

**L'AVENIR DU FRANÇAIS  
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



# **L'INCLUSION DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES DANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN MILIEU FRANCOPHONE**

Mars 2022



**ACUFC**

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS  
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Eva Lemaire (Ph. D.) pour le compte de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) qui tient à reconnaître le financement du Gouvernement du Canada.



# SOMMAIRE

À la suite notamment des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015), les établissements scolaires de partout au pays entendent de plus en plus inscrire les savoirs traditionnels et les perspectives autochtones dans leurs classes, et ce, afin de favoriser une meilleure intercompréhension des peuples et d'attester de pratiques éducatives plus inclusives. Cette inclusion et cette intercompréhension ne peuvent se faire sans un personnel enseignant formé, ce sur quoi le ministère de l'Éducation albertain insiste désormais (Alberta Education, 2018). Les enseignants doivent pouvoir comprendre le sens de cette nouvelle orientation et savoir comment la mettre en œuvre, ce qui, dans l'ensemble, ne semble pas être le cas dans la province (Scott & Gani, 2018). Toutefois, ceci ne peut se faire non plus sans l'implication des communautés autochtones et notamment des Aînés et des gardiens du savoir locaux, qui doivent être impliqués dans la formation continue des enseignants. De plus, comme en témoigne l'Aînée dénée Tha Molly Chisaakay (2020), les relations entre les milieux autochtones et scolaires sont à reconstruire, après des décennies d'oppression et de discrimination au cours desquelles l'école a historiquement joué un rôle clé (Sinclair, 2019). Dans le contexte francophone minoritaire, un obstacle à ce rétablissement du lien de confiance réside aussi dans le fait que les Aînés, les éducateurs et autres membres des communautés sont majoritairement anglophones et que les ressources pédagogiques et les ressources de formation créées en collaboration avec les milieux autochtones sont souvent en anglais, celles-ci étant donc moins accessibles et transférables aux éducateurs qui enseignent et exercent leurs activités en français.

Nos objectifs sont les suivants :

- a. Mieux cerner les démarches de collaboration qui existent entre les milieux scolaires francophones et autochtones locaux en matière de formation continue des enseignants sur l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones ;
- b. Analyser les obstacles qui entravent la collaboration ;
- c. Mettre en évidence des bonnes pratiques et des pistes d'amélioration pour parvenir à une meilleure inclusion des savoirs et des perspectives autochtones dans la formation des enseignants francophones et donc, à terme, dans la pratique de ces derniers.

Dans le cadre du présent projet, ancré sur les terres visées par le Traité n° 6 sur les territoires traditionnels des Métis et les lieux de rencontre avec les communautés inuites, nous avons mené :

- ▶ Une série d'entretiens avec 7 Aînés et leaders éducatifs autochtones ;
- ▶ Une série de 6 entretiens avec des administrateurs responsables de la formation continue des enseignants francophones en Alberta (directeurs d'école, directeurs généraux, responsables de la formation au Consortium provincial francophone).

Les données ont été analysées sur le plan qualitatif au moyen d'une analyse de contenu. L'analyse préliminaire des données indique ce qui suit :

- Il existe une conjoncture favorable dans le milieu éducatif à l'égard de l'éducation pour la réconciliation. Les appels à l'action de la CVR (2015), les réformes éducatives (Alberta Education, 2018) ainsi que la récente découverte de milliers de tombes non marquées sur les sites des anciens pensionnats (écoles résidentielles) partout au pays ont mené à une prise de conscience quant à l'importance de se mobiliser ;
- Le milieu scolaire francophone a de la difficulté à trouver des ressources éducatives autochtones ainsi que des personnes-ressources authentiques et locales qui puissent répondre à la fois à ses propres préoccupations ainsi qu'à celles des communautés autochtones ;
- Peu de relations durables sont établies entre les communautés autochtones et les communautés scolaires francophones ;
- De bonnes pratiques se développent au niveau du leadership dans les écoles francophones, mais celles-ci sont mises en place en silo et de manière peu systémique ;
- Les Aînés, les gardiens du savoir et les éducateurs autochtones contactés dans le cadre de la présente étude pilote reconnaissent à la fois les liens historiques, communautaires et personnels qui les lient à la communauté francophone, tout en déplorant de se sentir peu inclus ;
- Les Aînés, les gardiens du savoir et les éducateurs autochtones contactés dans le cadre de l'étude pilote se disent prêts à établir des relations avec les écoles francophones, étant donné que la mise en œuvre de bonnes relations et le partage de savoirs font partie des traités et qu'il est donc temps d'honorer ceux-ci.

Il émerge du présent projet pilote une série de recommandations concrètes devant permettre d'établir un pont entre les communautés scolaires et autochtones avec lesquelles une discussion a été amorcée, dans le but de développer des relations durables, fondées sur une compréhension et un respect mutuels ainsi que sur une logique de redevabilité.

# TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	3
TABLE DES MATIÈRES .....	5
MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	6
REVUE DE LITTÉRATURE .....	8
1. Le rôle des Aînés .....	8
2. Le point préalable sur les visions du monde traditionnelles autochtones .....	8
3. Qui sont les Aînés ? .....	9
4. L'établissement de relations solides avec les communautés autochtones locales pour apprendre les uns des autres.....	11
MÉTHODOLOGIE .....	13
1. Les limites méthodologiques de la collecte de données et les obstacles rencontrés lors de la collecte .....	14
2. Les participants à la recherche.....	15
ANALYSE .....	17
1. La perspective des leaders scolaires francophones impliqués dans la mise en œuvre de la norme de qualité de l'enseignement et dans la formation continue des enseignants .....	17
2. Les obstacles.....	17
3. Les pratiques exemplaires .....	21
4. La perspective des Aînés et des éducateurs autochtones .....	24
5. L'affirmation de liens personnels et collectifs .....	25
6. Des liens à rétablir face à une certaine déconnexion entre les communautés francophones et autochtones.....	25
7. Le rétablissement des relations par un échange de savoirs autour des langues : un héritage des traités à honorer .....	26
RECOMMANDATIONS .....	28
DISSÉMINATION DE LA RECHERCHE .....	29
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	30
ANNEXES .....	35

# MISE EN CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Depuis septembre 2019, les enseignants albertains doivent désormais avoir la compétence d'intégrer les savoirs et les perspectives autochtones dans leur enseignement, à la suite d'une révision des normes de qualité de l'enseignement (Alberta Education, 2018) et en réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). Plusieurs recherches ont cependant démontré un certain manque d'adhésion à cette orientation ainsi qu'un manque de formation en la matière, que ce soit au niveau des futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale (Tupper & Cappello, 2008) ou au niveau des enseignants en fonction (Scott et Gani, 2018). Cependant, de nouvelles études (Côté, 2021, Lemaire, en cours) tendent à indiquer une mobilisation croissante des acteurs du milieu de l'éducation à l'égard de l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones ainsi que de l'éducation à la réconciliation.

En Alberta, ce changement de perception est lié de manière directe à l'obligation de mettre en œuvre de nouvelles compétences définies par le ministère de l'Éducation (Alberta Education, 2018), soit la « compétence 5 » selon laquelle des enseignants doivent « développe [r] et applique [r] des connaissances de base sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits dans l'intérêt de tous les élèves ». Cette compétence 5 englobe « les capacités :

- a. À comprendre les répercussions historiques, sociales, économiques et politiques :
  - ▶ Des traités et des accords avec les Premières Nations,
  - ▶ De la législation et des accords négociés avec les Métis,
  - ▶ Des pensionnats (écoles résidentielles) et de leurs séquelles ;
- b. À appuyer le rendement des élèves au moyen d'approches collaboratives, adoptées à l'échelle de l'ensemble de l'école, de renforcement de capacités pour l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits ;
- c. À utiliser les programmes d'études pour offrir à tous les élèves des possibilités de développer une connaissance, une compréhension et un respect des histoires, cultures, langues, contributions, perspectives, expériences et contextes actuels des Premières Nations, des Métis et des Inuits ;
- d. À appuyer les expériences d'apprentissage de tous les élèves en utilisant des ressources qui reflètent et démontrent avec exactitude la force et la diversité des Premières Nations, des Métis et des Inuits. »

Cette nouvelle compétence est l'une de six énumérées dans le référentiel mis à jour par le Ministère, qui accorde ainsi une importance marquée à l'éducation pour la réconciliation. Cette importance est renforcée par le fait que d'autres sous-compétences en lien avec cette compétence 5 sont englobées à d'autres endroits du référentiel. Ainsi, au-delà de la compétence 5 en question, les enseignants doivent également pouvoir être en mesure :

- ▶ D'inviter des parents ou des tuteurs, des Aînés ou des gardiens du savoir, des conseillers culturels et des membres de la communauté locale des Premières Nations, métisse

ou inuite à venir à l'école et dans la salle de classe (compétence 1d, Alberta Education 2018 : 3) ;

- ▶ D'améliorer leur compréhension des visions du monde, des croyances culturelles, des langues et des valeurs des Premières Nations, des Métis et des Inuits (compétence 2e, Alberta Education 2018 : 3).

L'enquête TALIS 2018 (OECD, 2019) indique que les jeunes enseignants, récemment certifiés par la province, ont été davantage formés à ces nouvelles compétences (Zieminski, 2020). Ainsi, environ 70 % des enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience déclarent être formés à cette compétence professionnelle, comparativement à environ le tiers des enseignants de plus de 10 ans d'expérience. Toutefois, bien que les enseignants soient de plus en plus exposés à cette nouvelle dimension en formation initiale, seulement 25 % des enseignants se disent bien ou très bien préparés alors que 75 % se disent peu ou pas du tout outillés. Dans le milieu francophone minoritaire où les ressources de formation en français sont moindres (Côté, 2021) et où les agents de liaison culturelle autochtones sont rares par rapport au milieu anglophone, on extrapole que le sentiment de compétence des enseignants exerçant en français est moindre encore. D'où l'importance de pouvoir tisser des liens avec les Aînés et les éducateurs autochtones pour que ces derniers puissent amener des savoirs et des perspectives autochtones dans les écoles et ainsi établir des liens durables avec les communautés.

# REVUE DE LITTÉRATURE

Dans cette revue de littérature, on examinera le rôle critique des Aînés dans l'éducation et l'importance de nouer des relations durables avec les communautés pour permettre une intégration authentique des savoirs et des perspectives autochtones dans les écoles.

## 1. Le rôle des Aînés

Apprendre de la sagesse des Aînés des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada est devenu plus courant à la suite des mandats visant à développer l'éducation pour la réconciliation dans divers paysages institutionnels. Avant de demander conseil aux Aînés, il est essentiel de bien comprendre les visions du monde et les savoirs traditionnels des peuples autochtones du Canada et d'explorer la manière dont ces visions du monde façonneront les relations de travail avec les Aînés. Par conséquent, on prendra ici le temps de faire un détour pour examiner les visions du monde traditionnelles autochtones afin de comprendre la manière dont ces approches peuvent nous éclairer sur l'établissement et le maintien de relations éthiques ainsi que pour explorer qui sont les Aînés, quel est le rôle de ces derniers et quelle est l'importance de suivre le protocole lorsqu'on collabore avec eux.

## 2. Le point préalable sur les visions du monde traditionnelles autochtones

Les philosophies holistiques autochtones sont guidées par une écologie du sacré, un terme qui fait référence à nos racines écologiques communes et aux entités qui donnent la vie. Par exemple, le soleil, le vent, l'eau, les arbres et l'air assurent la survie (Donald, 2019). À cet égard, les êtres humains et toutes les autres entités vivantes sont mutuellement dépendants les uns des autres pour leur survie. L'approche holistique traditionnelle autochtone repose sur la pensée que tous les êtres humains et toutes les autres formes de vie sont reliés par l'écologie sacrée et par le Créateur (Cardinal et Hildebrandt, 2000 ; Deer et Falkenber, 2016 ; Hanohano, 1999 ; LaBoucane-Benson et al., 2012 ; Morris, 2002). Puisque différentes spiritualités autochtones considèrent toutes les formes de vie comme égales aux yeux du Créateur, cela signifie que toutes les formes de vie ont été dotées d'un but unique pour promouvoir les conditions nécessaires à l'harmonie et à l'équilibre. Ce principe d'égalité entre les différentes formes de vie indique que les êtres humains ne sont pas au-dessus des autres entités vivantes. L'expression « nous sommes tous liés » fait référence au fait de vivre et d'agir de manière à préserver l'intégrité de toutes les formes de vie et d'encourager à traiter tous les êtres comme faisant partie d'une grande famille. Plus important encore, « nous sommes tous liés » reflète les relations de parenté entre les êtres humains et les réseaux relationnels plus qu'humains. Apprendre de la sagesse des autres êtres vivants est donc considéré comme essentiel pour promouvoir des relations d'équilibre et d'harmonie.

Il est cependant important de noter que même si de nombreuses spiritualités autochtones comportent des similitudes, elles ne sont pas identiques pour autant. Les visions du monde



autochtones dépendent de la sagesse qui découle d'un lieu particulier (University nuhelot'jnethaiyots'jnistameyimâkanak Blue Quills, 2019). C'est pourquoi les relations sont essentielles aux niveaux local et régional et aident à expliquer pourquoi les aînés suivent des protocoles différents selon les endroits où ils habitent. Chaque communauté a ses propres gardiens du savoir et ses propres façons d'honorer ses cérémonies (University nuhelot'jnethaiyots'jnistameyimâkanak Blue Quills, 2019). Il importe aussi de ne pas présumer que tous les peuples autochtones adhèrent aux enseignements traditionnels. Par exemple, certains individus, y compris les anciens, peuvent pratiquer diverses interprétations du christianisme, tandis que d'autres peuvent vivre d'une manière qui cherche un équilibre entre les enseignements traditionnels et les sensibilités chrétiennes. Toute culture est en mouvement, chacun incarne sa culture à sa façon et les cultures et identités autochtones ne font pas exception en la matière.

### 3. Qui sont les Aînés ?

Les Aînés sont des personnes qui sont considérées comme des sources de sagesse et des détenteurs de connaissances traditionnelles et culturelles (Alberta Education, 2005 ; Baydala et al., 2013 ; Big Head, 2011; Herman, 2011; Université nuhelot'jnethaiyots'jnistameyimâkanak Blue Quills, 2019; Stiegelbauer, 1996). Le terme Aîné au sens épistémologique occidental est souvent associé à l'âge biologique (Alberta Education, 2005 ; Big Head, Cooper et al., 2019 ; 2005 ; Herman, 2011, Stiegelbauer, 1996). Cependant, selon la perspective traditionnelle autochtone, l'âge ne détermine pas nécessairement la sagesse. Les Aînés sont à la fois des hommes et des femmes qui sont considérés particulièrement comme des gardiens et des enseignants des traditions et des connaissances orales.

La connaissance est comprise comme étant conférée par le Créateur et elle doit donc être sauvegardée et utilisée de manière éthique (Ermine et al., 2005). Ermine et al. (2005) expliquent ce qui suit :

« Les dons de connaissance que les gens possèdent sont spéciaux en cela qu'ils ont été obtenus par une alliance spéciale que le peuple a avec le Créateur et la Terre Mère. Les dons spéciaux de connaissances détenus par les membres des communautés sont souvent obtenus par l'entremise de processus traditionnels et spirituels. Les Aînés ont dit que la connaissance sacrée est inspirée par le Créateur et doit être chérie comme un don donné au peuple pour son propre usage. Cette connaissance, généralement liée aux pratiques de l'exécution sacrée, mais non limitée à ce domaine, est confiée au peuple pour maintenir et protéger en tant que responsabilité (p. 6) [notre traduction]. »

La nature sacrée du savoir en tant que don à partager et à sauvegarder implique la nature relationnelle du savoir, du point de vue de l'épistémologie autochtone (Wilson, 2001). Le point clé à souligner ici est que la connaissance n'est pas comprise comme appartenant à des individus, mais plutôt comme devant être « partagée avec toute la création » (Wilson, 2001, p. 177). Cette compréhension est essentielle à saisir, au premier abord et tout au long du processus d'établissement de relations avec les Aînés, car elle se rapporte aux principes d'interconnectivité et

d'interdépendance de toutes les formes de vie, comme en témoignent de nombreuses visions du monde holistiques autochtones.

Comme mentionné précédemment, la connaissance est considérée comme sacrée et relationnelle. Pour ces raisons, il est essentiel de respecter des protocoles particuliers lorsqu'on s'adresse aux Aînés à des fins de collaboration. Herman (2011) souligne que « les peuples autochtones ont des normes, une éthique et des protocoles stricts qui guident la façon dont [les individus peuvent] accéder aux connaissances et à la sagesse des Aînés et les utiliser » (p. 44). Encore une fois, les différents protocoles fondés sur la pratique culturelle et l'identification communautaire doivent être suivis avec soin. Les protocoles sont sous-tendus par la réciprocité qui est comprise comme « une façon de redonner pour quelque chose qui a été reçu » (Herman, 2011, p. 46). Offrir du tabac de cérémonie et différentes formes de tabac (selon le protocole de l'Aîné en question) est la première étape vers l'établissement d'une relation de confiance (Alberta Education, 2005 ; Baydala et coll., 2013 ; Herman, 2011 ; Iseke et Moore, 2011 ; Stiegelbauer, 1996). Offrir du tabac indique aux Aînés que les connaissances seront utilisées de manière éthique et respectueuse. Cela signifie que l'on comprend que l'éthique est « la capacité de savoir ce qui nuit au bien-être des créatures sensibles et ce qui améliore celui-ci » (Ermine, 2007, p. 195). L'acceptation du protocole est considérée comme un acte et une pratique spirituels, parce que cela signifie qu'un Aîné particulier fait une promesse non seulement aux chercheurs, mais aussi devant le Créateur. Les chercheurs et les éducateurs doivent également honorer cet engagement et le sens sacré contenu dans le protocole. Il est important de noter que les Aînés sont bien sûr libres de ne pas accepter le tabac s'ils se sentent mal à l'aise de participer à un projet particulier et de répondre à certaines questions ou s'ils pensent qu'un autre Aîné serait peut-être plus en mesure de parler d'un certain sujet (Université nuhelot'jnethaiyots'jnistameyimâkanak Blue Quills (2019); Baydala et coll., 2013).

Comme on l'a vu, la collaboration avec les Aînés de différentes communautés exige que les relations soient établies de manière respectueuse et que ce processus soit respecté. Avoir une compréhension approfondie des philosophies spirituelles qui sont partagées par les différentes nations autochtones et de celles qui diffèrent entre celles-ci aidera à établir des relations de confiance durables tout en participant à des collaborations de recherche. Les relations qui sont enracinées dans la conduite éthique et qui respectent l'intégrité des philosophies spirituelles autochtones et les souhaits des Aînés sur la façon dont les connaissances doivent être utilisées sont importantes pour le processus de collaboration.

Dans le cadre de la présente étude pilote, la collaboration inclut les Aînés et les gardiens du savoir, compris comme étant « des individus dont le savoir relatif aux pratiques ou [aux] perspectives culturelles est reconnu par les Aînés d'une communauté. Ils peuvent porter le titre de "gardien du savoir" ou de "conseiller culturel" plutôt que celui d'Aîné » (ATA, 2018, p. 2). Nous avons aussi pris contact avec plusieurs éducateurs autochtones, entendu ici comme des individus reconnus dans leurs communautés respectives ainsi que par le milieu scolaire et ayant un rôle de passeur de savoirs pour l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones. Ces personnes peuvent occuper des fonctions officielles dans le milieu scolaire et éducatif ou agir de manière ponctuelle comme intervenant à la demande des écoles et des conseils scolaires.

## 4. L'établissement de relations solides avec les communautés autochtones locales pour apprendre les uns des autres

Comme en témoigne l'Aînée dénée Tha Molly Chisaakay (2020), les relations entre les milieux autochtones et scolaires sont à reconstruire, après des décennies d'oppression et de discrimination au cours desquelles l'école a historiquement joué un rôle clé (Sinclair, 2019). Les relations avec le monde de la recherche sont également à reconstruire, comme l'expliquent Donald et al. (2012) dans le cadre d'une recherche collaborative en éducation impliquant une communauté. Comme le soulignent ces auteurs autochtones, le milieu de la recherche (et le milieu éducatif) a pris conscience de l'importance d'inclure les communautés autochtones dans tout développement de programmes. Toutefois, ces derniers observent qu'il est facile de retomber dans les travers du colonialisme et de reproduire des logiques néfastes à l'établissement de relations saines et durables. Cet article nous invite à réfléchir sur les risques de s'attaquer à un dossier déterminé par des acteurs non autochtones, avec une collaboration posée dans des termes occidentaux, prenant peu en compte la vision autochtone. Il importe d'adopter un positionnement d'humilité et d'éviter tout retranchement derrière une autorité établie, celle-ci pouvant être, dans notre cas, l'autorité du chercheur, l'autorité des leaders scolaires, l'autorité même des politiques éducatives à suivre et des programmes d'études ou encore l'autorité établie par la culture du milieu.

Gaudet (2019, p. 59), dans un article récent, évoque la notion crie du *keeoukaywin* (*the visiting way* en anglais) pour décrire une approche selon laquelle tout projet doit se nourrir de visites répétées et de thés partagés, qui accepte de prendre le temps et de laisser les résultats advenir de ce processus relationnel :

« The traditional approach involves keeping an objective eye on the other, with the aim of legitimizing the research through measurable outcomes and results. It assumes an external position of acquiring knowledge from the other, and does not consider or address what happens in the relationship, the feelings brought up during visits, or the well-being of self, family, community, and the land. » (L'approche traditionnelle consiste à examiner objectivement l'autre, dans le but de légitimer la recherche par des résultats mesurables. Elle consiste à adopter une position extérieure pour acquérir des connaissances de l'autre, et elle ne tient pas compte de ce qui se passe dans la relation, des sentiments évoqués lors des visites ou du bien-être de soi, de la famille, de la communauté et de la terre [traduction libre]).

Tanaka (2017, p. 99), dans une recherche collaborative impliquant des Aînés et des membres du milieu de la formation des futurs enseignants en Colombie-Britannique, évoque également un certain nombre de concepts autochtones qui doivent pouvoir guider les relations :

« [The] concepts of Celhcelh – the development of a sense of responsibility for personal learning within the context of a learning community; Kat'il'a – the act of becoming still – slowing down, despite an ingrained and urgent need to know and desire for busy-ness; Cwelelep – the discomfort and value of being in a place of dissonance, uncertainty and anticipation; and Kamucwkalha – the energy current that indicates the emergence of a communal sense of purpose. » (Les concepts

de Celhcelh, le développement d'un sentiment de responsabilité pour l'apprentissage personnel dans le contexte d'une communauté d'apprentissage, de Kat'il'a, l'acte de rester immobile, de ralentir, malgré un besoin urgent et profondément enraciné de savoir et un désir de se garder occupé, de Cwelelep, l'inconfort et la valeur d'être dans un lieu de discordance, d'incertitude et d'anticipation, et de Kamucwkalha, le courant d'énergie qui indique l'émergence d'un but collectif à atteindre [traduction libre]).

Prendre ses responsabilités, prendre le temps, accepter d'être vulnérable et de se remettre en cause, même si cela doit être une source d'incertitude et d'inconfort, et créer ensemble un sentiment d'appartenance à la communauté pour s'engager envers celle-ci : ces valeurs sont parmi celles tirées de la revue de littérature et elles guideront l'analyse des entretiens réalisés dans le cadre de la présente étude pilote.

# MÉTHODOLOGIE

Nos objectifs sont les suivants :

- a. Mieux cerner les démarches de collaboration qui existent entre les milieux scolaires francophones et autochtones locaux en matière de formation continue des enseignants sur l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones ;
- b. Analyser les obstacles qui entravent la collaboration ;
- c. Mettre en évidence des bonnes pratiques et des pistes d'amélioration pour parvenir à une meilleure inclusion des savoirs et des perspectives autochtones dans la formation des enseignants francophones et donc, à terme, dans la pratique de ces derniers.

Afin d'avoir des premiers éléments de réponse dans le cadre de la présente étude pilote, nous avons mené :

- ▶ Une série d'entretiens avec 7 Aînés et leaders éducatifs autochtones ;
- ▶ Une série de 6 entretiens avec des administrateurs responsables de la formation continue des enseignants francophones en Alberta et de la mise en œuvre de la norme de qualité de l'enseignement (directeurs d'école, directeurs généraux, directeurs généraux adjoints, responsables de la formation au Consortium provincial francophone).

Les entretiens effectués dans le milieu scolaire sont inspirés du modèle de l'entretien semi-compréhensif (Kaufmann, 1996), avec une question déclencheur portant sur la mise en œuvre de la norme de qualité de l'enseignement, comprenant notamment la compétence 5 et la nécessité d'intégrer les langues et les perspectives autochtones dans l'enseignement. Plusieurs sous-questions forment une grille d'entretien souple permettant de couvrir le sujet tout en laissant la possibilité aux interlocuteurs de réorienter la discussion de manière à prendre pleinement en compte leurs perspectives, sans les enfermer dans un carcan imposé. Ces entretiens ont eu lieu en mode virtuel, par Zoom, ou au téléphone et ils ont été enregistrés et transcrits.

Les entretiens avec les Aînés et leaders éducatifs autochtones ont été menés d'une manière davantage flexible, conforme au protocole et aux bonnes relations à établir dans le cadre de discussions et de relations émergentes avec les communautés autochtones. Une préoccupation autour de l'état des relations entre les communautés autochtones et le milieu scolaire francophone a été évoquée pour amorcer la rencontre, avec l'expression d'un désir de travailler à une meilleure compréhension mutuelle permettant d'agir dans le futur. Sauf dans un cas où la rencontre a eu lieu uniquement par téléphone, une ou plusieurs rencontres informelles ont eu lieu par la suite, pour la plupart au domicile des personnes concernées ou dans un café ou un restaurant, autour d'un café et d'une collation. En cela, la recherche a suivi les bonnes pratiques recommandées (Council of Aboriginal Initiatives, 2012; Wilson et al., 2019). Une fois le protocole respecté (par exemple l'offre de tabac cérémoniel), nous avons cherché à faire signer le formulaire de consentement requis par l'université et le bureau de l'éthique de la recherche.

Les questions relatives aux formulaires de consentement – une pratique courante parmi les comités d'éthique de la recherche – devraient être traitées avec délicatesse. Parfois, certains Aînés et certaines communautés peuvent être mécontents de l'utilisation de formulaires de consentement écrits, parce qu'ils considèrent que cette pratique déshonore le processus de sauvegarde des relations devant le Créateur (Baydala et al., 2013 ; Weber-Pillwax, 2004). L'établissement de relations de confiance, de soins et de réciprocité est important tout au long du processus de recherche. La volonté d'avoir un esprit et un cœur ouverts, d'écouter et d'apprendre avec humilité est essentielle pour travailler avec les Aînés. Il peut y avoir des circonstances où une communauté particulière peut ne pas avoir un ensemble de protocoles clairement définis (Iseke et Moore, 2011). Lorsque cela se produit, il peut être utile de s'inspirer des protocoles traditionnels et de demander l'avis des communautés connexes afin d'établir collectivement un ensemble de protocoles acceptables (Iseke et Moore, 2011). Au fur et à mesure que le processus de recherche progresse et que les résultats des conversations de recherche sont révisés, il faut s'assurer que l'histoire qu'un Aîné ou qu'une communauté en particulier souhaitent partager avec l'équipe de recherche soit réaffirmée. Iseke et Moore (2011) soulignent ainsi que la connaissance est un don et que les dons s'accompagnent de responsabilités (p. 31). Le Council of Aboriginal Initiatives (2012) offre des lignes directrices précises concernant les responsabilités et les procédures éthiques qui doivent être respectées lorsqu'on côtoie des Aînés de l'Université de l'Alberta. Le protocole suggéré consiste à faire une invitation, à offrir un cadeau d'appréciation, à s'occuper des remboursements de voyage, à indemniser les éventuels *Elder Helpers* (*oskapew*) et à offrir des honoraires aux Aînés, le cas échéant (Council of Aboriginal initiatives, 2012, p. 13). Comme mentionné précédemment, l'envoi d'une invitation implique généralement l'offre de tabac. Cependant, ce n'est pas le cas pour tous les Aînés. Si un Aîné accepte le tabac, il est courant d'offrir un cadeau pour transmettre de la gratitude, de la réciprocité et de l'appréciation pour la sagesse qui est partagée. Le cadeau peut être offert sous forme d'honoraires. Historiquement, les Aînés recevaient de la nourriture, des vêtements et d'autres articles en échange de leur aide. C'est pourquoi les dons monétaires sont désormais acceptables.

## 1. Les limites méthodologiques de la collecte de données et les obstacles rencontrés lors de la collecte

Des sept entretiens que nous avons menés avec les Aînés et leaders éducatifs autochtones, nous devons en soustraire deux de l'analyse des données. En effet, dans le premier cas, il s'agit d'une *kokum* (grand-mère) que nous avons rencontrée à deux reprises et qui nous avait été présentée par l'intermédiaire d'un directeur d'école. La relation est ici à construire afin de pouvoir entamer un dialogue vrai. Malgré la qualité des échanges, la volonté exprimée que les propos tenus soient transmis dans le cadre de cette recherche et le désir mutuel de poursuivre la relation, l'Aînée a exprimé certaines réticences et craintes par rapport à la manière dont les propos tenus seraient compris et utilisés par le milieu éducatif, raison pour laquelle nous n'avons pas procédé à la signature du formulaire de consentement officiel. Dans le deuxième cas, la personne s'étant prêtée à la discussion a souhaité s'exprimer, mais elle devait attendre le consentement de sa hiérarchie pour pouvoir signer le formulaire de consentement, dans la mesure où cette personne

exerce des responsabilités dans le milieu éducatif. Bien que le formulaire ait été transmis à la hiérarchie en question, nous n'avons pas encore reçu le document signé, ceci nous obligeant à écarter pour l'instant ces données.

Aucune discussion n'a été enregistrée pour ce qui est des conversations tenues avec les Aînés, par respect pour la relation émergente avec ces individus. L'analyse repose dans ce cas sur les notes prises a posteriori par le chercheur.

Soulignons enfin que la pandémie a contribué à causer un sentiment de fatigue et une charge de travail accrue pour plusieurs dans le milieu scolaire. Nous avons aussi dû composer avec des contraintes sanitaires changeantes au cours des derniers mois. Ce contexte sanitaire particulier a entraîné des retards dans la possibilité de joindre les leaders scolaires ainsi que dans la capacité à accéder aux transcriptions des entretiens, ce qui a causé des délais dans l'analyse.

## 2. Les participants à la recherche

Les considérations éthiques de la recherche exigent la protection de l'anonymat des participants à la recherche pour ce qui est des leaders éducatifs avec qui nous avons discuté. Nous utilisons donc le masculin dans le présent rapport et d'autres stratégies d'écriture permettant d'éviter que ne soit relié un individu à des propos particuliers. Le cas des Aînés est différent, puisqu'il s'agit cette fois, dans une logique quasi inverse, de veiller à ce que les individus s'exprimant puissent être pleinement reconnus pour les savoirs transmis et la sagesse partagée.

Pour ce qui est des entretiens avec des leaders du milieu scolaire, nous avons ainsi conservé les données provenant des personnes suivantes :

- Deux directeurs généraux de conseils scolaires francophones albertains ;
- Deux conseillers en éducation autochtones travaillant en collaboration avec divers organismes éducatifs albertains ;
- Un directeur d'école francophone ;
- Un responsable de programme de formation impliqué dans la formation des enseignants francophones au niveau de la province.

Pour ce qui est des Aînés et éducateurs autochtones dont on rendra compte dans ce rapport, les personnes ayant accepté de faire partie du présent projet pilote sont les suivantes :

- ▶ Rocky Morin, un cri de l'Enoch Cree Nation, en Alberta. Rocky, qui est souvent identifié comme un « gardien du savoir » ou comme un « Aîné », est très impliqué dans le milieu scolaire avec les enseignants, les administrateurs scolaires et les élèves, ayant assumé dans le passé le rôle d'agent de liaison et de conseiller culturel auprès de plusieurs conseils scolaires. Il collabore également avec l'Alberta Teachers' Association autour de l'autochtonisation des pratiques d'enseignement et de l'éducation pour la réconciliation ;

- Phillip Campiou, un cri originaire de la Première Nation de Driftpile en Alberta, qui possède également des liens avec le peuple Métis et qui réside maintenant dans la région d'Onoway. Lorsqu'il était jeune homme, son père lui a enseigné la manière d'être autonome et de vivre de la terre. À l'âge adulte, Phillip a consacré sa vie à partager ses connaissances des valeurs et du mode de vie traditionnels. Il est souvent engagé pour faire de nombreuses présentations à Edmonton et dans les environs. Il est invité à aider à organiser de nombreux événements traditionnels et communautaires partout au Canada, notamment dans les milieux scolaires, lors des différents congrès d'enseignants. Phillip travaille avec de nombreuses divisions scolaires et organisations dans la province pour partager ses connaissances et encourager des relations saines avec tout le monde ;
- Goota Desmarais, qui est originaire de Kinngait (anciennement Cape Dorset) et d'Arctic Bay, au Nunavut, et qui vit à Sherwood Park, en Alberta, depuis trente ans. Fille du sculpteur Kumwartok Ashoona, elle a fondé son entreprise Inuit Connection, qui vise à partager des connaissances sur la culture inuite dans les écoles, les universités, les organismes culturels et les festivals. Goota participe également au projet *Walking Together : Education for Reconciliation* de l'Alberta Teachers' Association. Elle est membre du Groupe de travail inuit d'Edmontonmiut, qui vise à créer un sentiment d'appartenance à la communauté inuite d'Edmonton. Grâce à de fréquents voyages à Kinngait et à Arctic Bay, où elle a passé son enfance dans des camps traditionnels en été et dans des établissements inuits modernes en hiver, Goota maintient un lien précieux avec sa culture et les communautés nordiques. Elle travaille maintenant pour Pauktuutit Inuit Women of Canada, où elle s'occupe du dossier des femmes et des filles inuites disparues et assassinées. Elle travaille aussi avec divers organismes sociaux pour apporter savoirs et nourritures traditionnels aux populations inuites prises en charge dans des foyers urbains de la région d'Edmonton ;
- Ryan Arcand, un cri de la nation crie d'Alexander, en Alberta. C'est en tant que joueur de tambour traditionnel que Ryan s'est impliqué dans l'école de ses enfants, soit l'école Sir George Simpson, à St. Albert, en Alberta. Pendant plusieurs années, il s'est impliqué auprès des élèves autochtones de l'école pour transmettre des savoirs traditionnels par l'entremise de la pratique et des enseignements du tambour. Ryan est un chanteur et un joueur de tambour reconnu dans la région de St. Albert et il se produit souvent lors d'événements publics ;
- Luc Gauthier, un artiste métis, un joueur de violon et un danseur de gigue traditionnelle. Luc réside à St. Albert, en Alberta, et promeut son art grâce à de multiples partenariats, notamment avec l'Alberta Métis Nation. Il est régulièrement appelé à agir comme juge lors de festivals et de compétitions dans la communauté. En 2013, il a remporté le prix Alberta Male Adult Role Model of the Year lors du gala Alberta Aboriginal Youth Achievement Awards. Luc se produit ponctuellement dans les écoles pour parler de sa culture traditionnelle métisse au moyen de la danse et de la musique.



# ANALYSE

## 1. La perspective des leaders scolaires francophones impliqués dans la mise en œuvre de la norme de qualité de l'enseignement et dans la formation continue des enseignants

Afin de protéger l'anonymat des personnes rencontrées, en lien avec l'éthique de la recherche, nous nous livrons ici à une analyse globale des propos tenus par les uns et les autres lors des entretiens, sachant que tous, dans leurs positions respectives, ont un rôle à jouer dans la mise en œuvre de la norme de qualité de l'enseignement et donc dans l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones (Alberta Education, 2018). Ces personnes sont également, dans leurs rôles respectifs, chargées d'appuyer les enseignants dans leur développement professionnel et leur capacité à mettre en œuvre la norme de qualité de l'enseignement. Nous avons organisé notre analyse pour mettre en évidence les obstacles rencontrés ainsi que les bonnes pratiques développées en la matière.

## 2. Les obstacles

De manière générale, tous les leaders scolaires rencontrés concèdent avoir établi ***trop peu de relations avec les communautés des Premières Nations, métisses ou inuites***. Plusieurs raisons sont invoquées parmi lesquelles le manque de temps pour se consacrer à développer ces réseaux et relations qui pourraient soutenir de manière favorable l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones de manière respectueuse et authentique, en collaboration avec les communautés concernées. Les personnes rencontrées évoquent, de manière contextuelle, le rôle de la pandémie qui a nui aux déplacements et à la création de relations de personne à personne, mais de manière plus structurelle, elles rappellent aussi le fait que les conseils scolaires francophones sont des unités relativement petites, comparativement aux conseils scolaires anglophones, avec des dirigeants qui se retrouvent à gérer des portefeuilles étendus, sans nécessairement pouvoir recourir à des personnes de soutien qui pourraient servir d'experts ou de conseillers en la matière. Par ailleurs, les territoires couverts sont étendus, puisque quatre conseils scolaires se partagent toute la superficie de la province, ce qui implique que chaque conseil scolaire se trouve à devoir initier des relations avec une grande diversité de communautés autochtones, ce qui complique encore plus leur tâche. Les personnes rencontrées manquent ainsi de temps pour se former et pour créer les relations qui leur seraient nécessaires afin d'être plus proactives dans le développement de partenariats authentiques avec les communautés locales. Par ailleurs, plusieurs soulignent ne pas avoir grandi en Alberta ou être en poste depuis trop peu de temps pour avoir vraiment pu développer des relations durables et authentiques avec les communautés des Premières Nations, métisses ou inuites locales. Plusieurs leaders scolaires rencontrés évoquent

également les difficultés d'identifier les personnes légitimes à rencontrer et de naviguer les différents systèmes de gouvernance de manière respectueuse tout en restant ouverts aux relations interpersonnelles qui peuvent émerger lors des rencontres et de l'établissement de liens avec des Aînés ou d'autres membres des communautés autochtones, dont les parents d'élèves autochtones. Toutes les personnes rencontrées reconnaissent ainsi une réelle nécessité de nouer plus de liens avec les communautés locales.

Un deuxième obstacle clairement décrit par tous est celui de **la langue pour accéder à des ressources locales authentiques et pertinentes**. Les écoles francophones ont pour mandat d'enseigner en français en tout temps, hormis durant les périodes d'enseignement de la langue anglaise, mais elles ont aussi le mandat de promouvoir un environnement d'apprentissage et un environnement professionnel francophones. Or, comme tous le soulignent, **les Aînés, les gardiens du savoir et les organismes autochtones qui sont à même d'intervenir dans les écoles sont très majoritairement anglophones**. La plupart des enseignants et des élèves, dans les écoles francophones, sont suffisamment bilingues pour interagir en anglais, mais ce n'est pas nécessairement le cas de tous et, dans tous les cas, le mandat francophone est un impératif. Quelques-uns des leaders scolaires rencontrés soulignent l'importance de ne pas se réfugier derrière la barrière de la langue. Toutefois, ils mettent également en évidence le fait que les questions de réconciliation ne devraient pas être traitées uniquement en langue anglaise, mais également en français, pour être en mesure de pleinement assumer leur mandat au regard de la communauté francophone et des communautés autochtones, afin que les écoles francophones puissent trouver des moyens de faire vivre pleinement ces conversations en leur sein. La traduction est un recours largement utilisé pour avoir accès à des ressources autochtones locales produites en anglais. Toutefois, **se posent les questions du coût et de la disponibilité des traductions, mais surtout de la capacité de celles-ci à rendre compte finement des nuances culturelles présentes dans la langue d'origine**. La traduction d'une ressource ou la présence d'un interprète créent également un certain filtre qui ne permet pas d'accéder au sens et à l'émotion partagée de la même manière que si la ressource était produite en français ou que si la personne-ressource s'exprimait directement en français. Pour autant, l'ensemble des interlocuteurs rencontrés prennent leur distance avec la possibilité de chercher des ressources ou des personnes-ressources en français, venues des régions francophones de l'Est comme le Québec et l'Ontario. Tous soulignent l'importance de travailler en collaboration avec les communautés locales, avec qui ils partagent des traités et des territoires. Il s'agit aussi de reconnaître la richesse et la diversité des cultures autochtones sans verser dans la dérive simplificatrice du panamérindianisme. Les personnes rencontrées indiquent par ailleurs un manque de liens avec les Aînés, dont l'importance et le rôle sont bien reconnus (voir la revue de littérature présentée précédemment), ainsi qu'avec la jeunesse autochtone, ce qui permettrait non seulement d'avoir accès à la sagesse et aux savoirs traditionnels, mais qui permettrait aussi aux élèves d'établir des relations autour de la manière dont chacun vit ses réalités culturelles sur le territoire.

Un troisième obstacle majeur est celui lié au **manque d'approches pédagogiques et didactiques prenant en compte les réalités éducatives francophones**. Outre la possibilité d'avoir accès aux savoirs et aux perspectives autochtones par l'entremise des Aînés ou des personnes

des communautés autochtones, les personnes rencontrées soulignent la difficulté d'avoir accès à du matériel clés en main comme des plans de leçons et des ressources d'enseignement qui permettent aux enseignants d'intégrer pleinement ces dimensions dans leur enseignement, et ce, dans toutes les matières. Les leaders scolaires soulignent le flou dans lequel se trouve la communauté éducative dans le sens où la norme de qualité de l'enseignement, notamment la compétence 5, insiste sur l'importance de l'éducation pour la réconciliation, sans que les écoles puissent se référer à un curriculum qui appuie cette nouvelle orientation. La plupart des éducateurs rencontrés ont en effet amorcé une réflexion en la matière. Ils ont mentionné qu'il y a eu la tentative avortée de la réforme des programmes scolaires et que les informations communiquées par le ministère de l'Éducation actuel sur la réforme à venir semblent trop lacunaires et imprécises pour travailler de manière proactive et efficace sur l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones dans l'enseignement. Qui plus est, il existe une réelle inquiétude à l'égard de l'accès futur aux ressources didactiques qui seraient déterminées et diffusées par le Ministère lorsque la réforme des programmes d'études sera mise en œuvre. En effet, les acteurs du milieu scolaire francophone espèrent que des ressources approuvées par le Ministère leur donneront la certitude que ces ressources sont respectueuses des communautés, mais ils s'inquiètent de leur traduction en français. Les ressources pédagogiques et didactiques conçues pour un public d'élèves anglophones ne se transposent pas nécessairement facilement pour bien répondre aux besoins des élèves francophones. Dans l'ensemble, les leaders éducatifs rencontrés déplorent le manque de ressources développées en collaboration avec les communautés francophones, mais conçues sans perdre de vue le contexte d'apprentissage francophone. Plusieurs citent le projet d'éveil aux langues des Métis, développé par E. Lemaire en collaboration avec des Aînés métis (Dion et al., 2021 ; Lemaire, 2021 ; Lemaire 2020b), comme étant la seule initiative offrant une approche pédagogique et didactique ainsi que des ressources d'enseignement clés en main pour différentes matières scolaires, qui répondent véritablement aux besoins de la communauté scolaire francophone albertaine. Plusieurs personnes rencontrées soulignent ainsi le besoin de participer davantage à des initiatives de codéveloppement de ressources pédagogiques et didactiques en collaboration avec des Aînés et des éducateurs autochtones et avec des pédagogues et des experts au fait des réalités éducatives des minorités francophones.

Un quatrième obstacle est **le manque d'expertise et le besoin de formation en la matière**. Les leaders scolaires rencontrés, comme tout leader éducatif, sont engagés dans des initiatives de formation professionnelle et tous par ailleurs ont choisi de se former davantage encore pendant leurs temps libres. Ils soulignent toutefois l'importance de s'éduquer et de développer une posture alliée afin d'être ensuite capables de transposer ce qu'ils ont appris dans le cadre de leurs responsabilités professionnelles. Tous estiment ainsi qu'ils gagneraient à bénéficier de mentors et d'espace-temps pour engager une réflexion sur le sujet. Le manque d'expertise et le besoin de formation se répercutent à tous les niveaux, des directions générales jusqu'aux enseignants, en passant par les bibliothécaires – capables d'apporter des voix autochtones dans l'école grâce à la littérature jeunesse – ainsi que les conseillers pédagogiques et les responsables de la formation, pour que ceux-ci soient à même d'épauler les enseignants dans le développement de pratiques exemplaires. Pour toute la province de l'Alberta, on ne compte qu'une seule conseillère pédagogique qui soit à la fois francophone et autochtone.

Enfin, les personnes rencontrées ont souligné, en lien avec le manque d'accès à des ressources pertinentes, **le manque de financement** qui, même s'il ne semble pas être un obstacle majeur à la mise en place d'initiatives ponctuelles, peut toutefois s'avérer problématique pour financer des postes de conseillers permanents à temps plein ou des initiatives à long terme. À l'heure actuelle, les conseillers pédagogiques qui travaillent à l'éducation pour la réconciliation dans les écoles occupent des postes à temps partiel, ce qui ne leur laisse guère le temps de prendre le temps de se rendre dans les communautés pour y développer des relations durables. Plusieurs évoquent le fait que le territoire couvert par les conseillers est tel que beaucoup de temps peut être perdu en déplacement dans les diverses écoles de la province, si les interventions se font en personne et non en mode virtuel. Plusieurs évoquent également le fait que les financements permettent certes de payer les intervenants pour les ateliers ou les formations donnés, sans toutefois rémunérer ces derniers à hauteur du temps qu'ils ont investi dans la formation préalable et dans la recherche de contacts avec la communauté, ou sans reconnaître le véritable prix du travail émotionnel impliqué par le fait de devoir se plonger, pour en parler, dans les traumatismes générés par l'histoire et les politiques coloniales ainsi que les répercussions de celles-ci.

On soulignera enfin l'importance d'assurer un financement à long terme afin de pouvoir continuer à payer les honoraires et les frais engagés dans un protocole lors de collaborations durables avec les communautés autochtones locales. Rappelons toutefois qu'au-delà de la question du financement, c'est avant tout la question de la disponibilité de personnes-ressources compétentes qui pose un problème majeur. Il convient de noter que **le faible nombre d'élèves qui s'identifient eux-mêmes comme des Autochtones** ne permet pas de générer des revenus supplémentaires importants, lorsque des enveloppes budgétaires qui dépendent du nombre d'élèves autochtones pourraient permettre de réaliser des initiatives visant à assurer une plus grande inclusion et valorisation des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Dans le cas des deux conseils scolaires approchés dans le cadre de la présente recherche, on parle de 2 % d'élèves s'étant identifiés comme des Autochtones dans les formulaires prévus à cet effet. Comme l'a souligné l'un des directeurs généraux rencontrés lors d'un entretien, dans les écoles francophones, l'accent a toujours été mis sur l'identité francophone, au détriment des identités multiples :

« On travaille beaucoup, beaucoup, chez les francophones sur la question identitaire. C'est central au mandat d'être fier de sa langue, d'être fier de sa culture et de ses cultures, de ses langues, de ses identités. Je pense qu'on a dû passer à un modèle qui a "shifté" pas mal au niveau francophone, il fallait préserver cette petite bulle-là où on se rend compte que les gens ont beaucoup plus qu'une identité. Et pour mes [élèves des] Premières Nations, j'ai encore une inquiétude qu'ils n'osent pas s'identifier quand on [le] leur demande. »

Cette tendance du milieu francophone à valoriser l'affirmation d'une identité unique orientée vers la francophonie au détriment d'identités plurielles est confirmée par la recherche (Gérin-Lajoie, 2016). Un travail reste donc à mener pour créer des environnements scolaires inclusifs qui non seulement valorisent les identités et les cultures autochtones des élèves et de leurs familles, mais qui tiennent compte aussi des résistances des communautés à l'égard d'un système scolaire

impliqué dans le génocide culturel et dans l'oppression subis par les peuples autochtones (Sinclair, 2019, Chisaakai, 2020).

### 3. Les pratiques exemplaires

Malgré ces obstacles, il convient de souligner que plusieurs points positifs sont ressortis et que des pratiques gagnantes ont été mises en place.

D'abord, tous les acteurs rencontrés s'accordent à dire que **la communauté scolaire s'est éduquée ces dernières années à l'importance de la réconciliation** avec les peuples autochtones et qu'il existe désormais **une plus grande ouverture à l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones**, et ce, au niveau du leadership scolaire, des enseignants, des conseillers scolaires ainsi que des communautés de parents. Beaucoup soulignent qu'ils ont rencontré des résistances dans le passé, quand les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation ont commencé à cheminer vers le grand public et le milieu scolaire, visé plus particulièrement par les appels à l'action 62, 63, 64 et 65 (CVR, 2015). Le fait que le mandat des écoles francophones cible le développement et le maintien de la langue française et de l'identité francophone a pu justifier dans le passé un certain désintérêt par rapport aux questions relatives aux réalités autochtones, comme le soulignent plusieurs des personnes interrogées. Le fait que peu d'élèves fréquentent les écoles francophones est aussi un argument qui a permis de justifier un temps le manque d'adhésion à cette nouvelle orientation. L'extrait d'entretien ci-dessous en atteste :

« C'était plus difficile d'ouvrir les conversations à ce niveau-là dans les systèmes scolaires. Et la raison c'est souvent... ben... ça représente quoi en termes de proportion d'étudiants ? Ça représente quoi en termes de défis vraiment identifiés dans notre conseil ? Est-ce qu'on a des données qui démontrent que c'est une problématique, ces éléments-là ? Mais je pense que ce que l'on a cheminé, c'est plutôt quel changement de société qu'on veut voir, est-ce qu'on veut que nos jeunes soient habilités à mieux négocier ça que ma génération, par exemple, l'a fait. C'est sûr que ce virage-là est très important. »

Une conscientisation semble ainsi s'être opérée au cours des huit dernières années. Plusieurs citent, au-delà de l'incidence des travaux de la Commission de vérité et réconciliation, le choc provoqué par la découverte récente de milliers de tombes d'enfants non marquées aux abords des écoles résidentielles. Sur le plan professionnel, la mise en place de la norme de qualité révisée de l'enseignement et du leadership scolaire (Alberta Education 2018a, 2018b) ainsi que les discussions autour de la réforme des programmes, celle avortée du gouvernement Notley et celle contestée du gouvernement Kenney (Frew, 2022), ont également contribué à amener les acteurs du milieu de l'éducation à réfléchir à l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones. La question de l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones est désormais clairement liée à l'éducation pour la réconciliation, le rôle de l'école étant désormais vu comme étant essentiel pour mener à bien ce projet de société, conformément aux affirmations de Murray Sinclair (2019),

le commissaire de la Commission de vérité et réconciliation. Comme le résume un des leaders éducatifs rencontrés dans le cadre de la présente étude :

« C'est nécessaire plus que jamais, et je sens qu'il y a une plus grande ouverture à jaser de ces sujets-là qu'il n'y en avait il y a quelques années donc. »

En parallèle, **la formation professionnelle des enseignants en la matière s'est accrue**. Les leaders scolaires ont promu les présentations et les ateliers offerts en anglais par des Aînés et d'autres acteurs communautaires anglophones pour encourager leurs enseignants à accéder à des voix autochtones authentiques et locales, ancrées dans le territoire. L'ensemble des conseils scolaires travaillent par ailleurs avec le Consortium provincial francophone pour créer des occasions de formation en français. Le Consortium a en effet obtenu divers financements pour traduire des ressources de formation continue, comme le site Empowering the Spirit (valoriser l'esprit). Une formation comportant plusieurs modules et offerte en mode asynchrone, qui permet d'obtenir un certificat de formation, a été élaborée en lien avec cette ressource en ligne. Environ 40 % à 50 % des membres du corps enseignant auraient suivi des modules de cette formation de base, selon les estimations obtenues dans le cadre de la présente recherche. Des ressources ont été également développées et diffusées par le Consortium au sujet du 30 septembre, la Journée du chandail orange, maintenant renommée la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation. Selon les conseils scolaires rencontrés, des conseillers pédagogiques ou d'autres personnes ont également été mis en charge du dossier de réconciliation, même s'il s'agit d'un rôle à temps partiel pour ces derniers. Les conseillers pédagogiques spécialisés ont dès lors pour mission de codévelopper ou de développer du matériel de formation continue et d'enseignement en français. Une partie de ce matériel est inédite, mais la plupart sont des ressources traduites en collaboration avec des partenaires tels que l'Alberta Teachers' Association. Même si le temps accordé aux conseillers pédagogiques et aux autres personnes-ressources internes du conseil scolaire est très limité pour faire avancer ce dossier, l'un des directeurs généraux souligne que les ressources au sein du conseil scolaire sont, de facto, très limitées. Ainsi un poste à mi-temps peut sembler bien peu, mais il s'agit aussi de prendre en compte le contexte et le fait que le conseil scolaire ait pu consacrer des ressources à ce dossier quand, par exemple, il n'existe même pas de conseiller pédagogique en mathématique, un domaine souvent jugé prioritaire.

Par ailleurs, à une plus petite échelle, certaines directions d'école ont aussi choisi, au niveau de l'équipe de l'école, de mettre en œuvre des pratiques d'échange autour de l'éducation à la réconciliation et du 30 septembre, par exemple en demandant à chaque enseignant de créer et/ou de partager une ressource d'enseignement pertinente avec l'équipe, permettant ainsi d'alimenter la discussion et de mutualiser du matériel d'enseignement adaptable à différents niveaux scolaires et à différentes matières. La diffusion d'infolettres pour annoncer les occasions de formation pertinentes semble également une pratique gagnante pour ce qui est de visibiliser l'offre et de maintenir les attentes en la matière tout au long de l'année. Enfin, plusieurs écoles d'un des conseils scolaires rencontrés ont eu l'occasion de se former sur une approche et sur du matériel d'enseignement développés pour le public francophone, en collaboration avec des Aînés et des

éducateurs métis (Dion et al., 2021), grâce à leur participation à une recherche-action encouragée par la direction générale.

Une pratique qui semble porter ses fruits, selon plusieurs personnes rencontrées, est **la possibilité donnée aux enseignants de se former à leur rythme** avec des formations souples, qui prennent en compte leurs impératifs personnels et professionnels, ainsi que **des formations qui permettent aux enseignants de ressortir avec des ressources clés en main** telles que des plans de séquences pédagogiques, des plans de leçons arrimés aux programmes et du matériel d'enseignement. Cette formule de « kit » pédagogique, validé par des experts et des personnes des communautés autochtones, permet aux enseignants de mettre à l'essai de nouvelles pratiques tout en leur épargnant de longues heures de recherche et de conception et en les rassurant également sur la qualité de l'approche (Lemaire, 2021). Pour les leaders éducatifs rencontrés, **le fait de proposer des formations appliquées en didactique et en pédagogie** pour faciliter le transfert des connaissances dans les pratiques professionnelles est essentiel. Plusieurs soulignent également **la pertinence d'interventions éducatives qui s'adressent tant aux enseignants qu'aux élèves**, durant les heures de classe donc, afin de transmettre les savoirs à un plus grand nombre de personnes, sachant que l'accès à des personnes-ressources est limité, tout comme le temps que les enseignants peuvent accorder à leur perfectionnement professionnel.

Une autre pratique gagnante soulignée est **la mise en place de quelques relations privilégiées avec des Aînés**, l'une où une Aînée intervient auprès du Consortium provincial francophone, l'Aînée partageant ses savoirs avec les quatre conseils scolaires de la province, une autre dans le cadre d'une collaboration prévue sur deux à quatre ans avec l'un des conseils scolaires rencontrés. Dans le premier cas, la collaboration avec l'Aînée se situe au niveau de la formation des enseignants, avec par exemple l'exercice des couvertures (Lemaire, 2020a), les enseignements du tipi ou encore des discussions autour de l'expérience et des répercussions des écoles résidentielles. Dans le deuxième cas, une collaboration a été nouée avec un artiste et un Aîné autour de la réalisation d'une murale dans chaque école francophone du conseil scolaire, les intervenants autochtones transmettant leurs valeurs et leurs savoirs traditionnels lors de leurs interventions répétées au cours de l'année, tout en permettant que soit autochtonisé l'espace scolaire, donnant ainsi une visibilité à la présence des peuples autochtones dans les écoles. En cela, les leaders éducatifs rencontrés démontrent une réelle conscience quant au risque d'appropriation culturelle et de diversité de façade, puisqu'ils sont à la recherche d'authenticité et de partenariats durables :

« On ne voudrait certainement pas... et je pense que les communautés autochtones ont été très claires, de ne pas le faire à leur place, de le faire avec eux. »

Les collaborations avec les Aînés ont aussi permis aux directions et aux enseignants concernés **d'être sensibilisés au protocole**, que cela soit au sujet de l'échange du tabac cérémoniel, de la poignée de main à offrir avec la main gauche ou de la manière d'accueillir l'Aîné (Lemaire et Samson-Cormier, 2022). Ces collaborations ont aussi amené à développer des procédures pour le paiement des honoraires, qui est lui aussi codifié (voir la revue de littérature présentée précédemment).

Deux dernières pratiques à mettre en évidence sont ***l'implication de la communauté scolaire dans son ensemble*** à l'égard de cette orientation et la redevabilité des acteurs du milieu de l'éducation en la matière. Au niveau des directions générales et des directions d'école, on souligne l'importance de sensibiliser la communauté des parents et les conseillers scolaires pour obtenir leur soutien, que ce soit pour l'octroi d'enveloppes budgétaires permettant de développer des initiatives ou pour impliquer les parents dans la création de pratiques et d'espaces inclusifs, avec par exemple la possibilité d'inviter des parents autochtones ou de renommer des écoles portant le nom de missionnaires francophones.

Enfin, on soulignera ***l'importance de développer des pratiques permettant d'évaluer si les objectifs qui ont été fixés en matière d'éducation à la réconciliation ont été atteints*** ou non. Les rapports de conformité préparés par les directions générales sont des outils qui permettent de vérifier que les objectifs ont été atteints. Les conseils scolaires rencontrés ont tous deux choisi l'éducation pour la réconciliation comme l'un des objectifs de leur plan stratégique. Dans l'un des cas, il s'agit d'un objectif à part entière parmi les 15 objectifs fixés. Dans l'autre, l'éducation pour la réconciliation fait partie de l'objectif ayant trait à la diversité. Si rares sont les écoles francophones à avoir choisi l'éducation pour la réconciliation comme domaine prioritaire, l'appui à la littératie et à la numératie ainsi que la rétention des élèves étant souvent des objectifs clés largement répandus, la détermination d'un tel objectif engage néanmoins les écoles à se mobiliser pour mettre en avant, ne serait-ce qu'en partie, cette dimension des plans stratégiques. Les conseils scolaires rencontrés ont également posé des exigences claires en matière de formation, ayant demandé aux enseignants de suivre au moins une formation par année, et un des conseils scolaires ayant exigé de ces nouveaux enseignants de terminer une des formations de base offerte par le Consortium provincial francophone. L'élaboration d'outils précis permettant d'évaluer l'atteinte ou non des objectifs et de communiquer à ce sujet semble essentielle pour mobiliser les communautés scolaires, que ce soit au niveau des directions d'école, des enseignants, des conseillers scolaires ou des communautés de parents.

En somme, les données collectées auprès des leaders éducatifs impliqués dans le système scolaire francophone mettent en évidence l'émergence ces dernières années d'une prise de conscience et d'une mobilisation à l'égard de l'éducation pour la réconciliation. La mise en place de pratiques gagnantes se généralise progressivement, sans toutefois occulter le fait que l'actualisation des intentions se heurte à des limites sur le plan de l'accès à des ressources adaptées et authentiques et d'un manque de relations avec les communautés autochtones locales. « Il y a beaucoup de travail à faire », conclut ainsi un des directeurs généraux rencontrés.

## 4. La perspective des Aînés et des éducateurs autochtones

Du côté des Aînés et des éducateurs autochtones, plusieurs thèmes émergent des entretiens effectués : l'affirmation de liens personnels et collectifs, passés et présents, entre les communautés francophones et autochtones, le sentiment d'un manque d'inclusivité de la part des écoles



francophones, la volonté de rétablir un lien véritable et la nécessité de passer outre les barrières linguistiques pour échanger et se soutenir avec le désir commun d'affirmer sa langue et sa culture dans le paysage linguistique, scolaire et sociétal provincial.

## 5. L'affirmation de liens personnels et collectifs

Tous les individus rencontrés dans le cadre du présent projet pilote, qu'ils soient des membres des Premières Nations, des Métis ou des Inuits, ont souligné l'existence de liens, présents et passés, entre les communautés francophones et autochtones.

Phillip Campiou (autrefois « Champion »), Rocky Morin, Luc Gauthier, Goota Desmarais et Ryan Arcand portent des patronymes qui renvoient aux liens ancestraux avec la communauté francophone. Luc Gauthier nous rappelle, en tant que Métis, le rôle des voyageurs et des coureurs des bois francophones dans l'origine même du peuple Métis. Ryan Arcand évoque en entretien des histoires orales qui circulent autour de personnalités francophones, de religieux oblats ou d'agents des Indiens, dont l'histoire a marqué celle de sa communauté, avec notamment un nom de famille, Arcand, qui a été donné au chef Wolf par le père François Arcand pour sceller la signature d'un traité. Sur un plan plus personnel, Goota Desmarais élève quant à elle des enfants francophones, sa fille aînée ayant fréquenté les écoles d'immersion et ayant fait des études postsecondaires en français et son défunt mari étant un francophone. Rocky Morin, quant à lui, a appris le français à l'école jusqu'en 9<sup>e</sup> année et a gardé un certain attachement à cette langue, même s'il n'en a conservé que quelques mots.

## 6. Des liens à rétablir face à une certaine déconnexion entre les communautés francophones et autochtones

Tous les Aînés et les éducateurs autochtones que nous avons rencontrés sont régulièrement amenés à intervenir dans les écoles, auprès des enseignants, des élèves et des directions. Cependant, leurs contacts avec les écoles francophones ont toujours été marginaux. Ils se souviennent au mieux d'avoir été invités à une seule reprise.

De leur côté, Goota Desmarais et Ryan Arcand ont vécu une expérience différente en ce sens que leurs enfants ont suivi un programme d'immersion française ou ont fréquenté une école à deux voies (programme d'immersion française et programme anglophone offerts par un même établissement scolaire). Les liens entre Goota, Ryan et les écoles en question ont été appréciés, avec des occasions offertes pour vivre leur propre culture, mais ces liens se sont détériorés dès lors que leurs enfants ont cessé de fréquenter l'école. Les directions scolaires, en raison parfois de changements de personnel, n'ont pas entretenu la relation, arguant parfois aussi d'un manque de budget pour payer les interventions éducatives proposées.

Phillip Campiou, qui a vécu un temps en face d'une école francophone, se souvient de sa déconvenue de ne pouvoir inscrire ses enfants à cette école, dans la mesure où la volonté d'apprendre le français ne suffisait pas à justifier une inscription. Ayant eu plus de contacts avec les écoles offrant des programmes d'immersion qu'avec des écoles francophones, ces dernières donnent ainsi parfois le sentiment d'un plus grand repli communautaire.

## **7. Le rétablissement des relations par un échange de savoirs autour des langues : un héritage des traités à honorer**

Luc Gauthier et Rocky Morin soulignent tous deux les répercussions à long terme des pratiques et des politiques coloniales sur les peuples autochtones, pratiques et politiques qui ont aussi été mises en œuvre par la communauté francophone. Luc Gauthier souligne ainsi que si les ancêtres francophones font partie de l'histoire des Métis, le lien entre les communautés s'est ensuite détérioré. Les communautés métisses ont en effet eu tendance à n'être pas acceptées ni du côté des Premières Nations – en partie à cause d'une logique coloniale cloisonnant les communautés dans des identités et des droits distincts – ni du côté des colonisateurs, avec cette idée de peuple « bâtard », tenu en marge, cantonné aux réserves routières, régulièrement délogés et soumis à une grande précarité (Canadian Geographic, 2019). Les pensionnats autochtones et les écoles de missionnaires, avec les conséquences intergénérationnelles que la Commission de vérité et réconciliation a pu mettre de l'avant (CVR, 2015), ont quant à eux été gérés en partie par des ordres religieux francophones.

Pour Rocky Morin, une des voies pour rétablir le lien entre Francophones et Autochtones est d'honorer les traités numérotés qui prévoient le maintien des relations et d'une bonne entente, notamment par l'éducation et l'apprentissage des langues comme moyen de communication privilégié, qui permet de comprendre la culture de l'autre. D'un point de vue autochtone, tant les traités que les langues sont sacrés et il convient, selon Rocky Morin, de commencer à les honorer. L'imposition de l'anglais au détriment des langues ancestrales et du français peut ainsi être comprise comme un manquement aux traités, en raison duquel les Aînés et les éducateurs autochtones ne devraient pas être pénalisés sous la forme d'une exclusion supplémentaire, en ce sens qu'ils ne seraient pas pleinement accueillis dans les écoles francophones à cause de leur méconnaissance de la langue française.

Afin d'honorer les traités, Rocky Morin, dont l'opinion rejoint celle de Phillip Campiou à ce sujet, suggère que les communautés francophones et les Premières Nations se retrouvent dans l'échange, autour de leurs langues. Langues, identités et cultures étant intimement liées, c'est en partageant des savoirs et des valeurs clés, en lien avec la langue, qu'un échange de qualité pourra se produire. Pour ces deux Aînés, la langue ainsi que la reconnaissance du protocole et des cérémonies traditionnelles sont essentielles. Par cérémonie, on entend ici notamment le chant,

les histoires orales, le tambour, les danses, des éléments qui sont liés à la langue, à la spiritualité et aux savoirs traditionnels autochtones.

En transmettant les savoirs dans les écoles francophones, il s'agit ainsi d'honorer les traités, sachant que ceux-ci supposent un échange de savoirs mutuellement bénéfique. Les personnes qui reçoivent le don de ces savoirs doivent honorer les protocoles et aussi faire leur part dans l'échange de savoirs en s'engageant à partager leurs propres langue, culture et savoirs traditionnels.

Dans le cadre de la discussion avec Rocky Morin notamment, nous avons pu souligner l'intérêt mutuellement bénéfique pour les communautés autochtones et francophones de s'allier autour d'un espace où chacune de celles-ci peut affirmer sa propre langue et sa culture dans le contexte minoritaire francophone et dans le contexte de la résurgence autochtone, la jeunesse des deux communautés bénéficiant de cet espace de partage dont les Aînés et les éducateurs seraient les facilitateurs.

L'Aîné Phillip Campiou insiste ainsi sur les bénéfices de nouer une relation vraie, plutôt que de se replier derrière des barrières linguistiques. Plusieurs Aînés et éducateurs autochtones rencontrés soulignent aussi la responsabilité de la communauté francophone qui, grâce aux privilèges accordés par la colonisation, bénéficie de financements, de structures et de politiques qui soutiennent la vitalité de la francophonie, alors que les revendications autochtones autour de la revitalisation des langues et de la résurgence culturelle ne bénéficient pas de la même assise systémique. D'où l'importance, pour les communautés autochtones et les conseils scolaires francophones intéressés, de poursuivre un dialogue en vue de favoriser une compréhension commune de ce qu'honorer les traités pourrait être et de la forme d'engagement qui serait nécessaire de part et d'autre.

Pour chacun des interlocuteurs rencontrés, l'heure du repli communautaire et linguistique et de la peur de mal faire est passée : il est plus que temps de s'asseoir à la table et d'entamer un vrai travail de reconstruction des relations, ancré dans la sincérité de la démarche, l'ouverture d'esprit, l'échange, la durabilité et la redevabilité.

# RECOMMANDATIONS

- Donner suite à la présente étude pilote en assurant un financement pour la mise en œuvre d'un programme de rapprochement, la discussion initiale ayant été amorcée et ayant porté des fruits. À la suite de ce projet exploratoire, en collaboration avec les Aînés et les éducateurs rencontrés, nous entendons ainsi travailler à des demandes de subventions dans le but d'obtenir des fonds pour le paiement d'honoraires et le financement du protocole d'ici l'automne 2022 ;
- Constituer un conseil visant le rapprochement des communautés francophones et autochtones, dont le fonctionnement sur plusieurs années sera garanti par l'obtention de fonds. Ce conseil pourrait être constitué d'Aînés et d'éducateurs autochtones intéressés, de leaders scolaires francophones, d'experts en pédagogie autochtone appartenant aux communautés francophones et autochtones ainsi que de représentants d'associations représentatives de la jeunesse francophone et autochtone ;
- Travailler au rapprochement de la jeunesse francophone et autochtone par l'échange de savoirs linguistiques et culturels dans les écoles des communautés concernées, par l'entremise d'Aînés et d'éducateurs de chaque communauté ;
- Élaborer des ressources d'enseignement « clés en main », en concertation avec les acteurs autochtones et les pédagogues conscients des réalités éducatives francophones et autochtones, en lien avec les initiatives de rapprochement réalisées avec les Aînés et la jeunesse impliqués dans le projet ;
- Élaborer des formations pour les enseignants de manière à ce que ces derniers puissent faire vivre les résultats du projet dans les classes ;
- Permettre à ce projet de se développer dans le temps en suivant le principe cri de keewaywin (Gaudet, 2019), qui consiste à faire confiance au processus et à laisser la relation se développer pour qu'en émerge une compréhension mutuelle, avec des objectifs mutuellement bénéfiques.

# DISSÉMINATION DE LA RECHERCHE

Lemaire, E. (en cours). Relations entre langue française et langues autochtones : des initiatives éducatives et de recherche pour ébranler les discours et pratiques dans les écoles francophones minoritaires (titre provisoire). Article en cours de rédaction pour la revue *Arborescences*, numéro spécial « Plurilinguisme, enseignement et francophonies canadiennes » dirigé par M.-P. Lory. Résumé accepté.

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alberta Education (2005). *Walking Together: First Nations, Metis and Inuit Perspectives in Curriculum. Elders: Welcoming Elders. Excerpt from Our Words, Our Ways.* [http://www.learnalberta.ca/content/aswt/elders/documents/welcoming\\_elders.pdf](http://www.learnalberta.ca/content/aswt/elders/documents/welcoming_elders.pdf)

Alberta Education (2011). *Walking Together: First Nations, Metis and Inuit Perspectives in Curriculum.* <http://www.learnalberta.ca/content/aswt/elders/#beginning-together>

Alberta Education. (2018a). *Norme de qualité pour l'enseignement.* <https://open.alberta.ca/publications/teaching-quality-standard-french-2020>

Alberta Education. (2018 b). *Norme de qualité pour le leadership scolaire [2020].* <https://open.alberta.ca/publications/leadership-quality-standard-french-2020>

Alberta Teachers' Association. (2018). Protocole relatif aux Aînés. *Pierres d'assise*, 7. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16qF%20-%20Elder%20Protocol.pdf>

Alberta Teachers' Association. (2019). *Pensionnat – l'expérience des Métis. Pierres d'Assise*, 14. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16nF%20Residential%20Schools-M%C3%A9tis%20Experience.pdf>

Battiste, Marie (2016). *Visioning a Mi'kmaw Humanities. Indigenizing the Academy.* University Press.

Baydala, L. T., Worrell, S., Fletcher, F., Letendre, S., Letendre, L., & Ruttan, L. (2013). "Making a place of respect": lessons learned in carrying out consent protocol with First Nations Elders. *Progress in community health partnerships: research, education, and action*, 7(2), 135-143.

Big Head, R. (2011). *Elder Wisdom in the Classroom.* [http://www.learnalberta.ca/content/aswt/elders/documents/elder\\_wisdom\\_in\\_classroom.pdf](http://www.learnalberta.ca/content/aswt/elders/documents/elder_wisdom_in_classroom.pdf)

Bizier, N., Moisan, R. et Fontaine, F. (2000). *Le transfert des apprentissages en stage de fin d'études.* Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'AQPC. Association québécoise de pédagogie collégiale. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2700/7E12-Bizier\\_et\\_al.pdf?sequence=1](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2700/7E12-Bizier_et_al.pdf?sequence=1)

Cajete, G. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education.* Kivaki Press.

Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042#:~:text=Une%20pédagogie%20dite%20hybride%20inspirée,actifs%20d%27enseignement-apprentissage>.

Cardinal, H., & Hildebrandt, W. (2000). *Treaty Elders of Saskatchewan: Our Dream Is Our Hope That Our Peoples Will One Day Be Clearly Recognized As Nations*. Calgary, AB: University of Calgary Press.

Chisaakay, M. (2020). Ressource vidéo en cours d'élaboration dans le cadre du projet de site Web « Indigenous Perspectives in Mathematics and Science Education ». University of Alberta, Faculty of Education (sous la direction de F. Glanfield).

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Appels à l'action*. [https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels\\_a\\_l-Action\\_French.pdf](https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf)

Cooper, E. J., Sanguins, J., Menec, V., Chartrand, A. F., Carter, S., & Driedger, S. M. (2019). Culturally responsive supports for Metis elders and Metis family caregivers. *Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement*, 1-14.

Côté, I. (2021). *Le discours des enseignants d'immersion française en Colombie-Britannique sur l'intégration des perspectives autochtone dans leur pratique* [Thèse de doctorat, Université Simon Fraser].

Council of Aboriginal Initiatives University of Alberta. (2012). *Elder protocol and guidelines*. <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/publichealth/elder-protocol.pdf>

Dion, S., Hilbert, J., Howse, C., Lemaire, E., Lothian, R. et McKenzie, A. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et Francophonie*, 49, 32-51. <https://doi.org/10.7202/1077000ar>

Donald, D. (2016). From What Does Ethical Relationality Flow? An *Indian Act* in Three Artifacts. In J. Seidel & D. Jardine (Eds.), *The Ecological Heart of Teaching: Radical Tales of Refuge and Renewal for Classrooms and Community*. (pp. 10-16). New York: Peter Lang.

Donald, D. (2019). Homo Economicus and Forgetful Curriculum: Remembering Other Ways to Be a Human Being. In H.T. Tomlins-Janke, S. Styre, S. Lilley ad D. Zinga (Eds.), *Indigenous Education: New Direction in Theory and Practice* (pp. 103-119). Edmonton, University of Alberta Press.

Donald, D., Glanfield, F. et Sterenberg, G. (2012). Living Ethically within Conflicts of Colonial Authority and Relationality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 53-77.

Ermine, W., Sinclair, R., & Browne, M. (2005). *Kwayask itôtamowin: Indigenous Research Ethics*. Indigenous Peoples' Health Research Centre.

Ermine, W. (2007). The ethical space of engagement. *Indigenous Law Journal*, 6(1), 193-203.

Frew, N. (2022). Protesters call for Alberta government to scrap K-6 draft curriculum. *CBC News – Edmonton*. <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/alberta-education-k-6-curriculum-protest-1.6406653>

Gaudet, C. (2019). Keewaywin: The Visiting Way - Fostering an Indigenous Research Methodology. *Aboriginal policy studies*, 7(2), 47-64.

Gérin-Lajoie, D. (2016). Le rôle des écoles des minorités de langue officielle au Canada. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H. Ferrière et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles* (pp. 57-76). L'Harmattan.

Goulet, L. M. & Goulet, K. N. (2014). *Teaching each other. Nehinuw Concepts & Indigenous Pedagogies*. Vancouver, Canada: UBC Press.

Hanohano, P. (1999). Native epistemology: Restoring harmony and balance in education. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 206- 219.

Herman, M.J. (2011). *Working with Elders and Indigenous Knowledge Systems: A reader and guide for places of higher learning*. Vernon: J. Charlton Publishing Ltd.

Iseke, J., & Moore, S. (2011). Community-based Indigenous digital storytelling with elders and youth. *American Indian Culture and Research Journal*, 35(4), 19-38.

Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.

Kovach, M. (2009). *Indigenous Methodologies. Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto: University of Toronto Press. <https://iks.ukzn.ac.za/sites/default/files/Indigenous%20methodologies.pdf>

LaBoucane-Benson, P., Sherren, N., & Yerichuk, D. (2017). *Trauma, Child Development, Healing and Resilience: A Review of literature with focus on Indigenous peoples and communities*. PolicyWise for Children and Families. Edmonton, Alberta. <https://aventa.org/wp-content/uploads/2018/01/Trauma-Child-Development-Healing-Resilience.pdf>



Lemaire, E. (2020a). Engaging preservice students in decolonizing education through the blanket exercise. *Language and Intercultural Communication*.  
<https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1756837>

Lemaire, E. (2020 b). Former les enseignants du primaire à l'intégration des langues et cultures des Métis : enjeux et perspectives en contexte francophone minoritaire. *Convergences francophones*, 6 (2), 83-94.

Lemaire, E. (2021). Éveil aux langues, justice sociale et réconciliation avec les peuples autochtones : aperçu d'une recherche menée dans le contexte ouest-canadien. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 40-46. <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/63>

Lemaire, E. (2022, à paraître). Oser parler des pensionnats autochtones et des écoles de missionnaires : des pistes pour l'immersion. *Le Coffre aux trésors*. <https://www.leconseilfrancais.com/coffre-aux-tr%C3%A9sors>

Lemaire, E. et Samson-Cormier, M. (2022). *Éveil aux langues des Métis, épisode 2* [audio]. <https://sites.google.com/ualberta.ca/veilauxlanguesdesmetis/qui-sommes-nous/notre-approche/notre-approche-collaborative>

Melançon, J. (2019). L'autochtonisation comme pratique émancipatrice. Les communautés francophones devant l'urgence de la réconciliation. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31 (1), 43-68. <https://doi.org/10.7202/1059125ar>

Morris, M. (2002). Ecological Consciousness and curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(5), 571-587.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results*. <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.html>

Scott, D. & Gani, R. (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: the case of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(4), 167-181. DOI: doi10.1080/15595692.2018.1497969

Sinclair, M. (2019). [TRC Mini Documentary - Senator Murray Sinclair on Reconciliation](https://www.youtube.com/watch?v=wjx2zDvyzsU).  
<https://www.youtube.com/watch?v=wjx2zDvyzsU>

Stiegelbauer, S. M. (1996). What is an Elder? What do Elders do? First Nation Elders as teachers in culture-based urban organizations. *The Canadian Journal of Native Studies*, 14, 37-66.

Tanaka, M. T.D. (2017). *Learning and Teaching Together: Weaving Indigenous Ways of Knowing into Education*. UBC Press.

Tanaka, M., Williams, L., Yvonne J., Robyn B., Duggan, K., Moir, L. & Jillian C. Scarrow. (2007). Transforming pedagogies: pre-service reflections on learning and teaching in an Indigenous world. *Teacher Development*, 11:1, 99-109.

DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13664530701194728>

Tupper, J. & Cappello, M. (2008). Teaching Treaties as (Un)Usual Narratives: Disrupting the Curricular Common Sense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578. DOI:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-873X.2008.00436.x>

University nuhelot'jnethaiyots'jnistameyimâkanak Blue Quills. (2019). *Honouring Sacred Relationships: Wise Practices in Indigenous Social Work*.

[https://acsw.in1touch.org/uploaded/web/RPT\\_IndigenousSocialWorkPracticeFramework\\_Final\\_20190219.pdf](https://acsw.in1touch.org/uploaded/web/RPT_IndigenousSocialWorkPracticeFramework_Final_20190219.pdf)

Weber-Pillwax, C. (2004). Indigenous Researchers and Indigenous Research Methods: Cultural influence or cultural determinants of research methods. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal & Indigenous Community Health*, 2(1), 77-90.

Wildcat, M., Simpson, M., Irlbacher-Fox, S., & Coulthard, G. (2014), Learning from the land: Indigenous land-based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), I-XV.

<https://pdfs.semanticscholar.org/85c0/644541a4510da0d0dd081b342dfa02174cfd.pdf>

Wilson, S. (2001). What is an Indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 175-179.

Zieminski, J. (2020). Teachers supporting FNMI students in Alberta. *International Webinar*. Alberta Education

# ANNEXES

## Formulaire de consentement pour le conseil scolaire



Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

8406- 91 Street

Edmonton, Alberta, T6C 4G9

Bureau 1-92 Mc Mahon

[lemaire@ualberta.ca](mailto:lemaire@ualberta.ca)

Le 26 octobre 2021

À l'intention des leadeurs scolaires impliqués dans la formation des enseignants francophones,

Objet : lettre d'information et de consentement au sujet du projet de recherche intitulé :

### **L'inclusion des communautés autochtones dans la formation continue des enseignants en milieu francophone**

Suite notamment aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015), les institutions scolaires, à travers le Canada, entendent de plus en plus inscrire les savoirs traditionnels et perspectives autochtones dans les classes, et ce afin de favoriser une meilleure intercompréhension entre les peuples et d'attester de pratiques éducatives plus inclusives. Cette inclusion et cette intercompréhension ne peuvent se faire sans un personnel enseignant formé, ce sur quoi le ministère de l'éducation albertain insiste désormais (Alberta Education, 2018). Les enseignants doivent pouvoir comprendre le sens de cette nouvelle orientation et savoir comment la mettre en œuvre, ce qui ne semble globalement pas être le cas dans la province (Scott & Gani, 2018). Mais ceci ne peut se faire non plus sans l'implication des communautés autochtones, et notamment des Aînés et gardiens du savoir locaux, qui doivent être impliqués dans la formation continue des enseignants. Mais, comme en témoigne l'Aînée Dénée Tha Molly Chisaakay (2020), les relations entre milieu autochtone et scolaire sont à reconstruire, suite à des décennies d'oppression et de discrimination pour lesquelles l'école a historiquement joué un rôle clé. Dans le contexte francophone minoritaire, un obstacle à ce rétablissement du lien de confiance réside aussi dans le fait que les Aînés, éducateurs et autres membres des communautés sont majoritairement anglophones, et que les ressources pédagogiques et ressources de formation créées en collaboration avec les milieux autochtones sont souvent en anglais, et donc moins accessibles et transférables aux éducateurs enseignant et opérant en français.

Nos objectifs seront de :

L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION • Stratégies et solutions

**RAPPORT FINAL** ► **L'inclusion des communautés autochtones dans la formation continue des enseignants en milieu francophone**

1) mieux cerner les démarches de collaboration qui existent entre milieu scolaire francophone et autochtone local autour de la formation continue des enseignants sur l'intégration des savoirs et perspectives autochtones,

2) analyser les obstacles à la collaboration

3) mettre en évidence des bonnes pratiques et pistes d'amélioration pour parvenir à une meilleure inclusion des savoirs et perspectives autochtones dans la formation des enseignants en francophone, et donc à terme, dans la pratique de ces derniers.

Pour mener cette étude, je souhaiterais :

- Avoir la possibilité de mener un entretien individuel avec vous, en tant que \_\_\_\_\_ (fonction : ex : directeur général). La durée de l'entretien est estimée à 1 heure, à distance.

Notez que :

- Votre participation doit être strictement volontaire pour se prêter à cette étude. Aucune pression induite ne doit vous être mise.
- Votre anonymat sera protégé dans la mesure où vous ne serez nommé que par votre fonction, de manière large (ex : directeur général d'un conseil scolaire francophone, directeur d'école, responsable de formation organisant des ateliers pédagogiques pour les enseignants francophones, etc.).
- Les participants à la recherche peuvent se retirer du projet de recherche ou retirer une partie de leurs données jusqu'à une semaine après la signature du formulaire de consentement, soit une semaine après l'entretien. Il vous suffira de contacter Eva Lemaire par email (lemaire@ualberta) pour préciser votre demande.
- Si vous êtes d'accord, un enregistrement audio de l'entretien sera effectué afin d'aider avec la prise de notes.

### **Bénéfices de la recherche**

La recherche a vocation à permettre une meilleure intégration des savoirs et perspectives autochtones dans les écoles, dans une optique de réconciliation, et en lien avec les nouvelles normes de qualité de l'enseignement et du leadership scolaire.

### **Usages et diffusion de la recherche**

Les pistes de réflexion et recommandations issues de la recherche seront circulées auprès des directions d'écoles et conseils scolaires concernés. Un rapport de recherche sera soumis à l'organisme subventionnaire (Association des collèges et des universités de la francophonie canadienne) et aux participants à la recherche. La recherche pourra aussi être utilisée à des fins d'enseignement, dans le cadre de cours universitaires (formation initiale) ou de formation continue, à la fois pour les enseignants et pour les leaders scolaires. Elle pourra enfin donner lieu à de la dissémination scientifique (publication d'articles, communications lors de conférences)

### **Évaluation des risques (notamment en lien avec la situation de pandémie Covid-19)**

Les principaux risques associés à la recherche sont liés à la présente situation pandémique. Plusieurs options seront explorées avec les participants selon l'état de la pandémie au semestre d'automne :

- entretien à distance (par exemple via Google HangOut, Zoom, etc.).

- entretien en face à face : Je m'engage à respecter tous les protocoles sanitaires nécessaires, tels que :
  - o Évaluation des risques sanitaires avant chaque visite à l'école (screening)
  - o Distanciation sociale
  - o Port du masque (IPP pour la chercheure)
  - o Désinfection des mains au gel hydro alcoolique

Je m'engage à notifier immédiatement les participants à la recherche en cas de test positif à la Covid-19.

**Des questions ?** Si vous avez des questions quant à cette étude, vous pouvez me contacter au (780) 885 9877 ou par courriel (lemaire@ualberta.ca).

### L'éthique de la recherche

Le plan de cette étude a été évalué pour son adhérence au protocole d'éthique par la Research Ethics Board de l'université d'Alberta. Pour toutes les questions concernant les droits des participants et l'éthique dans les recherches, veuillez s'il vous plaît contacter le bureau de la Research Ethics Board au (780) 492-2615. Ce bureau n'a aucune affiliation avec les chercheurs.

Merci de votre attention et au plaisir de collaborer avec vous !

Eva Lemaire, professeure agrégée en éducation, Faculté Saint-Jean & professeur adjoint à la Faculty of Education (Department of Policies Study), University of Alberta.

---

### Formulaire de consentement :

Suite à la lecture des informations ci-dessus, je soussigné(e) \_\_\_\_\_,  
âgé de plus de 18 ans et \_\_\_\_\_ (fonction) :

consens à participer à un entretien individuel de recherche

je suis d'accord avec l'enregistrement audio de l'entretien

consens à ce que la recherche soit proposée aux directeurs d'école du conseil scolaire  
\_\_\_\_\_ (nom) en ma qualité de di-  
recteur général (si applicable)

Date

Signature



Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

8406- 91 Street  
Edmonton, Alberta, T6C 4G9  
Bureau 1-92 Mc Mahon  
[lemaire@ualberta.ca](mailto:lemaire@ualberta.ca)

Le (date)

À l'intention des Aînés, gardiens du savoir et éducateurs autochtones impliqués dans la formation des enseignants

**Objet** : lettre d'information et de consentement au sujet du projet de recherche intitulé :  
**L'inclusion des communautés autochtones dans la formation continue des enseignants en milieu francophone**

Mr (nom) ou Mme (nom)

Suite notamment aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015), les institutions scolaires, à travers le Canada, entendent de plus en plus inscrire les savoirs traditionnels et perspectives autochtones dans les classes, et ce afin de favoriser une meilleure intercompréhension entre les peuples et d'attester de pratiques éducatives plus inclusives. Cette inclusion et cette intercompréhension ne peuvent se faire sans un personnel enseignant formé, ce sur quoi le ministère de l'éducation albertain insiste désormais (Alberta Education, 2018). Les enseignants doivent pouvoir comprendre le sens de cette nouvelle orientation et savoir comment la mettre en œuvre, ce qui ne semble globalement pas être le cas dans la province (Scott & Gani, 2018). Mais ceci ne peut se faire non plus sans l'implication des communautés autochtones, et notamment des Aînés et gardiens du savoir locaux, qui doivent être impliqués dans la formation continue des enseignants. Mais, comme en témoigne l'Aînée Dénée Tha Molly Chisaakay (2020), les relations entre milieu autochtone et scolaire sont à reconstruire, suite à des décennies d'oppression et de discrimination pour lesquelles l'école a historiquement joué un rôle clé. Dans le contexte francophone minoritaire, un obstacle à ce rétablissement du lien de confiance réside aussi dans le fait que les Aînés, éducateurs et autres membres des communautés sont majoritairement anglophones, et que les ressources pédagogiques et ressources de formation créées en collaboration avec les milieux autochtones sont souvent en anglais, et donc moins accessibles et transférables aux éducateurs enseignant et opérant en français.

Nos objectifs seront de :

1) mieux cerner les démarches de collaboration qui existent entre milieu scolaire francophone et autochtone local autour de la formation continue des enseignants sur l'intégration des savoirs et perspectives autochtones,

2) analyser les obstacles à la collaboration

3) mettre en évidence des bonnes pratiques et pistes d'amélioration pour parvenir à une meilleure inclusion des savoirs et perspectives autochtones dans la formation des enseignants en francophone, et donc à terme, dans la pratique de ces derniers.

Pour mener cette étude, je souhaiterais :

- Avoir la possibilité de mener un entretien individuel avec vous (durée estimée à 1heure), dans un lieu de votre choix.

Notez que :

- Votre participation doit être strictement volontaire pour se prêter à cette étude. Aucune pression induite ne doit vous être mise.
- Votre participation au projet sera rendue publique et votre nom cité.
- Si vous êtes d'accord, l'entretien sera enregistré de manière audio pour aider avec la prise de notes.
- Vous aurez accès à toutes les données brutes vous concernant : enregistrement audio et transcription de l'entretien. Le rapport de recherche vous sera envoyé et expliqué oralement. Si vous le souhaitez, vous recevrez toute publication scientifique en lien avec la recherche.
- Vous pouvez vous retirer du projet de recherche ou retirer une partie de leurs données jusqu'à une semaine après la signature du formulaire de consentement, soit une semaine après l'entretien. Il vous suffira de contacter Eva Lemaire par email (lemaire@ualberta) ou par téléphone (780 885 9877) pour préciser votre demande.
- Vous recevrez un honoraire en argent comptant de 150 \$ pour vous remercier du temps accordé pour l'entretien. Vos frais de parking éventuels vous seront également remboursés, de la même manière. Vous aurez à remplir un formulaire collectant certaines de vos informations personnelles (comme votre numéro NAS et votre date de naissance) afin d'attester de la remise de cette somme.

### **Bénéfices de la recherche**

La recherche a vocation à permettre une meilleure intégration des savoirs et perspectives autochtones dans les écoles, dans une optique de réconciliation, et en lien avec les nouvelles normes de qualité de l'enseignement et du leadership scolaire.

### **Usages et diffusion de la recherche**

Les pistes de réflexion et recommandations issues de la recherche seront circulées auprès des directions d'écoles et conseils scolaires concernés. Un rapport de recherche sera soumis à l'organisme subventionnaire (l'Association des collèges et des universités de la francophonie canadienne) et aux participants à la recherche. La recherche pourra aussi être utilisée à des fins d'enseignement, dans le cadre de cours universitaires (formation initiale) ou de formation continue, à la fois pour les enseignants et pour les

leadeurs scolaires. Elle pourra enfin donner lieu à de la dissémination scientifique (publication d'articles, communications lors de conférences)

### **Évaluation des risques (notamment en lien avec la situation de pandémie Covid-19)**

Les principaux risques associés à la recherche sont liés à la présente situation pandémique. Plusieurs options seront explorées avec les participants selon l'état de la pandémie au semestre d'automne :

- entretien à distance (par exemple via Google HangOut, Zoom, etc.).
- entretien en face à face : Je m'engage à respecter tous les protocoles sanitaires nécessaires, tels que :
  - Évaluation des risques sanitaires avant chaque visite à l'école (screening)
  - Distanciation sociale
  - Port du masque (IPP pour la chercheure)
  - Désinfection des mains au gel hydro alcoolique

Je m'engage à notifier immédiatement les participants à la recherche en cas de test positif à la Covid-19.

**Des questions ?** Si vous avez des questions quant à cette étude, vous pouvez me contacter au (780) 885 9877 ou par courriel ([lemaire@ualberta.ca](mailto:lemaire@ualberta.ca)).

### **L'éthique de la recherche**

Le plan de cette étude a été évalué pour son adhérence au protocole d'éthique par la Research Ethics Board de l'université d'Alberta. Pour toutes les questions concernant les droits des participants et l'éthique dans les recherches, veuillez s'il vous plaît contacter le bureau de la Research Ethics Board au (780) 492-2615. Ce bureau n'a aucune affiliation avec les chercheurs.

Merci de votre attention et au plaisir de collaborer avec vous !

Eva Lemaire, professeure agrégée en éducation, Faculté Saint-Jean & professeur adjoint à la Faculty of Education (Department of Policies Study), University of Alberta.

---



## Formulaire de consentement pour les Aînés et les éducateurs autochtones impliqués

### Formulaire de consentement :

Suite à la lecture des informations ci-dessus, je soussigné(e)

\_\_\_\_\_ consens à participer à la recherche soit proposée :

- je suis âgé(e) de plus de 18 ans
- je m'identifie comme Autochtone
- je suis impliqué dans la formation des enseignants dans la province de l'Alberta
- j'ai compris le projet de recherche et le chercheur a répondu à mes questions éventuelles
- ma participation au projet de recherche est strictement volontaire
- je comprends que mon anonymat ne sera pas protégé et que mon nom sera publiquement cité
- je suis d'accord avec l'enregistrement audio de l'entretien

Date

Signature

# L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCTION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



**ACUFC**

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS  
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



**UNIVERSITY  
OF ALBERTA**

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

**Canada**