

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

PERSPECTIVES AUTOCHTONES

L'école et les
enfants autochtones

Hélène Devarenes

Au-delà du perlage :
engager les élèves dans une
réflexion sur les langues et
cultures des Métis

Eva Lemaire

La littérature jeunesse
autochtone : à la rencontre
d'un imaginaire riche

Cassandra Sioui

Mission de l’ACPI

L’Association canadienne des professionnels de l’immersion (ACPI) est une organisation professionnelle dont la mission est de participer à la promotion et à l’épanouissement d’un Canada bilingue en ralliant les éducateurs en immersion ainsi que des partenaires de toutes les régions du pays.

Pierre angulaire de l’immersion française au Canada, l’ACPI oriente et enrichit la pédagogie immersive au Canada.

Par son offre de formation, de recherche et de réseautage, elle fournit aux éducateurs un soutien rigoureux, ainsi que de nombreuses possibilités d’apprentissage professionnel, tout en inspirant un dialogue pédagogique en français.s.

Nos partenaires

Le Journal de l’immersion

Volume 42, numéro 3, automne 2020

L’Association canadienne des professionnels de l’immersion

170 Laurier Ouest, bureau 1104
Ottawa (Ontario) K1P 5V5
Téléphone : 613 230-9111
Télécopieur : 613 230-5940
Courriel : bureau@acpi.ca
Site Web : www.acpi.ca



Publications Mail/Registration #/n° de publication/
distribution postale : 40017579

Prière de retourner le courrier non livrable à l’Association canadienne des professionnels de l’immersion.

Mail undeliverable to Canadian addresses should be returned to the Canadian Association of Immersion Professionals.

Les articles publiés reflètent l’opinion des auteurs et non forcément celle du conseil d’administration de l’ACPI.

Opinions expressed by authors are their own and not necessarily those of the Board of Directors of CAIP.

Tirage/Circulation : 2 000 exemplaires/copies

Reconnaissance – Le conseil d’administration de l’ACPI ainsi que l’équipe de rédaction du « Journal de l’immersion »

tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au ministère du Patrimoine canadien pour sa contribution financière sans laquelle la publication de cette revue ne serait pas possible.

Acknowledgement – The Board of Directors of CAIP and the Editorial Board of the “Journal de l’immersion” wish to express their gratitude to the department of Canadian Heritage for its financial contribution to support the publication of magazine.

ISSN : 0833-1812

Comité de rédaction/
Marie-Lyne Bédard
Jill LeBlanc
Corinne Labelle Caroline Roux

Rédactrices en chef/
Chief Editors
Jill LeBlanc
Caroline Roux

Graphisme et production/
Graphic Production
www.inter-vision.ca

Révision linguistique
En français/in French :
Jacques Côté

Directrice générale de l’ACPI/
Executive Director of CAIP
Chantal Bourbonnais

Coordonnatrice administrative
et financière/Administrative and
Finance Coordinator
Janine Oschwald

Coordonnatrice marketing
et adhésion /
Corinne Labelle

Coordonnatrice du congrès/
Conference Coordinator
Kim Murray

Conseillère pédagogique
nationale / Lesley Doell

Coordonnatrice de la Stratégie
de recrutement et de rétention
d’enseignants en immersion /
Nadine Dupuis

Consultante – Gestionnaire de
la Stratégie de recrutement
et de rétention d’enseignants
en immersion / Marie-France
Gaumont

L’usage du masculin n’est pas discriminatoire.
Il a pour but d’alléger le texte.

Conseil d’administration

Alberta	Mélanie Simard
Colombie-Britannique	Kim Lockhart
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard
Manitoba	Marie-Josée Morneau
Nouveau-Brunswick	Renée Bourgoin
Nouvelle-Écosse	Judith Patouma
Ontario	Alexander Skene
Québec	France Bourassa
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born
Terre-Neuve-et-Labrador	Michael Seviour
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux
Président sortant	Marc-Albert Paquette



Debout : France Bourassa, Marc-Albert Paquette, Mélanie Simard, Alexander Skene, Judith Patouma, Michael Seviour, Marie-Lyne Bédard, Kim Lockhart
Assiss : Renée Bourgoin, Caroline Roux, Marie-Josée Morneau, Wybo Ottenbreit-Born

CHANGEMENT D’ADRESSE : Si vous changez d’adresse postale ou de courriel, merci d’en informer le bureau de l’ACPI au bureau@acpi.ca ou au 613 230-9111.

Le Journal de l’immersion est publié trois fois par année pour les membres de l’ACPI. Les auteurs d’articles, tout comme le lectorat, sont composés d’enseignants, d’administrateurs scolaires, de conseillers pédagogiques, de parents, de chercheurs, de spécialistes, de professeurs et d’étudiants universitaires, ainsi que de responsables aux deux niveaux du gouvernement provincial et fédéral provenant de toutes les régions du Canada et de partout dans le monde.

La reproduction ou la diffusion électronique, même partielle, de tout article de cette publication est soumise à l’autorisation préalable de la rédaction.

Pour vous abonner au Journal de l’immersion, vous devez devenir membre de l’ACPI. Merci de visiter www.acpi.ca.

Sommaire

ACPItualités

Mot de la présidente	4
Paroles de nos rédactrices	5
Coup de cœur de Chantal	6
Le virage membre de l’ACPI.....	7
Coup de cœur pédagogique	8
Jobimmersion.ca : le futur du recrutement en immersion française	10

Perspectives autochtones

Pourquoi enseigner les perspectives autochtones	13
L’intégration des perspectives autochtones	18
Au-delà du perlage : engager les élèves dans une réflexion sur les langues et cultures des Métis	21
« Maman, qu’est-ce que ça veut dire Crown land? »	26
L’école et les enfants autochtones.....	30
Séduquer pour mieux enseigner	35
L’immersion auprès des Premières Nations : un passionné en cheminement.....	36
La littérature jeunesse autochtone : les charmes d’un imaginaire riche.....	39
À la rencontre des Premières Nations : territoire et identité	42

Mot de la présidente

Marie-Josée Morneau | Présidente de l'ACPI | presidence@acpi.ca



Chers membres de l'ACPI

Je suis heureuse de vous présenter ce numéro du *Journal de l'immersion* portant sur les « Perspectives autochtones ». En tant que pédagogue, je pense que nous sommes plusieurs à souhaiter intégrer ces perspectives dans nos pratiques et les transmettre à nos élèves en salle de classe. Mais comment faire? Cette édition du *Journal de l'immersion* vous en offre un bref aperçu et vous propose certaines pistes pour inclure les perspectives autochtones dans vos pratiques professionnelles.

Les derniers mois ont été rocambolesques pour chacun d'entre nous. Je ne peux passer sous silence le travail, l'engagement et la détermination dont j'ai été témoin pendant les mois de confinement et la grande résilience dont vous faites preuve encore aujourd'hui pour jongler avec la nouvelle réalité de la rentrée scolaire. La pandémie demande à chacun de s'adapter à un

quotidien différent et je vous dis bravo et merci pour votre dévouement incommensurable. Votre capacité d'adaptation et votre flexibilité sont des preuves indéniables de votre grande créativité à favoriser l'engagement et la réussite des élèves canadiens en situation d'immersion.

Malheureusement, l'immersion française est remise en question dans certaines régions du pays, surtout à cause d'un manque de personnel. L'ACPI est bien entendu très préoccupée par cette situation, mais sachez qu'en tant que « force vive de l'immersion », et parce que l'union fait la force, notre association est disposée à faire tout en son pouvoir pour faire partie de la solution.

À titre d'exemple, nous avons récemment lancé une campagne de recrutement et de valorisation de la profession d'enseignants spécialisés en immersion française. Nous projetons notamment de lancer cet automne un portail de recherche d'emploi spécifique à l'immersion, afin d'appuyer les conseils scolaires à la recherche de personnel qualifié. Ce sera le moyen par excellence, pour les conseils scolaires, d'entrer en contact avec des candidats potentiels et, pour les candidats, de trouver un emploi en contexte d'immersion. Différentes initiatives sont également prévues afin de mettre en lumière cette belle profession et d'encourager les élèves du secondaire à songer à une carrière éventuelle en immersion. Visitez teacher5etoiles.ca pour connaître tous les détails de ce projet unique qui apporte des solutions concrètes aux défis associés au recrutement et à la rétention d'enseignants en immersion française dans tout le pays.

Aussi, l'ACPI a amorcé un virage membre afin d'offrir plus de ressources et plus d'avantages pour faciliter le quotidien des professionnels canadiens de l'immersion. Visitez le site Web acpi.ca et consultez le tout nouvel Espace membre virtuel pour découvrir la panoplie d'outils conçus à votre intention. En tant que membres de l'ACPI, vous êtes mieux outillés que jamais pour faire face aux défis quotidiens et développer vos compétences spécifiques à l'immersion et bien plus encore.

Les programmes d'immersion ainsi que les professionnels qui œuvrent en immersion contribuent à enrichir l'identité canadienne et l'ouverture sur le monde. Soyez assurés de notre engagement à soutenir cette belle et grande communauté et à poursuivre nos efforts pour répondre à vos besoins.

Bonne année scolaire 2020-2021 à vous tous et bonne lecture de ce numéro automnal du *Journal de l'immersion*.

Bonne lecture!

Paroles de nos rédactrices

Jill LeBlanc | Responsable des programmes d'immersion française de la 7^e à la 12^e année au ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard | jeleblanc@edu.pe.ca

Caroline Roux | Coordinatrice des programmes d'enseignement en français | caroroux4@gmail.com



Jill LeBlanc



Caroline Roux

partie intégrante de nos pratiques, mais ce n'est pas toujours le cas, en raison des nombreux défis à relever. En qualité d'enseignants, nous voulons bien faire les choses et certainement intégrer et transmettre les valeurs essentielles à nos élèves, puisqu'elles s'inscrivent parmi les principaux éléments constitutifs de notre identité canadienne.

Alors comment réussir à infuser cette culture et ces perspectives autochtones dans nos programmes d'immersion? Comment arriver à les intégrer, de manière explicite, dans les diverses matières scolaires? En tant que professionnels de l'immersion, nous savons tous qu'il est essentiel de vivre des expériences et de s'ouvrir à autrui pour transmettre une culture. Ces intentions communes nous unissent et nous amènent à réfléchir constamment sur nos stratégies pédagogiques relatives à l'intégration des perspectives dans nos planifications et nos pratiques quotidiennes.

Nous sommes très fières de vous présenter ce nouveau numéro du *Journal de l'immersion*, qui traite de l'intégration des perspectives autochtones dans un contexte d'immersion. Cette thématique mijotait depuis un bon moment et nous avons bien hâte de vous la présenter.

L'intégration des perspectives autochtones dans nos programmes d'enseignement devrait déjà faire

Face à des incertitudes en enseignement, la consultation de nos pairs en vue d'un partage d'idées, de ressources et de stratégies constitue souvent notre premier recours. Quant à l'intégration des perspectives autochtones et à l'effort de répondre aux recommandations de la Commission de vérité et réconciliation, nous avons vite compris que, très souvent, nous sommes peu équipés pour accomplir cette tâche complexe. En réalité, l'on se sent souvent démuni comme enseignant, par manque de formation, de programmes d'études ou de ressources, mais surtout, à notre avis, par manque de confiance.

Les perspectives autochtones reposent sur des visions du monde propres aux Autochtones, et puisque chaque culture autochtone au pays exprime sa vision de façon différente, les défis qui nous attendent sont encore plus grands. De plus, certaines thématiques, telle la réconciliation, sont très complexes à aborder. Il s'agit d'une partie délicate de notre histoire qui génère beaucoup d'émotions, et qu'on doit présenter de façon informée et juste. Plusieurs d'entre nous se sentent dépourvus, quant aux outils et moyens permettant de répondre à cette responsabilité immense que nous avons le devoir d'honorer.

Nous souhaitons que cette édition du *Journal de l'immersion* puisse vous accompagner, vous guider, vous inspirer et vous soutenir dans l'intégration des perspectives autochtones au sein de votre programme d'immersion française. Puisque l'inclusion de ces perspectives dans notre enseignement commence par nos actions, nous espérons que vous trouverez les articles et les témoignages de nos collaborateurs tout aussi inspirants et pratiques qu'ils le sont à nos yeux. Grâce à une réflexion personnelle, à la lecture d'un article ou d'un livre, ou à la visite d'un site Web, l'important est que chacun continue son cheminement professionnel. Nous avons tous une influence sur l'apprentissage de nos élèves et celle-ci forgera la vision du Canada des futures générations d'élèves en immersion française d'un bout à l'autre du pays.

Coup de cœur de Chantal

Chantal Bourbonnais | Directrice générale de l'ACPI | cbourbonnais@acpi.ca

L'œuvre de Naomi Fontaine



J'aime découvrir de nouveaux auteurs et grâce aux Rendez-vous virtuels de l'ACPI du printemps 2020, j'ai eu l'heureuse tâche de présenter l'œuvre de Naomi Fontaine. Je me suis sentie un peu coupable quand, en pleine semaine de travail, je me suis installée devant le grand écran de ma TV pour écouter *Kuessipan*, le film inspiré de son livre. Ah que j'aime mon travail à l'ACPI!

Naomi Fontaine est une jeune Innue née à Uashat dans la région de la Côte-Nord, au Québec. Elle quitte son village natal à l'âge de sept ans pour aller vivre à Québec. Pendant l'adolescence, elle s'éloigne de sa langue, mais sa mère, en bonne gardienne de la langue, insiste pour la garder vivante dans leur quotidien. Naomi Fontaine étudie pour devenir enseignante de français, et ses talents d'écrivaine sont alors remarqués. Diplôme en main, elle décide de revenir dans son village natal pour enseigner le français, et ce retour va inspirer ses romans.

Son premier roman écrit à 23 ans s'intitule *Kuessipan*. Mikuan et Shaniss, deux amis d'enfance inséparables, se promettent de toujours rester ensemble coûte que coûte. Leur relation vacille à l'âge de 17 ans, lorsque Mikuan tombe amoureuse d'un homme blanc et commence à rêver à un avenir à l'extérieur de la réserve.

Ce roman a été adapté magnifiquement au cinéma. Myriam Verreault, la réalisatrice et scénariste de ce film sorti en 2019 [NDLR lauréat des prix Gilles-Carle, Jacques-Marcotte et du Jury en herbe, aux Rendez-vous Québec Cinéma 2020] nous présente un regard contemporain sans tomber dans les clichés. Le sens de la communauté, la beauté des paysages, l'entraide, la résilience côtoient les difficultés quotidiennes des Innus.

Manikanetish est un récit de son expérience en tant qu'enseignante de français dans une réserve de la Côte-Nord. Après 15 ans d'absence, elle retrouve son village. À travers ses yeux et la poésie de Naomi Fontaine, nous allons à la rencontre de tous ces élèves qui luttent au quotidien. Elle doit apprivoiser les jeunes pour retrouver ses racines.

Malgré la mort, la violence et l'abandon, Naomi Fontaine raconte avec délicatesse et sensibilité la vie de ces jeunes et sa transformation personnelle.

Dans son plus récent roman *Shuni*, l'auteure écrit une lettre à son amie d'enfance Julie (*Shuni* en innu) qui est venue aider dans son village. Elle lui raconte le quotidien, la vie, l'histoire, la modernité, les souvenirs et surtout la richesse et la vivacité de la communauté innue. Elle écrit aussi à son fils Petit ours pour lui transmettre les traditions, mais aussi pour briser les préjugés. On sent bien l'évolution dans ce roman. Par l'entremise de *Shuni*, le personnage, Naomi Fontaine nous interpelle. Elle veut nous guider et nous invite à voir au-delà des statistiques. Elle souhaite nous présenter la lumière de son peuple. Elle nous exhorte à faire preuve d'ouverture et nous demande d'être à l'écoute. C'est bien d'avoir une voix, mais il faut des gens pour écouter.



J'ai craqué pour Naomi Fontaine et son œuvre. J'aime sa manière d'aborder ses thèmes. J'ai écouté avec cœur et j'ai mieux compris les frontières de la réserve, l'exploitation des ressources du territoire, l'équilibre entre les traditions et le confort de la vie moderne, la dynamique familiale et communautaire et la dualité linguistique au sein des familles. Voilà certes une auteure à découvrir pour nous guider dans nos démarches de réconciliation.

Le virage membre de l'ACPI

Corinne Labelle | Coordinatrice marketing et adhésions | clabelle@acpi.ca



Dans la dernière année, l'ACPI a travaillé très fort, dans l'ombre et dans la lumière, pour bonifier son offre de services et ses avantages offerts aux membres. Il est maintenant temps de cultiver le fruit de nos efforts et de vous permettre d'en bénéficier. En effet, nous travaillons chaque jour si fort pour développer ces outils, ces ressources et ces initiatives

parce que nous sommes déterminés à faire une différence dans votre quotidien.

Comme professionnel de l'immersion, vous contribuez à enrichir l'identité canadienne et l'ouverture sur le monde. Votre rôle est crucial et l'ACPI souhaite prendre sa place d'allié par excellence pour votre bien-être professionnel. Autrement dit, dans un contexte où la popularité des programmes d'immersion est en forte croissance, nous propulsons nos efforts pour vous offrir plus de contenu, de ressources et d'avantages.

Ce qu'on vous offre? Des outils clés en main relatifs à l'immersion et une foule d'avantages pour faciliter et agrémenter votre quotidien. Nous avons conçu des outils modernes, dynamiques et exclusifs aux membres, où une variété de contenu et d'informations vous seront d'une utilité absolue.

En tant que membre de l'ACPI, vous pouvez maintenant accéder à votre tout nouvel Espace membre virtuel pour découvrir :

- une Zone pédagogique imposante avec des centaines de sites Web catalogués, une série d'occasions de perfectionnement virtuel, une plateforme de partage de bonnes pratiques entre membres, des rendez-vous virtuels, des fiches éclair sur la recherche et une foule de ressources pédagogiques;

- un contenu exclusif diversifié vous permettant d'améliorer votre sécurité linguistique, de découvrir des coups de cœur culturels francophones et de consulter des trucs et astuces pour votre bien-être professionnel et personnel;
- des rabais importants sur l'inscription aux congrès de l'ACPI et autres services pertinents;
- l'accès à une panoplie de ressources gratuites et à des concours pour vous et vos élèves;
- la liste de tous les avantages dont vous pouvez tirer profit en étant membre de l'ACPI;
- des services personnalisés selon votre profil et vos préférences.

Découvrez cette mine d'or dès maintenant en visitant votre Espace membre dont la porte d'entrée se trouve au acpi.ca.



Soyez convaincu de notre engagement à vous offrir des outils de qualité qui évolueront au fil du temps et de vos besoins. Vous avez des suggestions ou des commentaires? N'hésitez jamais à m'envoyer un courriel à clabelle@acpi.ca pour me faire part de vos idées.

Au plaisir de vous retrouver, virtuellement, dans votre Espace membre virtuel!

Coup de cœur pédagogique

Lesley Doell | Conseillère pédagogique nationale pour l'ACPI | ldoell@acpi.ca



Je suis ravie de rédiger ma première chronique pédagogique dans le cadre de mon nouveau rôle de conseillère pédagogique nationale de l'ACPI. Sachez bien qu'il y aura de la variété! Parfois je produirai une entrevue avec un professionnel de l'immersion, parfois je partagerai une ressource qui m'inspire et parfois j'examinerai les pour et les contre d'une idée pédagogique. Tout cela dans le but de faire rayonner les meilleures pratiques en immersion française.

De temps en temps, une ressource didactique est publiée, qui devient rapidement incontournable pour tout enseignant en immersion. Avec des milliers de ressources didactiques écrites sur la lecture en anglais autant qu'en français, comment s'y retrouver? Quoi prioriser? Avec le temps limité qu'un enseignant typique peut accorder à la lecture professionnelle, quelles lectures sont indispensables? Quant à moi, pour figurer dans cette catégorie convoitée, la ressource doit m'illuminer, éclaircir les réalités de l'enseignement et de l'apprentissage et m'inspirer à la partager. Elle doit également être pratique, explicite, et demeurer, bien entendu, basée sur la recherche actuelle. Finalement, c'est toujours un livre que je parcours du début à la fin, avec mon surligneur à sec une fois tout lu, sans pour autant que les coins de page soient pliés et les papillons adhésifs collés là où je puise de l'inspiration! Ce sont mes critères pour une ressource INCONTOURNABLE. La liste n'est pas longue, mais j'ai un réel plaisir à recommander quelques-unes de ces lectures.

Il va sans dire que **Soutenir les lecteurs en langue seconde**, publié en 2019 et écrit par la D^{re} Renée Bourgoin, se trouve dans cette catégorie. Je vous donnerai trois raisons pour lesquelles je recommande cette lecture sans hésitation. En fait, tous les enseignants de l'immersion française, surtout ceux de la maternelle à la 8^e année, n'auraient pas tort d'avoir cette ressource sous la main. Parce que la réussite en lecture est primordiale pour toute réussite scolaire, j'oserais dire que la lecture de ce livre et sa mise en action pourraient mener à un autre niveau le succès du programme d'immersion française au Canada.



1. Premièrement, peu de ressources publiées tiennent compte des particularités de l'enseignement en langue seconde, autrement dit, en contexte d'immersion. On entend souvent le personnel enseignant dire : « Oui, mais je ne peux pas le faire exactement comme ça, parce que ce n'est pas leur langue première. » Ou : « Ils n'ont pas encore assez de vocabulaire pour bien comprendre. » Ou encore : « D'accord, mais c'est différent quand ce n'est pas leur langue première. » Or, ce n'est pas le cas pour ce livre. À titre d'exemple, j'apprécie une ressource qui tient compte du transfert linguistique entre les langues, qui détaille la démarche typique de création d'un mur de mots en langue seconde, ou bien qui montre un diagramme simple des caractéristiques typiques d'un apprenant en langue seconde par opposition à un apprenant ayant des difficultés d'apprentissage. Finalement la parution d'une ressource didactique consacrée en totalité au soutien de la lecture en langue seconde est un rêve réalisé! Elle correspond à mon espoir de voir proliférer beaucoup plus de ressources didactiques de ce genre. Le marché de ressources didactiques qui parle de la particularité de l'enseignement en contexte d'immersion est encore peu exploité.

2. Dans un deuxième temps, madame Bourgoin réussit à expliquer avec une clarté exceptionnelle les fondements de l'enseignement de la lecture en langue seconde. Comment aborder un enseignement efficace, ciblé et différencié de la lecture en langue seconde? Eh bien, elle détaille explicitement les principes de base : comment structurer son enseignement et planifier les leçons efficacement. Les façons d'enseigner (lecture à voix haute, lecture partagée, étude de mots, lecture guidée, lecture interactive entre pairs et lecture autonome) s'appuient sur des exemples pratiques. De plus, le lecteur apprend des pratiques exemplaires en matière d'intégration aux cinq composantes essentielles à l'enseignement de la lecture (conscience phonémique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension). Pourrait-on s'attendre à mieux? Tout s'explique en deux simples chapitres!

3. Nous savons tous que l'enseignement de la lecture est facile lorsqu'un élève se débrouille bien et fait preuve de motivation, mais que faire pour l'élève qui démontre des lacunes en lecture? Il est parfois difficile de savoir comment intervenir quand on constate une difficulté en lecture de langue seconde chez un élève, autant qu'il peut être difficile de relever précisément la difficulté en question. Une fois celle-ci identifiée, on se demande comment intervenir efficacement et comment s'organiser pour le faire dans leur langue seconde, étant donné qu'il y a 25 élèves! Les défis ne manquent pas!

Trop souvent les enseignants se trouvent à court de stratégies d'intervention efficaces. Ils cherchent aussi la manière de mieux organiser l'enseignement de la lecture pour satisfaire les besoins de tous les apprenants tout en stimulant leur intérêt. Or l'auteur brille par ses explications. Les lecteurs trouveront non seulement plus de 100 interventions/activités qui ciblent les cinq composantes essentielles de l'enseignement de la lecture (une vraie mine d'or), mais ils découvrent également des outils de dépistage pour chaque composante, afin de déterminer des besoins spécifiques à la lecture. Quelle richesse! Nous savons bien que l'identification la plus hâtive possible des élèves à risque de difficultés en lecture est primordiale pour leur réussite scolaire. Nous ne pouvons pas attendre jusqu'à la 3^e année. C'est encore plus vrai en immersion française, car chaque élève a le droit d'être scolarisé dans les deux langues officielles du pays dès son jeune âge.

Son succès en lecture dans sa langue seconde à partir de la 1^{re} année augmente non seulement la confiance de l'apprenant, mais il l'aide à prévenir plus tard le phénomène d'attrition dans le programme.

À plusieurs reprises, j'ai eu l'honneur d'entendre une présentation de la Dre Bourgoin, lors de congrès de l'ACPI et au sein des conseils scolaires, souvent devant une salle comble. Je dois avouer qu'à la lecture de son livre, j'ai l'impression d'entendre sa voix et sa manière habile de passer le message. Il est évident que ce livre vient d'un contexte réel de salle de classe, et qu'il est basé sur la recherche actuelle. D'après moi, si tous les enseignants en immersion de niveau élémentaire connaissaient les fondements de l'enseignement en lecture expliqués dans cet ouvrage, nous pourrions plus vite combler le retard de développement des élèves aux prises avec des difficultés.

Pour conclure, sachez que je ne touche que quelques aspects de cette ressource didactique essentielle. Ainsi, je ne mentionne même pas le continuum en lecture ni les annexes en couleur! Il importe de retenir, avant tout, qu'une fondation forte de l'enseignement de la lecture en langue seconde pourrait transformer l'expérience scolaire de nos apprenants en immersion. Cette ressource pourrait aider à établir cette fondation et, au bout du compte, faciliter notre travail. La confiance de l'écopier en lecture développe son plaisir de lire et rend toute l'expérience scolaire positive. Ultimement, c'est cela qu'on cherche pour nos élèves en immersion.

Référence

BOURGOIN, Renée (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde*, Montréal, Pearson Canada.

Jobimmersion.ca : le futur du recrutement en immersion française

Nadine Dupuis | Coordonnatrice Stratégie de recrutement et rétention d'enseignants en immersion | ndupuis@acpi.ca



D'ici peu, l'ACPI lancera jobimmersion.ca : le seul site de recherche d'emploi 100 % voué à l'immersion française et aux carrières en enseignement du français langue seconde au Canada.

Ce projet stimulant est né d'une longue réflexion puisée à même les [conclusions de la consultation](#) pancadienne

de l'ACPI publiée en 2018, qui identifiait la pénurie d'enseignants comme l'un des trois enjeux les plus importants pour l'avenir de l'immersion française. Cette réflexion est doublée de l'avis précieux d'une trentaine de responsables des services de ressources humaines de conseils scolaires du pays offrant des programmes d'immersion; ceux-ci ont répondu avec diligence à notre sondage visant à identifier leurs besoins.

Avec jobimmersion.ca, l'ACPI propose donc une plateforme de recrutement performante pour contribuer à réduire le manque d'enseignants et de professionnels en immersion française au Canada. Ce tout nouveau site créé sur mesure a le mandat ferme de faciliter les efforts de recrutement des conseils scolaires et les recherches d'emploi des candidats afin que chacun, chacune trouve chaussure à son pied dans les plus courts délais possibles.

Tout a d'ailleurs été pensé pour rendre la recherche de candidats et d'emploi facile, efficace et conviviale! Une alerte emploi, un espace employeur, un espace candidat, un suivi aux candidats en un clic, des emplois vedettes, une infolettre de trucs et conseils, une page de mise en valeur des conseils scolaires, une banque de CV et de vidéos de présentation des chercheurs d'emplois ne sont que quelques-unes des fonctions originales que propose jobimmersion.ca.



L'Espace Employeur

En choisissant d'adhérer à l'un des trois forfaits disponibles pour les employeurs, jobimmersion.ca offre une chance en or d'afficher des offres d'emploi exclusivement dirigées vers l'enseignement dans un programme d'immersion française ou de français langue seconde. L'Espace Employeur propose trois forfaits : **La Totale** qui promet un affichage illimité, l'accès à des vidéos de présentation et la possibilité de SpeedDating professionnel lors de la grande tournée pancanadienne **Teacher 5 étoiles**; **L'Unique** pour un affichage unique de 30 jours; et **Le Livret** qui contient jusqu'à 10 affichages.

Le site donne également un accès gratuit à la banque de données de candidats et la possibilité de suivi avec ces derniers en un clic. Plusieurs avantages comme une présence sur les réseaux sociaux de jobimmersion.ca, un affichage sur d'autres moteurs de recherche d'emploi, des emplois en vedette et un accès direct aux abonnés d'alertes d'emploi sont inclus dans l'Espace Employeur.

L'Espace Candidat

[Jobimmersion.ca](http://jobimmersion.ca) a créé un espace candidat gratuit en tout temps. Les intéressés sont invités à s'inscrire à l'une ou l'autre des catégories suivantes : enseignant.e, administrateur.rice, professeur.e, éducateur.rice et tous. Le processus est simple, il suffit de déposer sa candidature directement sur le site Web. Toutes les candidatures spontanées ou vidéos de présentation sont les bienvenues. Une infolettre aux candidats présentant des conseils pratiques, une possibilité d'abonnement aux alertes emploi quotidiennes ainsi qu'un accès privilégié à la page des employeurs font partie intégrante de l'Espace Candidat.

En cherchant son emploi de rêve ou en affichant leurs offres d'emploi sur jobimmersion.ca, les candidats et les conseils scolaires contribueront assurément à l'essor des programmes d'immersion française et des carrières en enseignement du français langue seconde au Canada!

La plateforme sera fonctionnelle à partir du 1^{er} décembre. Vous souhaitez être parmi les premiers à afficher des offres d'emploi sur cette plateforme? Plusieurs forfaits s'offrent à vous! Faites-nous signe dès maintenant!

ndupuis@acpi.ca

Téléphone: 613 230-9111, poste 233

Sans frais : 1 866 230-9114



L'OBSERVATOIRE
#teacher5etoiles



ENSEIGNANT EN IMMERSION FRANÇAISE, ON A BESOIN DE TOI!

Tu souhaites transmettre ta passion pour l'enseignement en immersion française à la prochaine génération? Deviens enseignant associé et accueille un étudiant en éducation du 3 au 21 mai 2021 dans le cadre du programme *L'Observatoire*. Les enseignants choisis recevront une bourse de 300 \$ et une adhésion d'un an à l'ACPI.

Soumets ta candidature d'ici au 30 novembre.

Tous les détails ici : <https://teacher5etoiles.ca/bourses-de-sejours/>

Pourquoi enseigner les perspectives autochtones

Francis Marchildon-Cropas | Enseignant d'immersion à l'élémentaire | École Nuvviti, Ivujivik (Nunavik) QC
En collaboration avec Kim Murray | Consultante en communication et coordonnatrice du congrès national de l'ACPI



Les auteurs de ce texte sont deux personnes non autochtones investies dans la décolonisation en plaçant les expériences et perspectives autochtones au cœur de l'éducation des Canadiennes et Canadiens.

autochtones dans notre pratique. Deux thèmes sont abordés. Dans un premier temps, il s'agit de faire état du passé et du présent afin de reconnaître les grandes injustices que nos peuples autochtones ont vécues. Ces injustices doivent être admises dans l'histoire du Canada pour qu'elles ne se répètent plus. En deuxième lieu, nous explorons des moyens de changer notre approche pour non seulement enseigner les perspectives autochtones à nos apprenants, mais aussi apprendre et enseigner par les perspectives autochtones.

Éducateur : un rôle crucial pour la société

Réduit à sa plus simple expression, enseigner c'est transmettre un savoir. L'acquisition du savoir constitue le fondement des futures compétences professionnelles et des connaissances générales de chaque apprenant. Comme éducateurs, nous avons le rôle d'accompagner nos apprenants dans le développement de ces compétences qui leur permettront de contribuer de manière positive à la société et ce, dès le plus jeune âge.

Kevin Kumashiro (2000) suggère qu'il est important pour les enseignants de pouvoir reconnaître les phénomènes d'oppression et de privilège dans la société, afin de contribuer à une société plus juste et plus équitable (Boutouchent, Phipps, Armstrong et Vachon-Savary, 2019, p. 128). N'est-ce pas ce à quoi nous aspirons tous? Une société juste et équitable?

« L'ensemble des concepteurs de programmes d'études, qu'ils soient administrateurs, conseillers pédagogiques, éducateurs spécialisés ou enseignants en salle de classe, doit comprendre l'histoire et les perspectives des peuples autochtones pour pouvoir ensuite les enseigner. Chez les apprenants, le développement de la pensée critique de nos [leurs] récits historiques, la réflexion quant à la façon dont les points de vue personnels et collectifs aident à former l'histoire, et comment ils sont formés par elle, sont au cœur de l'enseignement des perspectives autochtones (Historica Canada, p. 2). »

« Au Canada, l'éducation des Autochtones a toujours été un dossier épineux. Dès le départ, l'éducation imposée et colonialiste visait à assimiler les Autochtones ou à les éloigner de leurs communautés et de leur vision du monde (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone et coll., 2013) ».

« L'histoire de l'éducation des Autochtones au Canada a des racines structurelles et sociétales marquées par la marginalisation et l'assujettissement. Aujourd'hui, l'éducation des Autochtones repose sur la résilience des communautés autochtones et les mouvements de justice sociale plaçant pour l'inclusion et le changement (Iseke-Barnes, 2008; People for Education, 2013). » (Toulouse, 2016, p. 1)

Il s'est écoulé près de 30 années depuis que l'on s'est mis à entendre les mots « enseignement des perspectives autochtones » dans les différents paliers d'éducation au Canada. En Saskatchewan, le programme d'études des écoles primaires et secondaires a intégré les perspectives autochtones, métisses et inuites dès 1994.

Pourtant, en cet automne de l'année 2020, nous en sommes toujours à nous demander pourquoi et comment enseigner les perspectives autochtones.

Cet article est un pas dans une direction qui nous permettra collectivement de réfléchir à notre passé, notre présent et notre futur afin d'éliminer les injustices qui subsistent envers les peuples autochtones de notre pays et même d'ailleurs.

Le texte qui suit présente un survol des raisons principales pour lesquelles nous devons poursuivre nos efforts, en tant qu'éducateurs, en vue d'intégrer les perspectives

Le seul site
de recherche d'emploi
100 % immersion française



Votre conseil scolaire est à la recherche active d'enseignant.e.s en immersion française?



Faites partie des premiers à afficher des offres d'emploi sur cette plateforme.

Faites nous signe dès maintenant!

ndupuis@acpi.ca

T:1-866-230-9114, poste 233

Les apprenants à qui l'on enseigne aujourd'hui seront les professeurs, les policiers, les avocats, les soignants de demain, et c'est grâce aux enseignements des éducateurs d'aujourd'hui qu'ils réussiront à faire tourner le cours de l'histoire et contribueront à un Canada plus juste et équitable.

Les conséquences de la colonisation

Au cours de l'histoire, différentes lois et mesures ont été mises en place afin de favoriser l'assimilation des Autochtones à la société canadienne (par exemple, la

Loi sur les Indiens de 1876). Ces lois et mesures liées à la colonisation des peuples autochtones ont conduit à divers traumatismes tels que la perte de territoire, le confinement dans les réserves, le changement drastique des modes de vie, la perte des cérémonies et rituels traditionnels de guérison et l'avènement des pensionnats pour l'éducation des jeunes (Fast et Collin-Vézina, 2010; Morency et Kistabish, 2001).

« Plusieurs auteurs (voir Mitchell et Maracle, 2005; Wesley-Esquimaux et Smolewski, 2004) soulignent que l'ensemble de ces mesures assimilatoires a eu des conséquences dévastatrices pour les individus et qu'on doit interpréter les difficultés rencontrées dans les communautés de nos jours à la lumière du concept de traumatisme historique. La Commission de vérité et réconciliation du Canada estime que cette politique d'assimilation a créé un génocide culturel dont les impacts importants sont présents encore aujourd'hui dans la vie des peuples autochtones canadiens (Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2015). »

En 2020, la situation des Premières Nations au Canada demeure alarmante. À une époque où la technologie se développe à la vitesse de l'éclair tandis que les mouvements de dénonciation pullulent (avec raison!), les peuples autochtones figurent parmi les Canadiens les plus négligés de notre société.

L'exclusion sociale, le racisme, l'insécurité alimentaire, le décrochage scolaire, le chômage, la pauvreté, l'accès limité au logement et les états de santé (physique ou mentale) précaires sont tous des enjeux encore bien présents et tous des conséquences de la colonisation des peuples autochtones.

61 %

En 2010, 61 % des jeunes adultes autochtones (20-24 ans) n'avaient pas complété leurs études secondaires comparativement à 13 % chez les non-Autochtones au Canada (Assemblée des Premières Nations, 2012).

52 %

En 2016, on a dénombré 4300 enfants autochtones âgés de 0 à 4 ans en famille d'accueil dans des maisons privées dans le cadre du Recensement de la population.

Même si les enfants autochtones représentaient 7,7 % de tous les enfants âgés de 0 à 4 ans, ils constituaient plus de la moitié (51,2 %) des enfants en famille d'accueil de ce groupe d'âge (Statistique Canada, 2016).

9 fois plus

Le taux de suicide chez la population inuite par rapport à la population non autochtone au Canada. Chez les Premières Nations, l'on parle d'un taux trois fois plus élevé que chez les non-Autochtones alors que chez les Métis, le taux de suicide est deux fois plus élevé (Statistique Canada, 2016).

1 sur 5

Plus d'une jeune femme autochtone sur cinq est agressée sexuellement au Canada (Statistique Canada, 2014 dans Conroy et Cotter, 2017)

De la colonisation à la décolonisation

J'ai grandi en Saskatchewan et côtoyé tout au long de ma jeunesse plusieurs amis autochtones. Déjà en bas âge, j'avais de l'intérêt pour cette culture différente de la mienne. À l'Université de Regina où j'ai obtenu mon baccalauréat en éducation, j'ai aussi pris des cours d'histoire et d'éducation à l'Université des Premières nations du Canada. Je me souviens d'un cours en particulier où l'enseignante a demandé au groupe en quoi consistaient la colonisation et la décolonisation. Elle a elle-même répondu à sa propre question de la sorte :

« Imaginez ce qui se passerait en France ou en Angleterre si l'on enlevait tous les enfants de ce pays et qu'on les emmenait dans un lieu où on leur empêcherait de parler leur langue et de vivre leur culture. Ça, c'est le phénomène de colonisation. » Ça m'a marqué.

Il est moralement difficile pour tout homme blanc qui se respecte de composer avec le rôle de colonisateur propre à ses ancêtres. C'est encore plus ardu si l'on côtoie les peuples autochtones et qu'ils nous accueillent dans leurs maisons comme si l'on était leurs frères, leurs sœurs en dépit du lourd passé qui les suit depuis tant d'années. Le but n'est pas de se sentir coupable vis-à-vis du passé, mais plutôt de sentir que l'on peut être un vecteur de changement pour le futur.

Ayant eu la chance d'enseigner au Nunavik et à Kahnawake pendant plus de 12 ans, j'ai souvent participé à des ateliers très intéressants offerts par des intervenants autochtones. En 2018, à Ijujivik, Mary-Joanne Kauki, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Kativik et spécialiste en matière de colonisation et décolonisation des peuples autochtones, a donné une présentation fort intéressante au sujet du phénomène de décolonisation.

« Les peuples autochtones ont besoin d'alliés », nous a-t-elle raconté. « Des alliés qui ne jugent pas les conséquences de la colonisation, mais qui travaillent en partenariat avec nous et avec beaucoup d'empathie, pour aider à apporter des changements positifs aux conséquences de la colonisation. Le peuple autochtone n'a pas besoin de changer, c'est lui qui a toujours été obligé de changer. Il est plutôt temps pour l'ensemble de la population de changer ses perspectives face aux Autochtones et de se transformer en allié pour les aider à se reconstruire. »

Le moyen le plus efficace de remédier aux inégalités est d'admettre qu'elles perdurent. C'est par l'éducation collective que nous réussirons à les enrayer une fois pour toutes. Cela commence notamment par une perception plus juste de l'histoire du Canada.

Apprendre des perspectives autochtones

Aujourd'hui, il n'est plus seulement question d'en apprendre sur les Autochtones. Enseigner les perspectives autochtones, c'est aussi enseigner par les perspectives autochtones. Il est maintenant temps d'essayer de voir le monde à travers les lunettes autochtones en les écoutant nous dire ce qu'ils feraient et font déjà depuis des générations d'éducation et d'enseignement.



Chez les peuples autochtones, l'apprentissage est perçu de façon holistique et centré sur les relations avec soi-même, la famille, la communauté, la langue, la culture et la nature. Les savoirs se transmettent de génération en génération et souvent de bouche à oreille plutôt qu'à l'écrit.

« Ce qui compte pour les Autochtones en éducation, c'est que les enfants, les jeunes, les adultes et les Aînés aient la possibilité de s'épanouir dans un milieu respectueux. Autrement dit, que tous les membres de la communauté soient en mesure de contribuer à la société (autochtone et non autochtone) et trouvent un équilibre physique, émotionnel, intellectuel et spirituel (Iseke, 2010; Marule, 2012). Cette capacité de donner et d'être bien est le résultat direct de la rencontre du sacré et du profane. Elle renforce l'identité, favorise le bien-être, crée des liens à la terre, fait honneur à la langue, se nourrit des enseignements et reconnaît le droit inhérent à l'autodétermination (Lee, 2015). » (Toulouse, 2016, p. 1)



Un exemple concret de cet apprentissage est notamment « la roue médicinale », aussi appelée « enseignements de vie » ou « préceptes de vie ». « C’est un cercle de vie continu et sans fin. Il montre que tout est lié et que tout est sacré. Toute forme de vie est égale. Toute vie est digne de respect, d’attention et d’amour. » (Toulouse, 2016, p. 7) Divisé en quatre parties égales, le cercle de vie comprend une dimension physique, affective, intellectuelle et spirituelle.

« L’aspect physique concerne le corps et la santé globale de l’être humain. L’aspect affectif concerne les rapports avec soi-même, avec les autres (y compris les non-humains) et avec la Terre. L’aspect intellectuel repose sur la curiosité naturelle et l’amour de l’apprentissage. L’aspect spirituel concerne la conscience vécue et l’empreinte que laissent les êtres dans ce monde. » (Toulouse, 2016, p. 1)

Voilà un point de départ intéressant qui nous permet de voir et d’apprendre le monde par une perspective autochtone où l’inclusion, le respect et l’amour sont les éléments clés.

Un regard positif sur l’avenir

Il est clair que la question de l’enseignement des perspectives autochtones au Canada implique de nombreux détails importants qui n’ont pu être abordés dans ce texte.

Ce qui est au cœur de l’enseignement des perspectives autochtones, à mon avis, est la volonté sincère de mettre fin à toutes les formes de violence et d’injustice subies par les peuples autochtones depuis des siècles, et d’accueillir leurs pratiques et enseignements avec respect, habités du désir de nous améliorer chaque jour, au profit des autres, de notre entourage, et par ricochet, de nous-mêmes.

J’ai écrit ce texte en collaboration avec ma conjointe, Kim, une Blanche privilégiée ayant reçu une bonne éducation, grandi dans un milieu familial sain et cheminé dans la vie sans affronter trop d’embûches. Homme blanc privilégié, j’ai un parcours similaire au sien, sauf que j’ai côtoyé les peuples autochtones pendant la moitié de ma vie.

En travaillant ce texte ensemble, nous nous sommes rendu compte d’un énorme clivage de nos deux manières de penser, de travailler. Je lui racontais toutes mes histoires vécues, comme les histoires que m’avaient racontées les aînés des villages où j’ai travaillé, ainsi que mes amis inuits et ceux des Premières Nations. Elle m’enjoignait d’étayer mes affirmations sur des faits, des articles scientifiques, des preuves tangibles. Elle me demandait : « Où est-ce que tu as lu ça? » et je lui répondais : « C’est un aîné inuit qui me l’a dit » ou encore « C’est comme ça ici ».

Nous avons alors constaté que j’envisageais notre travail par le biais des pratiques de transmission des savoirs des peuples autochtones (par les histoires racontées) et qu’elle cherchait plutôt à appuyer nos affirmations sur des faits, conformément à la pratique scientifique nord-américaine/européenne.

Cette petite anecdote nous montre qu’un très long trajet reste à franchir, dans le but d’intégrer les perspectives autochtones dans nos façons de voir le monde, de le vivre, de l’apprendre et de le partager. Moi qui regarde avec mes lunettes autochtones et elle, avec ses lunettes de l’école européenne.

Le défi de l’avenir sera d’intégrer ces nouvelles perspectives à une vision contemporaine du monde. Nous sommes d’avis que nous parviendrons un jour à une harmonie complète entre les premiers peuples et le peuple colonisateur au Canada, à la condition expresse de pouvoir intégrer ces deux philosophies de vie à notre mode de vie en société.

Nous dédions ce texte à la jeune Joyce Echaquan, décédée le 28 septembre 2020. Joyce Echaquan, une femme atikamekw de 37 ans et mère de 7 enfants, est décédée au Centre hospitalier régional de Lanaudière, à Joliette, au Québec. Quelques minutes avant sa mort, elle a enregistré et transmis un Facebook Live montrant deux employées de l’hôpital de Joliette qui la maltrahaient et lui proféraient des injures dégradantes et racistes alors qu’elle demandait de l’aide. Joyce n’est qu’une victime parmi les millions d’Autochtones devenus des cibles de la colonisation. Pourquoi enseigner les perspectives autochtones? La question ne se pose plus.



Ce texte est dédié à la mémoire de Joyce Echaquan (1983-2020)

Nous aimerions remercier les personnes qui ont apporté une contribution spéciale à notre travail de rédaction :

- Siaja Mark, enseignante d’inuktitut, école Nuvviti, Ivujivik (QC)
- Thomassie Mangiok, directeur de centre, école Nuvviti
- Nelly Duvicq-Mangiok, enseignante en éducation spécialisée et chercheuse postdoctorale, école Nuvviti
- Dr Paul Gareau, professeur adjoint, Faculté des études autochtones, Université de l’Alberta

- Cathleen Armstrong, conseillère en formation, Faculté des sciences de l’éducation, Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval
- Marie-Ève Vachon-Savary, chargée de cours, Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval

Références

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS (2012), *Portrait de l’éducation des Premières Nations*. Accessible à : https://www.afn.ca/uploads/files/1_-_a_portrait_of_first_nations_and_education_kc_fr.pdf

BOUTOUCHENT, Fadila, Heather PHIPPS, Cathleen ARMSTRONG et Marie-Ève VACHON-SAVARY (2019). « Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française », *Cahiers franco-canadiens de l’Ouest*, 31(1), p. 127-153. Voir : <https://doi.org/10.7202/1059129ar>

COMMISSION DE VÉRITÉ ET DE RÉCONCILIATION DU CANADA (2015). *Annexe N : Mandat de la Commission de vérité et de réconciliation*. Accessible à : <http://www.residentialschoolsettlement.ca/french/AnnexeN.pdf>

CONROY, Shana, et Adam COTTER (2017). « Les agressions sexuelles autodéclarées au Canada, 2014 », Ottawa, Statistique Canada. Accessible à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2017001/article/14842-fra.htm>

FAST, Elizabeth, et Delphine COLIN-VÉZINA (2010). « Historical trauma, race-based trauma and resilience of Indigenous peoples : A literary review », *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), p. 126-136. Accessible à : <https://fpcfr.com/indez.php/FPCFR/article/view/181>

GENTELET, Karine, et Annis May TIMPSON (2014). « Décoloniser les approches sur la gouvernance des Premières Nations : présentation du dossier », *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), p. 23-30. Accessible à : <https://doi.org/10.7202/1033616ar>

HISTORICA CANADA. *Guide pédagogique : perspectives autochtones*, s. d. Accessible à : http://education.historicacanada.ca/files/414/Guide_p%C3%A9dagogiques_perspectives_autochtones.pdf

KUMAR, Mohan B., et Michael TJEPKEMA (2011). *Enquête nationale auprès des ménages : Peuples autochtones | « Taux de suicide chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits (2011 à 2016) : résultats de la Cohorte santé et environnement du recensement canadien (CSERCan) de 2011 »*, Ottawa, Statistique Canada. Accessible à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/99-011-x/99-011-x2019001-fra.htm>

MORENCY, Judith, et Richard KISTABISH (2001). « Intervention en milieu autochtone : comprendre le passé pour mieux agir aujourd’hui », *Psychologie Québec*, 18(4), p. 14-18. Accessible à : https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-553.pdf

STATISTIQUE CANADA (2016). *Recensement en bref | « Les différentes caractéristiques des familles des enfants autochtones de 0 à 4 ans »*. Accessible à : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016020/98-200-x2016020-fra.cfm>

TOULOUSE, Pamela Rose (2016). « Proposer une vision axée sur l’holisme, la diversité et l’engagement ». Dans *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones*, Toronto, People for Education. Accessible à : <http://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2018/01/P4E-MCQC-Mesurer-ce-qui-compte-en-education-des-Autochtones.pdf>

L'intégration des perspectives autochtones

Entrevue avec Chantal Larivière | Accompagnatrice pédagogique, facilitatrice école de la nature et enseignante de 3^e année | chantal.lariviere@cepeo.ca



Au cours de ses 23 dernières années dans le système scolaire ontarien, Chantal Larivière a été enseignante aux cycles préparatoire, primaire et moyen, conseillère pédagogique et, tout récemment, facilitatrice école de la nature à l'école élémentaire publique Ottawa Ouest. De 2013 à 2015, elle a participé au projet ministériel visant à approfondir les pratiques nécessaires pour la mise en œuvre de l'apprentissage par l'enquête dans la salle de classe. Aussi, elle a participé à l'élaboration de plusieurs ressources sur l'enquête en Curiosité naturelle, éditions 1 et 2. En mai 2015, elle était lauréate du Prix d'excellence en enseignement de la capitale à la 14^e soirée ÉduGala du Réseau d'Ottawa pour l'éducation (ROPE). En février 2016, on lui décernait le Laurier de l'intervenante en éducation de l'année, au Gala des prix Bernard-Grandmaître de l'ACFO Ottawa. Lors de son passage en Italie en mars 2018, elle a participé à la semaine d'études à Reggio Emilia et elle a obtenu son certificat d'enseignante certifiée pour exercer au sein de l'École de la forêt et de la nature d'Ottawa. Partant de la prémisse que tous ses élèves sont compétents et naturellement curieux, elle adore proposer de nombreuses occasions d'enquêter.

Il y a une dizaine d'années, elle a commencé à intégrer activement les perspectives autochtones dans sa salle de classe. L'ACPI l'a rencontrée pour connaître ses conseils et savoir pourquoi et comment tout a débuté.

Avant tout chose, pouvez-vous me parler rapidement de votre parcours professionnel et m'expliquer ce qui vous a amenée à développer vos connaissances et vos pratiques relatives aux perspectives autochtones?

D'abord, merci de l'invitation à contribuer au *Journal de l'immersion*. Je suis très heureuse de participer à cette discussion, car cela mènera à une plus grande ouverture et à des discussions importantes.

J'ai un parcours de plus de 23 ans dans le monde de l'éducation. Quand j'étais plus jeune, à Hawkesbury, on ne parlait pas du tout des Autochtones, car il n'y avait pas de réserve près de la maison. Bien sûr, nous avions des cours d'histoire qui nous relataient l'histoire des Blancs, des Indiens et des « Sauvages ». L'adulte racontait et je croyais ce qu'on me disait. Je faisais confiance à ce qu'on lisait et je ne pensais pas à aller écouter d'autres histoires.



Il y a environ 10 ans, on commençait à parler de l'éducation autochtone dans les conseils scolaires. J'étais curieuse, car on me racontait d'autres histoires que celles entendues quand j'étais plus jeune. C'est important d'écouter toutes les perspectives. Je me suis rendu compte que je ne connaissais qu'un côté de l'histoire : celui des Européens qui sont arrivés en Amérique du Nord.

J'ai eu la chance de rencontrer des personnes formidables, dont Rachel Prud'homme, Pierrette Fequet (conseillère pédagogique pour les perspectives autochtones) et Katy Tanguay (agente de liaison autochtone), qui ont toutes joué un rôle important lors de mon parcours.

D'entrée de jeu, je tiens à préciser qu'en matière de réconciliation, c'est notre responsabilité de nous éduquer nous-mêmes.

Certaines personnes disent que leur conseil scolaire ne leur fournit pas les ressources nécessaires, mais il revient à chacun d'aller chercher les informations et de faire ses propres démarches. J'ai eu la chance de côtoyer des personnes extraordinaires, et je me considère encore en apprentissage. Je souhaite vraiment que chaque personne puisse faire ses devoirs, ses recherches, rencontrer et questionner les gens. Osez poser des questions aux Autochtones.

Que signifie, concrètement pour vous, l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études?

Il est important d'intégrer des perspectives autochtones dans toutes les matières. J'ai eu la chance de participer à un webinaire gratuit offert par une dame qui a consulté toutes les communautés de l'Ontario en ce qui a trait aux mathématiques. Que ce soit par le perlage ou le tissage, c'est incroyable de voir qu'on peut intégrer toute forme d'art dans toutes les disciplines. J'essaie de le faire et j'inclus plusieurs enseignements autochtones dans toutes les matières que j'enseigne.

À votre avis, quel est le plus grand défi pour les enseignants d'immersion quant à l'intégration des perspectives autochtones en salle de classe?

C'est très difficile de trouver des ressources francophones; en plus, il faut s'assurer de leur crédibilité. Il ne faut pas hésiter à se questionner; est-ce que l'auteur de la ressource vit dans une communauté autochtone? Qui a écrit cette histoire, qui en est l'auteur? Quelle est sa culture? Est-ce que cette personne enseigne ce qu'elle prône dans sa communauté? Il ne faut pas hésiter aussi à aller à la bibliothèque et à demander qu'on vérifie si ce livre a procédé à la déconstruction des biais. Il faut absolument vérifier les propos avant de partager des informations qui pourraient être erronées.

Un des défis majeurs consiste aussi à obtenir la participation d'ainés francophones dans les écoles pour offrir des ateliers ou des enseignements. Nous aimons les inviter pour qu'ils parlent à nos élèves dans nos écoles; toutefois il y a souvent la barrière du langage. Si on pouvait disposer d'interprètes, de traducteurs, cela permettrait un meilleur échange entre les aînés et les élèves. On pourrait ainsi s'assurer d'une belle communication ouverte et d'une ouverture réciproque à plusieurs égards. On ne veut pas seulement recevoir, on veut échanger; sinon, on se contente de prendre l'information et ce n'est pas intéressant.

Quelles sont des pratiques efficaces que vous recommanderiez pour l'intégration des perspectives autochtones? Comment les intégrez-vous dans votre planification?

C'est plus facile si on est bien entouré. Je suggère aux enseignants de communiquer avec les gens de leur communauté.

Par exemple, à Ottawa nous avons le Wabano Centre qui représente les trois communautés, soit les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Ce centre nous fournit plusieurs ressources et cela nous aide beaucoup. Je sais qu'on trouve partout au Canada des centres similaires à celui-là. N'ayez pas peur d'entrer en contact avec eux, le personnel sera heureux de vous aider.

La planification est aussi plus simple si une personne du conseil scolaire nous accompagne. Ce n'est pas offert par tous les conseils. Il ne faut pas être seul à accomplir cet exercice, ça prend toute une équipe derrière nous et, surtout, il ne faut pas s'approprier les connaissances qui ne nous appartiennent pas. Il faut utiliser toutes les ressources disponibles et poser des questions. Je suggère aux enseignants d'aller dans les communautés autochtones et de participer aux activités comme les pow-wow. Les Autochtones sont contents de nous accueillir parce qu'ils savent qu'on est des alliés et qu'on veut les aider.





Finalement, comme les ressources en français pourraient être difficiles à trouver, si je lis un livre en anglais, je le raconte ensuite en français à mes élèves, en leur donnant toujours la source et en communiquant ma perception des informations. Je me considère comme une alliée dans le parcours de l'apprentissage autochtone : j'écoute les histoires et je transmets aux enfants mes propres apprentissages.

Pour terminer, que conseilleriez-vous à un enseignant d'immersion qui veut commencer à intégrer les perspectives autochtones dans ses pratiques, mais qui ne sait pas par où commencer?

Comme dans toute activité où nous sommes moins à l'aise, il faut être curieux, effectuer des recherches et s'imprégner de la culture autochtone.

Il y a 10 ans, au début de la réconciliation, nous disposions de très peu de ressources. Actuellement les gens en parlent et vivent des expériences.

Consultez les médias sociaux, mais faites attention aux imposteurs. Il faut s'assurer d'avoir affaire à des gens qui vivent réellement leur culture, des gens authentiques. Lorsque vous faites vos recherches, gardez toujours cette pensée critique : d'où vient la source? La personne a-t-elle des connaissances pertinentes? Allez lire sur le sujet et soyez critique. Cela doit venir de vous et il faut vérifier les sources avant de partager des ressources.

Chaque gouvernement provincial est obligé d'avoir des politiques et des protocoles pour la mise en œuvre du cheminement de la réconciliation.

Allez les consulter.

La réconciliation passe d'abord et avant tout par l'éducation : notre propre éducation et celle qu'on transmet par notre rôle d'éducateur.

Avez-vous quelques mots à dire pour conclure?

Il est important de s'entourer de bonnes personnes dignes de confiance. Soyez ouverts, passez aux actes en faisant vos recherches, posez des questions et posez-vous-en pour cheminer au travers des perspectives autochtones. C'est la responsabilité de chaque Canadienne et chaque Canadien, pas seulement des éducateurs. Également dans les hôpitaux et au gouvernement, on doit éviter de reproduire des situations comme celle vécue cet automne par une femme décédée dans un hôpital de la région de Joliette au Québec.

Pour écouter l'enregistrement de l'entrevue intégrale, vous pouvez visiter l'Espace membre virtuel de l'ACPI.

Au-delà du perlage : engager les élèves dans une réflexion sur les langues et cultures des Métis

Eva Lemaire | University of Alberta, professeure adjointe | lemaire@ualberta.ca



Intégrer les langues, cultures et perspectives autochtones dans l'enseignement. Cette thématique s'impose de plus en plus dans les pratiques didactiques, en réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015).

Toutefois, comment le faire de manière authentique, sans risquer d'essentialiser les cultures en question ou de les folkloriser? Comment le faire, également, sans commettre d'impair ou tomber dans l'appropriation culturelle?

Enseigner en collaboration avec des aînés, des gardiens du savoir et d'autres membres des communautés autochtones s'impose de plus en plus comme une pratique gagnante. Mais dans le Canada anglophone, les Premières Nations, les Métis et les Inuits parlent majoritairement anglais. Cela revient-il à dire que les voix des communautés autochtones ne peuvent résonner que dans les cours d'anglais ou ceux donnés en anglais? Certes, il existe un certain nombre de ressources traduites en français. Mais nous proposons ici d'explorer une autre piste, soit de faire entendre les expériences d'aînés métis directement en michif. Nous prendrons comme préalable la proximité linguistique entre certains dialectes de michif et le français.

Précisons d'emblée qu'il existe plus d'un michif, et que les michifs varient d'une province à l'autre : des variations locales, voire générationnelles; et certains dialectes comportent plus ou moins de français. Dans cet article, nous faisons part d'une approche que nous avons développée avec des aînés locuteurs de michif et que nous avons expérimentée auprès de plusieurs classes.

Des ressources pédagogiques pour revitaliser le michif et participer à la réconciliation

À l'origine de notre projet pédagogique, se trouve la volonté de donner une voix aux Métis par la création de capsules vidéo (et de matériel textuel), mais de le faire dans leur langue, le michif, une langue en voie de disparition (Moseley, 2010). Développer de telles ressources permet d'abord de documenter la langue et la culture, et de participer ainsi à leur revitalisation (Wemigwans, 2018).

Mais permettre que les aînés transmettent leurs savoirs et leurs histoires en michif, c'est aussi accueillir dans les classes des voix longtemps tues (CVR, 2015) et sensibiliser les élèves à une langue autochtone qu'ils sont a priori capables d'appréhender grâce à leur bagage en français.

La démarche pédagogique

Notre démarche didactique s'inscrit initialement dans le cadre de l'éveil aux langues, tel que développé par Dabène (1991), Candelier (2003, 2012), ou encore Dagenais et collab. (2007). L'éveil aux langues aborde de front plusieurs langues ou variétés de langue, invitant enseignants et apprenants à se plonger dans l'univers de la diversité linguistique et culturelle, dotés de leur propre répertoire linguistique, de leur curiosité et de leur esprit d'analyse. Au-delà du renforcement de la langue maternelle et de la compétence métalinguistique que permet la comparaison des langues, les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves sont visées, tout comme le développement des attitudes citoyennes (Candelier et collab., 2012). Exposés au michif (et à ses différents dialectes), les élèves sont amenés à s'interroger sur la structure de la langue, sur la manière dont français et cri (et d'autres langues, telles que l'anglais) sont mélangés pour former une langue mixte (Iseke, 2013; Papen, 2005). Ils sont aussi amenés à s'interroger sur les alternances codiques quand, par exemple, l'aînée passe à l'anglais pour éviter l'effort trop demandant de se remémorer le michif, ou lorsque sa langue dominante surgit dans la conversation, soit par habitude ou pour s'assurer que les interlocuteurs suivent bien la conversation. Ces pratiques langagières sont particulièrement intéressantes à explorer avec des élèves bilingues ou plurilingues pour renforcer leur compréhension de leur propre répertoire langagier.

Mais la démarche que nous proposons s'applique aussi à l'éducation à la réconciliation (Madden, 2019). Le partage des histoires, des savoirs et de la culture vise d'abord une meilleure intercompréhension. Nous avons ainsi revisité l'approche « éveil aux langues » pour y intégrer un certain nombre de principes pédagogiques et de recherche autochtones. Nous avons cherché à valoriser les témoignages oraux (Smith, 1999, p. 241), à célébrer les histoires de résilience et de résurgence (Smith, 1999, p. 243) et à souligner l'importance de (re)créer des relations harmonieuses entre individus et communautés, comme avec la terre et le territoire (Smith, 1999, p. 247). Nous avons aussi tâché d'intégrer des éléments de pédagogie

autochtone tels que l'apprentissage par les aînés, l'apprentissage expérientiel, l'interdisciplinarité (tous les savoirs étant reliés), la pédagogie de la terre (Cajete, 1994), l'importance de la créativité ainsi que l'importance d'inscrire les apprentissages dans une démarche holistique mobilisant ces quatre dimensions (Archibald, 2008) : physique (*body*), intellectuelle (*mind*), émotionnelle (*heart*) et spirituelle (*spirit*).

Zoom sur une ressource en particulier : Ili rassad

Afin d'illustrer notre approche, nous nous appuyons sur une des vidéos créées, accessible en ligne (Howse et Lemaire, 2020).

L'aînée concernée et les langues parlées



La vidéo met en scène l'aînée métisse Cécile Howse, née Boucher. Cécile vit à Kikino Metis Settlement, en Alberta. Sa famille, de descendance dénée, crie et francophone, est établie dans le comté de Lac La Biche depuis plusieurs décennies. Cécile fut l'épouse de Marshall Howse, avec qui elle a eu 10 enfants. Elle est aussi la fille de Vital Boucher et Madeleine McDonald. Son grand-père paternel se nommait Francis Boucher et sa grand-mère, Josette Lavallée, portait le surnom affectueux de « Kokum O Fort ». Le grand-père maternel de Cécile s'appelait William McDonald et sa grand-mère, Caroline, était surnommée « Kokum O Village ».

Dans son enfance, Cécile parlait un michif incluant essentiellement du français, mais très peu de cri. Un michif que l'on pourrait donc qualifier de « michif français » ou « français métis », un dialecte du français canadien (*Canadian Geographic*, 2018, p. 25) propre à l'histoire familiale et au territoire dans lesquels se reconnaît Cécile. Cécile parle également une variété de michif davantage influencée par le cri des Plaines, le « dialecte Y », rattaché au comté de Lac La Biche et aux établissements métis environnants (*Canadian Geographic* 2018, p. 24).

La manière dont s'exprime Cécile dans la vidéo traduit cette richesse linguistique, en considérant que Cécile adapte nécessairement son parler à son auditoire.

Un tutoriel en michif sur l'art du perlage traditionnel



Cécile a choisi de parler du perlage traditionnel métis, que Ray (2016) décrit non seulement comme un art, mais comme une forme de « storytelling » soutenant la formation de l'identité personnelle et sociale et permettant

d'entretenir des liens au sein de la communauté, ainsi qu'avec la nature et le territoire.

Le désir de Cécile de partager ce savoir-faire a abouti à la création d'un tutoriel en michif de 4 min 12 s.

Activités en classe et résultats d'apprentissage



Il existe plus d'une manière d'utiliser ce tutoriel en classe. Cependant, il nous semble important de garder en tête, pour

éviter la folklorisation, son but d'engager les élèves dans diverses dimensions culturelles présentes au moyen de la vidéo, au-delà de la pratique du perlage. Notre premier angle, pour discuter de la ressource, après avoir présenté Cécile et déterminé ce qu'est un établissement métis, est la langue, que l'aînée souhaite avant tout contribuer à revitaliser. Dans notre expérience auprès des enfants de 4^e, 5^e et 6^e année, la plupart des élèves ont initialement une notion très limitée du michif et n'ont que peu de familiarité avec les langues autochtones. Quelle sera donc leur surprise de constater que leur connaissance du français leur ouvre la porte au michif! Car, de fait, les élèves sont capables de comprendre ce que Cécile explique, globalement mais aussi dans une recherche de compréhension plus fine, les écoliers étant généralement capables de dégager les étapes du perlage, avec l'appui de l'enseignant. Certes, certains passages et détails posent problème quant à la compréhension. On révisera et approfondira dès lors les stratégies d'écoute pour combler les vides, émettre des hypothèses sur le contenu. La maîtrise des stratégies d'écoute est essentielle en immersion à l'élémentaire et une telle ressource permet de démontrer aux élèves leur pertinence.

Toujours en rapport avec la langue, on pourra se lancer dans une analyse métalinguistique, avec analyse de la nature des mots. On soulignera alors que les mots en cri utilisés par Cécile sont majoritairement des verbes ou des adverbes, conformément à l'analyse de la langue faite par certains linguistes (Bakker, 2004; Papen, 2004 et 2005; Rosen, 2008). On pourra aussi tenter d'analyser certains éléments de grammaire orale, comme l'accord de l'adjectif qui ne s'entend que si l'adjectif est placé avant le nom auquel il se rattache. Tout en développant les compétences métalinguistiques des élèves et en réactivant leurs connaissances grammaticales, on pourra enrichir la discussion en se demandant pourquoi le parler de Cécile suit parfois les descriptions de la langue qu'ont formulées les linguistes, et pourquoi, parfois, l'aînée s'en écarte. On

pourrait ainsi amorcer une réflexion sur les variations linguistiques ou sur le défi que constitue le maintien des langues en voie de disparition par les rares locuteurs qui les maîtrisent encore (parfois incomplètement ou qui manquent d'occasions d'en faire usage).

En exposant les élèves au(x) michif(s), l'idée bien sûr n'est pas d'enseigner la langue, mais de la valoriser. Dans cette logique d'appréciation, on pourra se poser les questions suivantes : comment le michif est-il apparu? Quelles en sont les variations? Pourquoi la langue est-elle en voie de disparition? Quelles sont les dynamiques entre les différentes langues en contact? Comment et pourquoi le michif? Bref, il s'agira de s'interroger sur l'identité et l'histoire des Métis par un regard sur les langues, en plus d'établir des liens avec les revendications et la résurgence contemporaines.

Bien que nous n'ayons pas eu l'occasion d'inviter dans les classes un locuteur de michif avec qui les élèves auraient pu pratiquer la langue, une dimension expérientielle a été apportée par la pratique du perlage. Dans la vidéo, l'aînée indique que l'inspiration, pour le perlage, se trouve habituellement « dans le bois », permettant de faire des liens avec l'importance de la nature et du territoire dans les systèmes de valeurs traditionnels autochtones, reflétée dans la pratique du perlage (Prete, 2019). Aussi, sommes-nous allés dans les parcs environnants pour puiser l'inspiration : une occasion de réfléchir avec les élèves sur leur connexion (ou déconnexion) éventuelle avec la nature, d'interroger leurs connaissances quant au milieu naturel (y compris en contexte urbain), de penser aux relations de respect qu'ils entretiennent avec les éléments vivants et non vivants qui composent notre écosystème¹ (Cajete, 1994).

On insistera notamment sur le fait que les Métis perlent traditionnellement des fleurs sauvages, que l'on considère liées à leur identité et leurs traditions (Belcourt, 2010; Hilbert et Lemaire, 2020a). Au moment de perler leur artefact, certains élèves choisiront possiblement des

éléments autres que naturels pour représenter ce qui leur tient à cœur, l'élément identitaire étant ici intéressant à travailler avec les élèves, puisqu'il est central dans la pratique autochtone du perlage (Ray, 2016). On encouragera de même les élèves à réfléchir à une personne à qui ils pourraient offrir leur artefact, pour mettre en exergue l'aspect relationnel propre au perlage dans les communautés autochtones (Ray, 2016). Si certains élèves parviendront difficilement à réaliser un artefact, d'autres connaîtront un vrai succès². On notera les bienfaits des enseignements traditionnels associés au perlage sur la patience, la détermination, ainsi que l'importance de croire en soi et en son propre cheminement (Ray, 2016).

Dans notre expérience, les sessions de perlage ont été l'occasion de travailler le curriculum en français (les stratégies d'écoute, principalement), en sciences (le milieu boisé, les écosystèmes), en études sociales (les peuples autochtones) et en arts (le travail du tissu, l'art en 3D). Des liens en santé et bien-être sont également possibles, en amenant une discussion sur l'aspect relaxant de cette pratique (Gray, 2017).

Il est possible aussi d'approfondir l'exploitation de la ressource en faisant des liens avec certains artistes métis et organismes autochtones pour explorer le sens, le potentiel de guérison et de résurgence culturelle, ainsi que les revendications associées au perlage (Aboriginal Healing Foundation, 2008; Archibald et Dewar, 2010). La possibilité d'inviter en classe un artiste, un gardien du savoir, un aîné autochtone, métis ou non, est bien sûr à encourager pour permettre d'approfondir les liens que les élèves seront à même de bâtir avec les communautés environnantes.

Exemples d'artefacts particulièrement bien réussis, réalisés par les élèves



¹ On demandera notamment aux élèves de ne rien arracher, de prendre des photos ou des images mentales des éléments naturels qui les inspirent pour leur perlage.

² Il est recommandé d'acheter des perles de différentes dimensions, et si possible de qualité, en boutique spécialisée, afin de valoriser pleinement cet art que constitue le perlage. Le fait de disposer de différentes tailles de perles permettra aux élèves d'apprécier la finesse et la persévérance qu'implique le perlage, tout en donnant la possibilité de travailler avec des perles plus grosses pour éviter l'échec. Outre l'achat de matériel de qualité, on recommande à l'enseignant d'expérimenter le perlage en amont, afin de pouvoir en comprendre les techniques (par exemple, le fait de devoir fixer chaque perle au tissu) et d'aider les élèves qui commettront sans aucun doute des erreurs. Prévoir au moins trois séances de perlage. Les élèves pourront finaliser leur projet lors des temps libres en classe ou à la maison. La présence de quelques parents d'élèves volontaires contribuerait au bon déroulement des sessions. Ceux-ci pourraient manipuler des aiguilles et du fil, en plus d'aider les élèves à comprendre la technique à appliquer.

Nous avons ainsi utilisé plusieurs ressources tout au long de l'année afin d'aller plus en profondeur avec les élèves sur la culture et l'histoire (les histoires) des Métis établis en Alberta, avec un fil conducteur, le(s) michif(s). Certaines de ces ressources sont désormais en ligne (Hilbert et Lemaire, 2020a et 2020b). D'autres ressources en michif, référencées sur le Net, permettraient tout à fait de développer une démarche similaire. Selon les professeurs ayant expérimenté le matériel pédagogique,

« Maman, qu'est-ce que ça veut dire *Crown land*? »

Invitation à une conversation difficile, mais nécessaire pour décoloniser l'éducation

Isabelle Côté | Université Simon Fraser | isabelle_cote_education@sfu.ca



Au début de janvier 2018, mon conjoint, nos deux enfants et moi étions à Bridge Lake dans la région de South Cariboo en Colombie-Britannique; magnifique communauté à visiter l'hiver pour les mordus de ski de fond et de pêche sur la glace. Nous n'y étions pas pour un séjour de plein air, mais pour regarder les terrains à vendre. Mon conjoint, apiculteur biologique urbain, avait besoin d'un endroit plus au nord pour ses abeilles entre juillet et septembre. En visitant différents terrains avec l'agent d'immeuble, nous débattions des pour et des contre des terrains dont les limites arrivent sur les terres de la Couronne. Notre garçon, qui observe beaucoup et parle peu, après deux jours à regarder des terrains, m'a posé la question : « Maman, qu'est-ce que ça veut dire *Crown land* ? »

1

Incident déclencheur : décoloniser notre récit national

Travaillant à la formation des enseignants depuis plus de 10 ans, je suis au fait de l'intégration de la pratique réflexive à notre programme autant pour les nouveaux stagiaires qui commencent leur parcours professionnel que pour les enseignants optant pour les études supérieures.

À la maîtrise, nous demandons aux enseignants de réfléchir à des incidents ou événements déclencheurs (Perrenoud, 2001) qui marquent un point tournant dans leur pratique. Il arrive souvent que l'incident déclencheur soit porteur d'une charge émotionnelle importante chez l'enseignant parce qu'il remet en question des idées souvent fortement ancrées dans sa pratique.

La question de notre garçon, « Maman, qu'est-ce que ça veut dire *Crown land*? », a été un « incident » déclencheur pour moi en tant que parent et enseignante en milieu canadien. Bachelière en histoire d'abord formée pour enseigner les sciences humaines au secondaire, je me considérais assez familière avec l'histoire du Canada. De plus, ma recherche doctorale se penche sur l'intégration des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française, ce qui m'a amenée à faire plusieurs lectures sur cette question (Côté, 2019a). Deux ans plus tard, je me demande encore pourquoi la question de mon enfant a créé une si vive émotion chez moi. Est-ce parce que j'ai dû à ce moment précis, devant notre garçon de 10 ans, décider de l'histoire du Canada que je voulais raconter : le récit « victorieux » des colonisateurs ou le récit difficile et violent de la colonisation de peuplement de notre pays? Il aurait été assez simple d'expliquer la « version officielle » voulant que les terres de la Couronne appartiennent au gouvernement, et d'ainsi perpétuer une épistémologie de l'ignorance (Malewski et Jaramillo, 2011).

Il faut rappeler que la Colombie-Britannique se trouve en grande majorité sur des terres non cédées. D'ailleurs, les nations autochtones de la province insistent sur ce point : « non cédé » signifie en fait *never surrendered*. Malgré l'existence de quelques traités historiques, dont le Traité n° 8 au nord-est de la province et les traités Douglas sur l'île de Vancouver, et de traités modernes dont ceux avec les nations Nisga'a et Tsawwassen (Côté, sous presse), la question des terres non cédées demeure un enjeu actuel autant au niveau provincial que national. Alors, pour expliquer tout cela en mots simples à notre garçon, je lui ai répondu : « On dit que ce sont les terres de la Couronne, c'est-à-dire qu'elles appartiennent au gouvernement, mais en fait, la vraie vraie vérité, c'est qu'il s'agit des terres volées aux nations autochtones. »

J'ai pris une grande respiration.

J'ai regardé le paysage.

La neige, les arbres.

Tout ce que j'aime de l'hiver, de ce pays, de mon pays.

Voilà. C'est dit.

Il est très difficile d'expliquer à son propre fils que notre pays, le Canada, a été construit en déplaçant de force les populations autochtones dans des réserves et en essayant de les sortir du territoire, ce qu'on appelle aussi, en droit international, un génocide (Nations Unies. Haut-Commissariat aux Droits de l'Homme, s.d.).

Par manque de mots à la portée d'un enfant, j'ai décidé de ne pas parler de génocide dans la voiture sur la route 24 à Bridge Lake. Mais j'ai expliqué à notre garçon que le vol des terres est une des raisons principales pour lesquelles les personnes autochtones du Canada manifestent, font des barrages routiers et des grèves de la faim. Ces personnes résistent et rappellent aux allochtones qu'elles ont des droits et ne sont toujours pas d'accord avec la manière dont ça s'est passé (Nations Unies, 2007). J'ai terminé mon explication en annonçant à notre fils que sa génération aurait beaucoup de travail à faire pour réparer les relations entre les personnes autochtones et allochtones, parce que ces dernières ont une obligation de réparation vis-à-vis cette énorme injustice historique (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, s.d.).

2

Mieux comprendre le colonialisme de peuplement

Dans ma recherche doctorale, j'ai remarqué qu'un des défis les plus importants observé chez les enseignants en général (Restoule et Nardozi, 2019) et ceux en immersion française est celui de reconnaître d'abord l'histoire coloniale du Canada et puis la violence inhérente au processus de colonisation (Dion, 2009; Regan, 2010).

Puisqu'au niveau international le Canada a été reconnu pour ses interventions dans les missions de paix et le respect des droits de la personne, lorsque confrontés à la réalité du traitement des personnes autochtones, les Canadiens allochtones font face à une énorme dissonance cognitive.



Une des stratégies souvent employées devant une telle dissonance est le déni, ce qui s'est passé et se passe toujours au Canada (Dion, 2009). Pour moi, affirmer à notre fils que les terres de la Couronne sont en fait des terres volées aux personnes autochtones a été un moment de fracture dans ce déni de notre histoire coloniale.

Dwayne Donald (2019) fait remarquer que pour les allochtones, il est difficile de déconstruire les mythes nationaux parce que nous avons appris à penser avec ces mythes. Les mythes du colonialisme de peuplement sont très ancrés dans notre récit national : conquête d'un vaste territoire « vacant » par des pionniers travaillants et, par la suite, par des immigrants à la recherche d'une meilleure vie. Le hic de ce récit national est l'effacement et, comme l'appelle Quinn (1996), le *Great forgetting* des peuples autochtones du pays (cité par Donald, 2019). Afin de recentrer les histoires autochtones dans notre enseignement, Tupper et Cappello (2008) parlent de mettre de l'avant le récit (in)habituel, ou *(un)usual narrative*, pour examiner de plus près les responsabilités des allochtones vis-à-vis des Autochtones en étudiant, entre autres, les traités numérotés dans plusieurs provinces. Hiller (2016) rappelle que, trop souvent, les allochtones pensent que les traités sont la responsabilité des Autochtones, mais en fait, ce sont des documents signés par deux nations et, donc, tous les Canadiens (allochtones et autochtones) qui résident sur les territoires des traités numérotés sont liés par les conditions de ces derniers. D'ailleurs, dans une publication récente, Fortier-Frêçon et Laing (2019), deux enseignantes en immersion française, présentent leur expérience d'enseignement des traités numérotés en Saskatchewan dans une visée de réconciliation. Leur riche expérience est un exemple du travail qui peut s'accomplir en immersion française.

3

Les particularités du colonialisme de peuplement chez les francophones

Il est important de noter que les mythes nationaux sont différents pour les francophones et les anglophones du Canada (Larochelle et Hubert, 2019). En effet, il existe des particularités au récit du colonialisme de peuplement chez les francophones. Comme nous l’avons écrit (Côté, 2019b), en tant que francophone, il est difficile de se voir comme colonisateur, parce que depuis la défaite de la guerre de Sept Ans, nous avons lutté et luttons toujours contre la domination et l’assimilation anglaises. Il en résulte qu’historiquement, les francophones se retrouvent plutôt dans le récit du colonisé et non du colonisateur. Kermoal et Gareau (2019) ainsi que Melançon (2019) rappellent que même si les francophones en milieu minoritaire luttent pour la reconnaissance et le respect de leurs droits, il n’en reste pas moins qu’ils occupent les territoires autochtones, au même titre que les anglophones.

4

Décoloniser avant d’intégrer les perspectives autochtones

Dans leurs recherches, Deer (2013), Kerr et Parent (2015) de même que Restoule et Nardozi (2019) soulignent l’importance, pour les enseignants allochtones, de reconnaître leur position de pouvoir avant d’intégrer les perspectives autochtones dans le curriculum. Sans quoi, une approche plutôt culturelle dans l’intégration des perspectives autochtones, bien qu’elle puisse enrichir le curriculum, ne remet pas en question les structures de pouvoir et le racisme inhérent à celles-ci.

Dans un article récent (Côté, 2019a), je cite des études telles que celle de Kim (2015), qui remarque que, dans le programme de sciences du curriculum de l’Ontario, les savoirs autochtones sont présentés comme des savoirs culturels et non pas scientifiques. De plus, d’autres études qui se penchent sur le programme ontarien de sciences humaines (Cutrara, 2018; Godlewska et collab., 2017; McGregor, 2017) observent que les perspectives autochtones sont toujours présentées en marge du contenu principal. Lorsqu’il est question de décolonisation de l’éducation, Battiste (2013) avance que les savoirs

eurocentrés ne peuvent plus être présentés comme les seuls savoirs légitimes. Il doit s’opérer une décentration des savoirs eurocentrés, longtemps perçus comme supérieurs aux savoirs autochtones.

5

Apprendre, rencontrer, comprendre

À l’automne 2019, plus de 400 étudiants-maîtres de notre programme d’études ont commencé le semestre en visitant les maisons longues et en rencontrant des Aînés des nations locales Musqueam, Squamish et Kwantlen. La grande majorité de nos stagiaires ne connaissaient pas les communautés autochtones de la région et leurs traditions. À plusieurs reprises durant la formation, nous demandons aux étudiants-maîtres d’écouter avec ce que la D^{re} Jo-ann Archibald (2008) (ou Q’um Q’um Xiiem) appelle les trois oreilles : celles situées entre nos deux yeux et l’autre qui se niche dans notre cœur. Comme le démontrent plusieurs recherches menées au Canada, les rencontres avec les Aînés, les histoires, la littérature et l’apprentissage expérientiel s’avèrent des portes d’entrée plus efficaces pour l’intégration des perspectives autochtones dans nos classes (Côté, 2019a).

Pour ma part, en accompagnant nos étudiants-maîtres dans leur propre démarche de décolonisation de leur éducation, je fais la même chose. Je réfléchis aux responsabilités qui m’incombent de mieux connaître le secteur de Bridge Lake, de m’informer sur les nations Salish de la côte à l’intérieur de la Colombie-Britannique, et de voir comment appuyer des initiatives de la communauté là où nous avons acheté un terrain, sur leur territoire non cédé. Tout cela, en continuant à expliquer à notre fils les raisons pour lesquelles il faut le faire.

Un des objectifs premiers de la réconciliation est de développer des relations respectueuses entre Autochtones et allochtones (CVR, 2015). La génération des enfants nés en 2000 est probablement la première où ils vont pouvoir entendre la vérité sur le colonialisme de peuplement et sortir de l’épistémologie de l’ignorance (Malewski et Jaramillo, 2011). Cette responsabilité demande beaucoup de courage et elle est en grande partie la nôtre, celle des enseignants.

Références

ARCHIBALD, Jo-ann (2008). *Indigenous storywork : Educating the heart, mind, body, and spirit*, Vancouver, University of British Columbia Press.

BATTISTE, Marie (2013). *Decolonizing education : Nourishing the learning spirit*, Saskatoon, Purich Publishing.

COMMISSION DE VÉRITÉ ET RÉCONCILIATION DU CANADA (CVR) (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l’avenir : Sommaire du rapport final de la CVR*, Montréal-Kingston, McGill-Queen’s University Press.

CÔTÉ, Isabelle (2019a). « Les défis et les réussites de l’intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada », *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity / Revue de langage, d’identité, de diversité et d’appartenance (J-BILD/R-LIDA)*, 3(1), p. 23-45.

CÔTÉ, I. (2019b). « Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada », *Cahiers franco-canadiens de l’Ouest, Centre d’études franco-canadiennes de l’Ouest (CEFCO)*, 31(1), p. 25-42.

CÔTÉ, I. (sous presse). « L’enseignement des traités pour une réconciliACTION : le cas de la Colombie-Britannique ». Dans Lace Marie Brogden, Andrea Sterzuk et James Daschuk (dir.), *L’enseignement des traités*, Québec, Presses de l’Université Laval.

CUTRARA, Samantha (2018). « The settler grammar of Canadian history curriculum : Why historical thinking is unable to respond to the TRC’s calls to action », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation*, 41(1), p. 250-275.

DEER, Frank (2013). « Integrating aboriginal perspectives in education : Perceptions of pre-service teachers », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation*, 36(2), p. 175-211.

DION, Susan D. (2009). *Braiding histories : Learning from Aboriginal peoples’ experiences and perspectives*, avec la collaboration de Michael R. Dion, Vancouver, UBC Press.

DONALD, Dwayne (2019). « Homo economicus and forgetful curriculum : Remembering other ways to be a human being ». p.103-125 Dans Huia Tomlins-Jahnke, Sandra Styres, Spencer Lilley et Dawn Zinga (dir.), *Indigenous education : New directions in theory and practice*, Edmonton, University of Alberta Press.

ENQUÊTE NATIONALE SUR LES FEMMES ET LES FILLES AUTOCHTONES DISPARUES ET ASSASSINÉES (s.d.). *Une analyse juridique du génocide, rapport supplémentaire*. Accessible à https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-suppl%C3%A9mentaire_Genocide-1.pdf

FORTIER-FRÉÇON, Naomi, et Leia LAING (2019). « L’enseignement des traités autochtones dans une classe d’immersion française : L’apprentissage des thèmes reliés à la réconciliation dans un contexte français minoritaire », *Cahiers franco-canadiens de l’Ouest, CEFCO*, 31(1), p. 109-125.

GODLEWSKA, Anne, John ROSE, Laura SCHAEFLI, Sheila FREAKÉ et Jennifer MASSEY (2017). « First Nations, Métis and Inuit presence in the Newfoundland and Labrador curriculum », *Race, Ethnicity and Education*, 20(4), p. 446-462.

HILLER, Chris (2016). « “No, do you know what your treaty rights are?” Treaty consciousness in a decolonizing frame », *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38(4), p. 381-408.

KERMOAL, Nathalie, et Paul GAREAU (2019). « Réflexions sur l’autochtonisation des universités, un cours à la fois », *Cahiers franco-canadiens de l’Ouest, CEFCO*, 31(1), p. 71-88.

KERR, Jeannie, et Amy PARENT (2015). « Being taught by Raven : A story of knowledges in teacher education », *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), p. 62-79.

KIM, Eun-ji Amy (2015). « Neo-colonialism in our schools : Representations of indigenous perspectives in Ontario science curricula », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 50(1), p. 25.

LAROCHELLE, Catherine, et Ollivier HUBERT (2019). « Culture coloniale euroquébécoise et missions catholiques dans l’Ouest canadien au XIX^e siècle », *Études d’histoire religieuse*, 85(1-2), p. 5-21.

MALEWSKI, Erik, et Nathalia JARAMILLO (2011). *Epistemologies of ignorance in education*, préface de Peter McLaren, Charlotte, NC, Information Age Publishing.

MCGREGOR, Heather E. (2017). « One classroom, two teachers? Historical thinking and Indigenous education in Canada », *Critical Education*, 8(14), p. 1-18.

MELANÇON, Jérôme (2019). « L’autochtonisation comme pratique émancipatrice : Les communautés francophones devant l’urgence de la réconciliation », *Cahiers franco-canadiens de l’Ouest, CEFCO*, 31(1), p. 43-68.

NATIONS UNIES (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, résolution adoptée par l’Assemblée générale des Nations Unies*. Accessible à http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf

NATIONS UNIES. HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES AUX DROITS DE L’HOMME (HCDH). *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide*. (s.d.) Accessible à <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CrimeOfGenocide.aspx>

PERRENOUD, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant*, Paris, ESF éditeur.

REGAN, Paulette (2010). *Unsettling the settler within : Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*, Vancouver, UBC Press.

RESTOULE, Jean-Paul, et Angela NARDOZI (2019). « Exploring teacher candidate resistance to Indigenous content in a teacher education program ». p.311-337. Dans Huia Tomlins-Jahnke, Sandra Styres, Spencer Lilley et Dawn Zinga (dir.), *Indigenous education : New directions in theory and practice*, Edmonton, University of Alberta Press.

TUPPER, Jennifer, et Micheal CAPPELLO (2008). « Teaching treaties as (un) usual narratives: disrupting the curricular commonsense », *Curriculum Inquiry*, 38(5), p. 559-578.

L'école et les enfants autochtones

Hélène Devarennnes, Ph. D. | Chargée de cours, Université de Moncton | helene.devarennnes@umoncton.ca



L'auteure reconnaît qu'elle n'est pas autochtone. L'article est écrit selon ses interprétations non autochtones, avec l'appui des aînés avec lesquels elle travaille. Au Nouveau-Brunswick, plusieurs aînés et experts autochtones en éducation considèrent la D^{re} Devarennnes comme une alliée. Selon les chercheurs (Brown et Ostrove, 2013; Smith, Simon et

Puckett, 2016), seules des personnes autochtones peuvent qualifier une personne non autochtone d'alliée. Pour être une alliée, il faut participer activement à la décolonisation. Il faut aussi développer et maintenir les relations avec des peuples autochtones et leurs communautés, reconnaître que ce sont eux qui mènent leurs propres initiatives, et participer à la suppression des avantages qui ne servent qu'au groupe dominant.

Le Bureau du vérificateur général du Canada (2018) rapporte que l'écart de rendement des élèves s'est élargi pour les élèves autochtones vivant dans les communautés autochtones depuis les 15 dernières années. D'autres chercheurs appuient ce fait : le système d'éducation canadien ne réussit pas à éliminer l'écart entre les enfants des Premières Nations et les enfants non autochtones (Anderson et Richards, 2016; Parkin, 2015). Pourtant, la grande majorité des enfants des Premières Nations doivent fréquenter l'école publique puisque les écoles dans les communautés de Premières Nations, quand école il y a, offrent surtout la scolarisation au primaire.

Les parents autochtones veulent ce que tous les parents désirent : le bonheur de leur enfant, la réussite de leur enfant à l'école et dans leur vie. L'éducation formelle demeure une priorité pour l'ensemble des familles autochtones, qu'elles vivent en milieu urbain, rural ou dans des communautés éloignées (Colomb, 2012; Devarennnes, 2018; Milne, 2017). D'après l'Assemblée des Premières Nations (2010), l'éducation formelle est généralement reconnue comme un moyen de participer activement à la société et d'influencer sa propre vie, incluant la vie communautaire. En parallèle, les parents veulent que leurs enfants se reconnaissent à l'école : ils veulent que leurs enfants sentent que leur culture est reconnue et valorisée (Devarennnes, 2018; Milne, 2017).

Nous voulons deux choses pour nos enfants à l'école [...] des compétences très fortes en littératie et en numératie. Mais tout aussi important [...] une fondation culturelle solide, un vrai sentiment de fierté ancré dans qui ils sont et d'où ils viennent[1].



Cette citation d'une maman autochtone reflète ce que la recherche démontre. Une des raisons qui peuvent expliquer que les enfants autochtones aient un rendement moins élevé, et même trop souvent, quittent l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Richard, 2010), se retrouve dans le système scolaire lui-même, soit dans la culture de l'école (Battiste, 2007; Devarennnes, 2018; Milne, 2017). Quand les valeurs, attitudes, habiletés, façons d'apprendre transmises par les parents aux enfants sont différentes de celles priorisées à l'école, les enfants apprennent moins bien (Battiste, 2002; Delpit, 2012; Lareau, 2011). Les enfants des Premières Nations ne reconnaissent pas nécessairement la présence de leur culture à l'école, même dans un établissement en communauté autochtone encadré par les programmes d'études provinciaux et les évaluations provinciales (Devarennnes, 2018). Malgré la présence de leur culture dans les plans stratégiques annuels, l'enseignement mise sur l'aspect académique, donnant l'impression aux élèves que leurs façons d'être et d'apprendre sont secondaires par rapport aux façons d'être et d'apprendre du groupe dominant[2]. Pourtant, la réussite de l'élève autochtone est favorisée quand ce dernier sent que sa culture a une place à l'école, donc que l'école n'est pas seulement empreinte de la culture dominante (Battiste, 2017; Taylor et Cummins, 2011).

À l'absence de contenu culturel souvent déplorée dans les programmes d'études et dans les approches pédagogiques, s'ajoutent les séquelles héritées des pensionnats : on ne peut pas faire confiance à l'école telle qu'elle est organisée maintenant (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015). En effet, le système scolaire génère toujours la méfiance, malgré la reconnaissance du besoin de scolarité. Présentement, un grand nombre de parents et tuteurs autochtones et d'aînés interprètent le système scolaire comme s'il cherchait à assimiler les apprenants à la culture dominante (Battiste, 2017; Devarennnes, 2018).

En d'autres mots, les adultes des communautés autochtones sont aux prises avec une tension constante : vouloir une éducation formelle de grande qualité pour leurs enfants, tout en se méfiant du système qui néglige leur culture, comme si elle n'avait pas sa place dans un modèle d'éducation formel.

Pour plusieurs parents, il faut « passer au travers » de l'école afin de se tailler une place dans la société. Ce n'est pas agréable, mais il faut le faire. À cause de leurs expériences négatives empreintes de racisme lors de leur propre scolarisation, ces parents et tuteurs des enfants des Premières Nations ne participent pas de façon active à l'école, même s'ils espèrent le succès scolaire de leur enfant (Devarennnes, 2018; Milne, 2017).

Pour les aînés, l'éducation formelle des enfants est essentielle, mais ils déplorent une carence du point de vue de leur culture à l'école, même s'ils constatent du progrès à cet égard depuis quelques années. Les aînés, comme des éducateurs et parents autochtones, dénoncent particulièrement l'absence de la culture et de l'histoire des peuples autochtones dans les établissements scolaires, incluant les écoles publiques et les écoles en territoire autochtone. L'absence d'éducation culturelle, le manque de reconnaissance des façons de faire et d'être autochtones dans l'éducation formelle des écoles publiques, comme souvent dans les écoles des communautés des Premières Nations, ne font que brimer l'estime de soi des enfants. Puisque l'école ne valorise pas leur culture et les contributions contemporaines autochtones, les enfants reçoivent le message qu'ils doivent s'assimiler à la culture dominante s'ils veulent être une personne de valeur dans la société canadienne. Qui plus est, l'école est vue comme l'institution responsable d'enlever les enfants et de les placer en famille d'accueil. Richard (2010) a démontré que

les enfants autochtones du Nouveau-Brunswick étaient plus souvent placés dans des familles d'accueil que les enfants non autochtones. Cette situation est la même pour l'ensemble du Canada (Blackstock, 2007 et 2017). Ceci ajoute un autre élément de méfiance quant à l'école.

Un premier pas vers des relations de plus grande confiance consiste à reconnaître que les attentes de l'école ne s'alignent pas nécessairement avec les attentes des familles des Premières Nations : les enseignants parlent de programmes d'études, rendement et comportements, alors que la communauté et les parents et tuteurs parlent culture, méfiance avant l'objectif académique (Battiste, 2017; Devarennnes, 2018; Milne, 2017). Quand les parents et la communauté autochtones ne se sentent pas compris, ne se sentent pas inclus dans le projet scolaire, ils ont des attentes modérées envers l'école. Pourtant les attentes parentales sont très importantes pour la réussite des enfants, peu importe la culture des parents (Fan et Chen, 2001; Hattie, 2009).

Si les parents autochtones ne se présentent pas toujours à l'école, le personnel enseignant attribue souvent cela à un manque d'intérêt. Or il s'agit plutôt d'un manque de confiance envers l'école et des traces d'un trauma historique, un legs des pensionnats.

Pourtant, un climat de confiance et des attentes en commun relativement à l'éducation offerte par les écoles commencent par des relations authentiques avec les parents et les communautés des Premières Nations. Ces relations de confiance et de respect envers la culture autochtone sont essentielles pour favoriser la réussite des enfants (Battiste, 2017).



Dans une étude menée sur des territoires micmacs et wolastoqey (Devarennas, 2018), les aînés, le personnel enseignant autochtone et non autochtone qui œuvrait en milieu autochtone depuis plus de cinq ans, ainsi que les parents autochtones avaient des solutions à proposer afin de mieux cadrer les attentes et de bâtir des liens de confiance entre les familles autochtones et le personnel de l'école :

- Entamer des discussions régulières entre les décideurs au ministère et les décideurs des communautés autochtones afin de bien comprendre les attentes des communautés autochtones relativement à l'éducation, puis apporter les changements nécessaires aux programmes d'études et aux approches pédagogiques.
- S'assurer, en collaboration avec les communautés autochtones, que les attentes relativement au système scolaire soient alignées entre le système scolaire et les communautés autochtones.
- Organiser des formations pour que le personnel enseignant puisse comprendre l'histoire et la culture autochtones, les traités et les contributions contemporaines, tel qu'exigé par les appels à l'action du rapport *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir* (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015).
- Que l'enseignant ou membre du personnel qui accompagne les enfants s'engage à s'informer sur l'histoire, la culture autochtone et les contributions contemporaines des peuples autochtones (rencontres, livres, films).
- Inviter des Autochtones dans la salle de classe afin de créer des liens. S'informer du protocole auprès de la personne invitée, avant de la présenter à la classe.
- Si les aînés parlent seulement anglais, expliquer aux élèves que c'est la langue d'assimilation de la plupart des peuples autochtones, à cause des pensionnats. Leur langue maternelle est le micmac, le wolastoqey ou une autre langue, qu'on ne parle pas. L'anglais est leur langue seconde. Demander à une personne de traduire les propos de l'invité, au besoin. La langue ne devrait pas être une barrière à ces rencontres.
- Favoriser des approches d'apprentissage autochtones comme les apprentissages à l'extérieur, dans la nature.
- Valoriser les connaissances autochtones. Par exemple, dans *Le maître Glooscap transforme animaux et paysages*[3], Glooscap a des démêlés avec un castor géant et un ours polaire. Les Micmacs transféraient des connaissances par ce récit. Autrefois, des castors géants et des ours polaires ont habité sur le territoire micmac. Aujourd'hui, les scientifiques l'attestent. Pendant la



période glaciaire, des ours polaires sillonnaient le territoire du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse. Le Musée du Nouveau-Brunswick conserve des fossiles du castor géant qui, autrefois, habitait la province. Il est important de partager les connaissances autochtones de son territoire et de valoriser la façon dont ce savoir s'est transmis. Il est essentiel de ne pas donner l'impression aux élèves que seules les connaissances eurocentriques[4] sont valides.

- Mettre en valeur les langues autochtones. Les élèves et le personnel enseignant devraient connaître au moins les rudiments de la langue et les points de vue ancrés dans la langue. Par exemple, les peuples autochtones des provinces maritimes nommaient les endroits selon un aspect géographique ou naturel. Les personnes d'ascendance européenne nomment les endroits d'après des gens. Derrière ces façons de manipuler la langue, on entrevoit la priorité de chaque peuple : honorer la nature ou les personnes.
- Inclure un aîné ou un expert autochtone lors d'une conférence de cas pour un élève autochtone. Trop souvent un élève autochtone est analysé, puis l'équipe d'experts qui discutera de son cas le fera à travers le prisme eurocentrique seulement, sans tenir compte de la culture de l'enfant et de sa famille.
- Si possible, offrir des rencontres parents-maîtres ou des occasions de rencontres dans la communauté autochtone. C'est une bonne façon de tisser des liens authentiques entre l'école et la communauté autochtone desservie par l'école.

- Organiser des événements à l'école mettant en lumière la culture autochtone du territoire de l'école et y inviter la communauté autochtone.
- En tant que membres du personnel de l'école, participer à des activités de la communauté autochtone ou des conférences organisées par les peuples autochtones. Parce que la culture dominante a brisé les liens de confiance à cause des pensionnats et autres formes d'oppression, on doit faire les premiers pas pour créer (ou entretenir) des relations de confiance.
- Rencontrer les parents autochtones avant la rentrée en septembre.
- Organiser des rencontres régulières entre des membres du personnel de l'école et des membres de la communauté autochtone, si possible dans la communauté autochtone, afin de bien comprendre les attentes relatives à l'école, et pour tisser des liens de confiance. Il n'est pas possible de comprendre toutes les différences culturelles ou d'établir des relations de confiance en une seule rencontre.

Le mot pour éducation dans la langue du peuple Wolastoqiyik est *wolokehkitimok*[5]. Il signifie que l'enseignement et l'apprentissage s'entremêlent. L'enseignant doit enseigner à l'esprit, à l'intelligence et au cœur de l'enfant, sans négliger son développement physique. Par conséquent, l'adulte doit apprendre de

l'esprit, de l'intelligence, du cœur et du développement physique de l'enfant. *Wolokehkitimok* est une forme d'éducation où le développement, les intérêts, les capacités, la curiosité de l'enfant sont au cœur des actions des enseignants. N'est-ce pas ce que nous voulons pour tous nos enfants? Si tous les parents veulent que leur enfant réussisse à l'école et dans ses projets de vie, tout le personnel enseignant veut aussi le succès de ses élèves. En tissant des relations authentiques avec les communautés autochtones, en s'ouvrant à leurs façons de faire et à leur savoir, on peut non seulement enrichir l'expérience éducative des jeunes Autochtones, mais aussi intégrer des pratiques autochtones aptes à enrichir la vie des enfants non autochtones. Nous partageons le territoire. Il est temps de partager les connaissances et les façons de faire. Si l'éducation par le biais des pensionnats a généré un génocide culturel (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015), il y a possibilité, aujourd'hui, de faire de l'école un lieu où la culture autochtone est honorée pour accorder une place de choix à l'enfant et sa famille. Faire sentir qu'il y a une place authentique pour sa culture, aligner les attentes relativement à l'éducation sont des façons de resserrer l'écart académique existant. Pour ce faire, il faut développer et maintenir des relations avec les communautés autochtones. Il faut écouter les parents, tuteurs et aînés autochtones et appuyer leurs solutions. Surtout, il faut commencer par décoloniser[6] sa propre perception du monde et du rôle de l'éducation formelle.



Références

ANDERSON, Barry, et John RICHARDS (2016). *Students in jeopardy : An agenda for improving results in band-operated schools*, Toronto, C.D. Howe Institute.

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS (2010). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*. Accessible à : https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/fncne-fr.pdf

BATTISTE, Marie (2017). *Decolonizing education : Nourishing the learning spirit*, 2e éd. (epub), préface de Rita Bouvier, Vancouver, UBC Press, Purich Publishing.

BATTISTE, Marie (2007). *Reclaiming Indigenous voice and vision*, 3e éd., Vancouver, UBC Press.

BATTISTE, Marie (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education : A literature review with recommendations*, Ottawa, Groupe de travail national du ministre sur l'éducation et ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien / National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs, Indian and Northern Affairs Canada, Apamuwek Institute. Accessible à : https://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenouknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf

Rapport final français du Groupe de travail : <https://eweb.uqac.ca/bibliotheque/archives/17066267.pdf>

BLACKSTOCK, Cindy (2017). Dr. Cindy Blackstock convocation speech (Class of 2017). Discours anglais sur convocation disponible à : https://digitalcommons.osgoode.yorku.ca/video_events/26

BLACKSTOCK, Cindy (2007). « Residential schools : Did they really close or just morph into child welfare? », *Indigenous Law Journal*, 6(1), p. 71.

BROWN, Kendrick T., et Joan M. OSTROVE (2013). « What does it mean to be anally? The perception of allies from the perspective of people of color », *Journal of Applied Social Psychology*, 43(11), p. 2211-2222.

BUREAU DU VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU CANADA (2018). *Rapport 5 : Les écarts socio-économiques dans les réserves des Premières Nations — Services aux Autochtones Canada*.

COLOMB, Emmanuel (2012). *Premières Nations : Essai d'une approche holistique en éducation supérieure : entre compréhension et réussite*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

COMMISSION DE VÉRITÉ ET RÉCONCILIATION DU CANADA (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press.

DELPIT, Lisa D. (2012). « Multiplication is for White people » : *Raising expectations for other people's children*, New York, The New Press.

DELPIT, Lisa D. (2006). *Other people's children : Cultural conflict in the classroom*, New York, The New Press.

DEVARENNES, Hélène (2018). *Understanding educator, parent, and community expectations in a First Nations school context*, thèse de doctorat, Frédéricton, Université du Nouveau-Brunswick.

FAN, Xitao, et Michael CHEN (2001). « Parental involvement and students' academic achievement : A meta-analysis », *Educational Psychology Review*, 13(1), p. 1-22.

HATTIE, John (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Abingdon, G.-B., Routledge.

LAREAU, Annette (2011). *Unequal childhoods : Class, race and family life*, 2e éd., Berkeley, University of California Press.

MILNE, Emily (2017). « Renegotiating family-school relationships among Indigenous peoples in Southern Ontario », thèse de doctorat, Waterloo, ON, Université de Waterloo. Accessible à : https://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/handle/10012/9810/Milne_Emily.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PARKIN, Andrew (2015). *International report card on public education, key facts on achievement and equity*, Toronto, Environics Institute for Survey Research.

RICHARD, Bernard (2010). *Main dans la main : Le bien-être à l'enfance des Premières Nations du Nouveau-Brunswick*, Frédéricton, Bureau de l'Ombudsman et du Défenseur des enfants et de la jeunesse.

ROY, Réjean, Serena M. SOCK et Allison MITCHAM (2011). *Le maître Glooscap transforme animaux et paysages / Mawiknat Klu'skap sa'se'wo'laji wi'sisk aqq sa'se'wa'toq maqamikew / The mighty Glooscap transforms animals and landscape*, illustrations de Réjean Roy, Moncton, Bouton d'or Acadie. Légende accessible à : <https://flipbook.cantook.net/?d=%2F%2Fwww.entrepotnumerique.com%2Fflipbook%2Fpublicati ons%2F13070.js&oid=180&c=&m=&l=&r=&f=pdf>

SMITH, Jackson, Wendy SIMON et Cassandra PUCKETT (2016). *Indigenous allyship : An overview*, Waterloo, ON, Bureau des initiatives autochtones, Université Wilfrid-Laurier.

TAYLOR, Shelley K., et Jim CUMMINS (2011). « Second language writing practices, identity, and the academic achievement of children from marginalized social groups : A comprehensive view », *Writing & Pedagogy*, 3(2), p. 181-188.

[1] Hélène Devarennnes (2018), *Understanding educator, parent, and community expectations in a First Nations school context*, thèse de doctorat, Fredericton, Université du Nouveau-Brunswick, p. 137. Traduction libre.

[2] Groupe dominant : le groupe culturel, souvent la société blanche de classe moyenne et supérieure, dont les attributs culturels, les valeurs, les connaissances et les attitudes modulent le fonctionnement et les règlements des institutions sociales telles que les écoles.

[3] Réjean Roy, Serena M. Sock et Allison Mitcham (2011). *Le maître Glooscap transforme animaux et paysages / Mawiknat Klu'skap sa'se'wo'laji wi'sisk aqq sa'se'wa'toq maqamikew / The mighty Glooscap transforms animals and landscape*, illustrations de Réjean Roy, Moncton, Bouton d'or Acadie. Collection Wabanaki.

[4] Eurocentriques : points de vue européens et des habitants de l'Amérique dont les descendants viennent de l'Europe.

[5] Tel qu'expliqué par Imelda Perley, aînée wolastoqey de la Première Nation de Tobique.

[6] Décoloniser : dans ce contexte, changer nos perceptions et nos suppositions pour inclure celles des peuples autochtones, reconnaître la dimension autochtone du territoire et s'engager activement dans le processus de transformation du système d'éducation et de la société dans laquelle on vit.

S'éduquer pour mieux enseigner

Danika Jobin | Enseignante de soutien à l'apprentissage | École J.H. Sissons School, Yellowknife Education District N° 1 danika.jobin@yk1.nt.ca



En grandissant dans un contexte francophone au Nouveau-Brunswick dans les années 1990 et 2000, j'ai beaucoup appris à propos des Acadiens et de l'histoire générale du Canada. Le seul souvenir d'éducation à la culture autochtone qui me vient en tête avait trait aux deux groupes autochtones principaux de ma province : les Mi'kmaq et les Wolastoqiyik (que j'ai connus sous le nom de Malécites). On m'avait enseigné qu'ils existaient. C'est à peu près tout. Alors, vous pouvez imaginer ma réaction lorsqu'une de mes amies, qui faisait ses études pour devenir travailleuse sociale, m'a parlé des pensionnats lorsque j'étais en 3e année d'université. Je n'arrivais pas à comprendre pourquoi je n'avais jamais entendu parler de ceux-ci jusqu'à maintenant. C'était le début de ma réflexion sur mon manque de connaissances relatif aux peuples autochtones du Canada.

À mon arrivée dans les Territoires du Nord-Ouest, j'en ai énormément appris sur la culture autochtone. C'était la première fois que je me trouvais dans un milieu où la culture autochtone était si présente et célébrée. C'était aussi la première fois que je devais enseigner le programme de sciences humaines des Territoires du Nord-Ouest et le programme éducatif Dene Kede, portant sur la culture autochtone des Dénés. Durant ces premières années d'enseignement, je me suis retrouvée à multiplier les recherches en ligne, à lire plusieurs œuvres et consulter des personnes-ressources afin de pouvoir donner des leçons adéquates. Dans notre commission scolaire, des personnes-ressources nous aident à appliquer le Dene Kede en venant planifier avec nous, faire du coenseignement et aussi partager des ressources à utiliser en salle de classe.

Elles sont vraiment indispensables au succès de l'enseignement de la culture de façon respectueuse et véritable.

Par contre, très peu de ressources disponibles permettaient d'explorer les thèmes que je devais enseigner en sciences humaines selon une perspective autochtone. Le cours *Indigenous Canada* se trouve à être l'endroit où j'ai trouvé le plus d'informations de ce type appuyées par de la recherche.

Indigenous Canada a été conçu par la Faculté des études autochtones de l'Université de l'Alberta en 2017. Les instructeurs de ce cours, le D^r Paul L. Gareau et la D^{re} Tracey Bear, sont deux professeurs adjoints de ladite Faculté. Ce cours est offert gratuitement sur la plateforme de l'entreprise numérique Coursera sous forme de formation en ligne ouverte à tous. Le but du cours était de subvenir aux besoins d'une éducation de l'histoire des peuples autochtones du Canada, incluant ce qui se passe présentement, d'après une perspective autochtone. Il est réparti en 12 modules qui traitent de sujets différents, tels les traités, la traite des fourrures et les pensionnats. L'enseignement se fait sous forme de vidéos présentant des faits liés au sujet de la semaine, ainsi que des témoignages de gens qui appuient ces enregistrements. Des notes de cours sont fournies, qui permettent de relire les informations transmises au cours de la semaine. Les modules se terminent sur un questionnaire à choix multiples servant à réviser les apprentissages. Finalement, une liste de ressources additionnelles est publiée chaque semaine pour ceux et celles qui veulent s'éduquer davantage sur le sujet. Malgré que le cours soit organisé avec des dates limites d'une semaine par module, il se veut flexible et peut facilement respecter l'horaire d'une personne occupée.

Même si je n'ai complété que six modules au moment d'écrire cet article, je me sens déjà mieux équipée pour enseigner aux élèves l'histoire du Canada.

En ayant maintenant la perspective autochtone de quelques sujets abordés dans les sciences humaines, je sens que je peux dresser un portrait plus réaliste des événements trop souvent rapportés uniquement par les colonisateurs.

C'est un exercice personnel et professionnel de pensée critique. Malgré que je ne sois pas titulaire de salle de classe cette année, j'ai un répertoire de connaissances et de ressources plus vaste grâce à cette formation qui va me permettre de mieux soutenir mes collègues. Je recommande fortement aux travailleurs de l'immersion française de prendre le temps de découvrir ce cours d'une excellente qualité et d'une richesse incomparable. Je considère ce cours comme un acte personnel et professionnel de réconciliation.

L'immersion auprès des Premières Nations : un passionné en cheminement

Olivier Fortin | Enseignant en 6^e et 7^e année | École William McDonald Middle School
Yellowknife Education District N^o. 1 | olivier.fortin@yk1.nt.ca



Lorsque j'ai été engagé pour travailler dans une classe d'immersion française à Yellowknife, capitale des Territoires du Nord-Ouest (TNO), mon exaltation à l'idée d'entreprendre une nouvelle aventure s'est vite accompagnée d'une appréhension. Je ne connaissais presque rien des TNO, mais un peu de recherche

m'a vite amené à comprendre l'importance des différentes cultures des communautés des Premières Nations, un sujet auquel je n'avais pas pensé depuis longtemps. Lors de ma première année, j'ai vécu plusieurs moments marqués par un sentiment d'inadéquation dû à mon manque de connaissance à propos des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Je préférais souvent m'abstenir d'aborder le sujet, même si un curriculum relié à la culture dénée (relative au peuple autochtone majoritaire aux TNO) m'était

présenté. Bien que je sois toujours bien loin du statut de professionnel en la matière, les expériences que j'ai pu vivre lors des cinq dernières années à Yellowknife pourront peut-être procurer du réconfort à d'autres enseignants. Lorsqu'il est question de culture autochtone, l'assistance de personnes d'expérience n'a jamais été aussi importante pour moi. J'ai découvert que, dans la plupart des cas, la rencontre de telles personnes s'avère plus aisée qu'on pourrait le croire. Il est possible que la commission scolaire pour laquelle vous travaillez emploie une personne responsable du soutien du personnel sur ce plan, d'où un premier contact inestimable. Vous pouvez aussi vous informer à propos d'événements, organisés par les Premières Nations de votre communauté, qui sont ouverts à tous. Certains de vos élèves ont peut-être même beaucoup de connaissances inattendues. Les musées d'histoire sont aussi une banque d'informations à ne pas oublier. Peu importe la raison d'entrer en contact avec une personne-ressource, ma priorité était toujours de l'approcher



avec humilité et gratitude. On m'a rappelé plusieurs fois l'importance de cette attitude. En abordant une relation avec le désir marqué d'approfondir mon savoir sur la culture de mon interlocuteur, tout en reconnaissant mes fautes quant à mon manque d'expérience, je peux m'aligner avec les efforts de réconciliation menés partout dans le pays. Lorsque j'invite un aîné dans ma classe, pour qu'il parle avec les élèves, je veille toujours à me montrer accueillant. Une tasse de thé ou de café et un petit cadeau comme marque d'appréciation peuvent aller loin. Le but ultime est de créer des liens de familiarité, pas de trouver quelqu'un qui pourrait nous débarrasser d'une tâche embarrassante.

Plusieurs activités permettent d'apporter une perspective propre aux peuples autochtones sans se lancer dans une grande préparation.

Je suis personnellement passionné de plein air. Je tente d'enseigner en milieu naturel le plus possible, et cette expérience concrète peut prendre un tout autre sens quand je demande l'aide de membres des communautés présentes dans mon milieu. Le rituel de redonner à la Terre, organiser des cercles de partage et utiliser la tradition orale sont quelques activités d'une grande pertinence en pleine nature. Nourrir le feu est une pratique particulièrement importante pour les Dénés, et j'y ai souvent pris part avec les élèves. Un autre élément qu'il est possible d'adapter est le mur de vocabulaire, que l'on retrouve souvent dans nos salles de cours, en immersion française.

Rechercher soi-même la traduction ou demander de l'aide pour traduire les mots du mur dans la langue de la communauté propre à votre milieu contribue à promouvoir une culture qu'il est parfois difficile de protéger. Après tout, les efforts linguistiques mis en place dans le cadre de nos cours d'immersion peuvent être une porte d'entrée vers d'autres langues qui, à leur tour, vont revaloriser le français.



Lorsque j'ai appris à vraiment connaître et comprendre la culture des peuples autochtones qui m'entourent, j'ai pu voir la richesse des valeurs véhiculées par ceux-ci. Partager la connaissance et les biens, respecter nos ancêtres, tenter de nourrir notre bonheur ne sont pas toutes des valeurs que nous valorisons dans nos classes. Ma compréhension s'est vite développée en curiosité, qui s'est elle-même développée en passion. En peu de temps, je me suis retrouvé à participer à des tournois de jeux traditionnels avec les élèves, à communiquer des contes oraux que j'avais entendus de la bouche de maîtres conteurs et à développer des amitiés qui, je l'espère, vont durer. Je vous souhaite la soif de curiosité qui m'a animé, afin que vous en tiriez des expériences aussi enrichissantes. Bonne chance!

PROFITEZ D'UN ESSAI GRATUIT DÈS MAINTENANT!

QUAND TECHNOLOGIE SE CONJUGUE AVEC LITTÉRATURE FRANCO-CANADIENNE

Le REFC est fier de vous offrir sa plateforme de livres numériques **FrancoBiblio**, qui vous donne **accès** au plus vaste choix d'œuvres littéraires franco-canadiennes grâce à un **abonnement annuel** abordable et spécialement conçu pour les écoles élémentaires et secondaires.

UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE GAGNANTE

L'utilisation de la littérature en salle de classe est une clé pour la réussite en lecture et en écriture. Or, en contexte minoritaire, la littérature franco-canadienne favorise non seulement le développement des habiletés en **littératie**, mais aussi la **construction identitaire** de vos élèves.

FRANCOBIBLIO, C'EST LA MOBILITÉ DU LIVRE

Conçu pour offrir une **lecture en continu** (streaming), FrancoBiblio permet d'accéder aux livres **à partir de n'importe quel appareil** et s'adapte à tous les types d'écrans. Votre lecture vous suit donc partout, et ce même **sans connexion Internet**. Notre plateforme dispose aussi d'une fonctionnalité de **lecture audio**!

DES BOUQUETS COMPOSÉS POUR VOUS OU PAR VOUS

Pour répondre à vos besoins, nous avons créé des bouquets de livres numériques triés par **groupe d'âge, genre littéraire et thématique**. Mais, surtout, il vous est possible de composer **votre propre bouquet** à partir du catalogue numérique des éditeurs franco-canadiens!



Un abonnement à FrancoBiblio, c'est toute la littérature franco-canadienne au bout des doigts!



POUR OBTENIR VOTRE ACCÈS GRATUIT, CONTACTEZ :
Hugo Thivierge, agent de développement du REFC
 pedago@refc.ca | 1 888 320-8070 (sans frais au Canada)
 ou 613 562-4507, poste 277

La littérature jeunesse autochtone : les charmes d'un imaginaire riche

Cassandra Sioui | Copropriétaire, Librairie Hannenorak | librairie@hannenorak.com



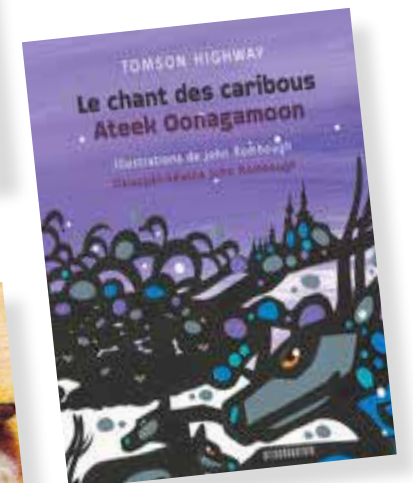
La littérature jeunesse autochtone est en pleine effervescence depuis quelques années. De nombreux éditeurs partout au pays sont de plus en plus intéressés à faire découvrir des cultures riches et des auteurs et autrices incontournables. Il a été difficile de se restreindre à choisir seulement quelques livres, car les parutions sont abondantes, variées et

toutes plus intéressantes les unes que les autres. Ainsi, certains titres seront ici mis de l'avant pour dresser un portrait de cette littérature fascinante et fournir des idées de lecture aux enseignants.

Nous commencerons ce court tour d'horizon avec un livre pour les élèves de la maternelle. Ceux-ci seront sûrement séduits par l'album *Quel est mon superpouvoir?* d'Aviaq Johnston (2019). Les amis de Nalvana semblent tous avoir des superpouvoirs : un court plus vite qu'un Ski-Doo, un autre peut sculpter toutes sortes d'animaux dans la neige. Mais quel est donc le sien? La mère de la jeune fille sera là pour l'aider à découvrir son superpouvoir. L'autrice inuite y aborde les thèmes de l'amitié et des aptitudes propres à chacun; une belle façon d'aborder la question des différences et de ce qui nous rend unique.



Pour une plongée dans la mythologie autochtone, la collection « Chansons du vent du Nord » de l'auteur cri Tomson Highway (2020) est tout indiquée. Cette dernière, qui comprend trois magnifiques albums bilingues (français/cri), raconte les péripéties des frères Joe et Cody au cœur de leur territoire ancestral, au Manitoba. Les élèves du 1^{er} cycle de l'élémentaire pourront ainsi découvrir des activités traditionnelles, comme la chasse ou la pêche sur glace, et mieux comprendre l'importance que revêtent les animaux dans le quotidien et l'imaginaire des jeunes garçons.



L’album *Je ne suis pas un numéro* de Jenny Kay Dupuis, d’origine anishinaabe, et Kathy Kacer (2017) est quant à lui inspiré de la vie d’Irene Couchie Dupuis, la grand-mère de Jenny Kay. Il traite d’un pan sombre de l’histoire du pays, les pensionnats autochtones, alors que la jeune Irene est enlevée à sa famille pour être « éduquée » et devient témoin de l’horreur vécue en ces lieux. Le livre permet d’aborder en classe (5e à 8e année) un sujet délicat et de parler des notions d’injustice et de racisme.



Puis, la série de bandes dessinées « Nation Big Spirit : d’hier à aujourd’hui », de l’auteur cri David Alexander Robertson (2019, 2020), s’adresse aux jeunes de la 4e à la 6e année. Les sept titres à saveur biographique qui la composent abordent l’histoire canadienne d’un point de vue autochtone en présentant des figures marquantes, parfois méconnues, qui ont eu un rôle important à jouer. En mettant en scène des personnages comme Thomas Prince (alias Tommy), Thanadelthur ou Pauline Johnson (Tekahionwake), la série offre la possibilité aux élèves de découvrir des héros et héroïnes issus des Premières Nations et d’en savoir plus sur leurs parcours hors du commun.



Du côté des romans jeunesse, on trouve les deux tomes de la série « Tsiueten » de Josée Laflamme et de l’Innu Jean-Louis Fontaine, qui oscillent entre tradition et modernité et permettent d’en apprendre davantage sur la nation innue. Ces ouvrages de la collection « Ethnos », destinés aux élèves du 1^{er} cycle du secondaire (7^e à 9^e année), plongent les lecteurs au cœur du territoire ancestral, en mettant l’accent sur la transmission, la famille, mais aussi sur les bouleversements liés à la religion et à l’exploitation forestière.



Pour clore ce bref survol, les élèves du 2^e cycle du secondaire (10^e à 12^e année) ne sont pas en reste avec le roman jeunesse *Pilleurs de rêves* de Cherie Dimaline (2019). L’autrice métisse propose une dystopie inquiétante où les humains ne parviennent plus à rêver, sauf les Autochtones. Pour fuir les hommes assoiffés de rêves, le jeune Métis Frenchie tentera de rejoindre la terre de ses ancêtres. Cette œuvre de science-fiction saisissante aborde le colonialisme sous un angle novateur et permet d’amorcer une discussion sur un sujet sensible de l’histoire du Canada.



La variété des sujets abordés, des genres littéraires, et les illustrations sublimes font de ces titres des œuvres phares représentatives de la vivacité de la littérature jeunesse autochtone au Canada. Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont tant à faire découvrir aux élèves et aux enseignants des quatre coins du pays! Leurs œuvres demeurent essentielles pour mieux comprendre leurs cultures, leurs réalités et ainsi favoriser une démarche décoloniale au sein même des écoles.

Références

DIMALINE, Cherie (2019). *Pilleurs de rêves*, roman jeunesse, traduction de Madeleine Stratford, Montréal, Éditions du Boréal.

DUPUIS, Jenny Kay, et Kathy KACER (2017). *Je ne suis pas un numéro*, album, traduction d’Isabelle Allard, illustrations de Gillian Newland, Markham, Éditions Scholastic.

HIGHWAY, Tomson (2020). *Le chant des caribous / Ateek Oonagamoon*, album, traduction de Mishka Lavigne, illustrations de John Rombough, Sudbury, Éditions Prise de parole.

HIGHWAY, Tomson (2020). *Les libellules cerfs-volants / Pimithaagansa*, album, traduction de Mishka Lavigne, illustrations de Julie Flett, Sudbury, Éditions Prise de parole.

HIGHWAY, Tomson (2020). *Un renard sur la glace / Maageesees maskwameek kaapit*, album, traduction de Mishka Lavigne, illustrations de Brian Deines, Sudbury, Éditions Prise de parole.

JOHNSTON, Aviaq (2019). *Quel est mon superpouvoir?*, album, traduction de Maxime Desjardins, illustrations de Tim Mack, Montréal, Éditions Les Malins.

LAFLAMME, Josée, et Jean-Louis FONTAINE (2019). *Tsiueten*, t. 2 : *Les chemins de l’invisible*, roman jeunesse, Rosemère, Éditions Pierre Tisseyre.

LAFLAMME, Josée, et Jean-Louis FONTAINE (2014). *Tsiueten*, roman jeunesse, Rosemère, Éditions Pierre Tisseyre.

ROBERTSON, David Alexander (2020). *L’ambassadrice de la paix : Thanadelthur*, BD, traduction de Sylvie Nicolas, illustrations de Wai Tien, Wendake, Éditions Hannenorak.

ROBERTSON, David Alexander (2020). *La poète : Pauline Johnson*, BD, traduction de Mathieu Arès, illustrations de Scott B. Henderson, Wendake, Éditions Hannenorak.

ROBERTSON, David Alexander (2020). *L’éclaireur : Tommy Prince*, BD, traduction de Sylvie Nicolas, illustrations de Scott B. Henderson, Wendake, Éditions Hannenorak.

ROBERTSON, David Alexander (2020). *Le chef : Mistahimaskwa*, BD, traduction de Mathieu Arès, illustrations de Scott B. Henderson, Wendake, Éditions Hannenorak.

ROBERTSON, David Alexander (2019). *Le rebelle : Gabriel Dumont*, BD, traduction de Mathieu Arès, illustrations d’Andrew Lodwick, Wendake, Éditions Hannenorak.

ROBERTSON, David Alexander (2019). *Le protecteur d’Os : John Ramsay*, BD, traduction de Mathieu Arès, illustrations de Wai Tien, Wendake, Éditions Hannenorak.

ROBERTSON, David Alexander (2019). *L’héritage de Nancy April : Shawnadithit*, BD, traduction de Sylvie Nicolas, illustrations de Scott B. Henderson, Wendake, Éditions Hannenorak.



COMMUNICATION
JEUNESSE



À la rencontre des Premières Nations : territoire et identité

Communication Jeunesse (CJ) | <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/>

Afin de célébrer le patrimoine, la culture, l'histoire et les réalisations des Premières Nations, des Inuits et des Métis, CJ a mis sur pied, ces dernières années, des projets de médiation destinés à promouvoir le talent des créateurs et créatrices autochtones du Québec.

En proposant des sélections de livres écrits et illustrés par des auteurs, autrices et artistes autochtones, CJ souhaite faire découvrir des univers riches et amener à mieux comprendre la réalité parfois complexe des communautés autochtones qui peuplent le Canada. Divisées en sept thématiques, ces sélections naviguent entre réalité et fiction et abordent autant les mythes fondateurs que le territoire ou la dépossession. Ces sélections sont par ailleurs enrichies par des activités de médiation clés en main simples et ludiques pour une immersion concrète dans l'univers littéraire autochtone. Jeux autour de la langue, pow-wow littéraires et animaux totémiques sont autant de manières pour le corps enseignant, les bibliothécaires et même les parents d'explorer la culture autochtone par l'entremise des livres.

Afin de favoriser la rencontre du jeune lectorat avec les communautés autochtones, CJ a également développé un programme de courtes résidences donnant l'occasion à des créatrices et créateurs autochtones de parler d'identité et de réconciliation.

À l'automne 2019, six créateurs et créatrices ont ainsi participé à une tournée régionale au Québec qui visait à sensibiliser des jeunes, habitant des communautés limitrophes aux leurs, aux questions contemporaines des Premières Nations. Une foule de projets innovants sont ressortis de cette initiative :

transmission culturelle par la danse, création de récits autour de superhéros autochtones, atelier d'écriture poétique sur la notion de territoire, installation artistique explorant la langue malécite du peuple Wolastoqiyik, chant traditionnel, etc.

Un partenariat avec La Fabrique culturelle (de Télé-Québec) a été l'occasion pour CJ de documenter le travail de Marie-Andrée Gill, poète innue originaire de Mashteuiatsh (Saguenay-Lac-Saint-Jean), son œuvre poétique, ses racines et, surtout, ce que lui apporte le contact avec le jeune lectorat, public si important à ses yeux. Pour CJ, ces initiatives sont autant de manières de sensibiliser les gens à une culture riche et diversifiée, bien vivante et ancrée sur notre vaste territoire canadien.

Sélection thématique de livres :

<https://www.communication-jeunesse.qc.ca/theme/litterature-jeunesse-autochtone/>

La Fabrique culturelle :

<https://www.lafabriqueculturelle.tv/capsules/12386/a-la-rencontre-des-premieres-nations-approvoiser-l-ecriture-avec-marie-andree-gill>



NE CHERCHEZ
PAS AILLEURS!

ZONE PÉDAGOGIQUE
RÉPERTOIRE
DE SITES WEB

Facilitez vos recherches! L'ACPI a répertorié pour vous des sites Web contenant une multitude de ressources et d'outils pertinents pour les professionnels de l'immersion.

Recherchez...



Autochtones
Premières nations
Français immersion
Mathématiques
Etc.

**Et naviguez dans un répertoire
contenant plus de 600 sites Web!**

VISITEZ VOTRE ESPACE MEMBRE
MEMBRE.ACPI.CA



DÉCOUVREZ VOTRE
TOUT NOUVEL

ESPACE MEMBRE VIRTUEL DE L'ACPI

L'OUTIL PAR EXCELLENCE DESTINÉ AUX PROFESSIONNELS DE L'IMMERSION

- Zone pédagogique
- Zone Bien+
- Avantages aux membres
- Répertoire de sites Web
- Résumés de recherche
- *Journal de l'immersion*
- Perfectionnement virtuel
- Rendez-vous virtuels
- Concours
- Coup de cœur de l'ACPI

ET BIEN PLUS ENCORE!

MEMBRE.ACPI.CA