

Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française

Fadila Boutouchent, Heather Phipps, Cathleen Armstrong and Marie-Ève Vachon-Savary

Volume 31, Number 1, 2019

L'autochtonisation pour préparer un avenir commun

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1059129ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1059129ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boutouchent, F., Phipps, H., Armstrong, C. & Vachon-Savary, M.-È. (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), 127–153. <https://doi.org/10.7202/1059129ar>

Article abstract

La Saskatchewan est la première province à avoir rendu obligatoire l'enseignement des traités en 2007, bien avant les appels à l'action de la *Commission de vérité et réconciliation* (CVR) en 2015. L'Université de Regina, au sein de toutes ses facultés (dont la faculté d'éducation), n'a pas hésité à prendre ce virage en agissant comme leader en matière d'autochtonisation. Si la reconnaissance des savoirs et des connaissances autochtones commence avec la formation des maîtres et se poursuit ainsi au coeur de nos écoles, elle présente néanmoins quelques défis liés au manque de formation des enseignantes et enseignants. Ce texte propose quelques initiatives portées par des membres du programme du Baccalauréat en éducation française dans leur cheminement vers l'autochtonisation. L'intégration des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits est au coeur de la formation à la faculté d'éducation pour bien préparer les futurs enseignants à relever ce défi. Il s'agit d'expériences significatives qui reposent sur une réflexion éthique. Il s'agit de souligner les efforts qui sont faits au sein du baccalauréat en éducation française relativement à l'autochtonisation des programmes en éducation que les défis en contexte francophone minoritaire.

Intégrer les perspectives autochtones: regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française

Fadila BOUTOUCHENT et Heather PHIPPS
Université de Regina

avec la collaboration de:

Cathleen ARMSTRONG et Marie-Ève VACHON-SAVARY
Université Laval

RÉSUMÉ

La Saskatchewan est la première province à avoir rendu obligatoire l'enseignement des traités en 2007, bien avant les appels à l'action de la *Commission de vérité et réconciliation* (CVR) en 2015. L'Université de Regina, au sein de toutes ses facultés (dont la faculté d'éducation), n'a pas hésité à prendre ce virage en agissant comme leader en matière d'autochtonisation. Si la reconnaissance des savoirs et des connaissances autochtones commence avec la formation des maîtres et se poursuit ainsi au cœur de nos écoles, elle présente néanmoins quelques défis liés au manque de formation des enseignantes et enseignants. Ce texte propose quelques initiatives portées par des membres du programme du Baccalauréat en éducation française dans leur cheminement vers l'autochtonisation. L'intégration des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits est au cœur de la formation à la faculté d'éducation pour bien préparer les futurs enseignants à relever ce défi. Il s'agit d'expériences signifiantes qui reposent sur une réflexion éthique. Il s'agit de souligner les efforts qui sont faits au sein du baccalauréat en éducation française relativement à l'autochtonisation des programmes en éducation que les défis en contexte francophone minoritaire.

Mots clés: autochtonisation; formation des maîtres; éducation française.

Introduction

Marie Battiste (2018) souligne l'importance de reconnaître les savoirs et les connaissances autochtones, *Indigenous Knowledge* (ik), dans les universités canadiennes. Malgré l'histoire coloniale du Canada, on constate depuis plusieurs années des changements, des mouvements, de l'activisme et même «une renaissance de peuples autochtones» (Battiste (2018, p. 125) qui nourrissent l'espoir:

The last twenty-five years have seen the emergence of an Indigenous peoples' renaissance and self-determining activism. Including Aboriginal and treaty rights as part of the supreme law of the Constitution of Canada in 1982 and the publication of the United Nations global consensus on ik in the Declaration on the Rights of Indigenous Peoples in 2007 have begun to change the landscape of education in Canada. In addition, many countries and institutions are asking how ik might be appropriately advanced, included, researched, and shared in authentic and ethical ways so peoples around the globe may benefit from its frameworks, foundations, teachings, and relationships (Battiste, 2018, p. 125).

La question de l'intégration des perspectives autochtones, dans le respect des peuples autochtones, est au cœur de notre travail comme professeurs à la faculté d'éducation. Les enseignants en Saskatchewan travaillant avec des élèves autochtones et non autochtones, une solide formation des maîtres à ce sujet est cruciale afin que les perspectives autochtones soient intégrées dans les écoles de manière «authentique et éthique» (Battiste, 2018, traduction libre). Ce travail d'intégration exige soin et attention. 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. Ainsi, comme les autres universités du Canada, nous travaillons actuellement dans une perspective d'autochtonisation de nos cours (Pete, 2014).

Bien avant la publication de l'appel à l'action de la *Commission de vérité et réconciliation* (CVR) en 2015, l'Université de Regina a amorcé un grand virage pour atteindre cet objectif et a adopté un nouveau plan stratégique (2015-2020) intitulé *Pevak aski kikawinaw/Together We Are Stronger*¹, dans lequel l'université s'engage à répondre de manière durable aux besoins de toutes les communautés qu'elle dessert. Pour cette raison, toutes les

facultés et tous les programmes sont invités à contribuer au processus d'autochtonisation, y compris le Baccalauréat en éducation française, communément appelé le Bac, à notre Faculté d'éducation (Neissen, 2018).

La Saskatchewan est la première province à avoir rendu l'enseignement des traités obligatoire en 2007 (Ministère de l'éducation, 2013a). Pour parler de *Perspectives d'autochtonisation chez les francophones dans l'Ouest canadien*, il est important de partager l'expérience saskatchewannaise, particulièrement liée à ce que recommande le programme d'études provincial et préoccupée par la formation d'enseignants solides en ce qui concerne l'autochtonisation. Le présent article suggère de poser un regard à la fois encourageant, descriptif et réflexif pour souligner autant les efforts que nous faisons comme professeures au programme du Bac, que les défis d'autochtonisation en contexte francophone minoritaire. Nous sommes conscientes qu'il est toutefois difficile de rapporter ici tous les efforts faits individuellement au sein de l'équipe du Bac, chacune et chacun dans son espace d'enseignement, pour répondre à l'appel à l'action de la CVR. Nous présenterons une sélection de certaines de ces actions et initiatives.

Dans le présent article, nous ferons un bref portrait de l'histoire et des caractéristiques du contexte dans lequel nous travaillons, avant de partager les particularités du programme. Nous décrirons quelques-unes des pratiques qui ont été développées pour veiller à ce que les apprentissages en lien avec les enjeux de l'autochtonisation ne se limitent pas à un cours axé sur du contenu théorique, mais consistent réellement en une intégration continue d'actions et d'initiatives authentiques tout au long de la formation de nos futurs enseignants.

Le contexte de la Saskatchewan et l'Université de Regina

Le nom cri de Regina est *oskana kâ-asastêki*, qui signifie «lieu de rassemblement des os» (Indigenous Literary Studies Association, 2017). Le bison est un symbole emblématique pour les peuples autochtones des Plaines (McLeod, 2016) et pour la Saskatchewan. L'Université de Regina compte parmi ses collègues fédérés l'unique *First Nations University* (FNU). First Nations University est un exemple de la «renaissance de peuples autochtones» (Battiste, 2018, p. 125), avec ses programmes

valorisant les perspectives, langues, connaissances et savoirs autochtones. La proximité entre l'Université de Regina et *First Nations University* offre aux étudiants en éducation de participer à diverses activités, telles que le pow-wow ou la danse ronde, de rencontrer des professeurs autochtones lors de conférences et de suivre des cours autochtones. Il est important de susciter ces rencontres entre les étudiants et professeurs autochtones et non autochtones, afin de sensibiliser davantage les futurs enseignants de la Saskatchewan aux enjeux autochtones et de leur permettre d'apprendre l'histoire et les perspectives de ces peuples. Cette proximité à la fois physique et spirituelle est d'une grande importance pour les Saskatchewanais.

Bien que les statistiques demeurent de simples estimations, il importe de noter qu'au Canada, un Autochtone sur dix vit en Saskatchewan (Statistique Canada, 2016). La proportion de la population autochtone par rapport à la population totale de la province est estimée à 16%. L'*Enquête nationale auprès des ménages* (ENM) de 2011 et l'*Enquête auprès des peuples autochtones* (EAPA) de 2012 ont permis d'estimer que la province compte environ 103 205 membres des Premières Nations, 52 450 Métis et 290 Inuits.

Le fait de parler une langue autochtone est plus élevé chez les membres des Premières Nations vivant dans une réserve (43%), comparativement aux Autochtones vivant hors réserve (20%). Le *Feuilleton d'information sur la province de la Saskatchewan* souligne aussi que le nombre d'Autochtones ayant indiqué être aptes à discuter dans une langue autochtone dépasse le nombre d'Autochtones ayant déclaré avoir une langue maternelle autochtone; cela indique qu'une langue autochtone aurait pu être apprise comme langue seconde. Qui plus est, 76% des Premières Nations et 41% des Métis de la Saskatchewan pensent qu'il est «important pour eux de parler et de comprendre une langue autochtone» (Statistique Canada, 2016).

Selon Besner (2016), depuis les années 70, plusieurs projets de revitalisation de langues autochtones ont été démarrés en Saskatchewan, comme les programmes d'immersion en langue crie (pour les jeunes et les adultes). Ces programmes, tels que celui de l'école d'Onion Lake inspiré par les programmes Maori en Nouvelle-Zélande, sont «la clé de l'avenir pour les langues autochtones». Même si la majorité des parents des enfants

inscrits dans le programme d'immersion en cri ne parlent pas cette langue (en raison de la colonisation), «c'est un cadeau qu'ils donnent à leurs enfants» (traduction libre, Besner, 2016). Besner mentionne aussi qu'il faudrait plus de fonds pour appuyer ces programmes d'immersion qui répondent en partie à l'appel à l'action mentionné par la Commission de vérité et réconciliation. *First Nations University* offre des cours en langues autochtones depuis plusieurs années et note un grand intérêt chez les étudiants autochtones et non autochtones en Saskatchewan.

Les statistiques indiquent l'importance démographique des peuples autochtones en Saskatchewan et mettent en lumière à quel point les écoles résidentielles et les politiques d'assimilation ont eu des conséquences tragiques sur les communautés autochtones locales comme souligné dans le document *100 ans de Pertes*². La *Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes* (FCE) (2016), l'éducation a un rôle critique à jouer dans «l'amélioration du sort des Autochtones et la réparation des injustices dont ils sont depuis longtemps victimes». La Saskatchewan, comme le reste du Canada, a aujourd'hui la responsabilité et le devoir d'agir pour la vérité et la réconciliation.

Historique de l'enseignement des perspectives autochtones en Saskatchewan

C'est pendant les années 1990 que la Saskatchewan a commencé à changer sa vision de l'éducation, comme on peut l'apprendre dans *Rompre le silence: Lever le voile sur les pensionnats autochtones en Saskatchewan* (2017). Cet ouvrage aborde l'histoire sombre des pensionnats et partage quelques pistes vers la guérison. C'est en 1996 que la dernière école résidentielle gérée par le gouvernement, la *Gordon Indian Residential School*, a été définitivement fermée en Saskatchewan. Lors de la refonte des programmes en 1994, le gouvernement encourageait déjà l'enseignement des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Dans cet ancien programme, on pouvait lire ce qui suit:

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît le caractère unique des Indiens et des Métis et le caractère unique et légitime, dans la société contemporaine et historique. Le ministère reconnaît que les programmes d'études doivent être modifiés pour mieux répondre aux

besoins des Indiens et des Métis et que ces modifications seraient dans l'intérêt de tous les élèves (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 20).

À l'époque, le Ministère faisait plusieurs recommandations concrètes telles que: inviter des aînés autochtones à visiter les écoles, reconnaître le caractère unique des détenteurs de savoirs autochtones, respecter les protocoles des cérémonies culturelles et spirituelles, et démarrer les processus de dialogue en s'appuyant sur des ressources communautaires. Ces recommandations n'ont pas toujours été respectées, notamment en raison du fait que les enseignants n'ont pas été formés à l'enseignement des contenus autochtones. Les professeurs du programme du Bac à l'époque, et de l'Université de Regina plus globalement, commençaient à peine à se familiariser avec ce sujet. Les interventions de l'époque étaient sporadiques, individuelles et demeuraient tributaires des connaissances de tout un chacun.

Le mandat d'enseigner à tous les élèves à propos des traités et de l'histoire autochtones est devenu obligatoire et public en 2007, après une annonce faite dans le discours du Trône par le gouvernement de l'époque:

La sensibilisation du public à l'égard des traités est essentielle à l'établissement de nouveaux liens. Le grand public doit être en mesure de reconnaître que les traités sont des documents évolutifs qui nous demandent de continuer à respecter les promesses ayant été faites il y a des générations passées. C'est pour cette raison que mon gouvernement s'engage à rendre obligatoire les cours d'histoire et l'apprentissage des traités, et ce, de la maternelle à la 12^e année (Ministère de l'Éducation, 2013b, p. 3).

Par conséquent, le ministère de l'Éducation provincial a entamé une nouvelle refonte des programmes d'études, incluant depuis 2009 le mandat obligatoire d'enseigner les traités et l'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Le programme du Bac³ et la formation des enseignants en éducation française en Saskatchewan

Le programme du Bac existe depuis 1982 et a pour mission d'assurer une formation de qualité à l'enseignement en français pour les personnes désirant enseigner dans les écoles de langue

maternelle française, les écoles fransaskoises, ou dans les écoles et les programmes en français langue seconde d'immersion française, ainsi que dans les programmes de français de base. Le programme compte sur une petite équipe de professeurs, soit quatre professeurs permanents, deux enseignants en prêt de services, ainsi qu'une conseillère en formation et une chargée de cours à l'Université Laval. Afin de combler les besoins en formation, le programme fait souvent appel à des chargés de cours temporaires et travaille en étroite collaboration avec les divisions scolaires desservies. La population estudiantine du Bac est principalement composée d'élèves diplômés de l'immersion française et des écoles fransaskoises. Depuis 2006, le Bac a rejoint les lieux physiques de la Cité universitaire francophone (anciennement l'Institut français) pour permettre aux étudiants de profiter des services offerts en français et de jouir de l'ambiance francophone qui y règne. Aussi, le programme travaille-t-il étroitement avec le Département des études françaises et interculturelles pour accueillir de plus en plus d'étudiants diplômés ayant des compétences en français de base. Les étudiants du programme constituent un groupe très diversifié et d'origines multiples. Les étudiants du Bac qui se déclarent d'origines autochtone, métisse ou bien inuite sont rares, mais sont néanmoins préparés à fournir un enseignement de qualité en langue française à tous les élèves de toutes les communautés saskatchewanaises. Ils sont invités à embrasser la diversité et à enseigner en incluant l'enseignement des traités et des perspectives des Autochtones, des Métis et des Inuits.

Étant donné le contexte minoritaire de la langue française en Saskatchewan, la deuxième année du programme de quatre ans se déroule obligatoirement à l'Université Laval au Québec (Zimmer *et al*, 2009; Boutouchent, 2016). Cette exigence permet aux étudiants d'améliorer leurs compétences linguistiques en français en plus d'acquérir des connaissances de base en français dans certaines matières essentielles dont l'enseignement en français est limité en Saskatchewan, comme les mathématiques et les sciences. Il arrive encore que les élèves d'immersion aient reçu ces enseignements en anglais, faute d'enseignants francoparlants qualifiés, surtout au niveau secondaire. Tout au long de leur formation, les étudiants doivent s'assurer d'atteindre un niveau de compétence linguistique avancé pour obtenir le droit d'effectuer leur dernier stage d'internat de

quatre mois dans une école en Saskatchewan et pour réussir les tests de compétences orales et écrites exigés par le programme. Les étudiants du Bac ont ainsi l'obligation de suivre plusieurs cours de français pour parfaire leurs compétences linguistiques et, parallèlement, ils doivent aussi participer à des cours de didactique et de perfectionnement professionnel.

Dans cette situation, le défi au Bac est quadruple. Les étudiants doivent non seulement développer leurs compétences linguistiques mais aussi développer leurs compétences professionnelles pour enseigner en français en milieu minoritaire, apprendre à intégrer la diversité et développer leurs compétences pour enseigner les traités et les perspectives autochtones, métisses et inuites. Dans le cursus de formation du Bac et à l'instar d'autres universités et des autres étudiants nouvellement admis à l'université de Regina, des changements ont été apportés pour intégrer un cours obligatoire sur l'importance des traités et de l'histoire des membres des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et ce, en français. Toutefois, l'apprentissage doit se poursuivre tout au long de la formation pour introduire les perspectives à enseigner dans les cours de développement professionnel et de didactique. Parce que le programme est petit, les formateurs sont appelés à apprendre et à enseigner aux étudiants des stratégies pour relever les défis du curriculum saskatchewanais à ce propos.

Le programme d'études renouvelé: enjeux de formation et d'autochtonisation

L'enjeu du français en milieu minoritaire

Il est important de souligner qu'en général, les programmes d'études renouvelés de la Saskatchewan⁴ de la maternelle à la 12^e année distinguent parfaitement les enseignements requis en français langue première maternelle et en français langue seconde. Bien que la structure et les fondements des apprentissages de base soient identiques, les programmes fransaskois, en langue première ou maternelle, intègrent une approche particulière qui contribue à la construction linguistique, culturelle et identitaire recommandée pour la situation francophone minoritaire. Les élèves des écoles fransaskoises apprennent, en plus des contenus des différentes matières, à propos des cultures et de l'histoire francophone canadienne,

et développent également leurs compétences langagières dans un milieu exclusivement francophone. Les programmes d'immersion française de structure comparables intègrent, en plus des aspects linguistiques, des apprentissages à propos de la francophonie en général en lien avec les contenus des matières. Le programme de français de base distingue, quant à lui, l'apprentissage de la langue française du contenu du curriculum, si bien que l'apprentissage de la langue se limite surtout à l'apprentissage du vocabulaire, des règles grammaticales et de communications, en incluant la possibilité d'intégrer ou non des aspects culturels francophones, au choix de l'enseignant. Un autre défi de formation sur ce plan est de sensibiliser les futurs enseignants du Bac à ce qui distingue les programmes d'éducation française (fransaskois, d'immersion et de français de base), et ce, à tous les niveaux (maternelle – intermédiaire – secondaire).

Certes, tous les programmes d'études renouvelés en langue française comprennent des recommandations plus explicites quant aux contenus disciplinaires à enseigner aux élèves. Les objectifs d'apprentissage généraux sont appelés *Résultats d'apprentissage* (RA) et visent l'apprentissage de concepts de base ou de thèmes fondamentaux. Par exemple, les programmes en sciences humaines de 5^e année du programme d'immersion française et du programme fransaskois recommandent tous les deux l'enseignement de quatre thèmes différents. Les deux programmes visent l'enseignement des concepts liés aux *Lieux et temps, Pouvoir et autorités* et *Économie et ressources*. Un seul thème les distingue. Le programme fransaskois recommande des apprentissages liés au thème *Identité, culture et communauté*, alors que celui de l'immersion française parle d'*Interdépendance et interaction*. Le défi ici est double en matière de formation des futurs enseignants. D'une part, ces différences entre les curriculums constituent des situations pédagogiques idéales pour aborder les besoins du milieu minoritaire et élaborer des approches ainsi que des contenus pédagogiques adéquats pour la langue première, comparativement aux besoins de l'immersion française. D'autre part, les thèmes ainsi distingués entre l'immersion française et le programme fransaskois demeurent nécessaires et complémentaires à développer avec tous les élèves de 5^e année. Dans cet objectif d'apprentissage, les élèves qui suivent le programme fransaskois peuvent apprendre

ce qui distingue leur identité fransaskoise par rapport aux autres identités francophones, leur lien à la communauté et aux cultures fransaskoise, franco-canadienne, voire francophone. Toutefois, ces élèves ont aussi besoin d'apprendre à propos de l'interdépendance et des interactions, surtout en raison du contexte diversifié dans lequel ils vivent. De même, lorsque les élèves en immersion française s'informent par rapport aux relations d'interdépendance et d'interaction avec la diversité, ils ont aussi besoin de développer des apprentissages quant à leur identité et à leur culture, en lien avec le français langue seconde, et sur ce qui les distingue de leurs pairs des programmes réguliers en anglais, même de leur cellule familiale, sans parler des relations qu'ils développent avec la diversité canadienne. Les recherches ont montré que l'identité individuelle et culturelle en lien avec la langue seconde est importante pour la réussite de l'apprentissage langagier (Saindon *et al.*, 2011; Clément *et al.*, 2003; Gardner, 1985, 2000; Boutouchent, 2015, 2016; Boutouchent et Benimmas, 2017). La formation à l'enseignement en contexte de français en milieu minoritaire oblige à une mise à jour continue pour anticiper les apprentissages nécessaires aux futures générations et pour permettre aux futurs enseignants de développer un regard avisé et aiguisé; cela, pour introduire les nouveautés et l'actualité jugées nécessaires à l'apprentissage de l'élève, quand celles-ci ne sont pas strictement inscrites dans le curriculum. Les cours de perfectionnement professionnel du Bac doivent tenir compte de cette complexité pour conscientiser les futurs enseignants et leur permettre de mettre le tout en pratique pendant les stages de formation.

L'enjeu du perfectionnement professionnel

Tel que déjà souligné, les programmes renouvelés de la Saskatchewan développent ces thèmes sous forme d'un ou de plusieurs RA (résultats ou objectifs d'apprentissage), accompagnés d'*indicateurs de réalisations* (IR) qui orientent l'enseignant vers des indices d'appréciation de l'apprentissage une fois réalisé. Les programmes renouvelés de la Saskatchewan ne sont prescriptifs que par rapport aux objectifs d'apprentissage. Ils laissent la liberté à l'enseignant de choisir les moyens susceptibles de lui permettre de répondre à ces attentes, quels que soient les moyens et les stratégies choisis. De ce fait, l'enseignant expérimenté peut sans crainte user de sa créativité et de

nouveaux outils mis à sa disposition. Par contre, les enseignants en devenir ou débutants qui viennent tout juste de terminer leur 12^e année ou leur baccalauréat en éducation ont besoin d'inspiration et de pratiques pour apprendre à développer des contenus pédagogiques cohérents et signifiants pour les élèves, afin de les amener à faire les apprentissages requis; ce qui est en soi un autre défi. En Saskatchewan, les enseignants des niveaux élémentaire et intermédiaire doivent enseigner toutes les matières, quel que soit leur profil de formation initial. Les enseignants formés au Bac doivent enseigner l'histoire, la géographie, les sciences et les mathématiques et bien d'autres matières encore, même s'ils n'ont pas eu de formation particulière dans l'une ou l'autre de ces matières. Par exemple, les futurs enseignants de l'élémentaire formés au Bac (maternelle à la 7^e année) n'ont accès qu'à un cours de didactique des sciences et à un cours de biologie 100 durant leur cursus. Ceux qui souhaitent enseigner au niveau secondaire peuvent avoir accès à un ou à plusieurs cours de contenus supplémentaires, mais souvent dans les mêmes groupes que leurs pairs de la faculté d'éducation, donc en anglais. Par conséquent les jeunes enseignants en devenir ou débutants ont besoin de temps et de pratique pour développer des contenus pédagogiques adéquats et pour amener leurs élèves à développer les apprentissages requis. Cela s'applique aussi aux contenus liés aux membres des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

L'enjeu relatif au développement des contenus autochtones

Le programme d'études relatif à l'enseignement des traités est, aussi, distinct (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2013b). Les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation sont disponibles sur le site du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan depuis 2013. Le Ministère fournit plusieurs ressources pour appuyer l'enseignement des traités, et la structure du programme demeure comparable à ce qui a été présenté précédemment. En 5^e année, par exemple, les élèves saskatchewanais se renseignent à propos des traités et des difficultés liées à leur respect. Les objectifs prescrits pour cela sont d'examiner les notions de colonisation et de décolonisation, et d'analyser leurs incidences; d'analyser comment les symboles utilisés par les parties signataires ont contribué à l'établissement des traités; d'analyser le concept de

l'autonomie gouvernementale tel qu'il s'applique aux Métis et aux Premières Nations; et d'analyser les retombées des traités pour les habitants de la Saskatchewan, d'un point de vue contemporain.

Bien que clairement énoncés et destinés à un niveau de 5^e année, ces objectifs demeurent difficiles à atteindre, autant pour de futurs enseignants que pour des enseignants débutants ou expérimentés, mais peu familiers avec les contenus autochtones. Les étudiants du Bac se voient souvent tenus à enseigner du contenu autochtone dès qu'ils commencent leur stage de préinternat en 3^e année et leur stage d'internat en 4^e année, sous prétexte qu'ils ont eu la chance d'avoir été eux-mêmes exposés à du contenu autochtone. Certes, les étudiants du Bac sont initiés aux traités et à l'histoire liée aux membres des Premières Nations, aux Métis et aux Inuits, mais ils manquent d'expérience et, comme leurs mentors et leurs professeurs, ils craignent de commettre des impairs en parlant d'une culture qu'ils connaissent peu. Bien que toutes les divisions scolaires en Saskatchewan aient aujourd'hui un partenariat authentique avec les communautés autochtones, la présence des aînés et des détenteurs de savoirs et de savoir-faire, la présence des locuteurs de langues autochtones et l'accès à des documents écrits en français sont plutôt rares, et ces ressources sont trop sollicitées. Bien souvent et surtout lorsque les écoles d'immersion sont à double voie (éducation française et anglaise simultanément), il devient plus aisé d'utiliser les ressources disponibles en anglais. L'effort investi à renforcer l'apprentissage du français en situation minoritaire est mis de côté, voire remis en question. En Saskatchewan, le matériel pédagogique des musées et d'autres institutions à vocation éducative est presque exclusivement offert dans la langue majoritaire. Les ressources de valorisation en français et dans les langues autochtones sont quasi inexistantes. C'est d'ailleurs seulement en 2018 que l'Université de Regina a installé des panneaux de signalisation en français et en langue crie. Comme le soulignent Landry et Bourhis (1997), la visibilité des langues sur des panneaux et l'importance de la vitalité ethnolinguistique locale sur le territoire et les langues qui sont localement pertinentes (Shohamy, 2010; Kasanga, 2012).

Pour la formation enseignante, il est aussi important d'apprendre à développer des contenus pédagogiques qui valorisent

les cultures autochtones autrement et au-delà des cérémonies et autres protocoles culturels et spirituels. Outre le programme relatif à l'enseignement des traités, les programmes d'études fransaskois et d'immersion française comprennent parfois des résultats d'apprentissage et des indicateurs de réalisation directement liés à du contenu autochtone qu'il y a lieu d'élaborer. Dans l'exemple précédent relatif aux sciences humaines, les deux résultats d'apprentissage qui distinguent le curriculum fransaskois de celui de l'immersion française et qui visent à développer les concepts d'interdépendance et d'interaction sont: (5IN.1) Déterminer les effets des relations des Premières Nations ou des Inuits entre eux et avec des non-Autochtones, y compris des relations lors de la négociation de traités, sur leur avenir, (5IN.2) Justifier l'image du Canada comme pays interculturel. Dans le programme fransaskois, les résultats d'apprentissage pour développer les concepts d'identité, culture et communauté recommandent de: (5ICC.1) Examiner les caractéristiques de la culture des Premiers peuples du Canada avant le contact avec les Européens, y compris leurs origines, leurs modes de vie, leur système de prise de décision, et de (5ICC.2) Déterminer les motivations des premières explorations européennes et leurs retombées sur les peuples autochtones avant 1867. C'est grâce à des objectifs aussi précis que l'enseignant débutant ou en devenir peut s'orienter et développer, avec et pour les élèves, un contenu pédagogique signifiant et conséquent qui valorise les savoirs et savoir-faire amérindiens et dont les Européens ont plus que bénéficié. Non seulement ces apprentissages peuvent renforcer la teneur de ceux liés à l'enseignement des traités mais, en plus, ils peuvent permettre d'approfondir le développement de l'esprit critique chez les élèves et de nourrir les approches relatives aux analyses des incidences visées dans les RA sur les traités et les difficultés de leur respect, tels que cités précédemment. Les jeunes enseignants en devenir ou débutants ont besoin de construire leurs propres connaissances à ce sujet préalablement à son enseignement, ne serait-ce que pour mieux orienter les investigations et les apprentissages de leurs élèves.

Le développement des contenus disciplinaires appropriés pour enseigner conformément aux recommandations du programme d'études renouvelé est nécessaire et exige diverses ressources authentiques qui témoignent de l'histoire des

Autochtones et de leur mode de vie, de leurs savoirs et savoir-faire dans différents domaines de vie comme le travail des fourrures, des produits et moyens de culture, de chasse et de pêche, des règles d'usage et de raisonnement, de leur souci de préservation de l'environnement et bien plus, tout autant qu'en matière de sports que de loisirs. Les savoirs et savoir-faire autochtones sont souvent décrits comme étant holistiques et interdisciplinaires. À l'inverse, le curriculum recommande plus souvent l'enseignement de contenus disciplinaires spécifiques, que les enseignants fragmentent en unités d'apprentissage plus petites pour faciliter l'apprentissage des élèves. Pour que l'enseignement des contenus autochtones soit authentique et signifiant, il est nécessaire d'initier les élèves à différents modes d'apprentissage. Il est aussi important que les enseignants en devenir ou débutants puissent réfléchir à leurs pratiques et leurs enseignements pour créer des espaces d'apprentissage et d'enseignement interdisciplinaires dans lesquels les élèves pourraient percevoir l'interdépendance et l'interaction de différentes disciplines ou sciences, plus conformes à la complexité de la réalité afin de mieux l'appréhender (Lenoir, 2015). Dans la formation des maîtres, notamment au Bac, les étudiants ont plutôt accès à des cours de didactique liés à des disciplines spécifiques. L'enseignement interdisciplinaire, bien que préconisé et souvent encouragé, trouve peu de place pour être mis en pratique. Toutefois, les futurs enseignants doivent avoir l'œil critique être vigilants quant à ce qui pourrait appuyer d'autant mieux et d'autant plus l'apprentissage de l'élève. Les lacunes à combler dans divers domaines, mais surtout en matière de français en milieu minoritaire et d'autochtonisation, requièrent des considérations constantes et profondes qu'un cours unique ne peut entièrement combler.

Un autre défi pour la formation des enseignants est de demeurer vigilant et critique pour distinguer la nécessité d'apporter un contenu supplémentaire indispensable pour rejoindre l'apprentissage attendu. Le programme d'études renouvelé de la Saskatchewan n'offre pas toujours de recommandations d'enseignement concrètes. Le cours de perfectionnement professionnel du Bac vise aussi à amener les futurs enseignants à voir par eux-mêmes aux contenus autochtones pertinents à enseigner en absence de recommandations spécifiques. Par exemple, toujours dans le programme de sciences de 5^e année,

un des objectifs d'apprentissage vise (5ME.3) à amener l'élève à prédire l'impact de la météo sur la société et l'environnement, y compris des technologies qui aident les humains à tenir compte des conditions météorologiques. Parmi les indicateurs de réalisation, il y en a un qui suggère que l'élève effectue une recherche sur les innovations et les produits technologiques traditionnels et contemporains mis au point par diverses cultures, afin de s'adapter aux conditions météorologiques (vêtements, habitations, mode de culture des aliments et transport). Cette suggestion est à la fois large et vague, ce qui pourrait ouvrir sur plusieurs possibilités d'enseignement et d'autochtonisation. Par exemple, l'enseignant peut orienter ses élèves dans leurs recherches pour qu'ils puissent en apprendre plus sur les technologies, les savoirs et les savoir-faire autochtones dont les premiers Européens ont bénéficié pour se vêtir, se déplacer et se nourrir pendant la saison rude de l'hiver. Tel que souligné précédemment, cette situation pourrait être une occasion pour intégrer les savoir-faire autochtones en cette matière lorsque l'enseignant est adéquatement préparé pour guider les élèves dans leurs recherches et les aider à documenter leurs apprentissages. Du point de vue de la formation des futurs enseignants, le programme offre plus d'opportunités de développement critique que lorsque les objectifs d'apprentissage sont clairs et spécifiques. La tâche d'enseignement est ainsi plus complexe en contexte francophone minoritaire, comme le soulignent plusieurs auteurs (Cormier, 2006, 2013; Cavanagh et Blain, 2009; Boutouchent, 2016).

Autochtonisation au Bac: un pas et une expérience à la fois

Décolonisation des positionnements épistémologiques

Bien avant que ce mandat d'intégration du contenu autochtone ne soit rendu public et obligatoire, le ministère de l'Éducation, les divisions scolaires ainsi que le programme de formation en éducation de la Saskatchewan ont entrepris, chacun à leur niveau et selon leurs moyens, un travail sérieux de refonte et de révision pour rejoindre les attentes. Bien que lents et difficiles, les changements sont de plus en plus nombreux et visibles. Le Bac, par exemple, a intégré un cours de fondements relatif à du contenu autochtone plus soutenu. Ce cours obligatoire traite de l'histoire inédite des Autochtones, des pensionnats autochtones et amène les étudiants vers une

meilleure compréhension des traités dès leur première année. Ces enseignements sont rappelés et poursuivis dans d'autres cours tout au long du programme de formation. Certains des cours intègrent des enseignements relatifs aux théories postcoloniales susceptibles de déconstruire les paradigmes initiaux et de provoquer le changement de positionnement épistémologique. Dans d'autres cours, les étudiants se renseignent à propos de pratiques pédagogiques et de méthodes d'enseignement potentielles qu'ils pourraient reproduire et développer ultérieurement avec leurs élèves, telles que : les protocoles et les cérémonies, l'exercice des couvertures, le fait d'inviter des aînés autochtones à rencontrer les élèves (par exemple, pour les initier aux cérémonies traditionnelles, spirituelles et de purification), des ateliers de formation artistique et traditionnelle comme le perlage, et bien d'autres encore. La philosophie du programme est d'exposer les futurs enseignants à de multiples expériences d'apprentissage pour que l'enseignement des contenus autochtones ne soit plus redouté, tel que rapporté par l'étude de la Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (St-Denis, 2010). Cette étude note que les étudiants du Bac qui ont grandi dans le milieu francophone fortement minoritaire de la Saskatchewan doivent étudier une année au Québec pour améliorer leurs connaissances, et ne plus craindre d'intégrer du contenu culturel francophone dans leur enseignement. Malgré tout, ils ne se considèrent pas toujours francophones pour autant (Brogden, 2007; Boutouchent, 2016, Pilote et Joncas, 2016). L'exposition à du contenu autochtone pendant seulement quatre ans est insuffisante pour que les jeunes enseignants se sentent à l'aise d'enseigner une autre culture qu'ils connaissent peu. C'est la raison pour laquelle le travail avec des collègues autochtones est primordial. En effet, parmi les recommandations de St-Denis (2010), il y a celle de «chercher activement à former, à embaucher et à maintenir en poste davantage d'enseignants autochtones» (p. 9) pour soutenir les pratiques des différents programmes en matière d'intégration des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

Étant donné que le programme du Bac œuvre dans une situation linguistique minoritaire, les apprenants bénéficient souvent d'appuis et de ressources qui existent en anglais, surtout pour ce qui est des aînés autochtones. L'université et la faculté d'éducation offrent un soutien particulier en cette matière grâce

à deux aînés en résidence. Les discussions en salle de classe permettent non seulement d'objectiver des apprentissages avec les étudiants, mais aussi d'identifier d'autres choix pédagogiques à mettre en place dans le contexte minoritaire. Ces contraintes linguistiques peuvent aussi offrir d'excellentes situations d'apprentissage avec des élèves. De plus, le programme propose de rechercher chaque année de nouvelles opportunités pour ses apprenants, pour ne pas épuiser les ressources dont tout le milieu universitaire et les milieux scolaires bénéficient conjointement et à répétition. Comme professeures au programme du Bac, nous sommes continuellement à l'affût de nouvelles expériences et de nouvelles activités à faire avec les étudiants dans tous les cours qui leur sont offerts. Notre but est de constituer une banque de pratiques potentielles incluant la visite d'invités, d'aînés et de personnes-ressources de la communauté, les arts et la culture en général afin d'explorer des voies inusitées en matière d'apprentissage et d'enseignement liés aux contenus autochtones. En 2016, par exemple, le programme du Bac et La Cité universitaire francophone ont accueilli une exposition itinérante de la Banque du Canada sur *La gravure, un art à découvrir*. Cette exposition, qui célèbre et fait connaître l'art de la gravure, relate en fait l'histoire de l'établissement de la monnaie et des timbres canadiens. Les étudiants du programme ont alors découvert, en plus des figures francophones emblématiques, celles d'Autochtones qui figurent sur certains billets de la monnaie canadienne. Cette exposition a duré deux mois et a servi à plusieurs étudiants de différents programmes à l'Université de Regina et à plusieurs écoles hors campus.

L'expérience ajoutée de l'année d'études à l'Université Laval

Un autre atout du programme du Bac est son partenariat avec l'Université Laval au Québec depuis 35 ans. Ce partenariat, qui visait à l'origine de permettre aux étudiants d'évoluer dans un contexte linguistique majoritaire pour parfaire leurs compétences en français, contribue également aujourd'hui à les exposer à du contenu autochtone en français. De cette façon, non seulement les étudiants apprennent-ils plus sur la diversité des communautés autochtones au Canada, mais ils peuvent aussi vivre une autre réalité en français. Par exemple, les étudiants visitent le site traditionnel huron-wendat, situé dans la communauté de Wendake, en banlieue de la ville de

Québec. Dans le cadre de cette visite, ils ont l'occasion d'en apprendre davantage à propos de l'histoire de plusieurs nations autochtones canadiennes, avec un accent mis sur la nation wendate et ses enjeux spécifiques. Cette expérience culturelle offre aussi aux étudiants du Bac l'occasion de participer à un atelier artistique, tout en échangeant avec un guide, lui-même membre des Premières Nations. Aussi, au Centre d'amitié autochtone de Wendake, les étudiants vivent-ils une journée d'échange interculturel en compagnie de jeunes issus de diverses nations, journée durant laquelle ils réalisent un travail d'artisanat traditionnel, découvrent des mets traditionnels et vivent quelques cérémonies traditionnelles, comme la cérémonie de l'eau et le cercle de parole, animées par l'aînée innue Marie-Émilie Lacroix.

Afin de compléter ces expériences, les étudiants explorent la littérature jeunesse autochtone dans le cadre d'un cours de communication et de sensibilisation interculturelle, en exploitant des œuvres littéraires telles que *La pirogue de Shinchî*⁵, *Mon île blessée*⁶ et *Le chasseur de loups-marins*⁷. Les étudiants explorent les thèmes des pensionnats autochtones, des changements climatiques et des préjugés autour de la chasse au loup-marin à travers la lecture de ces albums et font des activités en petits groupes pour en discuter et pour créer des questions de réflexion qui pourraient être posées dans une classe. En 2016, lors de leur 2^e année de formation à l'Université Laval, les étudiants du Bac ont eu l'opportunité d'assister à l'ouverture du Salon annuel du livre autochtone. Ils ont pu se faire bercer par les mots de certains auteurs des Premières Nations, entre autres, Naomi Fontaine qui a lu un extrait de son dernier roman *Manikanetish*, accompagnée en musique par un guitariste. Ce roman de la jeune auteure porte sur le vécu d'une enseignante dans une communauté innue de la Côte-Nord. La poète Virginia Pésémapéo Bordeleau, le romancier et dramaturge ojibwé Drew Hayden Taylor et la romancière innue J.D. Kurtness y ont également présenté des extraits de livres. Cette expérience a permis d'initier les étudiants à la littérature autochtone et de leur montrer quelques ressources dont ils pourraient se servir dans leurs propres classes, tout en utilisant des stratégies stimulantes pour un auditoire.

Poursuite de la formation en troisième et quatrième année au Bac

Grâce à toutes ces expériences, les étudiants du Bac apprennent certainement plus à propos des cultures autochtones et ont quelques idées de matériel pédagogique qu'ils peuvent potentiellement utiliser pendant leurs stages. Pendant les troisième et quatrième années de formation à l'enseignement, ils poursuivent leurs apprentissages et participent aux activités suggérées dans le cadre de leurs cours, à la faculté d'éducation avec leurs pairs anglophones ou même à l'université en général. Par exemple, ils peuvent s'inscrire à la compétition de tipis organisée par l'Université de Regina où des étudiants et des professeurs se regroupent et se concurrencent sur les terrains de la *First Nations University*, une belle occasion de découvrir cette institution académique autochtone. Plusieurs des étudiants du Bac ont participé à cette compétition l'an passé. Au printemps 2018, des étudiants de troisième année, dans un cours lié au stage, ont fait une sortie facultative avec leur professeure pour s'informer sur les traités, les pensionnats, et l'histoire autochtone de la Saskatchewan à la Vallée Qu'Appelle. Ils y ont fait l'exercice des couvertures⁸ de Kairos, animé par de jeunes Autochtones d'une école secondaire, ont rencontré des aînés michif de la communauté, qui ont parlé à propos de l'histoire des Métis et la langue Michif, ont visité le site du pensionnat à Lebret et ont discuté de leurs sentiments et apprentissages dans un cercle de partage.

Dans les cours de langue et littérature en troisième au programme du Bac, les étudiants continuent à explorer les histoires autochtones dans des cercles de lecture et par le biais de littératies multimodales (Dagenais, 2012). Invités à partager leur expérience au Québec dans la communauté de Wendake, les étudiants témoignent à propos de leur vécu et des livres qu'ils ont lus à l'Université Laval. Cette discussion sert souvent de tremplin pour continuer un engagement avec le contenu autochtone et l'éducation anti-oppressive (Kumashiro, 2000) à travers la littérature jeunesse (Strong-Wilson & Phipps, 2013; Phipps & King, sous presse). La bibliothèque universitaire (*Teaching preparation Centre*) dispose d'une bonne collection de livres autochtones en français, tout comme celle de la *First Nations University of Canada*, située à proximité de l'Université

de Regina, de même que celle de l'Institut Gabriel-Dumont. En prenant le temps d'explorer les ressources disponibles, les étudiants sont mieux inspirés pour sélectionner ce qu'ils peuvent intégrer dans leurs travaux et éventuellement dans leur pratique enseignante.

La littérature jeunesse autochtone

Dans le cours de littérature en troisième année, les étudiants, en 2017, ont créé des activités à partir du livre *L'hommage au bison: une légende des Cris des Plaines*⁹. Dans ce livre, un jeune garçon demande à son père de lui expliquer l'importance du bison pour les Cris des Plaines. L'histoire commence par la conversation entre le garçon et son *mosom* (grand-papa), mais dans presque tout le livre, c'est la voix du bison qui raconte l'histoire. Les images de l'illustrateur autochtone Mike Keepness montrent la beauté des Plaines et aussi la relation entre les peuples autochtones et le bison. Il est important de noter que la version originale de l'histoire *Hommage au Bison* a été racontée par le porteur de connaissances Ray LaVallée (Cris), écrite en anglais par l'auteure non autochtone Judith Silverthorne, traduite en langue cri par Randy Morin et publiée dans un livre bilingue anglais et cri. Ensuite, la version française et crie a été rééditée par Les Éditions de La Nouvelle Plume, avec la traduction de l'auteure fransaskoise Martine Noel-Maw. Dans ce cours au Bac, les étudiants ont lu le livre et en ont discuté dans le cadre de cercles littéraires en groupes, et ont incorporé leurs apprentissages de façon multimodale (Dagenais, 2012) avec la poésie, les vidéos, les images et les présentations orales. Ce projet multimodal a permis aux étudiants d'explorer en profondeur les thèmes du livre et d'inspirer des contenus à enseigner, d'autant que le territoire du Traité 4 a une histoire importante liée au bison (Phipps, 2018). Nos étudiants ont aussi eu la chance de rencontrer l'auteure et traductrice fransaskoise Martine Noël-Maw pour discuter du processus suivi afin de traduire fidèlement le texte original du livre, et de ses expériences comme auteure invitée dans des écoles élémentaires francophone en Saskatchewan et au Nouveau-Brunswick.

L'art autochtone: l'exposition de l'artiste Alex Janvier

À Regina, en 2017, le Musée des Beaux-Arts MacKenzie a proposé une exposition bilingue d'Alex Janvier, conçue

par le Musée des Beaux-Arts du Canada à Ottawa, qui se veut une rétrospective et une célébration de sa carrière. Les étudiants ont eu l'occasion de la visiter. En plus des œuvres et des informations concernant son cheminement personnel, notamment son expérience dans les pensionnats indiens, son cheminement d'artiste a également été mis en valeur. La visite s'est terminée par un cercle de discussion à propos du vécu des étudiants lors de cette expérience unique.

Les films documentaires autochtones

Un grand nombre de films autochtones présentant les voix des communautés et peuples autochtones est disponible sur le site de l'*Office national du film du Canada*¹⁰ et des courts-métrages trouvés sur le site de *Wapikoni Mobile*¹¹ peuvent susciter grandement l'intérêt du public. Pour nous, professeurs non autochtones, ce sont des sources inestimables d'apprentissage qui peuvent être partagées avec les étudiants dans tous nos cours pour déconstruire beaucoup de stéréotypes véhiculés par les médias. Ces documents vidéo racontent une autre vision de l'histoire de la colonisation au Canada et présentent des réalités et des enjeux pour les communautés autochtones d'aujourd'hui. En écoutant les voix autochtones, les futurs enseignants tentent de comprendre et d'apprendre pour proposer un enseignement plus inclusif. À titre d'exemple, durant l'hiver 2017, grâce à une collaboration avec La Cité universitaire francophone, les étudiants de quatrième année ont eu l'occasion de rencontrer la cinéaste Alanis Obomsawin, qui a présenté une conférence publique à la Rotonde. Avant sa visite, ils ont visionné le film très puissant *Ruse ou Traité*¹² qui présente la version autochtone de l'histoire des traités, version que la plupart des étudiants n'ont jamais apprise à l'école. Il s'agit de moyens pour sensibiliser de futurs enseignants aux enjeux de notre société et dont ils peuvent avoir aussi discuté dans d'autres cours, de faire des liens avec l'éducation et d'amorcer une réflexion et des discussions sur ce qu'on peut faire pour améliorer les conditions de vie des membres des Premières Nations et les relations entre les Autochtones et les Allochtones. Par conséquent, les étudiants du Bac sont ainsi exposés à différents types de ressources (films, livres, art, etc.) par le biais de discussions et de travaux écrits. Ces expériences contribuent à leur développement professionnel en

les éveillant à différentes façons de faire qu'ils pourront utiliser avec leurs futurs élèves.

Conclusion

Cet article témoigne de quelques exemples d'actions effectuées par le programme du Bac de l'Université de Regina dans sa démarche d'autochtonisation. Bien que l'enseignement en contexte francophone minoritaire soit d'une grande complexité, l'équipe de professeurs du Bac relève ce défi et évolue un pas et une expérience à la fois. Cet article souligne l'effort coordonné d'autochtonisation au sein du programme, qui vise à exposer les futurs enseignants à des expériences continues, variées et susceptibles d'enrichir leur apprentissage et d'inspirer leur enseignement dans les salles de classe dans les différents programmes d'éducation française en Saskatchewan. Comme formatrices non autochtones, nous sommes conscientes des lacunes à combler dans nos savoirs et savoir-faire pour pouvoir bien enseigner et intégrer les savoirs et savoir-faire des membres des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Cependant, nous avons choisi d'apprendre, tout en enseignant, pour ne plus laisser de place au vide et à l'ignorance. Malgré les nombreux défis sur le plan linguistique du programme d'études et de la formation du Bac, le choix de travailler de manière conjointe avec l'équipe de l'Université de Regina et de l'Université Laval, et avec les collègues autochtones et aînés permet à nos étudiants de s'initier à différentes perspectives d'autochtonisation de leurs enseignements. À travers nos premières tentatives et les premiers témoignages des étudiants au fil de leur formation, nous constatons que les rencontres sont les activités les plus significatives pour l'ouverture à l'autre et pour motiver le désir de créer des ponts entre Autochtones et non-Autochtones. C'est pourquoi nous allons poursuivre dans ce sens en donnant l'occasion aux futurs enseignants de vivre des expériences authentiques, de faire des rencontres inspirantes, d'échanger, de réfléchir, de se questionner et de soulever des défis en allant à la rencontre de ces peuples fondateurs. En tant que formatrices, il s'avère capital de travailler à consolider des partenariats avec les membres des communautés dans plusieurs secteurs d'activités (littérature, artisanat, tourisme, éducation, économie, spiritualité, sciences, etc.). Nos futurs enseignants ont besoin d'être orientés dans leur démarche pédagogique, étant donné qu'ils vont eux-

mêmes faire des choix significatifs pour sensibiliser leurs élèves de manière efficace aux réalités autochtones, tout en créant un environnement inclusif pour tous leurs élèves, quelles que soient leurs origines. Pas à pas, par l'éducation, nous pourrions reconstruire les ponts avec nos sœurs et nos frères membres des Premières Nations, Métis et Inuits.

NOTES

1. University of Regina 2015-2016 Strategic Plan. En ligne: <https://www.uregina.ca/strategic-plan/>
2. 100 ans de Pertes. En ligne: <http://100ansdepertes.ca/fr/>
3. Le programme du Bac. En ligne: <https://www.uregina.ca/education/programs/lebac.html>
4. Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. Les Programmes d'études. En ligne: <https://bbtest.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum-BBLEARN/Home?language=fr>
5. Campbell, N. I. et Lafave, K. (2010) *La pirogue de Shin-chi* (traduit par Diane LAVOIE), Winnipeg, Éditions des Plaines, 38 p.
6. Pasquet, J. et Arbona, M. (2009) *Mon île blessée*, Montréal, Éditions de l'Isatis, 36 p.
7. Vigneau, C. et ROBERTS, B. (2010) *Le chasseur de loups-marins*, Montréal, Les 400 coups, 32 p.
8. KAIROS, Blanket Exercise a sad journey into Indigenous history. En ligne: <https://www.kairosblanketexercise.org/>
9. Silverthorne, J. (2016) *L'homme au bison : une légende des Cris des Plaines* (traduit par Martine NOËL-MAW), Regina, Éditions de la nouvelle plume, 47 p.
10. Office national du film du Canada (ONF). En ligne: <https://www.onf.ca/>
11. Wapikoni Mobile. En ligne: <http://www.wapikoni.ca/>
12. Obomsawin, A. (2014) *Ruse ou Traité* (documentaire) En ligne: https://www.onf.ca/film/ruse_ou_traite/

BIBLIOGRAPHIE

- ASSEMBLÉE COMMUNAUTAIRE FRANSASKOISE (n.d.) *Les fransaskois et le système éducatif*. En ligne: <https://www.fransaskois.sk.ca/uploads/files/general/220//fransaskois-et-systeme-scolaire.pdf>

- BATTISTE, Marie (2018) «Reconciling Indigenous Knowledge in Education: Promises, Possibilities, and Imperatives», dans SPOONER, Marc et McNinch, James (dir.) *Dissident knowledge in higher education*, Regina, University of Regina Press, 319 p.
- BERNER, Linda (2016) «In their own words: The fight to preserve the Cree language», *The Walrus*, En ligne: <https://thewalrus.ca/in-their-own-words/>
- BOUTOUCHENT, Fadila (2015) Apprentissage et maintien du français en langue seconde ou additionnelle: une étude auprès de jeunes Canadiens anglophones (Thèse de doctorat, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick), 238 p.
- _____ (2016) «Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire: étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel», *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 19, n° 1, p. 84-108.
- BOUTOUCHENT, Fadila et BENIMMAS, Aïcha (2017) «Fun-Task-TIC histoire anglaise-française ou comment inscrire l'identité au français langue seconde (FL2) dans le cœur de nos élèves», *Revue CAPI*, vol. 39, n° 1, p. 3-8.
- BROGDEN, Lace-Marie (2009) «François, Fransask-qui? Franco-quoi? Constructions identitaires d'un enseignant en formation en situation linguistique minoritaire», *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne de langues vivantes*, vol. 66, n° 1, p.73-99.
- CAMPBELL, Nicola I. et LAFAVE, Kim (2010) *La pirogue de Shin-chi* (traduit par Diane LAVOIE), Winnipeg, Éditions des Plaines, 38 p.
- CAVANAGH, Martine et BLAIN, Sylvie (2009) «Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n°s 1-2, p. 151-178.
- CLÉMENT, Richard, BAKER, Susan C. et MacINTYRE, Peter D. (2003) «Willingness to communicate in a second language. The effects of context, norms, and vitality», *Journal of language and social psychology*, vol. 22, n° 2, p. 190-209.
- CORMIER, Marianne (2011) «Quand les élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones...», *Revue du Nouvel-Ontario*, n°s 35-36, p. 163-187.
- DAGENAIS, Diane (2012) «Littératies multimodales et perspectives critiques», *Les Cahiers de l'Acadie*, vol. 9, n° 2, p.15-46.

- FACULTÉ D'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE REGINA (2018), *Rompre le silence : lever le voile sur les pensionnats autochtones en Saskatchewan*, En ligne: <http://www2.uregina.ca/education/news/assets/RompreleSilenceJune252018.pdf>
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES (2016) *Éducation autochtone: connaissances professionnelles sur les dossiers clés touchant l'éducation*, En ligne: <https://www.ctf-fce.ca/fr/Pages/Issues/Education-autochtone.aspx>
- GARDNER, R.C. (1985) «Social psychology and second language learning», *Studies in second language acquisition*, vol. 10, n° 3, p. XIV-208.
- _____ (2000) «Correlation, causation, motivation and second language acquisition», *Canadian Psychology*, vol. 41, n° 1, p. 10-24.
- INDIGENOUS LITERARY STUDIES ASSOCIATION (2017), *Sovereign histories, gathering bones, embodying land*, En ligne: <http://www.indigenousliterarystudies.org/2018-ilsa-program/>
- KASANGA, Luanga Adrien (2012) «Mapping the linguistic landscape of a commercial neighborhood in central Phnom Penh», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 33, n° 6, p. 553-567.
- KUMAHIRO, Kevin K. (2000) «Toward a theory of anti-oppressive education», *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 1, p.25-53.
- LANDRY, Rodrigue et BOURHIS, Richard Y. (1997) «Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study», *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 16, n° 1, p. 23-49.
- LENOIR, Yves (2015) «Quelle interdisciplinarité à l'école?», *Les Cahiers pédagogiques*, vol. 54, p. 1-8.
- MCLEOD, Neal (2016) *100 days of Cree*, Regina, University of Regina, 283 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN (1994). *Sciences Humaines. Programme d'études pour la 6^e année. Le Canada et ses voisins de L'Atlantique*. En ligne: <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/schumaines/inter/6e/html/remer.html#5a>
- _____ (2013a) *Ressource sur l'étude des traités*, En ligne: https://www.edonline.sk.ca/courses/1/2016_Truth_and_Reconciliation_French_sanderjoa/content/_311765_1/scormdriver/indexAPI.html

- _____ (2013b) *Étude des traités: résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation*, En ligne: <https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/materials/francais/docs/%C3%89tude%20des%20trait%C3%A9s%20-%20RA%20et%20Indicateurs%20-%2021%20f%C3%A9vrier%202013.pdf>
- _____ (2018) *Programme d'études de la Saskatchewan, Sciences humaines, 5^e année*, En ligne: <https://curriculum.gov.sk.ca/webapps/moe-curriculum-BBLEARN/CurriculumOutcomeContent?id=377>
- NIESSEN, Shuana (2017) *Rompre le silence: lever le voile sur les pensionnats autochtones en Saskatchewan*, En ligne : <http://www2.uregina.ca/education/news/assets/RompreleSilenceJune252018.pdf>
- PASQUET, Jacques et ARBONA, Marino (2009) *Mon île blessée*, Montréal, Éditions de l'Isatis, 36 p.
- PETE, Shauneen (2014) *100 ways to indigenize and decolonize academic programs and courses*, En ligne: <https://www.uregina.ca/president/assets/docs/president-docs/indigenization/indigenize-decolonize-university-courses.pdf>
- PHIPPS, Heather, (2018) *êwako ôma paskawâci-mostos kâ-kistêyimihit / Honouring the Buffalo: Connecting to Indigenous history through storytelling*. Indigenous Literary Studies Congress 2018, *Sovereign histories, gathering bones, embodying land*, oskana ka-asasteki, First Nations University. Saskatchewan.
- PHIPPS, Heather et KING, Anna-Leah. (soumis à l'évaluation) *L'émerveillement dans la littérature jeunesse autochtone*, dans BROGDEN, Lace, STERZUK, Andrea et J. DASCHUK, James (dir.) (Sous-presses).
- PILOTE, Annie et JONCAS, Jo-Anni (2016) «La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire: le cas de cinq étudiants fransaskois», *Minorités linguistiques et société*, n° 7, p. 142-169.
- SILVERTHORNE, Judith (2016) *L'homme au bison: une légende des Cris des Plaines* (traduit par Martine NOËL-MAW), Regina, Éditions de la nouvelle plume, 47 p.
- SHOHAMY, Elena, BEN-RAFAEL, Eliezer et BARNI, Monica (2010) *Linguistic landscape in the city*, Bristol, Multilingual Matters, 384 p.
- ST-DENIS, Verna (2010) *Étude sur les connaissances et l'expérience professionnelle des enseignants et des enseignantes autochtones dans les écoles canadiennes*, En ligne: <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/%C3%89tudeautochtones.pdf>

- SAINDON, Jacques (2002) Réseau individuel de contacts linguistiques et développement psycholinguistique chez les membres d'un groupe linguistique majoritaire (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Québec), 418 p.
- SAINDON, Jacques et BOUTOUCHENT, Fadila (2011) «Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada: effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social», *La revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 14, n° 1, p. 64-85.
- STATISTIQUE CANADA (2011) *Enquête nationale auprès des ménages: Tableau de données*, En ligne: <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/index-fra.cfm>
- _____ (2012) *Enquête auprès des peuples autochtones*, En ligne: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-653-x/89-653-x2013002-fra.htm>
- _____ (2016) *Les peuples autochtones: Feuillet d'information de la Saskatchewan* (Publication no 89-656-x/89-656-x2016009), En ligne: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-656-x/89-656-x2016009-fra.htm>
- STRONG-WILSON, Teresa et PHIPPS, Heather (2003) «Very far away: Traversing the distance between imagination and actualization», dans JOHNSTON, Ingrid et BRAINBRIDGE, Joyce (dir.) *Reading Diversity Preservice Teachers Explore Identity, Ideology and Pedagogy through Canadian Picture books*, Toronto, Université de Toronto, 232 p.
- VIGNEAU, Claire et ROBERTS, Bruce (2010) *Le chasseur de loups-marins*, Montréal, Les 400 coups, 32 p.
- ZIMMER, June, LEITAO CSADA, Stephenie et DUFRESNE, Jean (2009) «An "international" teacher education French immersion experience: Looking to the past, informing the future», *The International Journal of Learning*, vol. 16, n° 1, p. 263-272.