer et d'appuyer des programmes pour apprendre aux enfants et aux jeunes Inuits à réagir aux menaces et à reconnaître l'exploitation, particulièrement en ce qui concerne les menaces que représentent les stupéfiants et leur trafic ainsi que l'exploitation sexuelle et la traite des personnes. Ce travail de sensibilisation et d'éducation doit être adapté à la culture et à l'âge des personnes visées et faire intervenir tous les membres de la communauté, y compris les personnes 2ELGBTQQIA inuites.

16.25 Nous demandons à tous les éducateurs de s'assurer que le système d'éducation, de l'éducation préscolaire à l'éducation postsecondaire, reflète la culture, la langue et l'histoire inuites. L'histoire du colonialisme et ses répercussions doivent aussi être enseignées. Les élèves inuits sont beaucoup plus susceptibles de réussir leur cheminement scolaire si l'enseignement reflète leurs besoins et leur réalité socioéconomique, politique et culturelle. De plus, nous demandons à tous les gouvernements ayant compétence en matière d'éducation au sein des territoires inuits de modifier les lois, les politiques et les pratiques pour faire en sorte que le système d'éducation reflète la culture, la langue et l'histoire inuites.

16.26 Nous demandons à tous les gouvernements de créer davantage d'options pour les études postsecondaires dans l'Inuit Nunangat afin de renforcer la capacité, la participation et l'autodétermination des Inuits dans le monde universitaire et de la recherche. Nous demandons à tous les gouvernements d'investir dans la création d'une université accréditée dans l'Inuit Nunangat.

16.27 Nous demandons à tous les gouvernements de faire en sorte qu'une formation continue et complète en matière de compétence culturelle inuite soit donnée à tous les fonctionnaires dans tous les secteurs de prestation de services – notamment le maintien de l'ordre, le système de justice pénale, l'éducation, la santé et les services sociaux. Les fonctionnaires doivent également recevoir une formation continue et complète dans des domaines comme les soins post-traumatiques, la sécurisation culturelle et la lutte contre le racisme, et être sensibilisés au colonialisme historique et continu auquel sont soumis les Inuits.» (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019a, p. 91.)

Le rapport complémentaire portant sur la situation du Québec comporte également des appels à la justice. Rappelons que le gouvernement du Québec avait mandaté une commission provinciale de faire enquête (voir l'[annexe 5](#)) en vue de tenir compte des réalités distinctes sur le plan culturel, démographique, historique et social, et conséquemment de la violence faite aux femmes et aux filles des Premières Nations du Québec. (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019b, p. 1.) Ces appels à la justice s'inscrivent en continuité de ceux du rapport final. Certains d'entre eux ont un volet éducatif, dont les deux appels suivants :

« 7. NOUS DEMANDONS au gouvernement du Canada et au gouvernement du Québec de financer et de diffuser les campagnes de sensibilisation élaborées par des organisations autochtones, dans le but de prévenir, de dénoncer, de dénormaliser et de contrer la violence perpétrée à l'encontre des femmes et des filles autochtones, y compris des membres des communautés 2ELGBTQQIA, au Québec.

9. NOUS DEMANDONS au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi qu'à toutes les institutions québécoises d'enseignement d'intégrer au curriculum scolaire obligatoire une formation élaborée en collaboration avec des organisations autochtones, relative aux réalités socioculturelles, historiques et contemporaines des Autochtones.» (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019a, p. 20-21.)

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones

et certains services publics, ou la commission Viens (2019)

La Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec: écoute, réconciliation et progrès, a été mise sur pied au mois de décembre 2016. Cela faisait suite à divers événements qui ont mis en lumière des pratiques discriminatoires ou d'autres comportant de la violence envers les Autochtones, par exemple les événements survenus à Val-d'Or. Ainsi, «le gouvernement du Québec a manifesté la volonté d'identifier les causes sous-jacentes à toute forme de violence, de discrimination systémique et de traitement différents qui [pouvaient] exister à l'égard des Autochtones dans le cadre de la dispensation de certains services publics.» (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, 2019b, p.6.) La Commission a tenu des audiences publiques, conformément à son mandat (voir l'[annexe 6](#)).

Le rapport a été rendu public et déposé au gouvernement du Québec en septembre 2019. S'inscrivant dans une volonté de réconciliation avec les peuples autochtones, le rapport comportait des constats relatifs aux services publics suivants : les services de police, les services de justice, les services correctionnels, les services de santé et les services sociaux ainsi que les services de la protection de la jeunesse. Il contenait également 142 appels à l'action. Parmi ces derniers, sept rejoignent plus directement la mission du Conseil :

- **Appel à l'action 20** — Réaliser, en collaboration avec les autorités autochtones, une campagne sociétale d'information sur les peuples autochtones du Québec, leur histoire, leur diversité culturelle et les enjeux de discrimination les affectant.
- **Appel à l'action 21** — Poursuivre, en collaboration avec les autorités autochtones, l'enrichissement du cursus scolaire québécois pour y introduire un portrait juste et représentatif de l'histoire des Premières Nations et des Inuits du Québec.
- **Appel à l'action 22** — Introduire, le plus tôt possible dans le parcours scolaire de l'élève, des notions relatives à l'histoire et aux cultures autochtones.
- **Appel à l'action 23** — Inclure, en collaboration avec les autorités autochtones, un volet sur les Premières Nations et les Inuits du Québec dans les parcours de formation collégiale et universitaire menant à une pratique professionnelle (médecin, travailleur social, avocat, journaliste ou autre).
- **Appel à l'action 24** — Sensibiliser les ordres professionnels à l'importance d'inclure dans leurs programmes de formation des contenus élaborés en collaboration avec les autorités autochtones et portant sur les besoins et les caractéristiques des Premières Nations et des Inuits ainsi que sur la sécurisation culturelle.
- **Appel à l'action 25** — Rendre accessibles à tous les cadres, professionnels et employés susceptibles d'être en contact avec les personnes issues des peuples autochtones et à l'œuvre dans les services publics des formations mises au point en collaboration avec les autorités autochtones et visant à favoriser la sensibilité, la compétence et la sécurisation culturelle.

Dans le respect de la diversité culturelle des nations autochtones, la formation offerte doit être adaptée aux nations autochtones auprès desquelles ces gens sont appelés à travailler.

- **Appel à l'action 26** — Offrir une formation continue et récurrente à tous les cadres, professionnels et employés à l'œuvre dans les services publics et susceptibles d'être en contact avec les personnes issues des peuples autochtones.

Des travaux au sein des différents ministères et organismes ont été entrepris qui font référence aux appels à l'action du rapport de la commission Viens³⁸.

Année internationale des langues autochtones (2019)

En 2016, l'Assemblée nationale des Nations Unies a proclamé que 2019 serait l'Année internationale des langues autochtones qui, selon elle, visait à préserver, à mettre en valeur et à revitaliser les plus de 4 000 langues parlées par les peuples autochtones aux quatre coins de la planète (Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, 2016, p.1.) L'Instance permanente des Nations Unies sur les questions autochtones estimait alors qu'une langue autochtone disparaissait toutes les deux semaines. L'adoption de cette résolution est survenue dans la même période de l'adoption de la DNUDPA qui, comme il a été indiqué précédemment, inclut un article portant sur les droits linguistiques (voir l'[encadré 5](#)). Pour l'ancienne présidente de l'Instance, Mariam Wallet Aboubakrine, « les langues autochtones, [qui] sont aussi des systèmes de connaissance vastes et complexes, [...] ont été développées au fil des millénaires. Elles constituent un élément central de l'identité des peuples autochtones, de la préservation de leurs cultures, de leurs philosophies et [de leurs] visions du monde ainsi que de l'expression de leur autodétermination. » (Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, 2016, p. 1.)

Parallèlement à leur mobilisation au sein des instances des Nations Unies, les peuples autochtones ont poursuivi leurs luttes à d'autres échelles politiques, c'est-à-dire au sein de leurs communautés ainsi que sur le plan régional et national, cela en vue d'obtenir une reconnaissance de leurs droits linguistiques et d'acquérir une autonomie politique avec en plus des ressources humaines et financières qui allaient leur permettre d'exercer leurs droits. Cette situation a été particulièrement observable au Québec (Assemblée des Premières Nations, 2022; Roy, 2020; Salée, Guimont-Marceau et Roy, 2020; Drapeau 2013). Diverses initiatives ont été mises en place au fil des ans pour assurer la mise en valeur de l'intégration de cours dans des cursus scolaire notamment, ainsi que la production de grammaires, de lexiques ou de dictionnaires ou encore la mise en place d'outils en ligne pour permettre l'apprentissage d'une langue.

Mentionnons, par exemple, le dictionnaire français-anglais-innu-aimun et les différents outils conçus par l'Institut Tshakapesh.

D'autres initiatives visent, quant à elles, la revitalisation de langues considérées comme éteintes ou qui étaient en voie de l'être en raison du petit nombre de locuteurs. On peut mentionner l'exemple de la langue wendat, qui a été discutée dans les médias. On ne peut passer sous silence les initiatives visant à revitaliser la langue malécite (wolastoqey latuwewakon) et la langue abénakise (aln8ba8dawaw8gan). Cette revitalisation des langues autochtones passe également par la

38 Prenons l'exemple de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse, présidée par Régine Laurent. L'un des constats concernent les enfants autochtones, à savoir : « Les enfants autochtones sont surreprésentés en protection de la jeunesse et les services ne tiennent pas compte de leur contexte historique et culturel ainsi que de leurs langues et de leurs valeurs. » (Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse, 2020, p. 3.)

traduction et la réappropriation des toponymes ou des noms utilisés pour désigner différents aspects de la vie quotidienne ou de leur gouvernance pour en faire une langue d'usage au sein de l'espace public. La [Commission de toponymie du Québec](#) joue un rôle important à cet égard.

Ajoutons que la mise en valeur des langues autochtones par les Premières Nations et les Inuit va bien au-delà de l'aspect linguistique, lexical ou grammatical. Elle passe également par les diverses activités culturelles des communautés qui sont devenues de plus en plus visibles et reconnues à l'extérieur de leurs limites territoriales. Cette vitalité culturelle s'observe dans diverses disciplines: littérature, chanson, musique, poésie, sculpture, cinéma, etc. Ces activités ne se limitent plus à celles qui sont considérées comme étant traditionnelles.

Décennie internationale des langues autochtones déclarée par les Nations Unies (2022-2032)

Vers la fin de l'année internationale des langues autochtones, l'Assemblée générale des Nations Unies adopta une résolution proclamant une décennie des langues autochtones devant débuter en 2022. Outre l'objectif de vouloir « attirer l'attention sur la perte critique des langues autochtones et le besoin urgent de préserver, de revitaliser et de promouvoir les langues autochtones », cette résolution vise également à prendre des mesures urgentes à l'échelle nationale et internationale. (UNESCO, 2020)

Entente du gouvernement du Canada avec 22 communautés autochtones en matière d'éducation (2022)

Au mois de juillet 2022, une importante entente régionale a été signée entre le gouvernement du Canada et les 22 communautés autochtones représentées par le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). Cette entente comporte une enveloppe budgétaire de 1,1 milliard de dollars pour une période de cinq ans. Elle reflète la volonté de prise en charge de l'éducation par et pour les Premières Nations qui s'est exprimée au cours des dernières décennies³⁹. Cette entente poursuit les objectifs suivants :

- « la pleine prise en charge des écoles par les communautés membres;

³⁹ Mentionnons que cette entente s'inscrit, dans une certaine mesure, dans la continuité d'ententes antérieures favorisant l'autodétermination des Premières Nations en matière d'éducation. Toutefois, aucune n'avait l'ampleur de cette entente ni ne s'inscrivait dans un autre cadre. En effet, en 2019, le gouvernement du Canada a adopté une nouvelle politique et une approche de financement en matière d'éducation, et ce, de la maternelle au secondaire, qui a été élaborée conjointement. Cette nouvelle approche :

- « remplacera les programmes désuets fondés sur les propositions par un meilleur accès à un financement de base prévisible;
- garantira un financement de base comparable à celui des systèmes provinciaux dans l'ensemble du pays et facilitera la conclusion d'ententes supplémentaires pour répondre au besoin de mieux tenir compte de certains facteurs, comme l'éloignement, la taille de l'école, la langue et les conditions socioéconomiques;
- versera aux écoles des Premières Nations 1 500 \$ par élève par année pour soutenir les programmes linguistiques et culturels;
- fournira de nouvelles ressources qui appuieront la maternelle à temps plein dans chaque école des Premières Nations pour les enfants de quatre et cinq ans;
- garantira un financement prévisible de l'éducation spécialisée moins centré sur la présentation de demandes.»

(Services aux Autochtones Canada, 2019.)

- l'augmentation du personnel qualifié;
- l'augmentation du taux de maintien en poste du personnel;
- la mise en place d'un programme scolaire culturellement adapté;
- l'augmentation de la persévérance scolaire et du taux de diplomation au secondaire;
- l'augmentation des capacités technopédagogiques des enseignants;
- le financement adéquat du transport scolaire;
- l'amélioration de la réussite scolaire. » (Services aux Autochtones Canada, 2022b.)

Cette entente pourrait être renouvelée pour cinq ans encore, mais il est trop tôt pour évaluer si les résultats attendus seront au rendez-vous. Soulignons le défi de recruter du personnel enseignant et des professionnels ainsi que des intervenants.

Loi sur la langue officielle et commune au Québec, le français (2022)

Le dépôt du projet de loi n° 96, intitulé Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français, a suscité beaucoup de réactions et de débats. Son adoption au mois de juin 2022 a institué plusieurs changements importants dont le principal objectif est de consolider la place du français et d'assurer sa pérennité⁴⁰. Les Premières Nations ont réagi vivement au regard de l'incidence de ses dispositions qui font fi de leur droit à l'autodétermination, y compris de l'exercice de leur droit à l'éducation, et de leurs droits linguistiques. D'autre part, elles se disent laissées-pour-compte alors qu'elles auraient dû être partie intégrante des décisions liées à leurs droits reconnus par la Loi constitutionnelle de 1982. (APNQL, 2021, p. 5.) Dans cette perspective, la Loi continue à laisser cours aux mesures assimilatrices qui touchent leurs langues ancestrales, leurs cultures ainsi que l'éducation des Autochtones, notamment leur réussite scolaire et éducative. Par ailleurs, sur le plan international (c'est-à-dire entre le Québec et les Nations autochtones), la Loi continue de dénier la réalité linguistique des Premières Nations, qui apprennent et utilisent l'anglais comme langue d'usage, selon l'APNQL. Ce déni leur crée des obstacles additionnels dans le déroulement de leurs parcours scolaires.

L'APNQL, dans son mémoire⁴¹, rappelle l'importance pour les peuples autochtones d'assurer la

40 Les modifications apportées à la Charte de la langue française sont de plusieurs ordres. Parmi ceux-ci, mentionnons : la création de nouveaux droits linguistiques, tel que le droit à l'apprentissage du français; la mise sur pied du ministère de la Langue française; l'élaboration d'une politique linguistique de l'État; la redéfinition de l'encadrement applicable aux ordres professionnels et à leurs membres concernant l'utilisation du français, notamment en obligeant ces derniers à maintenir une connaissance du français appropriée à l'exercice de la profession; la limitation de la durée et du renouvellement de l'exemption permettant à certains enfants de ne pas recevoir l'enseignement en français; l'ajout de dispositions pour encadrer le développement des établissements d'enseignement collégial; la précision concernant l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou d'une attestation d'études collégiales qui la rend conditionnelle à la connaissance du français et, le cas échéant, à la réussite de cours de français ou de cours donnés en français; des modifications aux dispositions relatives aux politiques des établissements d'enseignement collégial et universitaire relativement à l'emploi et à la qualité de la langue française; la création de Francisation Québec au sein du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'intégration (MIFI), etc. (Assemblée nationale du Québec, 2022.)

41 Il est question du mémoire de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador en raison du fait que le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec et le Gouvernement régional Kativik n'ont pas écrit de mémoires pour leur part. Les membres du CEA ont mentionné que le mémoire témoignait de préoccupations communes à l'ensemble des premiers peuples.

réappropriation et la vitalité de leurs langues. Elle a proposé un ensemble d'amendements et de recommandations. Il est demandé de :

- « moderniser le préambule de la Charte en actualisant le vocabulaire législatif employé pour désigner les Premières Nations et les Inuits au Québec »;
- « que les dispositions sur la langue d'enseignement (chapitre VIII) et sur les politiques des établissements d'enseignement collégial et universitaire relativement à l'emploi et à la qualité de la langue française (chapitre VIII.1) ne soient pas applicables aux Premières Nations, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des communautés »;
- « qu'on accorde le droit aux élèves possédant un certificat de statut d'Indien délivré aux personnes inscrites au Registre des Indiens en vertu de la Loi sur les Indiens (L.R.C. 1985, c. 1-5) ou toute personne reconnue par le code d'appartenance du gouvernement local de la Première Nation le droit de recevoir un enseignement en anglais lorsqu'il s'agit de leur langue maternelle ou de leur seconde langue »;
- « qu'on permette aux élèves autochtones d'étudier dans leur langue maternelle et qu'on favorise leur réussite au niveau secondaire en accordant aux étudiants possédant un certificat de statut d'Indien délivré aux personnes inscrites au Registre des Indiens en vertu de la Loi sur les Indiens (L.R.C. 1985, c. 1-5) ou toute personne reconnue par le code d'appartenance du gouvernement local de la Première Nation le droit d'étudier dans leur langue maternelle, qu'elle soit leur langue maternelle ou l'anglais ».

Par ailleurs, d'autres amendements ou ajouts au projet de loi sont également demandés, à savoir :

- « Afin d'adapter les normes applicables aux ordres professionnels au contexte linguistique des Premières Nations, il est proposé de modifier le deuxième alinéa de l'article 97 de la Charte pour élargir la notion de résidence à celle de résidence professionnelle. La modification suggérée par le projet de loi n°96 n'est pas satisfaisante, car elle ne couvre pas toutes les situations, à savoir les professionnels qui résident au Québec, mais hors communauté. »;
- Des modifications sont demandées « pour que les étudiants des Premières Nations au niveau collégial soient exemptés de l'exigence relative aux unités de langue seconde et de l'épreuve uniforme de langue d'enseignement et de littérature. »;
- En ce qui concerne l'intention gouvernementale de modifier certaines dispositions constitutionnelles, il est souhaité que « que le gouvernement s'assoie avec eux, dans une perspective de dialogue de gouvernement à gouvernement et profite de cette nouvelle table pour convenir des solutions durables à la protection des langues ancestrales. »;
- Il est demandé de « mettre en œuvre, le plus rapidement possible, les recommandations du Comité sur l'application de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines au sein des communautés des Premières Nations et des Inuits (Commission Viens, appel à l'action n° 106), et plus particulièrement, de créer, de reconnaître et de traduire les formations continues. »;
- Il est demandé « d'offrir de la formation en compétence culturelle aux professionnels de la santé, aux étudiants, aux intervenants des services publics du Québec et à toute autre personne qui contribue à la prestation de services de santé auprès des Premières Nations (ENFFADA, appel à l'action n° 7.4; ENFFADA, rapport complémentaire Québec, appel à l'action n° 8; CVR, appel à l'action n° 23.). »;
- Il est demandé de « voir à l'accroissement du nombre de professionnels autochtones travaillant

dans le domaine des soins de santé (CVR, appel à l'action no 23 adressé à tous les ordres de gouvernement). »;

- Il est demandé de « créer des occasions efficaces et bien financées d'encourager les Autochtones à travailler dans le domaine de la santé et du bien-être au sein de leur communauté et [de] proposer des mesures socioéconomiques incitatives à cet égard (ENFFADA, appel à la justice n° 7.8 adressé à tous les gouvernements et à tous les fournisseurs de services de santé.). »;
- Il est exigé que « tout document rédigé en français par un ministère et qui doit être fourni aux Premières Nations soit automatiquement traduit et simultanément fourni en langue autochtone ou en anglais ou les deux aux Premières Nations (Commission Viens, appels à l'action nos 16 et 17). Il ne faut pas [...] que les documents soient traduits en anglais [seulement] à la demande d'une partie. »;
- Il est exigé « de la part des ministères d'offrir automatiquement une séance d'information en anglais lorsqu'une séance d'information en français est prévue pour les Premières Nations. »;
- Il est exigé de « fournir aux organisations des Premières Nations les moyens financiers nécessaires pour couvrir les frais de traduction lorsque les professionnels des Premières Nations travaillent hors communauté. »

Rappelons, en terminant, que plusieurs des recommandations ont déjà été formulées et réitérées par les Premières Nations.



3

Présentation de quelques concepts

(présents dans les débats publics ou au sein des discours des organisations autochtones travaillant dans le champ de l'éducation)

Cette section présente quelques notions souvent discutées ces dernières années lorsqu'il est question de l'éducation autochtone. Ce choix a été fait par les membres du CEA. Pour chacune des notions, certains éléments historiques sont mentionnés pour illustrer les diverses significations que ces notions peuvent revêtir et pour démontrer qu'elles ne sont pas neutres. Mentionnons que les débats soulevés par la publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation, celui de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées ainsi que celui de la commission Viens ont une grande influence sur la place accordée à certains concepts et sur la signification qui leur sont accolés.

Ajoutons que certains des arguments soulevés contribuent à une enculturation⁴² et à une « essentialisation » des Premiers Peuples⁴³. Sur un autre plan, on doit reconnaître que certains concepts sont utilisés dans plusieurs contextes et semblent alors avoir différentes significations, ce qui n'aide pas toujours à leur appropriation. Soulignons que ces questionnements ne visent pas à délégitimer ces notions. Au contraire, la possibilité d'y réfléchir et d'en débattre constitue une avenue pour accroître leur pertinence et favoriser leur applicabilité, et ce, en partant de la parole des Premières Nations et des Inuit.

42 À partir des travaux de Banks en 2008, Potvin et Pilote (2021, p. 113) mentionnent deux paradigmes erronés qui ont tenté d'expliquer les taux de réussite moins élevés chez les élèves issus de minorités par l'enculturation ou l'ethnisation de leurs difficultés. Le premier paradigme, soit celui de la privation culturelle (cultural deprivation paradigm) « explique les taux de réussite plus faibles par les "cultures déficitaires" et inférieures de certains groupes qui nécessiteraient des mesures compensatoires. » Quant au second paradigme, le paradigme de la différence culturelle (cultural difference paradigm), « cet écart serait attribuable à une "distance" entre la culture familiale de ces enfants et celle de l'école, plus valorisée par la société. » Il a été démontré que ces deux paradigmes culturels n'étaient pas fondés.

43 Cette priorité accordée à l'angle ethnoculturel dans une perspective essentialiste, et par ricochet à une référence unique à un mode de vie traditionnel ou ancestral, dans la définition de leur identité collective soulève des enjeux (par exemple, une lecture anhistorique et homogénéisante) qui ne pourront être explorés dans le cadre du document. Ajoutons que l'on ne doit pas oublier le rôle politique d'un essentialisme stratégique qui semble être en jeu. On peut se référer néanmoins aux débats féministes qui ont fait ressortir les divers enjeux autour de cette question. (Harper et Kurtzman, 2014; May, 2014; Valentine, 2007; Spivak, 2003; Mohanty, 2003; Jhappan, 1996.)

Processus de décolonisation

L'achèvement du processus de décolonisation constitue un objectif central dans les revendications portées par les Premières Nations et les Inuit ainsi que dans les différentes initiatives ou les différentes institutions qui ont été mises en place. Cette notion est présente dans plusieurs rapports présentés à la section précédente. Sans en faire un historique détaillé, rappelons que le démantèlement des empires coloniaux s'est accentué après la Seconde Guerre mondiale, notamment au Moyen-Orient, en Afrique et en Asie du Sud-Est (Saeed, 2021; Côté 2019b). L'adoption de la Déclaration sur l'octroi de l'indépendance aux pays et aux peuples coloniaux en 1960 eut une grande résonance sur la scène mondiale. Elle condamnait le colonialisme et toutes les formes de ségrégation et de discrimination dont il s'accompagne. L'indépendance et l'autodétermination des peuples en vue de déterminer leur statut politique et leur développement économique, social et culturel constituaient la principale finalité. La décolonisation de ce qui était appelé les pays du Tiers-Monde a été non seulement légitimée, mais également soutenue. Cette dernière a pris différentes formes, très souvent portée par des mouvements de libération nationale véhiculant un projet politique pour le futur pays (Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme, 2023).

La publication du livre *The Fourth World* eut un retentissement important (Manuel et Posluns, 1974) où se transposait la notion de décolonisation aux réalités des peuples autochtones. L'argumentaire principal de ce livre est de présenter la place des nations autochtones au sein de pays caractérisés comme étant coloniaux; ces pays avaient été pour la plupart d'anciennes colonies qui avaient obtenu leur indépendance. Les revendications portées par les peuples autochtones visant à faire reconnaître leurs droits et à lutter contre leur dépossession, pouvaient alors acquérir une interprétation complémentaire. Cette dernière a eu des échos sur la scène nationale et internationale, par le fait même, a remis profondément en question l'image du Canada. La notion est depuis une revendication qui a notamment servi à mobiliser les Premiers Peuples.

La décolonisation occupe une place centrale dans le discours des Premières Nations et des Inuit. Elle ne se limite pas uniquement au domaine politique et économique : elle englobe d'autres dimensions de leur vie. La définition proposée par Bonda et Cailliou (2001, p.2) est particulièrement intéressante à cet égard. Elle renvoie à « the researched deconstruction of ideological, legal, legislative, operational, textual and other institutionalized structures sustaining unequal and discursive relations of power between non-First Nations and First Nations citizenries. » Ajoutons que la décolonisation est récemment devenue liée à la notion de réconciliation et de guérison individuelle, et par conséquent, collective, si nous nous référons, par exemple, aux rapports de la commission Viens ou de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées.

Démarche de sécurisation culturelle

Au cours des dernières années, la notion de sécurisation culturelle a largement été discutée au regard de différents domaines, dont celui de l'éducation. Comme le rappelle Carole Lévesque (2016), cette démarche a été élaborée en premier lieu par les Maoris de Nouvelle-Zélande dans le domaine de la santé⁴⁴. Elle a par la suite été mise en œuvre en milieu autochtone en Australie et au Canada. Cette démarche peut être caractérisée de la façon suivante :

- « repose sur le principe fondateur de justice sociale;
- reconnaît la légitimité de la différence sociale et culturelle autochtone;
- considère les effets durables de la colonisation et du racisme systémique;
- vise à créer des environnements sécurisants et accueillants pour la population autochtone à l'intérieur notamment du système de santé et du réseau scolaire (et d'autres secteurs);
- favorise la mise en place de services, de pratiques et d'initiatiques en concordance avec les modes d'accompagnement, de soins, de transaction sociale et d'appréhension autochtones. » (Lévesque, Gagnon, Desbiens, Apparicio, Cloutier et Sirois, 2019; Lévesque, 2016, p. 12.)

Cette démarche sous-tend une meilleure adéquation entre les besoins des Premières Nations et des Inuit et les réponses institutionnelles qui ont été apportées, sans oublier que des besoins peuvent ne pas avoir été pris en considération. Cette démarche, qui s'inscrit sur le long terme, se ferait en quatre temps : 1) la conscience culturelle; 2) la sensibilité culturelle; 3) la compétence culturelle; 4) la sécurisation culturelle proprement dite (Lévesque, 2016, p. 12.) Elle repose sur un processus d'apprentissage et de respect mutuel entre les Autochtones et les administrateurs, les gestionnaires, les professionnels et les intervenants pour qu'une compréhension commune se développe et que les préjugés, les malaises ou les craintes disparaissent. Par conséquent, les pratiques doivent être examinées et transformées au besoin. L'invention de nouvelles pratiques peut s'avérer être la solution la plus appropriée (Alliance Kapakan, 2022 ; Lévesque, Gagnon, Desbiens, Apparicio, Cloutier et Sirois, 2019).

Un autre défi important doit être envisagé, soit celui de conceptualiser et d'opérationnaliser les processus décisionnels et institutionnels, particulièrement si l'on vise à engendrer une décolonisation. En effet, les déterminants et les indicateurs qui permettent de calibrer les interventions auprès de la population, de définir les programmes à mettre en œuvre et de déterminer des cibles en matière de développement social, de santé ou d'éducation ne sont pas universels. Ils véhiculent des valeurs, des principes, des visées sociales et économiques, des logiques d'action ancrées dans des cultures, des projets de société et des modes de vie particuliers. S'il arrive que ces valeurs, ces principes, ces visées et les logiques d'action aient une résonance à la fois pour la société québécoise et pour les sociétés autochtones, il reste que dans la plupart des cas des différences majeures existent. (Lévesque, 2016, p. 13.)

44 La démarche de sécurisation culturelle fait écho à d'autres, plus anciennes, effectuées auprès de groupes (par exemple, la démarche en mode interculturel auprès de personnes et de familles immigrantes, la démarche d'intervention féministe mise en place par des organismes proches des femmes ou la démarche de rétablissement auprès des personnes aux prises avec des problèmes de santé mentale). Toutes ont visé à transformer le discours et le regard porté sur eux, à accroître leur pouvoir d'agir et à modifier les services existants ou à en créer de nouveaux qui pouvaient permettre de répondre plus adéquatement à leurs demandes et à leurs besoins. (Guilbert, 2020; White et Gratton, 2017; White, Emongo et Hsab, 2017; Cohen-Emerique, 2015; Hankivsky, 2012.)

Processus d'autochtonisation

Depuis quelques années, on présente le processus d'autochtonisation comme méthode de décolonisation des pratiques des institutions et des établissements d'enseignement. On la conçoit comme une étape essentielle à la réconciliation entre les Premières Nations et les Inuit d'une part, et les sociétés canadienne et québécoise d'autre part. On la définit ainsi: «[D]es efforts conscients [...] mis en œuvre pour intégrer les peuples autochtones, leurs philosophies, leurs connaissances et leurs cultures dans les plans stratégiques, les rôles de gouvernance, l'élaboration et l'examen des programmes d'études, la recherche et le perfectionnement professionnel.» (CACUSS, 2018, dans CAPRES, 2018, p.12.)

La mise en œuvre de ce processus nécessite un travail ardu devant être entrepris par les établissements d'enseignement qui accueillent des Autochtones. Certains défis relatifs à la sécurisation culturelle se posent également si l'on souhaite établir des cibles concrètes qui permettent d'opérationnaliser le processus d'autochtonisation et de se prononcer sur sa réalisation (Lévesque, 2016, p.13). Il faut aussi se demander si des critères d'évaluation doivent être définis. Comme il a été mentionné précédemment, sans que cela n'ait été défini en ces termes, des programmes de formation ou des cours ont intégré des philosophies ou des connaissances autochtones. Certes, il s'agissait dans bien des cas de décisions individuelles prises par les enseignantes et les enseignants ou les professeures et les professeurs. Ajoutons que des universités ou des cégeps ont enclenché un tel processus, notamment lorsque des Autochtones constituent une part importante de la population étudiante.

Racisme et discrimination systémique

Le racisme et la discrimination systémique font l'objet de débats au Québec depuis plusieurs années. Le mouvement des peuples autochtones les ont soulevés à différentes occasions non seulement à l'échelle canadienne, comme il a été souligné précédemment, mais aussi dans d'autres régions du monde (Brésil, Pérou, Bolivie, Australie, Nouvelle-Zélande, Chine, Russie, etc.). La crise d'Oka et, plus récemment, le décès de Joyce Echaquan ont montré que le racisme envers les peuples autochtones est d'actualité.

Selon les approches théoriques et méthodologiques, on trouve diverses façons d'aborder le racisme, ses manifestations et ses conséquences. La définition proposée par Potvin et Pilote s'avère particulièrement éclairante et bien illustrée.

Produit des rapports intergroupes inégalitaires, le racisme se manifeste de différentes façons. Il s'exprime par des images (stéréotypes), des idées, des pensées, des attitudes (préjugés), des discours sociaux, des idéologies politiques, des «rhétoriques», et des actes ou des comportements, tels que le harcèlement, la discrimination directe, la propagande haineuse, les violences, les expulsions, les lois, les génocides... Ces manifestations prennent des formes soit subtiles, voire inconscientes et difficiles à identifier, soit plus dures, cristallisées, et qui ont des effets sur les sociétés, les minorités et les individus (discrimination indirecte et systémique, estime de soi, traumas). (Potvin et Pilote, 2021, p. 117.)

Encadré 9 : Conception de la notion de race

Précisons d'emblée que tous les humains font partie de l'espèce Homo sapiens. Partant de la définition de la race de Bessone (2017, p. 135) en tant que groupe social, Garneau et Giraud-Baujeu (2018 p. 10) ajoutent que « ces groupes sociaux ont en commun une histoire (récit de la colonisation, de l'esclavage, d'un génocide, d'un ethnocide, de la ségrégation, etc.) et un vécu contemporain de discrimination et d'agressions plus ou moins "micro" qu'ils éprouvent jusque dans les subjectivités et les corps. La race renvoie ainsi à des marqueurs visuels utilisés comme "signes" [Guillaumin, 2002], à une position sociale (relative au pouvoir) et à une expérience subjective. Ces signes objectivement observables ne sont pas des essences, mais plutôt des propriétés relationnelles toujours empreintes de significations et de valeurs à comprendre en lien avec les structures socioéconomiques et les rapports de domination entre les groupes, eux-mêmes héritiers d'une histoire. »

La mise en place de la commission Bouchard-Taylor (Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles) a contribué à cristalliser les débats autour de la présence du racisme et de la discrimination systémique au sein de la société québécoise. (Potvin et Pilote, 2021; Salée, 2013). On peut s'interroger sur les retombées pédagogiques et citoyennes de ces débats, particulièrement en ce qui concerne la notion de discrimination systémique, et ce que l'on entend par « systémique ». Comme l'indiquent Potvin et Pilote, pour bien comprendre la notion de discrimination systémique, il faut expliquer en premier lieu la notion de discrimination, de discrimination directe et de discrimination indirecte. D'ailleurs, elles ont proposé les définitions suivantes, en s'appuyant notamment sur les jugements de la Cour suprême du Canada :

Discrimination : « [U]n traitement différentiel à l'égard des membres d'un groupe en raison de leur appartenance à ce groupe, qui entraîne une violation des droits et libertés et une iniquité pour les membres du groupe, par exemple à l'école ou dans l'accès à l'emploi, à des services ou au logement. La discrimination peut aussi être involontaire et être le résultat de politiques, de pratiques ou de normes en vigueur qui créent un effet préjudiciable pour une personne ou un groupe. Elle est donc un acte et (ou) un effet de normes et de pratiques. » (Potvin et Pilote, 2021, p. 109.)

Rappelons que les luttes menées par les mouvements sociaux tout au long du 20^e siècle ont contribué à inclure dans l'espace public des facteurs ainsi que des identités et des conditions sociales pouvant causer de la discrimination et de l'exclusion comme le sexisme, le classisme, le racisme, le capacitisme, l'homophobie, l'hétérosexisme, la transphobie, etc. Les analyses intersectionnelles ont montré que ces facteurs pouvaient avoir une influence réciproque. (Anthias, 2014; Galerand et Kergoat, 2014; May, 2014; Chicha, 2012; Hankivsky, 2012; Crenshaw 1991, Hooks 1984.)

Discrimination directe : « [Elle] est souvent volontaire, mais parfois subtile et dissimulée (par exemple, refuser un emploi à quelqu'un parce qu'il est noir). Cette forme de discrimination coutumière consiste à traiter des individus de manière différente et inéquitable dans divers domaines de la vie sociale en raison de leur appartenance à un groupe. » (Potvin et Pilote, 2021, p. 109.)

Discrimination indirecte : « [Elle] se différencie davantage par des effets préjudiciables sur une catégorie de personnes. Dans le cas d'une discrimination indirecte attribuable à une pratique, c'est l'effet d'exclusion qui est le plus probant et c'est cet effet collectif potentiel qui constitue un élément important pour justifier la suppression de la pratique contestée. Le phénomène de discrimination indirecte fait en sorte que les institutions ne peuvent ignorer l'effet de leurs politiques, [de leurs] normes ou [de leurs] pratiques sur leurs employés ou leurs clients, si elles manifestent une inégalité

de fait identifiable sur la base des motifs prohibés par les chartes – sexe, langue, couleur. » (Potvin et Pilote, 2021, p. 109.). L'article 10 de la Charte des droits et libertés spécifie les motifs de discrimination allant à l'encontre du droit à l'égalité. Comme le soulignent Potvin et Pilote (p. 109), les tribunaux ont introduit l'obligation d'accommodements raisonnables pour corriger les effets de la discrimination indirecte.

Discrimination systémique : « [Elle] combine la discrimination directe et indirecte, car elle repose sur l'idée d'une interaction (et d'une rétroaction) entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutre (d'évaluation, de classement, de diagnostic...) qui créent un effet circulaire (ou un cercle vicieux de discrimination) pour certains groupes. » (Potvin et Pilote, 2021, p. 110.) Pour contrer cette forme de discrimination, des mesures de nature systémique doivent être adoptées pour corriger la situation de groupes qui ont été historiquement victimes d'exclusion ou rendus invisibles, par exemple, les femmes, les personnes ayant des incapacités, les Autochtones. (Potvin et Latraverse, 2004.)

Savoirs traditionnels

Depuis un certain nombre d'années, il est question de la reconnaissance des savoirs traditionnels autochtones. La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007) y fait explicitement référence. Les connaissances environnementales ou écologiques des peuples autochtones (qu'on a renommées les savoirs écologiques traditionnels), portant, notamment, sur le territoire, la faune, la flore et les interactions, sont reconnues depuis les années 1980. La crise environnementale a contribué à leur donner une légitimité. D'ailleurs, cette influence se perçoit dans la définition retenue par l'UNESCO. Selon cette dernière, « [l]es savoirs locaux et autochtones comprennent les connaissances, [les] savoir-faire et [les] philosophies développées par des sociétés ayant une longue histoire d'interaction avec leur environnement naturel. Pour les peuples ruraux et autochtones, le savoir traditionnel est à la base des décisions prises sur des aspects fondamentaux de leur vie quotidienne. Ce savoir est une partie intégrante d'un système culturel qui prend appui sur la langue, les systèmes de classification, les pratiques d'utilisation des ressources, les interactions sociales, les rituels et la spiritualité. » (UNESCO, 2022)

La définition des savoirs traditionnels s'est élargie depuis et ne se limite plus à l'écologie. D'autres savoirs traditionnels ou ancestraux sont reconnus en fonction d'autres champs de connaissance, par exemple, ceux de la médecine, de la justice, de l'éducation et de l'agriculture. La mobilisation des peuples indigènes de l'Amazonie a joué un rôle important à cet égard. Dans les écrits, il est également question de savoirs autochtones et, plus récemment, de la notion de patrimoine informationnel, qui se veut plus englobante et qui fait référence aux travaux de l'UNESCO, comme il a été mentionné précédemment.

Encadré 10 : Explication des savoirs autochtones

Selon l'Alliance Kapakan, « les savoirs autochtones sont organisés en systèmes dynamiques et entretiennent des finalités diverses selon les contextes à l'intérieur desquels ils s'expriment et se déploient : territorial, écologique, matériel, scolaire, artistique, institutionnel, communautaire, spirituel, médicinal. Leurs détenteurs sont à la fois des hommes et des femmes, des jeunes ou des aînés et aînées, des enseignantes et des enseignants, des leaders intellectuels, des guides spirituels, des artistes ou des artisanes et artisans. Leur acquisition occupe généralement toute une existence et traverse plusieurs étapes empreintes des principes et des valeurs qui

fondent la vie collective et l'accomplissement personnel. Leur transmission repose sur un ensemble d'informations, de pratiques, de dispositifs, d'habiletés, d'opérations intellectuelles et d'actions revêtant un caractère communautaire. Pour une grande majorité des acteurs et actrices du monde québécois de l'éducation, le fait d'entendre parler des savoirs autochtones est complètement nouveau; pourtant l'intérêt qu'on leur porte est beaucoup plus ancien. » (2022, p. 3.)

Cette reconnaissance soulève des questionnements qui ne sont pas résolus pour le moment. Par exemple, quelle est leur scientificité par rapport aux savoirs scientifiques occidentaux⁴⁵? Est-ce qu'ils sont complémentaires ou équivalents si on postule ainsi que chaque type de savoir comporte des épistémologies et des méthodologies qui leur sont propres? D'ailleurs, depuis quelques années, des organisations autochtones ainsi que des chercheuses et des chercheurs dans les milieux de l'enseignement collégial et universitaire et le milieu politique font référence à des méthodologies à des épistémologies autochtones. Leur signification et leur portée ne sont pas pour le moment clairement établies et ne font pas consensus par l'ensemble des acteurs concernés.

Différentes positions existent à ce sujet. Par exemple, selon des auteurs, « il est réductionniste de désigner ces savoirs comme au nom d'une discipline scientifique, alors qu'ils sont également des savoir-faire, un mode de vie, une représentation du monde et une éthique. Ce que savent les peuples autochtones, ce qu'ils savent faire, et surtout leurs représentations du monde sont intimement liés : leur pensée procède d'une démarche holiste. La vision occidentale dichotomique qui sépare la Nature de la Culture, et l'homme de tous les êtres vivants, n'est nullement la leur. » (Roué, 2012, p.3.) Dans le cadre de référence sur la gouvernance de l'information des Premières Nations au Québec, il est mentionné que « les savoirs traditionnels sont reconnus au même titre que les savoirs empiriques ou scientifiques. » (Commission de la santé et des services sociaux de l'Assemblée des Premières Nations du Québec-Labrador, 2019, p. 15.)

45 Nous faisons le plus souvent référence aux savoirs scientifiques occidentaux, mais nous devons rappeler que d'autres régions du monde ont élaboré des savoirs scientifiques, comme l'Amérique du Sud, l'Afrique du Nord et l'Asie du Sud-Est.



4

Conclusion :

quelques questions à explorer

Dans le cadre de ce document, certaines dimensions relatives à la situation des Premières Nations et des Inuit sur le plan éducatif ont été abordées de façon systémique, à partir d'une perspective d'éducation tout au long et au large de vie. Ce choix a été fait en fonction de l'objectif du document qui vise à préparer l'ensemble des membres de la table du Conseil et des instances à son assemblée plénière. De concert avec les membres du CEA, cette analyse a mis l'accent sur trois aspects :

- un survol de quelques changements qui ont marqué les Premières Nations et les Inuit depuis les années 1970;
- une présentation des principaux points de lois ou des principales recommandations de commissions d'enquête qui ont influencé le discours politique et socioculturel porté par les peuples autochtones et qui ont contribué à façonner leurs revendications;
- quelques notions qui sont souvent mentionnées lorsqu'il est question d'éducation autochtone.

Quoique des changements à différentes échelles aient eu lieu, la reconnaissance pleine et entière des droits des Premières Nations et des Inuit et leur mise en œuvre demeurent des objectifs dont l'horizon semble encore très loin.

Ce cahier préparatoire constitue une brève entrée en matière quant aux propos des panélistes qui seront présentés le 20 avril 2023. Nous espérons que cet ouvrage alimentera et appuiera la position pouvant être prise par le Conseil par rapport à la situation des Premières Nations et des Inuit ainsi qu'aux divers enjeux éducatifs auxquels ces derniers sont confrontés.

En guise de clôture à cette journée de formation continue, une activité de réflexion, sous forme de cercle de partage, sera proposée pour faire en sorte de mettre en commun nos apprentissages. Deux questions vous seront alors adressées dans le but d'inspirer les travaux futurs du Conseil :

- 1. Dans une perspective de décolonisation, comment le Conseil peut-il mieux tenir compte des réalités autochtones et les inclure dans la production de ses travaux?**
- 2. Considérant les enjeux linguistiques, territoriaux et politiques, comment le Conseil peut-il mieux orienter les actrices et acteurs du système de l'éducation du Québec pour aborder les réalités autochtones?**

Il va sans dire que le Conseil souhaite que cette plénière serve de tremplin pour que les idées qui y seront présentées contribuent à soutenir la réflexion sur la prise en charge de l'éducation par, pour et avec les Premiers Peuples et ainsi à définir des leviers d'action permettant de franchir les barrières qui perdurent. Nous vous remercions à l'avance de votre participation active et nous vous souhaitons une excellente assemblée plénière!

Annexe 1 : Quelques éléments théoriques sous-jacents

Le cahier préparatoire a été élaboré en tenant compte de deux notions théoriques complémentaires, soit l'univers du discours politique et la notion de déterritorialisation d'espace politique. Ces deux notions permettent d'analyser l'agentivité des Premières Nations et des Inuit, tout en prenant en considération les divers axes de différenciation sociale qui les caractérisent.

L'univers du discours politique

La notion de l'univers du discours politique a été développée par Jane Jenson, dans le cadre de ses travaux en politique comparée et en économie politique féministe. S'inspirant du cadre théorique développée par l'École française de la régulation (par exemple, Alain Lipietz, Robert Boyer), elle a élaboré la notion d'univers du discours politique pour expliquer le rôle joué des représentations sociales dans la construction des identités collectives et dans les débats et conflits qui sont au cœur des démocraties libérales et capitalistes.

« Politics therefore involves the formation of collective identities as much as it entails conflict among groups and organizations over disputed claims about who gets what, when and how. The terrain in which actors struggle for representation is the universe of political discourse, a space in which socially-constructed identities emerge in discursive struggle. As actors with a variety of collective identities co-exist in the universe of political discourse, their practices and meaning systems jostle with each other for social attention and legitimacy. At issues are conflicts over the representation and reproduction of power relations based on difference. In any social formation a multitude of relationships of difference exist. Age, sex, race, property ownership, workplace activities and languages are but a few of the differences that may take on social meaning. In many cases, inequality of power accompanies recognition of difference. (...) Therefore, we must always ask which specific differences and how they are politicized ». ⁴⁶ (Jenson, 1989, p. 238.)

Les différentes représentations qui composent l'univers du discours politique et les relations hiérarchiques qui s'établissent entre elles doivent être pensées en fonction de ce que Jenson appelle

46 « Les politiques impliquent donc de la même façon la formation d'identités collectives et les conflits entre groupes et organisations autour des revendications visant à déterminer qui obtient quoi, quand et comment. Le terrain sur lequel les acteurs luttent pour leur représentation constitue l'univers du discours politique, c'est-à-dire un espace dans lequel les identités construites socialement apparaissent dans les luttes discursives. Des acteurs aux identités collectives variées coexistent dans l'univers du discours politique, et leurs pratiques et leurs systèmes de significations entrent en compétition pour attirer l'attention de la société et pour obtenir une légitimité à son égard. Il s'agit de conflits sur la représentation et la reproduction des rapports de pouvoir fondées sur la différence. Dans chaque formation sociale, une multitude de rapports basés sur les différences se côtoient. Parmi ces différences, l'âge, le sexe, la race, la propriété, les activités en milieu de travail et les langues peuvent peser socialement. Dans bien des cas, les inégalités de pouvoir vont de pair avec la reconnaissance des différences. (...) Il faut donc toujours se demander quelles sont les différences spécifiques qui sont reconnues et comment elles se traduisent politiquement. » (notre traduction) (Jenson, 1989, p. 238)

un paradigme sociétal⁴⁷. Ce dernier contribue à établir la légitimité d'acteurs et d'actrices, à privilégier un ensemble de représentations et de discours portant sur les acteurs et les enjeux, à structurer un ensemble de rapports sociaux et de pratiques sociales et des institutions. Par conséquent, un paradigme sociétal hégémonique contribue à consolider la place d'un certain nombre d'acteurs ou d'actrices qui portent un discours reconnu comme étant pertinent et légitime. Ce paradigme sociétal inclut également les représentations de ceux ou de celles dont la parole est reconnue, ainsi que leurs demandes ou revendications. Ce paradigme peut également comporter des discours et des représentations qui contribuent à marginaliser d'autres acteurs ou actrices ou à les rendre illégitimes. D'autres acteurs et actrices sont invisibles, comme ce fut longtemps le cas des Nations autochtones. L'hégémonie d'un paradigme n'est jamais définitive. Les changements socioéconomiques, culturels et politiques contribuent à remettre en question les discours, les compromis sociaux et les arrangements institutionnels caractérisant un paradigme sociétal, ouvrant ainsi la voie à une transformation des rapports de pouvoir (Jenson, 1989, p. 239.)

Prenant l'exemple, des politiques familiales qui ont été redéfinies depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale autour de différentes représentations des femmes et de leur place au sein de cette dernière. Ainsi, le modèle dual composé de l'homme pourvoyeur représentant la principale source du revenu familial et de la femme responsable des tâches domestiques, dont la valeur économique était invisible, a été progressivement remis en question. Il a été remplacé par un autre modèle au tournant des années 1970 où les deux conjoints sont devenus présents sur le marché du travail, ce qui n'a pas signifié que les femmes bénéficiaient des mêmes conditions. La mobilisation du mouvement des femmes et du mouvement syndical a notamment mis au jour la persistance de rapports inégaux, que ce soit par rapport aux conditions salariales ou à l'accès à des emplois conçus et représentés comme étant masculins. Ajoutons que ce modèle familial était largement associé à une famille hétérosexuelle, « blanche » et issue de l'histoire québécoise francophone. Au cours des années 1990, ce modèle a commencé à être questionné dans la mesure où il est apparu de moins en moins représentatif et significatif au regard des transformations des modèles familiaux et des représentations associées respectivement aux rôles des hommes, des femmes et des enfants. On constate une plus grande hétérogénéité, que ce soit par rapport aux familles monoparentales ou recomposées, aux familles issues de l'immigration ou aux familles dont l'un des conjoints est issu de l'immigration, aux familles homoparentales, aux familles autochtones. La récente réforme du droit de la famille qui n'a pas finalement inclus l'ensemble des volets initialement prévus, laisse entrevoir la présence de plus d'un paradigme sociétal.

47 Selon Jenson (1989, p.238-239), un paradigme sociétal est « is a share set of interconnected premises which make sense of many social relations. Every paradigm contains a view of human nature, a definition of basic and proper forms of social relations among equals and among those in relationships of hierarchy, and specification of relations among institutions as well as stipulation of the role of such institutions. Thus, a societal paradigm is a meaning system as well as a set or practices. If a paradigm's set of interconnected premises comes to be largely shared as a result of social compromise, such paradigm is hegemonic ».

« un ensemble partagé de postulats interconnectés qui expliquent de nombreux rapports sociaux. Chaque paradigme contient une vision de la nature humaine, une définition des formes fondamentales et appropriées des rapports sociaux entre personnes considérées comme égales ainsi qu'entre les personnes ayant un lien hiérarchique, une définition des rapports entre institutions et enfin une définition du rôle de ces institutions. Ainsi, un paradigme sociétal repose aussi bien sur un système de significations et de représentations que sur un ensemble de pratiques. Si l'ensemble des postulats interconnectés d'un paradigme devient largement partagé à la suite d'un compromis social, ce paradigme est hégémonique ». (notre traduction)

En se penchant sur la section 2 du rapport, il ressort que l'univers du discours politique caractérisant le champ de la politique autochtone au Québec s'est modifié depuis les années 1970. Les représentations des Premières Nations et des Inuit ont été redéfinies, par exemple, le remplacement progressif de l'identité d'«indiens» par celles des Premières Nations et d'Inuit. On peut également penser à la tenue de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées qui a contribué à les rendre visibles, tout en remettant en question les représentations accolées à ces dernières qui étaient dénigrantes et stigmatisantes. Certes, l'univers du discours politique entourant les demandes et les revendications demeure encore structuré par les deux paliers gouvernementaux et par les institutions du Québec et, par conséquent, soumis à une vision et à une lecture coloniale. Il y aurait lieu de poursuivre l'analyse des changements qui ont abordés dans le cahier sous l'angle de l'analyse des discours, des représentations, des rapports sociaux et des rapports de pouvoir, afin de mieux illustrer et expliquer l'agentivité des Premiers Peuples.

La notion de déterritorialisation de l'espace politique

La notion de déterritorialisation de l'espace politique représente la seconde notion théorique qui a également influencé la lecture de l'agentivité des Nations autochtones au Québec. Au tournant des années 1970, on a assisté à un renouveau des études autour de la notion d'espace en remettant en question la conception prédominante qui la définissait comme étant un contenant vide et neutre n'ayant aucun impact, contrairement à la notion de temps. Doreen Massey (1994) résume parfaitement ce changement de paradigme. En effet, elle convie :

«on thinking space, not as an absolute independent dimension, but as constructed out of social relations: that what is at issue is not social phenomena in space but both social phenomena and space as constituted of social relations, that the spatial is social relations "stretched out". The fact is, however, the social relations are never still: they are inherently dynamic. Thus even to understand space as a simultaneity is, in these terms, not to evacuate it of all inherent dynamism. The initial impetus to insist on this came from an urge to counter those views of space which understood it as static, as the dimension precisely where nothing "happened", and as a dimension devoid of effect or implications. (...) Such a way of conceptualizing the spatial moreover, inherently implies their existence of a lived world of simultaneous multiplicity of spaces: cross-cutting, intersecting, aligning with one another, or existing in relations of paradox or antagonism. Most evidently this is so because the social relations of space are experienced differently, and variously interpreted by those holding different positions as part of it».⁴⁸ (Massey, 1994 p.2-3)

48 «en pensant l'espace, non pas comme une dimension totalement indépendante, mais comme une dimension construite à partir des rapports sociaux, ce qui est en cause ce ne sont pas les phénomènes sociaux dans l'espace, mais les phénomènes sociaux, aussi bien que l'espace, comme éléments constitutifs des rapports sociaux, l'espace étant une "extension" des rapports sociaux. Cependant, les rapports sociaux ne sont jamais statiques, ils sont au contraire intrinsèquement dynamiques. Ainsi, pour comprendre la nature simultanée de l'espace, il faut tenir compte de son dynamisme inhérent. L'élan initial visant à insister sur ce sujet est né d'une envie d'offrir un argument contraire aux perceptions de l'espace comme une composante statique où « rien ne se passe » et dépourvue d'effets ou d'implications. (...) De plus, une telle conceptualisation de l'espace implique de façon intrinsèque l'existence d'un monde habité composé simultanément de multiples espaces, transversaux, croisés, s'harmonisant les uns avec les autres, ou existant dans des rapports paradoxaux ou antagonistes. De toute évidence, cela est dû au fait que, d'un espace à un autre, les rapports sociaux sont vécus différemment et interprétés de multiples façons selon le rôle joué par chacun». (notre traduction) (Massey, 1994, p. 2-3)

Ce renouveau théorique au sujet de la notion d'espace a été observé dans plusieurs champs d'études: la géographie humaine, les études féministes, les études urbaines, les études « queer », les études au sujet de la globalisation, les études sur les mouvements sociaux, les études sur les migrations, etc. Parmi les changements découlant de ce renouveau théorique, mentionnons la distinction entre l'espace et le territoire, c'est-à-dire qu'un même territoire est constitué de différents espaces qui sont imaginés, ressentis et vécus différemment par les personnes ou par les groupes qui l'habitent. On peut penser à la notion de déterritorialisation qui a été mise au jour dans l'étude des mouvements sociaux transnationaux ou bien à la présence des liens avec le pays d'origine des personnes immigrantes qui peut influencer leurs rapports familiaux ou leurs rapports à l'école, par exemple. Un second changement significatif est advenu par le développement des études et des recherches autour de la notion d'échelles (« scales » en anglais) qui a été distinguée de la notion de frontières (Soja, 2010; Masson, 2009; Sassen, 2007; Swyndegouw, 1997; Smith, 1992.) Ces dernières ont permis de mettre en lumière comment la définition des échelles autour d'un espace ou d'un territoire contribue à façonner les rapports sociaux et les rapports de pouvoir. On peut penser à cet égard aux luttes entourant la violence conjugale et familiale, visant à la faire reconnaître comme une question qui ne relevait plus de la sphère privée, mais comme un enjeu national. La mobilisation autour de la reconnaissance de la notion de féminicide comporte la reconnaissance de cette question, comme étant à la fois locale, régionale, nationale et transnationale, notamment à travers la mobilisation de la Marche mondiale des femmes ou les discussions au sein des Conférences mondiales sur les femmes organisées par les Nations Unies.

Si on se reporte à la première section du présent rapport, les revendications des peuples autochtones, tout comme leurs luttes, ont toujours comporté des implications spatiales. On doit admettre que cette dimension n'a pas été véritablement abordée tout au long du cahier préparatoire. Néanmoins, mentionnons les luttes pour la reconnaissance des territoires ancestraux qui comporte plusieurs volets. Outre la remise en question de la toponymie et la topographie imposée par le gouvernement du Québec, ces luttes cherchent également à faire reconnaître les multiples dimensions de ces territoires : spirituelle, culturelle, sociale, économique, environnementale, médicinale, etc. En d'autres termes, on oppose une vision écosystémique et circulaire à une vision occidentale axée, entre autres, sur la productivité et la rentabilité. Sur un autre plan, on peut se pencher sur les implications des activités du mouvement des centres d'amitié autochtones. L'une d'entre elles est de redessiner la spatialité de l'identité collective des Premières Nations et des Inuit en ajoutant l'urbanité comme étant l'une de ses dimensions, contribuant à mettre en lumière une plus grande hétérogénéité au regard des représentations homogénéisantes ou des stéréotypes qui leur sont souvent accolés. Un second impact est la redéfinition du tissu urbain, afin d'inclure les Autochtones comme étant des personnes urbanisées à part entière ou ayant un milieu de vie inclusif et non plus comme étant des personnes marginales, exclues ou carrément invisibles aux yeux des autres personnes vivant en ville.

MOBILISATION DES CONNAISSANCES

Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec

État des connaissances scientifiques sur un enjeu



Langues autochtones, bilinguisme et petite enfance

RCAAQ-2020

DONNÉES SUR LES LANGUES AUTOCHTONES AU QUÉBEC

De manière générale, les données du Recensement de 2016 de Statistique Canada montrent que plusieurs langues autochtones sont encore très vivantes et utilisées. Environ 70 langues autochtones sont encore parlées et utilisées au pays.

Au Québec, plus de 40 000 personnes ont une langue maternelle autochtone. Les langues autochtones qui comptent le plus grand nombre de locuteurs parmi la population totale du Québec sont comparées dans le tableau suivant :

LANGUE	NOMBRE APPROXIMATIF DE LOCUTEURS	% DE LA POPULATION QUI PARLE LA LANGUE AU SEIN DE LA NATION
Cri	15 000	81%
Inuktitut	12 000	98%
Innu aimun	8 700	45%
Atikamekw	6 150	81%
Algonquin	1 185	11%
Naskapi	590	45%
Mi'kmaq	485	8%
Mohawk	365	2%

Certaines langues autochtones sont parlées et utilisées par plus de 80% des membres d'une même Nation. Ce qui représente une vitalité exceptionnelle dans le contexte canadien.



*« Je suis trop fière de parler ma langue.
[...] Mon identité c'est ma langue »*

(Membre d'un Centre d'amitié autochtone)

*"It's important to keep our culture going and
it's important to try to keep our language
going. That's who we are"*

(Membre de l'équipe d'un Centre d'amitié)

MOBILISATION DES CONNAISSANCES

Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec
État des connaissances scientifiques sur un enjeu



Langues autochtones, bilinguisme et petite enfance

RCAAQ-2020

« Parler la langue, c'est l'enseigner, c'est la faire vivre ... »

(Aînée, membre d'un Centre d'amitié autochtone)

Références :

Ball, Jessica (2011). Enhancing Learning of Children from Diverse Backgrounds: Mother Tongue- Based Bilingual or Multilingual Education in Early Years. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Cummins, Jim (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.

Daviault, Diane (2011). L'émergence et le développement du langage chez l'enfant, Chenelière Éducation, Montréal.

Naître et grandir, L'apprentissage de plusieurs langues, https://naireetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/langage/fiche.aspx?doc=ik-naire-grandir-parole-langage-enfant-apprentissage-plusieurs-langue-bilinguisme

Naître et grandir, Le trouble développemental du langage, https://naireetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/langage/fiche.aspx?doc=trouble-primaire-langage-dysphasie

RCAAQ (2020). Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain. Wendake, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.

Statistiques Canada (2017). Recensement en bref: Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Taylor, Donald M., Julie Caouette, Esther Usborne et Stephen C. Wright (2008). «Aboriginal Languages in Quebec, Fighting Linguicide with Bilingual Education», Plurilinguisme et identités au Canada, Numéro hors-série, automne 2008.

Thordardottir, Elin. 2010. Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. Journal of Communication Disorders, 43 (6), 523-537.

Tupula Kabola, Agathe (2016). Le bilinguisme, un atout dans son jeu. Pour une éducation bilingue réussie. Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents. Montréal, Université de Montréal et CHU Ste-Justine.



85 Boul. Bastien, suite 100
Wendake (Québec) G0A 4V0
Courriel : infos@rcaa.qc.ca
Site web : www.rcaa.qc.ca
1-877-842-6354

3

Annexe 2 : Les défis linguistiques chez les enfants (RCAAQ, 2022)

MOBILISATION DES CONNAISSANCES

Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec
État des connaissances scientifiques sur un enjeu



Langues autochtones, bilinguisme et petite enfance

RCAAQ-2020

CE QUE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE NOUS APPREND SUR LE BILINGUISME ET LES LANGUES AUTOCHTONES...

Les peuples autochtones du Québec luttent afin de préserver leur langue qui est au cœur de leur culture et de leur identité (Taylor et al., 2008). En milieu urbain, la préservation et la transmission des langues autochtones est un défi particulièrement important qui préoccupent plusieurs parents. Il est important pour les parents et pour l'entourage des enfants autochtones d'avoir accès à des informations justes afin que chacun puisse accompagner de manière optimale les enfants dans leur développement. Les connaissances scientifiques peuvent aussi guider les parents et les éducateurs dans la prise de décisions éclairées tout en tenant compte du contexte et des besoins de chaque famille.

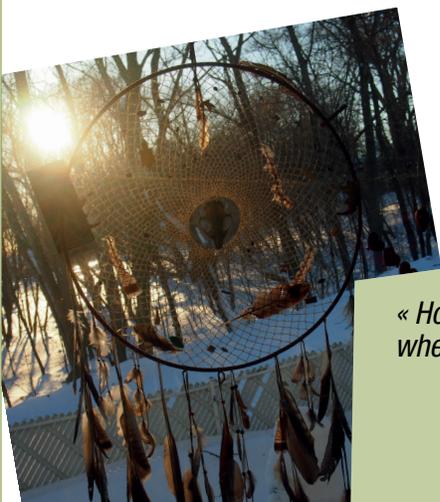
Il est normal qu'un enfant qui apprend une deuxième langue :

- » parle sa langue maternelle et sa langue seconde dans une même phrase (Daviault, 2011);
- » semble avoir un peu moins de vocabulaire dans une langue, alors qu'il en a autant qu'un enfant unilingue si le vocabulaire de ses deux langues est considéré (Tupula Kabola, 2016);
- » ne connaisse pas la façon de désigner une personne, un objet ou un concept dans une des deux langues, mais la connaisse dans l'autre : cela dépend simplement des contextes dans lesquels il est exposé à chacune des langues.

À SAVOIR À PROPOS DU BILINGUISME

- » Le bilinguisme ne cause pas de problème ou de difficulté, ni pour le langage, ni pour l'apprentissage.
- » Le bilinguisme n'aggrave pas la situation lorsqu'un enfant présente un trouble du langage.
- » La connaissance et la maîtrise de la langue maternelle des parents sont des atouts pour le développement optimal et mieux-être global de tous les enfants.

Ces observations ne devraient jamais mener à laisser tomber la langue maternelle au profit de la langue seconde à la maison. Le choix de la langue parlée à la maison revient aux parents.



« Home is practically the only place where we can speak our language. »

(Parent, membre d'un Centre d'amitié autochtone)



1

Annexe 3 : Mandat de la Commission royale sur les peuples autochtones

La Commission devrait analyser l'évolution de la relation entre les Autochtones (Indiens, Inuit et Métis), le gouvernement du Canada et l'ensemble de la société canadienne. Elle devrait proposer des solutions précises, étayées par l'expérience interne et internationale, aux problèmes qui ont entravé ces relations et avec lesquels les Autochtones sont aux prises aujourd'hui. La Commission devrait examiner tous les enjeux qu'elle juge pertinents pour soit l'un soit l'ensemble des peuples autochtones du Canada et, en particulier, faire un examen et des recommandations concrètes touchant :

1. L'histoire des relations entre les peuples autochtones, le gouvernement du Canada et l'ensemble de la société canadienne

Cette enquête pourra porter sur les caractéristiques historiques des peuplements autochtones et de leurs systèmes de gouvernement, la Proclamation royale de 1763, l'élaboration et l'interprétation des traités autochtones avant et après la Confédération, l'évolution des ententes politiques dans le Nord ainsi que les tensions sociales qui ont marqué les rapports entre les Autochtones et les autres collectivités canadiennes. À partir de cette analyse historique, la Commission pourra soumettre des recommandations favorisant la réconciliation entre les peuples autochtones et le reste de la société canadienne, et proposer des moyens grâce auxquels la spiritualité, l'histoire et les rites autochtones pourront être mieux intégrés à la vie publique et aux activités cérémonielles du pays.

2. La reconnaissance et l'affirmation de l'autonomie gouvernementale autochtone; ses origines, son contenu et une stratégie de mise en œuvre progressive

Pour l'étude de cette question, la Commission pourra concentrer son attention sur les relations politiques entre les peuples autochtones et l'État canadien. Même si l'autonomie est une notion à multiples facettes, l'essentiel est de rompre le cercle vicieux du paternalisme qui a marqué les rapports entre le gouvernement du Canada et les peuples autochtones. La Commission devrait passer en revue les modèles d'autonomie qui ont été mis au point au Canada et dans le reste du monde et recommander les arrangements financiers et les initiatives de développement économique nécessaires pour réussir la transition vers l'autonomie. Elle pourrait évaluer la portée, l'effet et l'évolution des articles 25 et 35 de la Loi constitutionnelle de 1982.

3. L'assise territoriale des peuples autochtones, y compris le processus de résolution des revendications particulières et globales, qu'elle soit invoquée par les instruments constitutionnels canadiens, les traités ou les titres ancestraux

La Commission pourra analyser et expliquer les liens spirituels et culturels profonds qui unissent les peuples autochtones et la terre, la relation entre une assise territoriale adéquate et le développement économique, et l'importance de la protection environnementale. Elle pourra aussi définir des processus appropriés pour le règlement des revendications particulières et globales en suspens. En outre, la portée, l'effet et l'évolution des articles 25 et 35 de la Loi constitutionnelle de 1982 pourront être évalués dans la perspective de l'assise territoriale aussi bien que de l'autonomie gouvernementale.

4. L'application et l'interprétation historiques ainsi que la portée future éventuelle du paragraphe 91 (24) de la Loi constitutionnelle de 1867, et les responsabilités de la Couronne canadienne

Lorsqu'elle se penchera sur le paragraphe 91 (24), la Commission pourra examiner l'organisation politique interne des communautés autochtones, les obligations de la Couronne canadienne à leur égard, leur représentation au sein des institutions politiques canadiennes ainsi que les liens et les conflits potentiels entre le paragraphe 91 (24) et la façon dont les Autochtones conçoivent le droit et le processus judiciaire.

5. Le statut juridique, la mise en œuvre et l'évolution future des traités autochtones, y compris les ententes récentes

La Commission pourra enquêter sur les pratiques historiques d'établissement de traités et sur la façon dont ceux-ci ont été mis en œuvre et interprétés. Elle voudra peut-être également envisager des mécanismes qui permettraient d'assurer que tous les traités soient honorés dans l'avenir.

6. La situation des Métis et des Indiens hors réserves sur le plan constitutionnel et judiciaire

La Commission pourra examiner les compétences législatives touchant les Métis et les Indiens non-inscrits, et étudier leur situation économique et celle des Indiens vivant hors réserve et en milieu urbain de même que les services gouvernementaux qui leur sont offerts.

7. Les difficultés particulières des peuples autochtones du Nord

La Commission pourra examiner les difficultés et le coût des communications et du transport, les enjeux de la protection environnementale, le développement socioéconomique durable et l'accès aux ressources naturelles dans le Nord, et tout écart de traitement des peuples autochtones du Nord par le gouvernement du Canada et ceux des Territoires.

8. La Loi sur les Indiens et le rôle, les responsabilités et les politiques du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC)

La Commission pourra se pencher en particulier sur le cadre législatif de la Loi sur les Indiens, la relation entre ce cadre et les nouvelles politiques du MAINC, la théorie des relations entre le gouvernement et les Autochtones implicite dans la Loi sur les Indiens ainsi que l'avenir de la Loi et du MAINC. Au cours de cet examen, elle pourrait se demander si les dispositions législatives existantes et les pratiques administratives du gouvernement du Canada sont compatibles avec les nouvelles théories du droit canadien, notamment en ce qui a trait aux droits ancestraux et issus de traités.

9. Les préoccupations sociales des peuples autochtones

En particulier, la Commission pourra présenter des recommandations concrètes en vue d'améliorer la qualité de vie des Autochtones qui vivent dans les réserves, dans les établissements et les communautés autochtones ainsi qu'en milieu rural et urbain. Les préoccupations en question comprennent notamment : la pauvreté, le chômage et le sous-emploi, l'accès aux services de santé et les questions de santé en général, l'abus de l'alcool et des drogues, les logements insalubres, les taux élevés de suicide, l'éducation et le bien-être des enfants et la violence familiale.

10. Les préoccupations économiques des peuples autochtones

La Commission pourra examiner les problèmes concernant l'établissement d'une base économique viable pour les peuples autochtones, le chômage, l'accès aux marchés de l'emploi, la discrimination au travail, la fiscalité et les droits de douane.

11. Les préoccupations culturelles des peuples autochtones

En particulier, la Commission pourra examiner la protection et la promotion des langues autochtones, la reconnaissance par la société et les institutions canadiennes de la valeur intrinsèque de la spiritualité autochtone et des structures familiales de même que celles d'éducation des enfants chez les Autochtones, ainsi que la protection des traditions associées à la chasse, à la pêche et au trappage.

12. La situation et le rôle des anciens dans les communautés autochtones

La Commission pourra examiner la situation socioéconomique des anciens en tant que groupe, leur rôle traditionnel dans les sociétés autochtones et la mesure dans laquelle les pratiques gouvernementales et les lois existantes en tiennent compte de même que la place qu'ils continuent d'occuper dans les sociétés en question.

13. La situation et le rôle des femmes autochtones en vertu des arrangements sociaux et juridiques existants et futurs

La Commission pourra examiner, en particulier, les questions touchant les dispositions financières et de partage des biens au moment du divorce, l'accès au marché du travail, la qualité de membre dans les groupes autochtones ainsi que le rôle des femmes autochtones au sein des institutions politiques de leurs propres collectivités et de la société non-autochtone.

14. La situation des jeunes Autochtones

La Commission pourra examiner l'accès à l'éducation, aux installations sportives et aux services de loisirs, l'abus de l'alcool et des drogues, le suicide ainsi que le financement des programmes axés sur les jeunes. Elle pourra également s'attacher aux moyens d'améliorer l'image que les jeunes Autochtones se font d'eux-mêmes, notamment comment ils perçoivent le lien entre leurs racines culturelles et historiques et les établissements d'enseignement contemporains.

15. Les questions éducationnelles qui préoccupent les Autochtones

En particulier, la Commission pourra examiner l'emprise des Autochtones sur les écoles primaires et secondaires dans les réserves et dans les communautés autochtones (y compris les questions de financement), la protection et la promotion de l'identité culturelle autochtone dans les établissements d'enseignement (y compris ceux où les élèves autochtones sont en minorité), l'incitation des élèves autochtones à terminer leurs études secondaires ainsi que l'accès à l'instruction postsecondaire (y compris la formation technique, collégiale et universitaire) et son financement.

16. Les questions de justice qui préoccupent les Autochtones

En particulier, la Commission pourra faire des recommandations concrètes concernant les rapports entre les Autochtones et la police (la notion de police étant considérée dans un sens large, c'est-à-dire englobant le règlement des conflits et les services à la communauté), le respect des peuples et de la culture autochtones dans le système judiciaire, les techniques aidant les Autochtones à comprendre les processus judiciaires, en particulier grâce à des services d'interprétation, les moyens de réduire les taux d'incarcération des contrevenants autochtones et les méthodes permettant d'améliorer leurs conditions de détention ainsi que la possibilité d'édifier des institutions de justice autochtones et d'incorporer les principes de la culture juridique autochtone dans le système judiciaire canadien.

Source : Affaires indiennes et du Nord Canada, « Annexe A. Le mandat de la Commission » dans *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, Volume 1 : Un passé, un avenir*, Ottawa, AINC, 1996, p.884-889.

Annexe 4 : Mandat de la Commission de vérité et réconciliation

Cet extrait du mandat est tiré de l'annexe N de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (CRRPI)⁴⁹.

Principes

En concluant la Convention, les parties ont convenu de mettre sur pied une Commission de vérité et de réconciliation, entité historique chargée de contribuer à la vérité, à la guérison et à la réconciliation.

La Commission de vérité et de réconciliation s'inspirera de la « Déclaration de réconciliation » du 7 janvier 1998 et sur les principes établis par le Groupe de travail sur la vérité et la réconciliation et pendant les Dialogues exploratoires de 1998-1999. Le processus doit être accessible, axé sur les victimes, confidentiel (à la demande de l'élève survivant), ne pas blesser, être soucieux de la santé et sécurité des participants, représentatif, public et transparent, imputable, ouvert et honorable, global, inclusif, éducatif, holistique, juste et équitable, respectueux, volontaire, souple et ouvert sur l'avenir en ce qui concerne le rétablissement et le renouvellement des relations entre Autochtones et entre Canadiens autochtones et non-autochtones.

La réconciliation, processus individuel et collectif de longue haleine, nécessite l'engagement de tous les intéressés – anciens pensionnaires des Premières Nations, Inuit et Métis et leurs familles, collectivités, organismes religieux, anciens employés des écoles, gouvernement et la population canadienne. La réconciliation peut se produire entre n'importe quel des groupes ci-dessus.

Cadre de référence

1. Objectifs

Voici les objectifs de la Commission :

- a) Reconnaître les expériences, les séquelles et les conséquences liées aux pensionnats;
- b) Créer un milieu holistique, adapté à la culture et sûr pour les anciens élèves, et leurs familles et collectivités, quand ils se présentent devant la Commission;
- c) Assister⁵⁰ aux événements de vérité et de réconciliation, à l'échelle nationale et communautaire, et appuyer, promouvoir et faciliter de tels événements;
- d) Sensibiliser et éduquer le public canadien sur le système des pensionnats et ses répercussions;
- e) Repérer les sources et créer un dossier historique le plus complet possible sur le système des pensionnats et ses séquelles. Ce dossier doit être conservé et mis à la disposition du public, pour étude et utilisation futures;

49 Ce texte est une retranscription intégrale de certaines sections, y compris trois notes de bas de page de l'annexe H de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (CRRPI). (Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, 2021)

50 Ce terme renvoie au principe autochtone de « témoignage ».

- f) Préparer et soumettre aux parties à la Convention⁵¹ un rapport, assorti de recommandations⁵² destinées au gouvernement du Canada, portant sur le système et l'expérience des pensionnats et présentant les aspects suivants : historique, objet, fonctionnement et supervision du système des pensionnats, effet et conséquences des pensionnats (notamment les séquelles systémiques, les conséquences intergénérationnelles et les effets sur la dignité humaine) et les séquelles permanentes de ces pensionnats;
- g) Appuyer la commémoration des anciens élèves des pensionnats et de leurs familles, conformément à la Directive sur la politique de commémoration (annexe J de la Convention).

Création, pouvoirs, fonctions et procédures de la Commission

Les membres de la Commission de vérité et réconciliation sont désignés par décret comme des « commissaires » par le gouvernement du Canada, en application d'un règlement sur les nominations spéciales.

Les commissaires, en vertu de la Convention de règlement final sanctionnée par les tribunaux et des jugements sur les recours collectifs :

- a) sont autorisés, dans l'exercice de leur mandat relatif à la vérité et à la réconciliation, à recueillir les déclarations et les documents des anciens élèves, de leurs familles, de la communauté et de tous les autres participants intéressés et – sous réserve de f), g) et h) ci-dessous – de se servir de tous les documents et matériaux produits par les parties. Les commissaires ont en outre l'autorité et l'obligation, dans l'intérêt public, d'archiver tous ces documents, matériaux et transcriptions ou enregistrements des déclarations recueillies, de manière à garantir leur préservation et leur facilité d'accès par le public, et conformément aux lois sur l'accès et sur la protection des renseignements personnels ainsi qu'aux autres lois applicables;
- b) ne doivent pas tenir des audiences formelles, ni faire fonction de commission d'enquête publique, ni encore mener un processus judiciaire formel;
- c) ne possèdent pas le pouvoir d'assignation à témoigner ni le pouvoir de contraindre la présence ou la participation à l'un de leurs événements ou activités. La participation à tous les événements et activités de la Commission est à titre strictement volontaire;
- d) peuvent faire appel à toute procédure ou méthode informelle qu'ils jugent à propos pour la bonne marche des événements et des activités de la Commission, dans la mesure où elle est conforme aux objectifs et aux dispositions dans l'énoncé de mandat de la Commission;
- e) peuvent, à leur discrétion, tenir des séances à huis clos ou exiger que des séances soient tenues à huis clos;
- f) s'acquittent de leurs fonctions (organisation d'événements, activités, réunions publiques, consultations, déclarations publiques, préparation d'un rapport et de recommandations)

51 Le gouvernement du Canada s'engage à assurer une définition plus large du rapport, conformément aux recommandations des commissaires.

52 La Commission peut formuler des recommandations en vue de l'absence des autres mesures qu'elle estime nécessaires pour satisfaire au mandat et aux objectifs de vérité et de réconciliation.

sans faire de constatations ou formuler la moindre conclusion ou recommandation au sujet de l'inconduite d'une personne, à moins que ces constatations ou informations concernant la personne n'aient déjà été confirmées dans le cadre d'une procédure judiciaire, d'aveux, ou de déclarations publiques par la personne en question. De plus, la Commission ne peut pas faire référence dans quelque activité ou dans son rapport ou ses recommandations à la responsabilité civile ou criminelle potentielle d'une personne ou d'une organisation, à moins que ces constatations ou informations concernant l'individu ou l'institution n'aient déjà été confirmées dans le cadre d'une procédure judiciaire.

- g) ne doivent pas, sauf obligation légale, utiliser ou permettre l'accès à des déclarations faites par des individus à l'occasion des événements, activités ou processus de la Commission, à moins que l'individu ait donné son consentement exprès, et même alors dans la seule mesure de ce consentement et dans le seul but pour lequel il est donné;
- h) s'abstiennent de nommer qui que ce soit dans leurs événements, activités, déclarations publiques, rapport ou recommandations, ou de faire usage de renseignements personnels ou de déclarations qui nomment une personne sans le consentement exprès de celle-ci, à moins que ces renseignements ou l'identité de la personne ainsi nommée aient déjà été confirmés dans le cadre d'une procédure judiciaire, d'aveux, ou de déclarations publiques par cette personne. Il faut, dans la mesure du possible, conserver l'anonymat des autres renseignements susceptibles d'identifier des individus;
- i) par dérogation à e), exigeront une séance à huis clos pour entendre toute déclaration faisant état des noms ou autres renseignements signalétiques des personnes accusées d'inconduite par l'auteur de la déclaration, à moins que la personne ainsi nommée ou identifiée ait été condamnée pour l'inconduite alléguée. Les commissaires ne doivent pas noter les noms ainsi identifiés à moins que la personne en question ait été condamnée pour l'inconduite présumée. Dans la mesure du possible, l'anonymat sera conféré aux autres renseignements susceptibles d'être utilisés pour identifier les personnes en question;
- j) s'abstiennent, sauf obligation légale, de remettre des renseignements personnels, des déclarations faites par une personne ou tout autre renseignement signalétique en vue d'une autre procédure, ou de toute autre utilisation, sans le consentement exprès de l'intéressé;
- k) veillent à ce que le comportement et les activités de la Commission ne remettent pas en question des procédures judiciaires;
- l) peuvent faire appel au Comité d'administration national pour la détermination de litiges impliquant la production de documents, et leur disposition et archivage, le contenu du rapport et des recommandations de la Commission, et les décisions de cette dernière sur le champ d'application de sa recherche et les questions à examiner. La Commission doit s'efforcer de régler elle-même la question avant de la transmettre au Comité.

Annexe 5 : Mandat de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées

L'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) a entamé ses travaux en septembre 2016. Le gouvernement du Canada et les 13 gouvernements provinciaux et territoriaux lui ont confié le mandat d'étudier et de faire rapport sur :

- i. « les causes systémiques de toutes formes de violence – y compris la violence sexuelle – à l'égard des femmes et des filles autochtones au Canada, notamment les causes sociales, économiques, culturelles, institutionnelles et historiques sous-jacentes qui contribuent à perpétuer la violence et les vulnérabilités particulières des femmes et des filles autochtones au Canada;
- ii. les politiques et les pratiques institutionnelles mises en place en réponse à la violence à l'égard des femmes et des filles autochtones au Canada, y compris le recensement et l'examen des pratiques éprouvées de réduction de la violence et de renforcement de la sécurité. » (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019a, p. 5.)

Une enquête nationale pour le Québec a également eu lieu. Le gouvernement du Canada et le gouvernement du Québec ont confié le mandat suivant :

« D'une part, selon le décret 711-2016 qui créait la commission d'enquête provinciale, la Commission devait "enquêter" et "faire rapport" sur deux sujets principaux: les causes systémiques de toutes formes de violence, ainsi que les politiques et les pratiques institutionnelles mises en place en réponse à la violence à l'égard des femmes et des filles autochtones. À cette fin, la Commission avait pour mandat d'examiner notamment les facteurs pouvant être liés aux relations entre les services publics relevant des compétences constitutionnelles du Québec, y compris notamment les corps de police, les établissements de santé, de services sociaux et d'enseignement et les Autochtones plus globalement.

D'autre part, la Commission avait pour mandat de "formuler des recommandations". Ces recommandations visaient les objectifs suivants: « proposer des actions concrètes et durables à mettre en place en vue de prévenir les situations de violence à l'égard des femmes et des filles autochtones, et améliorer grandement la qualité des relations entre les Autochtones et les intervenants des services publics.» (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées 2019a, p. 17.)

Annexe 6 : Mandat de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès

Le gouvernement du Québec a confié à la Commission conduite par le juge Jacques Viens le mandat suivant :

- « 1. En tenant compte des enjeux mentionnés dans le préambule du décret 1095-2016, d'enquêter, de constater les faits, de procéder à des analyses afin de faire des recommandations quant aux actions correctives concrètes, efficaces et durables à mettre en place par le gouvernement du Québec et par les autorités autochtones en vue de prévenir ou d'éliminer, quelles qu'en soient l'origine et la cause, toute forme de violence et de pratiques discriminatoires, de traitements différents dans la prestation des services publics suivants aux Autochtones du Québec : les services policiers, les services correctionnels, les services de justice, les services de santé et les services sociaux ainsi que les services de protection de la jeunesse;
2. De tenir des audiences à Val-d'Or ainsi que dans des communautés autochtones touchées et d'autres régions du Québec, si elle l'estime nécessaire dans l'accomplissement de son mandat;
3. Que ses audiences soient publiques et qu'elle puisse, lorsqu'elle l'estime approprié, mener ses travaux à huis clos ou prendre toute autre mesure afin de protéger l'identité de témoins et les renseignements personnels, tant à l'audience que lors de la communication de son rapport;
4. Que, dans la mesure où la Commission l'estime approprié et dans le respect de l'équité procédurale, la Commission puisse mener ses travaux au moyen de processus informels en vue de permettre, entre autres, aux femmes autochtones, aux personnes autochtones et aux policiers, de s'exprimer sur leurs expériences et leurs préoccupations et de proposer des solutions afin de rendre de meilleurs services publics aux Autochtones;
5. Que l'enquête puisse porter sur les 15 dernières années;
6. Que la Commission ne porte aucun blâme et ne formule aucune conclusion ou recommandation à l'égard de la responsabilité civile, pénale ou criminelle de personnes ou d'organisations;
7. Que la Commission exerce ses fonctions de manière à ne nuire à aucune enquête en cours ou à venir, notamment une enquête de nature criminelle, pénale, déontologique ou disciplinaire ainsi qu'à des procédures judiciaires en cours ou pouvant en découler;
8. De pouvoir obtenir des informations pertinentes à ses travaux de la Commission chargée de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées et qu'elle puisse elle-même communiquer à cette dernière des informations recueillies dans le cadre de ses travaux, sous réserve des renseignements protégés;
9. Que la Commission exécute ses travaux et soumette son rapport, comprenant ses constatations, conclusions et recommandations, au plus tard le 30 septembre 2019.»
(Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, 2019a)

Annexe 7 : Mots usuels de salutation en quelques langues autochtones

La présente annexe est avant tout un exercice de sensibilisation par l'illustration d'efforts de mise en valeur des langues autochtones. Soulignons que l'orthographe peut varier selon les sources ou les personnes consultées. Les langues autochtones étant des langues orales, leur retranscription en mode écrit a constitué un exercice évolutif. Des membres du Comité ont souligné qu'il y a des dialectes régionaux au sein d'une même nation, ce qui signifie que certains mots sont prononcés différemment selon les locuteurs.

Wendat

Français	Wendat
Bonjour	Kwe
Merci	Tiawenhk
Ça va bien?	Ahskennon'nia ihchie's?
Je vais bien	Ahskennon'nia iye's
Au revoir, salut	önenh
Oui, d'accord	Haó'
D'accord	Ndae'
Non	Stan'
À la prochaine! (en parlant à une personne)	Eskonyen'!
À la prochaine! (en parlant à deux personnes)	Eskiyen'!
Territoire wendat	Nionwentsïo

Innu-aimun

Français	Innu-aimun
Bonjour	Kwei
Merci	Tshinashkumitin
Bonsoir, au revoir	Niaut
Oui	Eshe
Non	Mauat
Comment ça va?	Tan eshpanin?
Est-ce que ça va bien?	Miam a?
Bien	Miam
D'où viens-tu?	Tan uetschin?
Comment t'appelles-tu?	Tan eshnikashin?
Ensemble	Miam
Territoire innu	Nitassinan

Inuktitut

Français	Inuktitut
Bonjour (le matin)	Ullaakkut
Bonjour (l'après-midi)	Unnuksakkut
Bonsoir	Unnukkut
Bonne journée	Ullukkut
Comment vas-tu?	Qanuippit
Merci	Nakurmik
Comment t'appelles-tu?	Kinauvit
Oui	Li
Non	Aaaga
D'accord	Timmijuuq
Belle journée	Silatsiaq
Commission scolaire Kativik	Kativik Ilisarniliriniq
Territoire inuit	Nunavik

Iiyiyuu ayimuun (Cri de l'est de la Baie-James)

Français	Iiyiyuu ayimuun
Bonjour	Kwei/Waachiyaa
Comment vas-tu?	Tan eyihtiyam
Merci	Miikwech/Chiniskumitin
Territoire cri	Eeyou Istchee
Commission scolaire crie	Eeyou Chiskotamachaoun
D'où viens-tu?	Taanitch Wehchiyin/Taanitash Waahchiyin
Je viens de ...	Misitisiihch (nom de l'endroit)/Chisaasiipihch (nom)
C'est quoi ton nom	Taan e Isinihkaasuyin / Taan assinihkaasuyin
Je m'appelle (nom)	(nom) Nitisinihkaasun
Comment ça va?	Tan eyihitiyan/ Tan espaiyan

Atikamekw

Français	Atikamekw
Bonjour	Kwei
Merci	Mikwetc
Oui, d'accord	Ehe
Non	Mwir
Comment vas-tu?	Awin ni naha
Comment tu t'appelles?	Tan e icikasoin?
Qui es-tu?	Awin kir?
Territoire atikamekw	Witamowikok

Wolastoqey latuwewakon (langue malécite)

Français	Wolastoqey latuwewakon
Bonjour	'Qey
Merci	Woliwon
Au revoir	Apc-oc knomiyul
Oui	Aha
Non	Ontama
Comment ça va?	Tan kahk olu kil?
Je vais bien	Mec-ote pesqon
Comment t'appelles-tu?	Keq kil ktoliwis?
Je m'appelle...	Ntoliwis nil...
D'où viens-tu?	Tama kil 'kuceyaw?
Je viens de ...	Nuceyaw nil ...
École	Ihtolokehkitimok
Territoire malécite	Wolastokuk

Kanien'kéha (Mohawk)

Français	Kanien'kéha
Bonjour	Shé:kon / kwe kwe
Merci	Niáwen
Au revoir	ó:nen
Oui	Hen
Non	Iah
Comment ça va?	Skennen'kówa ken?
Je vais bien	Hen skennen'kówa
Quel est ton nom?	Oh nahó:ten ionsaiats?
Mon nom est...	... iontiats
École	Tsi lonterihwaienhstáhkwa

Bibliographie

Alliance Kapakan (2022). « Quelle place pour la transmission des savoirs autochtones en contexte éducatif québécois? », dans *Une autre école est possible et nécessaire*, Collectif Debout pour l'école, Montréal, Delbusso Éditeur.

Abele, Frances et Peter Usher (2020). "Watkins, the Dene and Northern Political Economy", *Studies in Political Economy*, n° 1010, p. 273-279.

Affaires indiennes et du Nord Canada (1996). « Annexe A. Le mandat de la Commission », *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, Volume 1: Un passé, un avenir*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996, p. 884-889.

Agrawal, Arun (2002/3). « Classification des savoirs autochtones: La dimension politique », n° 173, p. 325-336.

Ancelovici, Marcos et Jane Jenson (2012). « La standardisation et les mécanismes du transfert transnational », *Gouvernement et action publique*, vol. 1, n° 1, p. 37-58.

Anthias, Floya (2020). *Translocational Belongings. Intersectional Dilemmas and Social Inequalities*, New York, Routledge, 224 p.

Anthias, Floya (2014). "Beyond integration: Intersectional issues of social solidarity and social hierarchies", dans Floya Anthias et Mojca Pajnik (dir.), *Contesting integration, engendering migration. Theory and Practice*, London, Palgrave Macmillan, p. 13-36.

Archer, Margaret (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press, 370 p.

Assemblée des Premières Nations (2022). [La mise en œuvre de la Déclaration des Nations Unies](#). Réf. du 20 janvier 2023.

Assemblée des Premières Nations du Québec-Labrador et Commissions et organismes régionaux (2021). [Document portant sur le projet de loi 96](#), Mémoire présenté à l'Assemblée nationale du Québec.

Assemblée Nationale du Québec (2022). *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le Français*. Projet de loi n° 96 (2022, chapitre 14), Québec, Éditeur officiel du Québec.

Balibar, Étienne et Immanuel Wallerstien (2007). *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, collection Poche/Sciences humaines et sociales, Paris, La Découverte, 322 p.

Banks, James A. (2018), *An Introduction to Multicultural Education*, 6th édition, New York, Pearson, 208 p.

Bartlett, Anne (2007). "The City and the Self: The Emergence of New Political Subjects in London", dans Saskia Sassen (dir.), *Deciphering the global. Its scales, spaces and subjects*, Londres, Routledge, p. 221-242.

Bastien, Lise (2008). « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières Nations », *Les cahiers du CIERA*, vol. 1, n° 1, p. 5-12.

Battiiste, Marie (1998). "Enabling the Autumn Seed: Toward a Decolonized Approach to Aboriginal Knowledge, Language, and Education", *Canadian Journal of Native Education*, vol. 22, n° 1, p.16-27.

Beaulieu, Alain (2000). « Les pièges de la judiciarisation de l'histoire autochtone », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 53, n° 4, p. 541-551.

Bélanger, Gérard, 1986. *La réglementation et la protection de l'environnement*. Cahiers d'aménagement du territoire et de développement régional, Québec, Université Laval.

Berger, Thomas R. (2010). *Northern Frontier, Northern Homeland: The Report of the Mackenzie Valley Pipeline Project*, 2nd ed., Madeira Park (British Columbia), Douglas & McIntyre, 282 p.

Bessone, Magali (2017). « Quel genre de groupe sont les races? », *Raisons politiques*, vol. 2, n° 66, p.121-142.

Blanchet-Cohen, Natasha, Flavie Robert-Careau et Audrey Pinsonneault (2021), « Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain », *Éducation et francophonie*, vol. 49, n° 1, p.112-132

Blancquaert, Loïc (1991). *L'impact du jugement Malouf au Québec (1973-1974)*, Québec, Fondation Jean-Charles-Bonenfant, Assemblée Nationale du Québec, 39 p.

Boivin, Richard et René Morin (2007). « La Commission royale sur les peuples autochtones (1991-1996) ou la longue marche des peuples autochtones du Canada vers la longue reconnaissance de leurs droits », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 37, n° 1, p.27-36.

Bonda, Kenneth P. et Sharilyn Calliou (dir.) (2001). *Aboriginal Education in Canada: A Study in Decolonisation, Mississauga*, Canadian Educators' Press, 225 p.

Bousquet, Marie-Pierre (2016), « L'histoire scolaire des autochtones du Québec: un chantier à défricher », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, n° 2-3, p.117-123.

Bousquet, Marie-Pierre (2012). « De la pensée holistique à l'*Indian Time* : des stéréotypes à éviter sur les Amérindiens », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 24, n° 1, p.204-226.

Bousquet, Marie-Pierre (1999). « Sites ancestraux » et territoire chez les Amérindiens du Québec », *Études canadiennes/ Canadian Studies : Revue interdisciplinaire des études canadiennes en France*, n° 47, p. 29-40.

Braconnier Moreno, Laetitia (2020). « Vérités plurielles et justice transitionnelle en Colombie », *La Revue des droits de l'homme*, n° 18, 21 p.

Brandt, Jennifer (2020). « [Femmes et filles autochtones disparues et assassinées au Canada](#) », *L'Encyclopédie canadienne*, 3 juillet. Réf. Le 15 février 2023.

Brodeur-Girard, Sébastien et Ève Laquin (2020). « La formulation des critères d'appartenance à la communauté par les Autochtones : Enjeux de droit et de pouvoir », dans Stéphane Guimont Marceau, Jean-Olivier Roy et Daniel Salée (dir.), *Peuples autochtones et politique au Québec et au Canada. Identités, citoyennetés et autodétermination*, Sillery, Presses Universitaires du Québec, p.84-107.

Bucaille, (2007). « Vérité et réconciliation en Afrique du Sud. Une mutation politique et sociale », *Politique étrangère*, n° 2, p. 313-327.

Bustello, Maria et Amy G. Mazur (2022). "The Practice of Ideas in Gender Equality Policy: Comparative Lessons from the Field", *European Journal of Politics and Gender*, vol. 6, n° 1, p.3-22.

Butler, Judith (2006). *Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity*, London, Routledge, 272 p.

Campeau, Diane et Mirela Maldoveanu (2021). « Les approches pédagogiques pour soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones », dans Maryse Potvin, Marie-Odile Magnan, Julie Larochelle-Audet et Jean-Luc Ratel (dir.), *La Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*, 2^e éd., Montréal, Fides, p. 234-246.

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (2017). *L'éducation : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis*, Prince George, CCNSA, 20 p.

Chicha, Marie-Thérèse (2013). « La discrimination à l'embauche », *Relations*, n° 763, p.20-21.

Chicha, Marie-Thérèse (2012). « Discrimination systémique et intersectionnalité : la déqualification des immigrantes à Montréal », *Canadian Journal of Law*, vol. 24, n° 1, p.82-113.

Cho, Sumi, Kimberly W. Crenshaw et Leslie McCall (2013). "Toward a field of intersectional studies: Theory, applications and praxis", *Signs*, vol. 38, n° 4, p. 785-810.

Clerc, Isabelle, Karine Collette, Sylvie Clamageran et autres (2009). *Littératie et droits en matière de santé et de services sociaux : paroles citoyennes*. Rapport remis au Commissaire à la santé et au bien-être, Québec, Groupe Rédiger, 304 p.

Cohen-Emerique, Margalit (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social*, 2^e éd., Paris, École des hautes études en santé publique, 484 p.

Comité sur l'application du PL 21 au sein des communautés autochtones (2016). *Des solutions adaptées aux communautés des Premières Nations et des Inuits pour soutenir l'application du PL 21*. Rapport du Comité sur l'application du PL 21 au sein des communautés autochtones, Québec, Office des professions du Québec, 90 p.

Commission canadienne pour l'UNESCO (2021). *Perspectives autochtones sur l'enseignement supérieur*, Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO, 25 p.

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : Écoute, réconciliation et progrès, (2019a). *Rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec, 522 p.

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : Écoute, réconciliation et progrès (2019b). *Rapport synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec, 122 p.

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2019). *Cadre de référence sur la gouvernance de l'information des Premières Nations au Québec*, Wendake, CSSSPNQL, 25 p.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015a). *Appels à l'action*, Ottawa, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 20 p.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015b). *Ce que nous avons retenu. Les principes de vérité et réconciliation*, Ottawa, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 210 p.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015c). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de la vérité et réconciliation du Canada*, Ottawa, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 594 p.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2012). *Rapport Intérimaire*, Ottawa, Commission de vérité et réconciliation du Canada, 40 p.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse avec la collaboration de MIKANA et d'Amnistie Internationale, (2021). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones : version simplifiée*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 17 p.

Commission royale sur les Peuples Autochtones (1996). *Vingt ans d'action soutenue pour le renouveau*, Volume 5, Ottawa, Groupe Communication Canada, 458 p.

Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (2020). *Constats et recommandations au 30 novembre 2020*, Québec, Gouvernement du Québec, 13 p.

Conseil en éducation des Premières Nations (2002). *Étude sur la prise en charge et vision d'avenir*, Rapport final, Wendake, Conseil en éducation des Premières Nations, 161 p.

Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (2023). [Nos centres](#). Réf. du 19 février 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *L'inclusion des familles immigrantes. Pour une synergie accrue en éducation des adultes*, Québec, Le Conseil, 252 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*, Québec, Le Conseil, 239 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie*, Québec, Le Conseil, 193 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 1997-1998*, Québec, Le Conseil.

Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires (2014). Québec, Éditeur officiel.

Convention du Nord-est québécois et conventions complémentaires (1978). Québec, Éditeur officiel.

Côté, Isabelle (2019a). « Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada », [Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance](#), 2 juin. Coté – Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD).

Côté, Isabelle (2019b). « Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 31, n° 1, p.25-42.

Crenshaw, Kimberly W. (2017). *On Intersectionality: Essential writings*, New York, The New Press, 480 p.

Crenshaw, Kimberly W. (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against the Women of Color", *Stanford Law Review*, vol. 43, n° 6, p. 1241-1299.

Crenshaw, Kimberly W. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex : A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum*, vol. 89, n° 1, Article 8, p. 131-167.

Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, (2016). 2019, [Année internationale des langues autochtones](#), Nations Unies.

- Deer, Frank et Rebecca Heringer (2023), « Indigenous Perspectives at the Cultural Interface : Exploring Student Achievement through School/Community-Based Interventions », *Canadian Journal of Education*, vol. 48, n° 1, p. 33-55.
- Desbiens, Caroline, Carole Lévesque et Ioana Comat (2016). Inventing New Places: Urban Aboriginal Visibility and the Reconstruction of Civil Society in Quebec”, *City and Society*, vol. 28, n° 1, p. 74-98.
- Dioh, Marie-Laure, Lucille Guilbert et Michel Racine (2020). « L’immigrant actif : étude du parcours de vie comme cadre d’analyse pour une compréhension globale du projet migratoire », *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 9, n° 1, p. 39-50.
- Drapeau, Lynn (2013). « Les langues autochtones du Québec : état des lieux et propositions pour l’action », *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*, Alain Beaulieu, Stéphan Gervais et Martin Papillon (dir.), Montréal, PUM, p. 195-212.
- Duhaime, Gérard, Karen Everett, Sébastien Lévesque et autres (2021). [“Social and Economic Conditions and Inequalities in the Circumpolar Arctic”](#), *Economy of the North*. ECONOR 2020.
- Duhaime, Gérard et Robertson Édouard (2014). “Social Stratification through the Capabilities Approach: The Case of the Inuit in Nunavik”, *Polar Geography*, vol. 37, n° 4, p. 325-343.
- Dupuis, Renée (1991). *La question indienne au Canada*, Montréal, Éditions du Boréal, 128 p.
- Eid, Paul (2018). « Les majorités nationales ont-elles une couleur ? Réflexions sur l’utilité de la catégorie de “blanchité” pour la sociologie du racisme », *Sociologie et sociétés*, vol. 50, n° 2, p. 125–149.
- Eid, Paul (2015). “Balancing agency, race, and gender: how do muslim female teenagers in Québec negotiate the social meanings embedded in the hijab?” *Ethnic and Racial Studies*, vol. 38, n° 11 p. 1902–1917.
- Eid, Paul (2012). « Les inégalités ethnoraciales dans l’accès à l’emploi à Montréal : le poids de la discrimination », *Recherches sociographiques*, vol. 53, n° 2, p. 415-450.
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2019a). *Réclamer notre pouvoir et notre place. Le sommaire du rapport final*, Ottawa, ENFFADA, 137 p.
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2019b). *Un rapport complémentaire KEPEK-QUÉBEC*, Ottawa, ENFFADA, 180 p.
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2019c). *Un rapport supplémentaire. Une analyse juridique du génocide*, Ottawa, ENFFADA, 49 p.
- Faist, Thomas (2015). “Cultural Diversity and Inequality”, dans Tatiana MATEJSKOVA et Marco ATONSICH, *Governing Diversity. Migration society in post-multiculturalist times*, Londres, Palgrave Macmillan, p. 39-60.
- Fallon, Gerald et Jerald Paquette (2012). “A Critical Analysis of Self-Governance Agreements Addressing First-Nations Control of Education in Canada”, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 132, 28 p.
- Featherstone, David (2008). *Resistance, Space and Political Identities: The Making of Counter-Global Networks*, Londres, Wiley-Blackwell, 240 p.
- Feit, Harvey A. (2004). «Contested Identities of Indians and Whitemen at James Bay, or the Power of Reason, Hybridity and Agency», *Senri Ethnological Studies*, n° 66, p. 109-126.

- Feit, James A. (1979). "Political Articulations of Hunters to the State: Means of Resisting Threats to Subsistence Production in the James Bay and Northern Quebec Agreement", *Études/Inuit/Studies*, vol. 3, n° 1, p.37-52.
- Fraternité nationale des Indiens (1972). [*La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principe*](#), 47 p. Réf. du 4 mars 2023.
- Gagnon, Alain G. et Guy Rocher (dir.) (2002). *Regard sur la Convention de la Baie-James et du Nord Québécois*, Montréal, Québec Amérique, 304 p.
- Galerand, Elsa et Danièle Kergoat (2014). « Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 26, n° 2, p.44-61.
- Garneau, Stéphanie et Grégory Girauldo-Baujeu (2018). « Présentation. Pour une sociologie du racisme », *Sociologie et Sociétés*, vol. 50, n° 2, p.5-25.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*, Stanford, Stanford University Press.
- Giddens, Anthony (1986). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, London, Polity Press, 440 p.
- Gourdeau, Éric (2002). « Synthèse de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois », dans Alain G. Gagnon et Guy Rocher (dir.), *Regards sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, Montréal, Québec Amérique, p.25-38.
- Guilbert, Lucille (2020). *Atelier interculturel de l'imaginaire. Modèle interculturel coopératif d'accompagnement mutuel : des dispositifs de médiation culturelle pour les PpVIH*, Service des maladies infectieuses de L'Hôpital Avicenne, 24 mai, Bobigny (France), Document de formation, 23 p.
- Guilbert, Lucille, Stéphanie Arsenault et Michel Racine (2020). « Qui dit mal entendre? La médiation du sens en groupe interculturel », *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle*, vol 9, n° 1, p.83-94.
- Guillaumin, Colette (2002). *L'idéologie raciste*, collection essais folio, Paris, Gallimard, 384 p.
- Gusfield, Joseph R. (2015). *Performing Action. Artistry in Human Behavior and Social Research*, London, Routledge, 351 p.
- Gusfield, Joseph R. (1980). *The Culture of Public Problems. Drinking-Driving and the Symbolic Order*, Chicago, Chicago University Press, 278 p.
- Hankivsky, Olena (2012). "The Lexicon of Mainstreaming Equality: Gender Based Analysis (GBA), Gender and Diversity Analysis (GDA) and Intersectionality Based Analysis (IBA)", *Canadian Political Science Review*, vol. 6, n°s 2-3, p.177.
- Harper, Élisabeth et Lyne Kurtzman (2014). « Intersectionnalité : regards théoriques et usages en recherche et en interventions féministes », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 26, n° 2, p.15-27.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (2023), [*Déclaration sur l'octroi de l'indépendance aux pays et aux peuples coloniaux*](#), *New York, Nations Unies*. Réf. du 20 février 2023.
- Hill Collins, Patricia et Sirma Bilge (2020). *Intersectionality*, 2^e éd., London, Wiley, 304 p.
- Hirsch, Eric (1995). « Introduction. Landscape: Between Place and Space », dans Eric Hirsch et Michael O'Hanlon (dir.), *The Anthropology of Landscape. Perspectives on Place and Space*, New York, Oxford University Press, p. 1-25.

- Hooks, Bell (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*, Boston, South End Press, 174 p.
- Hot, Aurélie (2010). *L'école des Premières Nations au Québec*. Cahier n° 2010-01, Montréal, DIALOG - Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones, INRS Centre Urbanisation, Culture et Société, 50 p.
- Hurley, Mary C. et Jill WHERRETT (1999). [Le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones](#), Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Iottochat, Anthony (2002). « La mise en œuvre dans la Convention de la Baie-James et du Nord québécois : une perspective inuite », dans Alain G. Gagnon et Guy Rocher (dir.), *Regards sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, Montréal, Québec Amérique, p.205-214.
- Israël, Emil et Amnon Frenkel (2018). "Social Justice and Spatial Inequality: Toward a Conceptual Framework", *Progress in Human Geography*, vol. 42, n° 5, p.647-665.
- Janin, Anaïs (2011). « Le Collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec », dans Carole Lévesque et Bruno Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones du Québec*, Cahier n° 2011-02, Montréal, DIALOG - Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones, INRS Centre Urbanisation, Culture et Société, p.12-18.
- Jenson, Jane (2013). "Changing Perspective on Social Citizenship: A Cross-Time Comparison", dans Adalbert Evers et Anne-Marie Guillemard (dir.), *Social Policy and Citizenship. The Changing Landscape*, New York, Oxford University Press, p.57-79.
- Jenson, Jane (2010). "Diffusing Ideas for After Neoliberalism: The Social Investment Perspective in Europe and Latin America", *Global Social Policy*, vol. 10, n° 1, p.59-84.
- Jenson, Jane (2006). « La citoyenneté sociale et les nouveaux risques sociaux au Canada : où sont passés les voix des femmes », *Droit et société*, n° 62, p.2-25.
- Jenson, Jane (1990). "Representations in Crisis: The Roots of Canada's Permeable Fordisms", *Revue canadienne de science politique*, vol. 23, n° 4, p.653-683.
- Jenson, Jane (1989). "Paradigms and Political Discourse: Protective Legislation in France and the United States before 1914", *Revue canadienne de science politique*, vol. 22, n° 2, p.235-258.
- Jenson, Jane (1986). "Gender and reproduction: Or, babies and the state", *Studies in Political Economy*, n° 20, p.9-46.
- Jenson, Jane et Denis Saint-Martin (2006). "Building Blocks for a New Social Architecture: the LEGO™ Paradigm of an Active Society", *Policy & Politics*, vol. 34, n° 3, p. 429-451.
- Jenson, Jane et Martin Papillon (2000). "Challenging the Citizenship Regime: The James Bay Cree and Transnational Action", *Politics & Society*, vol. 28, n° 2, p.245-264.
- Jhappan, Radha (1996). "Post-Modern Race and Gender Essentialism or a Post-Mortem of Scholarship", *Studies in Political Economy*, n° 51, p.15-63.
- Jhappan, Radha (1992). "A Global Community? Supranational Strategies of Canada's Aboriginal Peoples", *The Journal of Indigenous Studies*, vol. 3, n° 1, p.59-97.
- Jones III, John Paul, Helga Leitner, Sallie A. Marston et Eric Sheppard, "Neil Smith's Scale", *Antipode*, vol 49, n° 1, p.138-152.
- Leclair, Jean (2013). « Les droits ancestraux dans le droit constitutionnel canadien : Quand l'identitaire chasse le politique », dans Alain Beaulieu, Stéphan Gervais et Martin Papillon (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*, Montréal, PUM, p. 299-322.

Lepage, Pierre (2019). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, 3^e éd., Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Institut Tshakapesh, 180 p.

Lévesque Carole (2018). « La formation relative aux peuples autochtones. De la reconnaissance à l'engagement », dans Pierre Doray, Louis-Edmond Dussault, Yves Rousseau et Lyne Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 357-373.

Lévesque, Carole (2016). *La présence autochtone dans les villes du Québec : tendances, enjeux et actions. Notes de recherche*, Montréal, Alliance de recherche ODENA, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 24 p.

Lévesque, Carole (2011). « Quand l'éducation des Autochtones fait la une de la presse québécoise! », dans Carole Lévesque et Bruno Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones du Québec*, Cahier n° 2011-02, Montréal, DIALOG - Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones, INRS Centre Urbanisation, Culture et Société, p. 19-24.

Lévesque, Carole, Martin Gagnon, Caroline Desbiens, Philippe Apparicio, Édith Cloutier et Tanya Sirois (2019), *Profil démographique de la population des Premières Nations et du Peuple Inuit dans les villes du Québec, 2001 à 2016*, Cahier Dialog 2019-03, Montréal, DIALOG - Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones, INRS Centre Urbanisation, Culture et Société, 98 p.

Lévesque, Carole et Geneviève Polèse, avec la collaboration de Dominique Juriew, Rolando Labrana, Anne-Marie Turcotte et Stéphanie Chiasson (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. Cahier DIALOG 2015-01*, Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG), et Institut national de la recherche scientifique (INRS), 277 p.

Lévesque, Carole et Édith Cloutier (2013). « Les Premiers Peuples dans l'espace urbain au Québec : trajectoires plurielles », dans Alain Beaulieu, Stéphan Gervais et Martin Papillon (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*, Montréal, PUM, p.281-297.

Lévesque, Carole et Édith Cloutier (2011). « Une société civile autochtone au Québec », *L'activisme autochtone : hier et aujourd'hui*. Cahier n° 2011-01, dans Carole Lévesque, Nathalie Kermaal et Daniel Salée (dir.), Montréal, DIALOG - Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones, INRS Centre Urbanisation, Culture et Société, p.16-19.

Loi constitutionnelle de 1982. Annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada. RU (1982). C. 11.

Loi constitutionnelle de 1867, 30 & 31 Victoria, C. 3.

Loi sur l'accord concernant la gouvernance de la nation crie d'Eeyou Istchee (L.C. 2018, ch. 4, art. 1).

Lombardo, Emmanuel et Lise Rolandsen Agustin (2016). "Intersectionality in European Policymaking: The Case of Gender-Based Violence", *Politics*, vol. 36, n° 4, p. 364-373.

Manuel, George et Michael Posluns (2019). *The Fourth World: An Indian Reality*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 320 p.

Massey, Doreen (2008). "Geographies of Solidarities", dans Nigel Clark, Doreen Massey et Philip Sarre (dir.), *Material Geographies: A World in the Making*, Londres, Sage Publication, p.311-353.

Massey, Doreen (1994). *Space, Place, and Gender*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 288 p.

Masson, Dominique (2022). « Les théories féministes anglosaxonnes du handicap. Cartographie des *Feminist Disability Studies* », *Travail, genre et sociétés*, n° 48, p. 89-109.

Masson, Dominique (2015). « Enjeux et défis d'une politique féministe intersectionnelle. L'expérience d'Action des femmes handicapées (Montréal) », *L'homme & la société*, n° 198, p. 171-194.

Masson, Dominique (2010). "Transnationalizing Feminist and Women's Movement: Toward a Scalar Approach", *Solidarities Beyond Borders: Transnationalizing Women's Movements*, Pascale Dufour, Dominique Masson et Dominique Caouette (dir.), Vancouver, UBC Press, p. 35-55.

Masson, Dominique (2009). « Politique des échelles et transnationalisation : perspectives géographiques », *Politique et sociétés*, vol. 28, n° 1, p. 113-133.

Masson, Dominique (2006). "Constructing Scale/Contesting Scale: Women's Movement and Rescaling Politics in Québec", *Gender, State and Society*, vol. 13, n° 4, p. 462-486. May, Vivian M. (2014). "Speaking into the Void? Intersectionality Critiques and Epistemic Backlash", *Hypatia*, vol. 29, n° 1, p. 94-112.

McAdam, Doug et Dieter Rucht (1993). "The Cross-National Diffusion of Movement Ideas", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, n° 528, p. 56-74.

Melucci, Alberto (1995). "The Process of Collective Identity", *Social Movements and Culture*, Hank Johnston et Bert Klandermans (dir.), London, Routledge, p. 41-62.

Melucci, Alberto (1988). *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Bulletin statistique. L'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2017*, Québec, Gouvernement du Québec, 43 p.

Mohanty, Chandra Talpade (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory. Practising Solidarity*, Durham, Duke University Press, 312 p.

Mohanty, Chandra Talpade (2002). "Under Western Eyes" Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 38, n° 4, p. 967-991.

Morantz, Toby (2013). « Les politiques colonialistes fédérales et provinciales dans le Nord québécois, 1945-1970 », dans Alain Beaulieu, Stéphan Gervais et Martin Papillon (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*, Montréal, PUM, p. 153-175.

Munroe, Elizabeth Anne, Lisa Lunney Borden, Anne Murray Orr, Denise Toney et Jane Meader (2013), « Décoloniser l'éducation des autochtones au 21^e siècle », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 48, n° 2, p. 317-337.

Nagy, Murielle (2011). « Introduction: propriété intellectuelle et éthique », *Études/Inuit/Studies*, vol. 35, n°s 1-2, p. 7-33.

Nations Unies (2022). [L'UNESCO célèbre la Décennie internationale des langues autochtones](#), New York, Nations Unies.

Nations Unies (2021). [Instance permanente : la décennie internationale des langues autochtones 2022-2032 qualifiée d'opportunité historique de sauver ces langues](#), New York, Nations Unies.

Nations Unies (2018). [2019, Année internationale des langues autochtones](#), New York, Département des affaires économiques et sociales.

- Nations Unies (2018). [L'instance permanente sur les questions autochtones : Réussir ensemble](#), Fiche thématique, New York, Nations Unies, 3 p.
- Nations Unies (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, New York, Nations Unies, 16 p.
- Ong, Aihwa (1996). "Strategic Sisterhood or Sisters in Solidarity? Questions of Communitarianism and Citizenship in Asia", *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 4, n° 1, p.107-135.
- O'Reilly, James (1984). « La Loi constitutionnelle de 1982, Droit des autochtones », *Les cahiers de droit*, vol. 25, n° 1, p.125-144.
- Papillon, Martin (2014). "Framing Self-Determination: Comparing Indigenous Politics in Canada and the United States", dans Luc Turgeon, Martin Papillon, Jennifer Wallner et Stephen White (dir.), *Comparing Canada: Methods and Perspectives on Canadian Politics*, Vancouver, UBC Press.
- Papillon, Martin (1994). « Vers un fédéralisme postcolonial? La difficile redéfinition des rapports entre l'état canadien et les peuples autochtones » dans Alain G. Gagnon (dir.), *Le fédéralisme canadien contemporain. Fondements, traditions, institutions*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p.461-485.
- Pellerin, Elisanne (2016). *Commission de vérité et réconciliation. Fiche synthèse*, Sherbrooke, Observatoire des politiques publiques de l'Université de Sherbrooke.
- Piron, Florence (2004). *Les savoirs des citoyens et citoyennes : un outil pour comprendre la santé et le bien-être*. Proposition présentée au Conseil de la santé et du bien-être, Québec, CSBE.
- Potvin, Maryse et Annie Pilote (2021). « Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations », dans Maryse Potvin, Marie Odile Magnan, Julie Larochelle-Audet et Jean-Luc Ratel, (dir.), *La Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*, 2^e éd., Montréal, Fides, p.105-127.
- Potvin, Maryse et Sophie Latraverse, (2004). *Measurement of Discriminations in Canada. Comparative Study on the Collection of Data to Measure the Extent and Impact of Discrimination in a Selection of Countries*. Lyon, Direction générale pour l'Emploi et les Affaires sociales, Commission Européenne, 122 p.
- Ratel, Jean-Luc (2018). « L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie: de l'objet au sujet », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 64, p. 129-147.
- Ratel, Jean-Luc et Bruno Sioui (2021). « Portait historique des Autochtones du Québec et de leurs parcours scolaires », dans Maryse Potvin, Marie Odile Magnan, Julie Larochelle-Audet et Jean-Luc Ratel, (dir.) *La Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*, 2^e éd., Montréal, Fides, p.48-66.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2022). [Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires québécoises](#), en collaboration avec les Centres d'amitié autochtones du Québec et des experts du milieu de l'éducation, Wendake, RCAAQ, 28 p.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020a). *Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes en milieu urbain*, Wendake, Regroupement des centres d'amitié autochtones, 65 p.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020b). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*, Wendake, Regroupement des centres d'amitié autochtones, 38 p.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020c). *Langues autochtones, bilinguisme et petite enfance*, collection Mobilisation des connaissances, Wendake, Regroupement des centres d'amitié autochtones, 3 p.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2018). *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics. Portrait de la situation au Québec*, Wendake, Regroupement des centres d'amitié autochtones, 38 p.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2017). *Soutenir les familles autochtones vivant en milieu urbain*. Mémoire du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec soumis au Ministère de l'Emploi et du Développement social Canada, Wendake, Regroupement des centres d'amitié autochtones, 36 p.

Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada (2022). [Commission de vérité et réconciliation du Canada](#), Ottawa, Gouvernement du Canada.

Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada (2021), [Convention de règlement relative aux pensionnats indiens](#), Ottawa, Gouvernement du Canada.

Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada (1996). [Points saillants du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones](#), Ottawa, Gouvernement du Canada.

Roué, Marie (2012). « Histoire et épistémologie des savoirs locaux et autochtones. De la tradition à la mode », *Revue d'ethnoécologie*, vol. 1, n° 1, p. 1-17.

Roy, Jean-Olivier (2020). « Autonomie individuelle et collective chez les Autochtones: l'action politique et créatrice d'espaces de liberté démocratique », dans Stéphane Guimont Marceau, Jean-Olivier Roy et Daniel Salée (dir.), *Peuples autochtones et politique au Québec et au Canada. Identités, citoyennetés et autodétermination*, Sillery, PUQ, p. 215-238.

Saeed, Sadia (2021). "Decolonization Struggles at the United Nations: The Question of Algeria, 1955-1961", *European Journal of Sociology*, vol. 62, n° 2, p. 421-455.

Salée, Daniel (2013). « L'évolution des rapports politiques entre la société québécoise et les peuples autochtones depuis la crise d'Oka », dans Alain Beaulieu, Stéphan Gervais et Martin Papillon (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*, Montréal, PUM, p. 323-342.

Salée, Daniel, Stéphane Guimont-Marceau et Jean-Olivier Roy (2020). « Introduction. Peuples autochtones, territoires et citoyennetés : Le Québec face à ses défis », dans Stéphane Guimont Marceau, Jean-Olivier Roy et Daniel Salée (dir.) *Peuples autochtones et politique au Québec et au Canada. Identités, citoyennetés et autodétermination*, Sillery, PUQ, p. 1-31.

Salée, Daniel et Carole Lévesque (2021). "Canada's Aboriginal Policy and the Politics of Ambivalence: A Policy Tools Perspective", dans Katherine Graham et David Newhouse (dir.), *Sharing the Land, Sharing the Future. The Legacy of the Royal Commission on Aboriginal Peoples*, Winnipeg, University of Manitoba Press.

Salée, Daniel et Carole Lévesque (2016). "The Politics of Indigenous Peoples-Settler Relations in Quebec: Economic Development and the Limits of Intercultural Dialogue and Reconciliation", *American Indian Culture and Research Journal*, vol. 40, n° 2, p. 31-50.

Salisbury, Richard F. (1986). *A Homeland for the Cree. Regional Development in James Bay, 1971-1981*, Kingston, McGill-Queen's University Press, 192 p.

Sassen, Saskia (2007). "Introduction: Deciphering the Global", dans Saskia Sassen (dir.), *Deciphering the global. Its scales, spaces and subjects*, Londres, Routledge, p. 1-20.

Savard, Jean-François (2007). « Intégration des recommandations de la Commission royale sur les peuples autochtones dans les politiques autochtones fédérales au Canada », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol 37, n° 1, p. 57-65.

Schabas, William A. (2003). « La Commission Vérité et Réconciliation de Sierra Leone », *Droits fondamentaux*, n° 3, janvier-décembre 2003, p. 113-127.

Schuurman, Hedda (2001). "The Concept of Community and the Challenge for Self-Government", dans Colin H. Scott (dir.), *Aboriginal Autonomy and Development in Northern Quebec and Labrador*, Vancouver, UBC Press, p. 379-396.

Scott, Colin H. (2005). "Co-Management and the Politics of Aboriginal Consent to Resource Development: The Agreement Concerning a New Relationship between le Gouvernement du Québec and the Crees of Québec (2002)", dans Michael Murphy (dir.), *Canada: The State of Federation 2003. Reconfiguring Aboriginal-State Relations*, Montreal/Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 133-163.

Scott, Colin H. (2001). "On Autonomy and Development", *Aboriginal Autonomy and Development in Northern Quebec and Labrador*, Vancouver, UBC Press, p. 3-20.

Secrétariat aux affaires autochtones (2022). [Le principe de Jordan. Veiller à ce que les enfants des Premières Nations aient accès aux services dont ils ont besoin](#), Fredericton, Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Réf. du 15 février 2023.

Services aux Autochtones Canada (2023). [Principe de Jordan](#), Ottawa, Services aux Autochtones du Canada. Réf. du 10 février 2023.

Services aux Autochtones Canada (2022a). [Les communautés autochtones au Québec](#). Ottawa, Services aux Autochtones Canada. Réf. du 31 janvier 2023.

Services aux Autochtones Canada (2022b). [22 communautés des Premières Nations au Québec et le gouvernement du Canada signent une entente historique en matière d'éducation de 1,1 milliard de dollars](#), Ottawa, Services aux Autochtones Canada. Réf. du 31 janvier 2023.

Services aux Autochtones Canada (2019). [Une nouvelle politique et approche de financement pour l'éducation des Premières Nations de la maternelle au secondaire](#), Ottawa, Services aux Autochtones Canada, Réf. du 14 février 2023.

Shewell, Hugh (2007). « Rassembler nos forces, ou recourir encore à l'aide sociale? La situation socio-économique des Premières Nations avant et après la Commission royale », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 37, n° 1, 43-56.

Siim, Birte (2011). "Citizenship, gender and diversity", *Cahiers du genre*, vol. 2, n° 3, p. 71-90.

Simard, Jean-Jacques (2003). *La réduction. L'Autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*, Sillery, Septentrion, 431 p.

Simard, Jean-Jacques (1986). *Tendances nordiques. Le changement social 1970-1990 chez les Cris et les Inuits du Québec. Une étude statistique exploratoire*, collection Travaux de recherche, Québec, GÉTIC, Université Laval, 253 p.

Simard, Jean-Jacques (1979). « Terre et pouvoir au Nouveau-Québec », *Études Inuit Studies*, vol. 3, n° 1, p. 101-129.

Sioui, Bruno (2011). « La maîtrise indienne de l'éducation indienne : quatre décennies plus tard », dans Carole Lévesque et Bruno Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones du Québec*, Cahier n° 2011-02, Montréal, DIALOG - Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones, INRS Centre Urbanisation, Culture et Société, p. 8-11.

- Soja, Edward W. (2010). *Seeking Spatial Justice*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 280 p.
- Soja, Edward W. (1989). *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, New York, Verso, 228 p.
- Smith, Neil (2008). *Uneven Development: Nature, Capital and the Production of Space*, 3rd edition, University of Georgia Press, 344 p.
- Smith, Neil (1992). "Geography, Difference and the Politics of scale", dans Joe Dohererty, ElspethGraham et Mo Malek (dir.), *Postmodernism and the Social Sciences*, London, Palgrave Macmillan, p. 57-79.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004). "The Politics of Translation", *The Translation Studies Reader*, Lawrence Venutti, New York, Routledge, p.397-416.
- Statistique Canada (2018). *Profil de la population autochtone, Recensement de 2016*, (publication n° 98-510-X2016001), Ottawa, Statistique Canada.
- Swyndegouw, Erik (2022). "Is Emancipatory Politicization Still Possible Today", dans Frank Moulaert, Bob Jessop, Erik Swyngedouw, Liana Simmons et Peiter Van Den Broeck (dir.), *Political Change through Innovation*, London, Edward Elgar Publishing, p. 60-72.
- Swyndegouw, Erik (1997). "Neither Global nor Local: Globalization and the Politics of Scale", dans Kevin R. Cox (dir.), *Spaces of Globalization: Reasserting the Power of the Local*, New York, Guildford Press, p. 137-166.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2017a). *Mobilisons-nous. La lutte contre le racisme et la discrimination systémique au Québec : Parlons-en!* Actes de la journée d'échanges du 20 octobre 2017, Québec, TCRI, 14 p.
- Table de concertation des organismes au services des personnes réfugiées et immigrantes et ÉRASME, (2017b). *Composer avec la complexité dans l'intervention psychosociale auprès des nouveaux arrivants*. Montréal, TCRI, 114 p.
- Tanner, Adrian (2001). "The Double-Bind of Aboriginal Self-Government", *Aboriginal Autonomy and Development in Northern Quebec and Labrador*, Colin H. Scott (dir.), Vancouver, UBC Press, p. 396-415.
- Tanner, Adrian (1979). "Bringing Home Animals. Religious Ideology and Mode of Production of the Mistassini Cree Hunters", *Social and Economic Studies*, n° 23, St-John, Memorial University of Newfoundland, 233 p.
- Thomas, Monica E. (1986). "The Alaska Native Claims Settlement Act: Conflict and Controversy", *Polar Record*, vol. 23, n° 142, p.27-36.
- UNESCO (2022). [Système de savoirs locaux et autochtones](#). Collection LINKS (Système de savoirs locaux et autochtones, Paris, UNESCO, Réf. du 12 février 2023.
- UNESCO (2020). [La Décennie des langues autochtones 2022-2032 sera axée sur les droits fondamentaux de leurs utilisateurs](#), Paris, UNESCO. Réf. du 4 février 2023.
- UNESCO (2017). *Savoirs locaux, objectifs globaux*, Collection LINKS (Système de savoirs locaux et autochtones), Paris, UNESCO, 47 p.
- UNESCO (2015). [Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes](#), Paris, UNESCO.
- Vaillancourt, Jean-Guy (2015). « Le mouvement vert au Québec : Une perspective historique et sociologique », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 23, n° 2, p.113-132.

Valentine, Gill (2015). "Theorizing diversity and multiculturalism: The implications of intersectionality?", *Governing through diversity: Migration societies in post-multiculturalist times*, Tatiana Matejskova et Marco Antonisch (dir.), Basingstoke, Palgrave Macmillan, p.145-160.

Valentine, Gill (2007). "Theorizing and researching intersectionality: A challenge for feminist geography", *The Professional geographer*, vol. 59, n° 1, p.10-21.

Vatz Laaroussi, Michèle (dir.) (2015). *Les rapports intergénérationnels dans la migration. De la transmission au changement social*, Québec, PUQ, 288 p.

Vatz Laaroussi, Michèle (2009). *Mobilités, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, Québec, PUQ.

Vatz Laaroussi, Michèle, Lucille Guilbert, Lilyane Rachédi, Fasal Kanouté et autres (2012). « De la transmission à la construction des savoirs et des pratiques dans les relations intergénérationnelles de femmes réfugiées au Québec », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 1, p.136-156.

Vincent, Sylvie et Gary Bowers (dir.) (1988). *Baie James et Nord québécois : dix ans après*. Actes du forum sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, Montréal, Recherches amérindiennes du Québec, 303 p.

Wieviorka, Michel (1991). *L'espace du racisme*, Paris, Seuil, 256 p.

White, Bob, Lomomba Emongo et Gaby Hsab (2017). « Présentation : Vers une anthropologie de l'interculturel », *Anthropologie et sociétés*, vol. 41, n° 3.

White, Bob W. et Danielle Gratton (2017). « L'atelier de situations interculturelles : une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte pluriethnique », *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 7, n° 1, p.63-76.

White, Bob, Danielle Gratton et François Rocher (2014). *Les conditions de l'inclusion en contexte de l'interculturel*, Mémoire présenté à la Commission des relations avec les citoyens, Montréal, Labbri, 47 p.

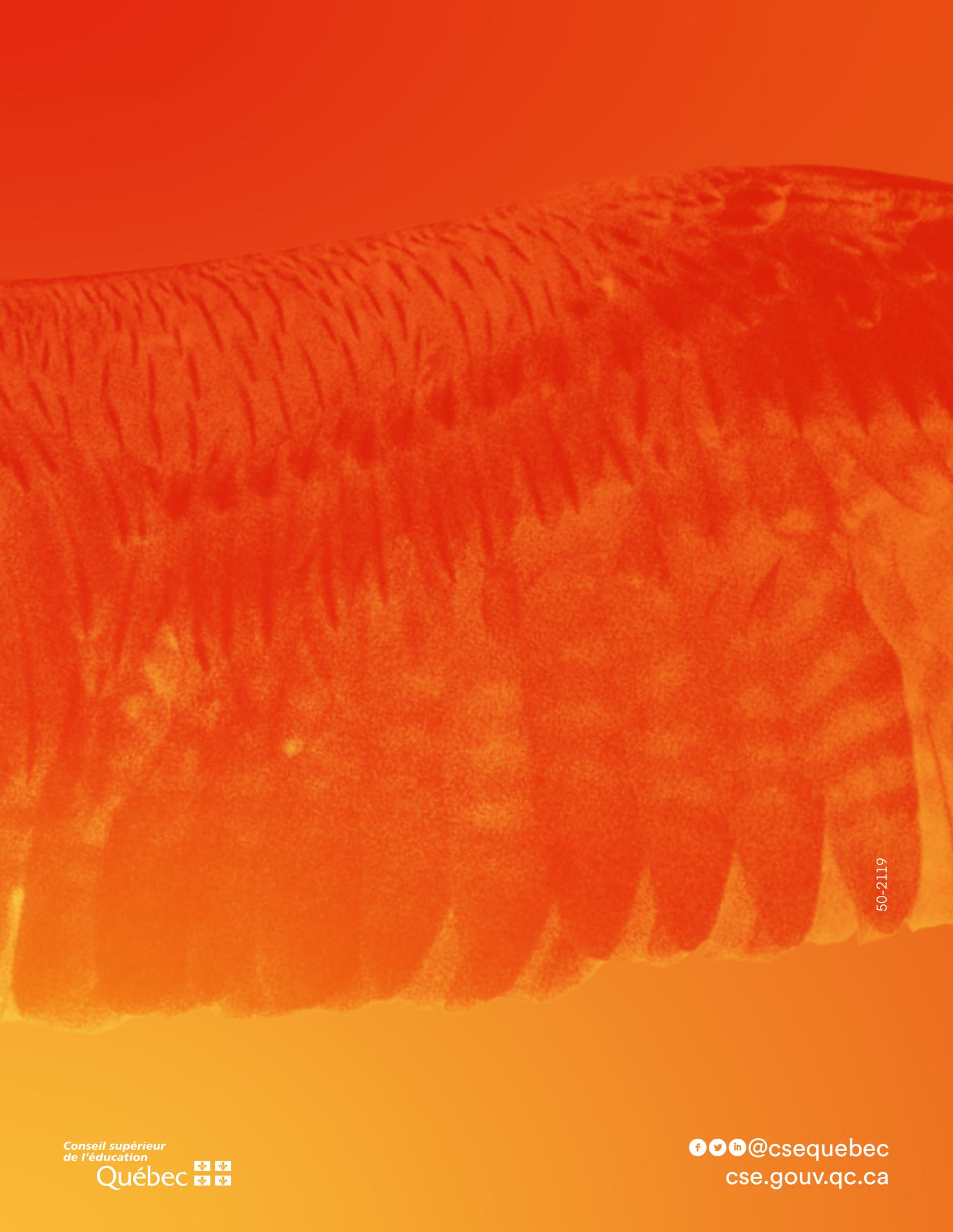
Woolford, Andrew et Jeff Benvenuto (2015). "Canada and Colonial Genocide", *Journal of Genocide Research*, vol. 17, n° 4, p.374.

Yuval-Davis, Nira (2015/2). "Situating Intersectionality and Social Inequality", *Raisons politiques*, n° 58, p. 91-100.

Yuval-Davis, Nira (2010). "The Multi-Layered Citizen", *International Feminist Journal of Politics*, vol. 1, n° 1, p.119-136.

Yuval-Davis, Nira (1997). "Women, Citizenship and Difference", *Feminist Review* vol. 57, n° 1, p.4-27.





50-2119