

SYMPOSIUM

Diversité et conceptions du vivre-ensemble

Axe 2 : « les conceptions du vivre-ensemble dans la formation des enseignants »

Marie Verhoeven, Dzifanu Tay

UCLouvain, marie.verhoeven@uclouvain.be ; dzifanu.tay@uclouvain.be

Depuis près de trois siècles, l'enseignement en contexte scolaire est progressivement devenu le mode dominant de formation mais aussi de socialisation des jeunes générations. Le projet scolaire qui s'affirme dès le développement de l'école moderne poursuit ainsi plusieurs finalités : l'instruction, bien sûr, mais aussi la **socialisation et la formation du citoyen**. Aussi, **« socialiser » les élèves est l'une des fonctions historiques de l'école**. En France par exemple, l'école de la République se donne pour mission tout à la fois de répandre les Lumières et de former des citoyens éclairés (cf. Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, 1792), mais également de promouvoir une éthique sociale ou encore de développer un sentiment d'attachement et de responsabilité envers la Nation. De manière plus globale, l'École moderne s'est affirmée comme un des piliers de l'intégration sociale et culturelle des sociétés nationales (Dubet, 2002), s'appuyant successivement sur différents métarécits mobilisateurs - valeurs religieuses transcendantes, universalisme des Lumières, valeurs publiques portées par un État « civilisateur », « éducateur » puis « modernisateur » (Robert, 2013).

Dans de nombreux points du globe, **cette fonction de socialisation portée par les institutions scolaires s'est récemment vue réaffirmée**. En Fédération Wallonie-Bruxelles par exemple, le Décret Mission de 1997 et deux décrets plus récents relatifs à l'éducation à la citoyenneté et à l'introduction d'un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté renvoient clairement au rôle que les Écoles jouent dans la formation du citoyen et dans la construction du « vivre-ensemble » (Jadot E. & Verhoeven M., 2018). Parallèlement, la France a récemment introduit un « enseignement moral et civique » dans ses programmes scolaires, associant « vivre ensemble » et « exercice de la démocratie », et réaffirmant des principes de laïcité, d'égalité et de formation à l'esprit critique à une éducation à la tolérance face à la diversité. Au Québec, un cours d'« éthique et culture religieuse » (laïque et commune) est venu compléter l'éducation à la citoyenneté. En Suisse romande, de nouveaux plans d'études mobilisent là aussi des notions d'éducation à la citoyenneté, au vivre ensemble et à la démocratie (Maulini, 2018).

Cette réaffirmation du rôle de l'École dans la socialisation au « vivre ensemble » s'opère dans un contexte de mutations profondes, notamment culturelles, qui affectent les sociétés contemporaines : montée en puissance du sujet, demande de reconnaissance et affirmations identitaires, recul des identifications nationales, apparition de nouvelles affiliations et communautés imaginées favorisées par le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ... Parmi ces mutations, l'immigration, qui s'est accélérée dans la deuxième moitié du XXe siècle (notamment en Europe, mais aussi ailleurs selon d'autres schémas), est à l'origine de transformations sociales parfois profondes.

L'hypothèse majeure de ce symposium est que, dans ce contexte d'affirmation des singularités, de pluralité axiologique et de diversité culturelle, la fonction socialisatrice de l'école - c'est-à-dire sa contribution à l'intégration sociale et culturelle des jeunes générations - est questionnée et se reconfigure, appelant de nouvelles réponses.

Au sein des établissements scolaires, bien que cette tâche tende à être de plus en plus dévolue également à d'autres personnels éducatifs comme les éducateurs, médiateurs etc., **c'est encore essentiellement aux enseignants qu'incombe la tâche de socialiser les élèves**. Dès lors « faire société », autrement dit équiper les élèves à « vivre-ensemble », repose en partie sur la manière dont les enseignants prennent en charge cette mission.

Or, à cet échelon, les enseignants travaillent avec des **élèves porteurs de références culturelles et axiologiques multiples, parfois conflictuelles**. Alors même que la cohésion sociale ne semble plus reposer sur une vision du monde collectivement partagée, **les finalités éducatives et socialisatrices de l'école sont formulées de manière relativement abstraite** dans les textes officiels, et **les moyens de les poursuivre restent imprécis et sont souvent renvoyés aux acteurs**. Le renvoi à l'échelon local ouvre la porte à des traductions multiples des réponses à ces questions en fonction des environnements, des formations professionnelles etc.

Ce diagnostic soulève **de nombreuses questions dans le champ de l'éducation**. **Un premier ensemble de questions concerne les prescrits officiels** : comment cette réaffirmation de la fonction de socialisation se manifeste-t-elle dans les référentiels et les programmes ? Quelle lecture de la diversité propose-t-elle ? Quelles représentations du « Nous » véhicule-t-elle, quels groupes sont inclus, invisibilisés, évincés ? Quelles représentations de la forme du lien social met-elle en scène ? Comment ces questions croisent-elles la dimension sociale de l'intégration ?

Un second ensemble de questions concerne directement les acteurs de l'école – enseignants et élèves. Comment les enseignants interprètent-ils les prescrits relatifs aux finalités de l'école ? Quelle place accordent-ils aux finalités d'éducation et de socialisation face aux fonctions d'enseignement ? Comment les enseignants pensent-ils le collectif ? Le « Nous » ? La communauté de référence dans un contexte de diversité ? Les réponses varient-elles en fonction des disciplines enseignées, des environnements scolaires ? Comment les réponses à ces questions sont-elles portées par des dispositifs d'enseignement/apprentissage ? Comment les didactiques disciplinaires, en particulier des sciences humaines (didactique de l'histoire, notamment), contribuent-elles à la construction du rapport aux autres et à la collectivité ?

Quelles sont les perceptions des élèves quant au pluralisme des valeurs et à la diversité culturelle ? Quelles sont les attentes qu'ils formulent à l'égard de l'institution scolaire relativement à ces questions ?

Enfin, un dernier axe de questionnement concerne la manière dont la formation des enseignants porte ces enjeux. Les enseignants sont-ils formés à socialiser ? Cette dimension de leur tâche est-elle laissée à leur discrétion ? Comment les formateurs d'enseignants se positionnent-ils par rapport à ces questions dans un contexte où la composition sociale et culturelle de leurs étudiants s'est elle-même progressivement transformée ? Cette diversité du corps social se reflète-t-elle dans les profils des enseignants et des formateurs d'enseignants ?

Les communications qui s'inscrivent dans le symposium aborderont ces questions à partir d'une pluralité d'entrées. La sociologie de l'éducation, la didactique de l'histoire, le point de vue des formateurs seront mobilisés pour réfléchir le rôle de l'école, et par conséquent des enseignants, relatif à la construction du rapport aux autres et à la collectivité dans un contexte de diversité.

Références

Appadurai, A. (2005), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Payot.

- Beck, U. (1998), « Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités », *Lien social et Politiques*, (39), p.15-25.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011), *L'identité des établissements scolaires*, PUF.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil.
- Ethier M.-A., Lefrançois D. (2018), « L'enseignement de l'histoire nationale au Québec : le 'Nous', levier ou frein à la problématisation des construits identitaires et minorisants ? », *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, Revue française d'éducation comparée n°17, L'Harmattan, p61- 86.
- Giddens, A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan.
- Jadot, E., & Verhoeven, M. (à paraître), « L'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires en Belgique francophone marqués par la diversité culturelle : les traductions locales d'une mission transversale », In R. Malet, J-L. Derouet, & B. Garnier (à paraître), *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Peter Lang
- Verhoeven, M. & Jadot, É. (2018), « Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées », *Éducation et sociétés*, 42(2), p.85-100.
- Maulini O. (2018), « Entre curriculum formel et curriculum caché. Quelle morale l'école enseigne-t-elle en réalité ? », *Éducation et sociétés* n°42, p.51-68.
- Moisan S., Lebrun J. (2018), « Conceptions de la diversité et de sa prise en compte dans les rapports sur l'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec », *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, Revue française d'éducation comparée n°17, L'Harmattan, p.87-104.
- Robert, A. D., (2013) "The French school system and the Universalist Metanarrative (1880-2000s) : some reflections about so-called explanatory historical notions such as "la forme scolaire" ", *EERJ*, 12/n°2, , p190-200
- Tay D., Bouhon M. (2018), « Une narration du passé 'national' pour des étudiants belges ? », *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, Revue française d'éducation comparée n°17, L'Harmattan, p105-126.
- Tutiaux-Guillon N. (2018), « Des contenus d'histoire scolaire pour penser la pluralité culturelle de la société française ? », *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, Revue française d'éducation comparée n°17: L'Harmattan, p.39-60.
- Vezier A. (2018), « Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement », *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée.

1. Entre quête d'universaux et reconnaissance des particularismes : Comment les élèves belges francophones se représentent-ils les fondements du « vivre-ensemble » ?

Jadot Evelyne, Draelants Hugues, Verhoeven Marie

GIRSEF, UCLouvain – evelyne.jadot@uclouvain.be; hugues.draelants@uclouvain.be;
marie.verhoeven@uclouvain.be

Dans nos sociétés globalisées et multiculturelles, les questions du « vivre-ensemble » et de l'intégration sociale et culturelle deviennent un enjeu majeur. En Belgique francophone comme ailleurs, la fonction socialisatrice de l'école s'en trouve à la fois réaffirmée et questionnée sur la manière de l'incarner. Entre autres choses, le pluralisme axiologique et culturel inhérent à la société contemporaine, manifeste dans nombre de contextes scolaires, vient bousculer les arrangements historiques (i.e. les curricula et choix axiologiques propres aux divers réseaux d'enseignement) qui prévalaient au 20^e siècle et qui encadraient le mandat de socialisation des acteurs éducatifs. La question de l'articulation ou de la tension entre la transmission d'une culture et de valeurs communes et la prise en compte des singularités traverse ainsi de nombreux travaux s'intéressant aux réformes curriculaires en matière d'éducation morale et citoyenne (Martin, 2009 ; Ménard, 2017 ; Douniès, 2018). Elle se révèle également un analyseur pertinent pour interroger les conceptions et pratiques des acteurs éducatifs (Jadot & Verhoeven, à paraître).

Dans le cadre de ce symposium interrogeant la manière dont la fonction socialisatrice de l'école est interpellée et se reconfigure dans le contexte contemporain, cette communication entend saisir cette question (relative à la tension entre « quête d'universaux » et « reconnaissance des particularismes ») à partir d'un point de vue moins étudié dans la littérature, celui des élèves. La communication s'appuiera sur les résultats d'une enquête par questionnaire menée en 2018-2019 auprès d'un échantillon représentatif d'établissements de l'enseignement secondaire belge francophone, qui interrogeait les élèves (de début et de fin de secondaire) sur leur expérience scolaire ainsi que sur leur rapport à la norme, leur rapport aux valeurs (et à la diversité des valeurs) et leur rapport à la communauté politique. Après avoir rappelé la démarche empirique réalisée et les hypothèses qui la sous-tendent, nous articulerons la présentation de nos résultats autour d'une double question : 1) quelles conceptions les élèves manifestent-ils à propos des fondements du vivre-ensemble ? 2) Quelles attentes formulent-ils à l'égard de l'école en matière de socialisation et de traitement de la diversité axiologique et culturelle ? Et dans quelle mesure ces attentes apparaissent-elles (ou non) rencontrées ?

Références

Douniès, T. (2018). Désanctuarisation de l'École et socialisation républicaine. note sur la redéfinition du traitement scolaire de la diversité au prisme de l'Enseignement moral et civique. *Education Et Sociétés*, 41(1), 63-71. doi:10.3917/es.041.0063

Jadot, E., & Verhoeven, M. L'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires en Belgique francophone marqués par la diversité culturelle : les traductions locales d'une mission transversale. In R. Malet, J-L. Derouet, & B. Garnier (à paraître), *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Peter Lang

Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? *Les Cahiers du GIRSEF*, (110).

Martin, J. (2009). L'enseignement moral et religieux en Belgique : entre laïcité identitaire et laïcité pluraliste ? In L. Loeffel (Ed.), *Ecole, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (pp46-62). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Ménard, C. (2017). Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : L'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique. *Educations Et Socialisation*, (46). doi : 10.4000/edso.2681

Prairat, E. (2019). Les valeurs : une question philosophique, un défi pédagogique. *Recherches & Travaux* [En ligne], 94 | 2019, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 20 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1563>

2. Le rôle de l'école secondaire dans l'intégration socio-culturelle des jeunes en Belgique francophone : le point de vue des enseignants et des directeurs d'établissement scolaire.

Dzifanu Tay, Branka Cattonar

GIRSEF, UCLouvain – dzifanu.tay@uclouvain.be ; branka.cattonar@uclouvain.be

L'intégration socioculturelle des jeunes générations au collectif est une fonction historique de l'école. Dans une société globalisée et plurielle comme la société belge, cette fonction socialisatrice de l'école ne se pose plus dans des termes similaires à ceux de l'école moderne du XXe siècle. Celle-ci n'a plus à sa disposition un ensemble de repères culturels stables, un certain nombre de « certitudes », des allants de soi relatifs à ce qu'on attendait du rôle que chacun devait jouer ou aux valeurs à défendre et à incarner (Van Haecht, 1985). Ces repères normatifs apparaissent désormais comme pluriels et incertains (Derouet, 1992), obligeant les acteurs scolaires à opérer des arbitrages et des choix au niveau individuel et/ou au niveau local de l'établissement (Cattonar, 2005 ; Cattonar, 2006 ; Dubet, 2002).

Dans ce contexte, les enseignants sont amenés à devoir réaliser un mandat de socialisation relativement indéterminé (Tardif, 1999), auprès de jeunes porteurs de références multiples, parfois conflictuelles, et sans pouvoir s'appuyer sur une représentation partagée du monde ni un projet de société commun (Lyotard, 1979 ; Dubet, 2002).

L'objet de l'intervention sera d'interroger précisément le rôle de l'école secondaire dans le processus d'intégration sociale et culturelle des jeunes à partir de la manière dont les équipes éducatives conçoivent leur rôle dans ce processus. Comment les enseignants et les autres membres des équipes éducatives, notamment les directions, interprètent-ils et actualisent-ils le mandat de socialisation qui leur est confié ? Quelle place accordent-ils à quelles finalités éducatives ? Quels types de sujets promeuvent-ils ? Quelles représentations du « Nous » valorisent-ils ? Les orientations prises par les enseignants varient-elles selon les environnements et la composition des publics scolaires auxquels ils enseignent ?

Ce sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre, à travers les résultats d'une double enquête par questionnaire réalisée au cours de l'année scolaire 2018-2019 auprès de 960 enseignants et 43 directeurs d'établissements d'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Références

Cattonar B. (2005), *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Approche biographique et contextuelle*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-neuve.

Cattonar B. (2006), « Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot », *Education et Francophonie*, vol. XXXIV, n°1, p. 193-212.

Derouet J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié

Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Lyotard, J.-F. (1979), *La condition postmoderne*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Tardif M., Lessard C. (2004), *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, PUL.

Van Haecht, A. (1985), *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?, *Les Cahiers du GIRSEF*, (110).

3. « Vivre ensemble et apprendre ensemble », enjeux et résistances dans une formation critique en histoire.

Anne Vézier

Université de Nantes, anne.vezier@univ-nantes.fr

En France, l'idéal donné à la communauté éducative par l'institution (« Pour une école de la confiance ») et l'absence d'une définition unanimement partagée faute de s'entendre sur le problème à traiter¹ créent une situation d'incertitude d'autant plus que cela renvoie à des réalités différentes : des inégalités sociales qui peuvent être aggravées par des discriminations sur des bases culturelles conduisant à des assignations identitaires parfois revendiquées (dans la suite du rapport Obin 2004 sur des manifestations d'appartenance religieuse), et en même temps selon l'enquête en cours de ReDISCO², il y aurait un écart entre la publicisation du problème et les réalités décrites par les enseignants. Sans revenir sur le problème, des acteurs locaux tels les responsables du projet académique nantais 2018-2022 produisent des solutions : l'axe 1 de ce projet identifie ainsi les actions, instaurer un climat scolaire propice au « vivre et apprendre ensemble », développer des compétences relationnelles et sociales, enfin accorder une place prépondérante à la parole et à l'écoute des élèves dans la classe, dans l'école, dans l'établissement. Or précisément, la façon dont les enseignants en formation initiale s'approprient cette piste d'action s'avère problématique en classe d'histoire quand la représentation qu'ils se font du processus enseignement-apprentissage fait obstacle.

Nous aborderons donc cette question au niveau des acteurs locaux dans le cadre d'une formation à la didactique de l'histoire attentive au rapport savoirs/valeurs. Former les enseignants en contexte d'incertitude est un enjeu de développement professionnel en développant leurs propres compétences critiques sur les solutions proposées et leur permettre de raisonner leurs choix et usages des ressources pour faire apprendre ensemble. Nous nous appuyons sur la façon dont ces étudiants abordent la tension entre normativité de la culture commune et normativité professionnelle, entre normes sociales et normes disciplinaires. Nous mobilisons ici une situation de formation sur des assignations culturelles du passé pour voir en quoi elle a interpellé les étudiants et dans quelle condition elle pourrait faire davantage cas pour développer leurs compétences critiques. Cette étude (encore exploratoire) fondée sur des

¹ Cf le rapport Obin 2004 et ses suites ; cf également des traitements médiatiques faisant un lien entre des affaires de voile et les manifestations contre les violences policières de mars 2017 à Paris avec le commentaire « Les renoncements au vivre-ensemble ont éclaté la société » <https://www.causeur.fr/rapport-obin>.

² L'équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire ReDISCO (religions, discriminations et racisme en milieu scolaire), constituée par le laboratoire Education, Cultures, Politiques de l'université Lyon II, en partenariat avec l'ENS-Ifé, a mené une enquête auprès de personnels de l'éducation en collèges, selon les axes suivants :

- Comment les questions associées aux religions, aux discriminations et au racisme affectent-elles ou pas le travail des enseignants, des conseillers principaux d'éducation, des chefs d'établissement et autres professionnels de l'éducation ?
- Comment agissent-ils dans et hors des espaces scolaires, quelles ressources mobilisent-ils individuellement et/ou collectivement ? Selon quelles logiques ?
- En référence à quels principes de justice ? Comment interprètent-ils et catégorisent-ils l'expression des religions, les manifestations de discriminations et de racisme ?

La méthode d'enquête est principalement qualitative : entretiens avec des professionnels, monographies d'établissements, observations de gestes professionnels.

illustrations doit nous permettre d'identifier des conditions de possibilité d'une formation critique sur une *éducation* à l'altérité.

4. Repenser la formation des enseignant.e.s dans un contexte d’autochtonisation et de décolonisation de l’éducation au Québec. À la recherche d’un nouveau modèle de citoyenneté

Sabrina Moisan

Université de Sherbrooke, Sabrina.moisan@USherbrooke.ca

Sabrina Moisan, Professeure, Université de Sherbrooke

David Bernard, doctorant et agent de recherche, Bureau du Ndakina, Grand Conseil de la Nation Waban-Aki

Avec la collaboration de Lynn Thomas et Constance Lavoie, professeures à la faculté d’Éducation de l’Université de Sherbrooke, et de Suzie O’Bomsawin, directrice du Bureau du Ndakina, Grand Conseil de la Nation Waban-Aki

*C'est justement parce que l'éducation était l'outil principal
de l'oppression des peuples autochtones et de l'éducation erronée
de tous les Canadiens que nous avons conclu que
l'éducation est la clé de la réconciliation.*

Murray Sinclair, juge Ojibwé

Le propos de Sinclair est à la fois réjouissant et déprimant. Optimiste, il croit en un vivre-ensemble entre les peuples autochtones et le reste de la population canadienne. Or, pour ce faire, sa solution mise sur l’un des outils d’oppression systémique les plus puissants de la démocratie canadienne. Comment l’éducation pourrait-elle réparer 400 ans de colonisation ayant dépossédé, humilié et discriminé les premiers peuples du Canada ? Le défi de réconciliation est colossal et invite à mettre en œuvre la décolonisation et l’« autochtonisation » des systèmes scolaires canadiens. L’effort à faire est systémique (Battiste, 2013 ; Tuck et Wayne Yang, 2012). Il implique de revoir la citoyenneté à l’aune non pas d’une communauté de référence universalisante, mais plutôt d’une société reconnaissant ses multiples nations, coexistant tant bien que mal, malgré des rapports de forces inégaux. Le pluralisme des valeurs et des visions du monde devient ainsi un fondement et un moteur incontournable dans l’invention d’un nouveau paradigme éducatif qui doit se construire dans la collaboration et le respect mutuel (Dion, 2009).

Cette communication présentera quelques étapes et réflexions issues du projet *M8wwa L /mamū* – Ensemble pour l’inclusion des perspectives et réalités autochtones dans la formation des enseignants de la faculté d’éducation de l’Université de Sherbrooke (Kermoal et Gareau, 2019 ; Lavoie, 2021). Seront parcourus quelques-uns des enjeux rencontrés relatifs, notamment, aux repères épistémologiques et axiologiques (Kanu, 2005 ; 2007). Nous aborderons la notion de « vérité », qui implique l’inclusion des savoirs historiques et sociologiques sur les réalités et perspectives autochtones à l’école. Sur le plan « micro », certains défis spécifiques de la classe d’histoire (ex. confrontations des perspectives, des épistémologies) seront exposés. Des résultats de recherche obtenus auprès d’enseignants et enseignantes d’histoire, d’historiennes et historiens abordant la place des Premières Nations dans les représentations du passé du

Québec et du Canada permettront de voir que malgré une bonne volonté, l'éthos euro-canadien est difficile à remettre en question (Moisan et coll. 2020 a,b).

Références

- Commission vérité et réconciliation (2015) *Commission de vérité et réconciliation du Canada: appels à l'action*, Winnipeg. <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1524494530110/1524494579700>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing The Learning Spirit*, Saskatoon: Purich Publishing Limited, 224 p.
- Dion, S. (2009). *Braiding Histories: Learning from Aboriginal Peoples' Experiences and Perspectives*, Vancouver, UBC Press, 264 p.
- Kanu, Y. (2005). Teachers' Perceptions of the Integration of Aboriginal Culture Into the High School Curriculum, *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), p. 50-68.
- Kanu, Y. (2007). Increasing School Success Among Aboriginal Students: Culturally Responsive Curriculum or Macrostructural Variables Affecting Schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(1), p. 21-41.
- Kermoal, N. & P. Gareau (2019). Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois, *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 71-88. Dossier Autochtonisation de l'éducation en milieu minoritaire.
- Lavoie, C. (2021, sept.). Inclure les perspectives autochtones à la formation initiale à l'enseignement. Présentée dans le cadre du Forum National de la Réconciliation. Odanak, Qc.
- Moisan, S., Zanazanian, P. & A. Maltais-Landry (2020a). Enseigner l'histoire de son pays. Quelles postures et pratiques d'enseignants québécois à l'égard de la prise en compte de la pluralité des expériences. Dans Fink Nadine, Gautschi Peter & Furrer Markus (dir.) *The Teaching of the History of One's Own Country – International Experiences in a Comparative Perspective*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Moisan, S; Warren, J-P; Zanazanian, P; Hirsch, S; Maltais-Landry, A. (2020b). La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada. Points de vue des historiennes et historiens universitaires. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 1-2(74), 103-127.
- Tuck, E. & Wayne Yang, K. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), p. 1-40.