

L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones

Inclusion of Indigenous perspectives in British Columbia's French immersion program: successes of non-Indigenous teachers

La incorporación de perspectivas autóctonas en el programa de inmersión en francés en Colombia Británica: los éxitos de maestros y maestras autóctonos

Isabelle Côté

Volume 49, Number 1, Spring 2021

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1076999ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1076999ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 14–31. <https://doi.org/10.7202/1076999ar>

Article abstract

In this article, we present the results of an exploratory study carried out as part of our doctoral research with non-Indigenous French immersion teachers who have been required to include Indigenous perspectives in their practice since British Columbia renewed its educational program in 2016. Through semi-structured interviews, teachers discussed the challenges and successes of including Indigenous perspectives in their practice. This article focuses more specifically on successes that were shared when the data were collected. Four success categories emerged from the analysis, namely, the integration of Indigenous perspectives through: 1) essential skills in the new curriculum; 2) literature; 3) experiential learning; 4) encounters with Indigenous people. In this article, we present the analysis of data from two of the four categories, specifically those related to experiential learning and encounters with Indigenous people.

L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique: les succès d'enseignants et d'enseignantes autochtones

Isabelle CÔTÉ

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

RÉSUMÉ

Note de l'auteur:

Nous reconnaissons que nous avons le privilège d'habiter et de travailler sur les territoires traditionnels et non cédés des nations *xʷməθkwəy̓əm* (Musqueam), *Skwxwú7mesh* (Squamish) et *Səlilwətaʔ* (Tsleil-Waututh).

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire menée dans le cadre de notre recherche doctorale auprès d'enseignants et d'enseignantes autochtones du programme d'immersion française qui doivent inclure les perspectives autochtones dans leur pratique depuis le renouvellement du programme scolaire en 2016, en Colombie-Britannique. Lors d'entrevues semi-dirigées, les enseignants et les enseignantes ont discuté des défis et des succès de l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Cet article se concentre plus spécifiquement sur les succès partagés lors de la collecte de données. Quatre catégories de succès ont émergé de l'analyse, c'est-à-dire l'intégration des perspectives autochtones par le biais: 1) des compétences essentielles du curriculum renouvelé; 2) de la littérature; 3) de l'apprentissage expérientiel; 4) des rencontres avec des personnes

autochtones. Dans cet article, nous présentons l'analyse des données de deux des quatre catégories, à savoir celles liées à l'apprentissage expérientiel et aux rencontres avec des personnes autochtones.

ABSTRACT

Author's Note:

We recognize that we have the privilege of living and working on the traditional and unceded territories of the *xʷməθkwəy̓əm* (Musqueam), *Skwxwú7mesh* (Squamish) and *Səlilwətaʔ* (Tsleil-Waututh).

Inclusion of Indigenous perspectives in British Columbia's French immersion program: successes of non-Indigenous teachers

Isabelle CÔTÉ, Simon Fraser University, British Columbia, Canada

In this article, we present the results of an exploratory study carried out as part of our doctoral research with non-Indigenous French immersion teachers who have been required to include Indigenous perspectives in their practice since British Columbia renewed its educational program in 2016. Through semi-structured interviews, teachers discussed the challenges and successes of including Indigenous perspectives in their practice. This article focuses more specifically on successes that were shared when the data were collected. Four success categories emerged from the analysis, namely, the integration of Indigenous perspectives through: 1) essential skills in the new curriculum; 2) literature; 3) experiential learning; 4) encounters with Indigenous people. In this article, we present the analysis of data from two of the four categories, specifically those related to experiential learning and encounters with Indigenous people.

RESUMEN

Nota de la autora

Reconocemos el privilegio de habitar y trabajar en los territorios tradicionales y no cedidos de las naciones *xʷməθkwəy̓əm* (Musqueam), *Skwxwú7mesh* (Squamish) et *Səlilwətaʔ* (Tsleil-Waututh).

La incorporación de perspectivas autóctonas en el programa de inmersión en francés en Colombia Británica: los éxitos de maestros y maestras autóctonos

Isabelle CÔTÉ, Universidad Simon Fraser, Colombia Británica, Canadá

En este artículo presentamos los resultados de una investigación exploratoria realizada en el marco de nuestra investigación de doctorado entre los maestros y maestras alóctonos del programa de inmersión en francés que deben incluir las perspectivas autóctonas en su ejecución, después de la renovación del programa escolar en 2016 en Colombia Británica. Durante las entrevistas semi-dirigidas, los maestros y las maestras abordaron los retos y los logros de la integración de las perspectivas autóctonas en su trabajo. Este artículo se concentra más específicamente en los logros intercambiados durante la compilación de datos. Del análisis surgieron cuatro categorías de logro; es decir, la integración de las perspectivas autóctonas a través de : 1) las competencias esenciales del currículo renovado ; 2) la literatura ; 3) el aprendizaje

basado en la experiencia ; 4) reuniones con personas autóctonas. En este artículo presentamos el análisis de los datos de dos de esas cuatro categorías, es decir: las ligadas al aprendizaje basado en la experiencia y las reuniones con personas autóctonas.

INTRODUCTION

En Colombie-Britannique, l'intégration des perspectives autochtones en éducation pour les étudiants-maîtres¹ et les élèves allochtones s'est effectuée en deux temps. Premièrement, en 2012, le Teacher Regulation Branch and Certification de la Colombie-Britannique a introduit des changements à la formation des maîtres en exigeant pour tous, indépendamment de leur spécialité, une formation sur les perspectives autochtones. Deuxièmement, en 2016, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a commencé la mise en œuvre du curriculum renouvelé (maternelle jusqu'à la 9^e année)² dans lequel les perspectives autochtones sont intégrées à toutes les matières. Comme nous l'avons écrit (Côté, 2019), ces changements quant à la formation des maîtres et du curriculum renouvelé vont dans le sens du mandat de réconciliation (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015) et de la décolonisation par l'éducation (Battiste, 2013; Dion, 2009; Styres, 2019).

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire menée auprès d'enseignants et d'enseignantes allochtones du programme d'immersion française qui doivent inclure les perspectives autochtones dans leur pratique. Dans un premier temps, nous décrivons le contexte et la problématique de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous présentons le cadre conceptuel et poursuivons avec la méthodologie. Dans un troisième temps, dans la section de l'analyse des résultats, nous discutons spécifiquement de deux catégories de réussites³ partagées par les enseignants et les enseignantes. Afin de faciliter le fil de la lecture, nous avons décidé d'intégrer la discussion à l'analyse des résultats. Pour conclure, nous présentons nos constats préliminaires et proposons certaines pistes de recherche.

-
1. En Colombie-Britannique, le terme « étudiant-maître » est utilisé pour désigner l'étudiant dans le programme de formation des maîtres. Le terme « stagiaires » est aussi utilisé lorsque les « étudiants-maîtres » sont en de formation dans les écoles.
 2. La mise en œuvre s'est échelonnée sur plus de trois ans pour les années subséquentes (de la 10^e à la 12^e année).
 3. Pour les résultats de notre recherche, l'analyse des défis des enseignants et des enseignantes fait l'objet d'une autre publication (Côté, soumis).

CONTEXTE

Depuis l'automne 2012, en Colombie-Britannique, l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres comporte différents éléments, dont un corpus de lectures, des réflexions sur l'histoire coloniale du Canada et l'incidence multigénérationnelle des écoles résidentielles⁴ sur les communautés autochtones, des rencontres avec des personnes autochtones des communautés locales ainsi que des présentations par des chercheurs autochtones⁵. Au ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, une équipe a travaillé avec des éducatrices et des éducateurs autochtones ainsi qu'avec des Aînés de différentes communautés de la province pour expliciter des caractéristiques communes des différentes nations sur les visions du monde et les perspectives autochtones dans le domaine de l'éducation. Ce travail a donné lieu à la publication du document *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe: aller de l'avant* (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b). Dans ce document de référence pour le personnel enseignant se trouvent 10 caractéristiques générales qui forment les perspectives autochtones des différentes nations de la province. Dans le tableau 1, nous résumons ces 10 caractéristiques.

Tableau 1. **Dix caractéristiques générales formant les perspectives autochtones des différentes nations de la Colombie-Britannique**

1) L'interdépendance des relations → les liens entre l'élève, sa famille et sa communauté.
2) La sensibilisation à l'histoire → parler de la colonisation du Canada, prendre des ressources préparées par des autochtones et éviter d'avoir recours aux sources historiques qui dépeignent une image stéréotypée et souvent négative des personnes autochtones.
3) La spécificité locale → apprendre à connaître les nations locales, leur histoire, leurs traditions.
4) L'interaction avec la terre, la nature et le plein air → centrer davantage l'enseignement sur le monde naturel et, lorsque c'est possible, favoriser des leçons en plein air.
5) La mise en valeur de l'identité → mettre l'élève au centre de l'apprentissage en valorisant la connaissance de soi, dont son identité culturelle.
6) La participation communautaire → apprendre les processus et les protocoles, s'engager à créer des relations avec les Autochtones des nations locales dans un effort de réconciliation, entre autres pour que les familles d'élèves autochtones se sentent accueillies au sein de l'école.
7) Le pouvoir du conte traditionnel → enseigner des contes traditionnels et la tradition orale qui y est associée.
8) L'enseignement traditionnel → cette partie cible les élèves autochtones dans les écoles pour favoriser l'accès à des enseignements traditionnels de leur nation au sein même de l'école.
9) La langue et la culture → l'apprentissage de termes dans la langue autochtone locale lorsque c'est possible (salutations, noms de plantes, noms de lieux) ainsi que l'appui des initiatives de revitalisation de l'enseignement de la langue autochtone locale.
10) L'apprentissage expérientiel → créer des situations d'apprentissage pratiques dans lesquelles les élèves interagissent.

4. À noter que l'expression « écoles résidentielles » est synonyme de « pensionnats indiens/pensionnats autochtones »?

5. Pour plus de détails sur l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres en Colombie-Britannique, voir les recherches de Hare (2015), de Kerr et Parent (2015) et de Schneider (2015).

En plus du document du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015b) disponible pour tout le personnel enseignant de la province, les commissions scolaires offrent, depuis la mise en œuvre du curriculum renouvelé, différentes sessions de formation continue⁶ pour appuyer les membres du personnel enseignant dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Il est important de noter que les changements apportés au programme d'études ont deux visées : d'abord, répondre aux besoins des élèves autochtones de se reconnaître dans l'éducation publique en incluant leurs savoirs, puis permettre aux élèves allochtones d'apprendre des savoirs autochtones, et ce, dans une perspective de décolonisation de l'éducation (Dion, 2009; Donald, 2009).

Le programme d'immersion française

Le programme d'immersion française en est un dans lequel les élèves non francophones apprennent le français grâce à différentes matières scolaires. L'enseignement est centré sur « des situations scolaires de communication qui sont pertinentes, intéressantes et efficaces pour l'apprentissage de la langue » (Rebuffot, 1993, p. 58). Le curriculum renouvelé du programme d'immersion française de la Colombie-Britannique est centré sur les besoins et l'engagement de l'apprenante et de l'apprenant. Il favorise entre autres l'apprentissage par projets, qui offre des situations de communication authentiques, c'est-à-dire que l'élève apprend la langue en accomplissant des projets concrets et engageants⁷.

Les questions de recherche

Dans notre recherche, menée dans le cadre de notre doctorat, nous nous intéressons à la manière dont les enseignants et les enseignantes du programme d'immersion française intègrent les perspectives autochtones dans leur enseignement. Les trois principales questions qui ont guidé notre recherche sont les suivantes: 1) Que comprennent les enseignants et les enseignantes d'immersion française par l'intégration des perspectives autochtones dans leur enseignement? 2) De quelles manières la formation des maîtres les a-t-elle préparés à bien inclure les perspectives autochtones dans leur enseignement? 3) Quels sont les défis et les succès qu'ils ont rencontrés dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique? Dans le cadre de

-
6. Il faut souligner qu'en Colombie-Britannique, les commissions scolaires ont beaucoup d'autonomie en ce qui a trait à la formation continue du personnel enseignant. Celle-ci peut varier beaucoup d'une commission scolaire à l'autre, bien qu'elles aient toutes le même nombre de jours au cours de l'année scolaire. De plus, le personnel enseignant peut participer à des congrès de formation continue à l'échelle régionale, provinciale (British Columbia Language Coordination Association, Association provinciale des professeurs d'immersion et du programme francophone) et nationale (Association canadienne des professionnels de l'immersion) s'il le désire. Nous ne pouvons donc pas parler d'une formation continue uniformisée à l'échelle provinciale pour ce qui est de l'intégration des perspectives autochtones, un aspect qui fera l'objet d'une partie de l'analyse de notre thèse.
 7. Voir le programme *Français langue seconde - immersion* du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique au <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/fral>.

cet article, nous présentons l'analyse des données de la troisième question en nous concentrant spécifiquement sur l'aspect des réussites des enseignants et des enseignantes concernant l'intégration des perspectives autochtones grâce à l'apprentissage expérientiel et à la création de liens avec des personnes autochtones⁸.

CADRE CONCEPTUEL

Notre cadre conceptuel est développé sur deux axes : d'abord, les études du curriculum dans un contexte de colonie de peuplement, puis des repères conceptuels sur les perspectives autochtones.

Les études du curriculum dans un contexte de colonie de peuplement

Dans son ouvrage *Ideology and curriculum*, Micheal W. Apple (2004) affirme que l'éducation n'est jamais neutre. Les écoles jouent un rôle fondamental dans la production d'un consensus dans lequel les formes de contrôle et de pouvoir sont réitérées. Dans le contexte des colonies de peuplement, dont le Canada, les colonisateurs mettent en place des stratégies politiques, juridiques, économiques, sociales et culturelles afin de prendre le contrôle du territoire habité depuis des temps immémoriaux par des nations autochtones (Battell Lowman et Barker, 2015; Tuck et Yang, 2012). Comme nous l'avons déjà présenté (Côté, sous presse), une des caractéristiques fondamentales des colonies de peuplement est l'enseignement d'un curriculum qui forge et renforce le récit national des pionniers arrivés en *terra nullis* tout en évacuant les nations autochtones (Battell Lowman et Barker, 2015; Regan, 2010). Les personnes autochtones sont rarement présentes dans le matériel didactique et, lorsqu'elles le sont, elles sont idéalisées ou présentées comme sauvages et, surtout, appartenant à un passé lointain de l'histoire canadienne (Dion, 2009). Selon Dion (2009), l'effacement des personnes autochtones du récit national a créé une situation dans laquelle les Canadiens et les Canadiennes allochtones ont une relation de « parfaits étrangers⁹ » vis-à-vis des personnes autochtones. D'ailleurs, des recherches menées dans différentes provinces démontrent que la grande majorité des étudiants-maîtres et du personnel enseignant reconnaissent ignorer l'histoire coloniale du Canada, ainsi que les cultures et les traditions des nations autochtones¹⁰. Dans le contexte de la réconciliation, un des mandats de l'éducation est de mettre au cœur des curricula l'histoire coloniale du Canada et les récits des peuples autochtones afin de « re-crée » un autre récit de l'histoire du Canada, ce que Tupper et Cappello (2008) appellent « le récit inhabituel¹¹ » dans lequel le récit national eurocentrique est remis en question.

8. L'analyse de la première question ainsi que des défis de la troisième question font l'objet d'une autre publication : Côté (soumis).

9. Traduction libre de *perfect stranger*.

10. Se référer entre autres aux recherches de Deer (2013), de Donald (2019), de Kerr et Parent (2015), de Restoule et Nardozi (2019), de Root (2010), de Sterzuk (2010) et de Tupper (2011).

11. Traduction libre de *the unusual narrative*.

Les perspectives autochtones

Les perspectives autochtones sont la manière d'appréhender la réalité basée sur les savoir-faire et les savoir-être des cultures autochtones. Comme nous l'avons présenté (Côté, soumis), bien que les différentes nations autochtones aient des particularités culturelles, un aspect fondamental des épistémologies autochtones est l'interconnexion entre les vivants (les humains, le monde animal, le monde végétal), les non-vivants et le cosmos, ainsi qu'une profonde connexion au territoire (Battiste, 2013; Simpson, 2017). Donald (2019) et Atleo (2004) rappellent que cette interconnexion entre les vivants, les non-vivants et le cosmos n'est pas hiérarchisée, c'est-à-dire que l'humain fait partie d'un tout, en interrelations égalitaires avec toutes les formes vivantes. Cela est une distinction importante entre les savoirs occidentaux et les savoirs autochtones. En effet, la pensée occidentale est anthropocentrique, c'est-à-dire que l'humain est la forme de vie la plus importante sur Terre. Cette conception vient du Siècle des lumières où il y a eu une séparation entre les humains et les autres formes de vie, ce qui a abouti à une hiérarchisation du vivant dans laquelle les humains se trouvent maîtres des autres formes vivantes (animales et végétales) et doivent les dominer, une hiérarchisation qui n'existe pas du côté des perspectives autochtones (Atleo, 2004; Donald, 2019).

Une autre manière de comprendre l'interconnexion dans les épistémologies autochtones est avec le concept d'holisme dans lequel les dimensions émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle sont au cœur de tout enseignement et de tout apprentissage (Archibald, 2008). Ces quatre dimensions sont ancrées dans le soi, la famille, la communauté et la nation. Archibald (2008) représente le concept d'holisme par le cercle, un symbole important dans les différentes cultures autochtones pour illustrer cette interconnexion du «tout» en lien avec le bien-être de chaque individu et des membres de la communauté.

Un autre aspect important des perspectives autochtones est l'apprentissage expérientiel, qui est défini dans le document du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015b) comme étant la création de situations d'apprentissage pratiques dans lesquelles les élèves interagissent (voir tableau 1). De leur côté, dans leur ouvrage sur les caractéristiques de principes d'apprentissage haïdas, Davidson et Davidson (2018) précisent que l'apprentissage expérientiel dans un cadre traditionnel autochtone n'est pas associé à une salle de classe en tant que telle. Toutefois, dans le cadre pédagogique actuel de l'enseignement, l'apprentissage expérientiel se définit par tout type d'apprentissage applicable dans la vie de l'élève, c'est-à-dire que l'apprentissage se doit d'avoir un objectif qui va au-delà d'une performance scolaire et se doit d'être ancré dans la réalité de l'élève à l'école et dans sa communauté.

MÉTHODOLOGIE

Dans cette recherche, nous adoptons une méthodologie qualitative de nature descriptive et exploratoire (De Ketele et Roegiers, 2015) en présentant les propos de six participants et participantes qui enseignent en Colombie-Britannique et qui s'expriment sur leur expérience d'intégration des perspectives autochtones depuis la mise en œuvre du curriculum renouvelé du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015a). Dans cette étude de cas instrumentale et collective (Stake, 1995), nous avons choisi les finissants et les finissantes de l'année 2013, puisqu'ils ont été les premiers étudiants-maîtres à avoir été explicitement formés pour l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement¹². Par conséquent, le choix de notre échantillon de participants et de participantes, recrutés par un échantillonnage boule de neige, a été ciblé et réalisé sur une base volontaire (Beaud, 2016). Nous avons contacté la première participante, Jennifer, qui nous aidait dans une initiative d'animation d'ateliers de formation continue pour les enseignants et les enseignantes de français. Ensuite, Jennifer a parlé à d'autres collègues avec lesquels elle était restée en contact depuis la fin du programme de formation. Les six participants et participantes¹³ retenus enseignent dans six écoles publiques différentes au sein de six commissions scolaires différentes dans la région du grand Vancouver¹⁴. L'échantillon comprend trois enseignants et enseignantes du niveau secondaire¹⁵ (Michelle, Jennifer et Simon)¹⁶ et trois du primaire¹⁷ (Sébastien, Samantha et Marion)¹⁸.

Pour notre collecte de données, nous avons réalisé une entrevue semi-dirigée¹⁹ individuelle (entre décembre 2018 et janvier 2019). Avant l'entrevue, les participants et les participantes ont reçu un guide d'entretien qui contenait des questions sur l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Afin d'étudier le discours des enseignants et des enseignantes par rapport à leur pratique, nous avons fait une analyse de contenu (Bardin, 1997) à partir de la retranscription des entrevues en respectant les étapes d'une lecture flottante, d'une analyse thématique et, finalement de la codification des données (Savoie-Zajc, 2016).

12. Il y a deux cohortes par année : la première a terminé en août, et la seconde, en décembre. Ce programme de 12 mois est divisé en 3 sessions qui comprennent des cours de didactique, un court stage et un long stage dans les écoles.

13. Les noms utilisés sont des pseudonymes que les participants et les participantes ont choisis eux-mêmes.

14. En Colombie-Britannique, en 2018-2019, les élèves autochtones représentaient 11,3 % de la population scolaire (maternelle-12^e année). Pour les six commissions scolaires du grand Vancouver où enseignent les six participants et participantes, les élèves autochtones représentaient entre 3 et 4 % de la population des élèves (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, s.d.).

15. En Colombie-Britannique, le niveau secondaire correspond aux élèves qui ont entre 13 et 18 ans.

16. Simon et Jennifer enseignent les cours de sciences humaines, et Michelle, les cours de français langue seconde – immersion. À noter que dans le programme du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, il y a trois cours distincts de français : 1) français langue seconde; 2) français langue seconde – immersion; 3) français langue première.

17. En Colombie-Britannique, le niveau primaire correspond aux élèves qui ont entre 5 et 12 ans.

18. Lors des entrevues, Marion enseignait en maternelle. Sébastien et Samantha avaient une classe de 1^{re} année. Mais ils ont tous enseigné à des niveaux différents au cours des cinq premières années de leur carrière, c'est-à-dire depuis 2013.

19. Une entrevue semi-dirigée comprend un guide d'entretien (Savoie-Zajc, 2016). Nous avons posé toutes les mêmes questions aux six participants et participantes. Toutefois, nous avons adapté l'ordre des questions au cours de l'entrevue afin de respecter le cours naturel de la discussion.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans notre analyse de données, nous observons quatre catégories différentes de succès, soit l'intégration des perspectives autochtones par le biais : 1) des compétences essentielles du curriculum renouvelé; 2) de la littérature; 3) de l'apprentissage expérientiel; 4) des rencontres avec des personnes autochtones. Dans cet article, nous analysons et présentons les données liées aux deux dernières catégories, c'est-à-dire l'apprentissage expérientiel et les rencontres avec des personnes autochtones. Ce choix a été motivé, d'une part, par la pertinence des données, c'est-à-dire que les liens avec les compétences essentielles du curriculum sont intéressants, mais s'adressent à un lectorat moins large ciblant plus particulièrement le personnel enseignant de la Colombie-Britannique. D'autre part, les données sur l'utilisation de la littérature ne sont pas aussi riches que celles des autres catégories. Les participants et les participantes n'ont pas explicité leur position sur son utilisation. Ce serait d'ailleurs une piste à creuser pour une autre recherche.

L'apprentissage expérientiel

Un des types d'apprentissage expérientiel qui revient dans l'analyse des données est lié au développement des liens avec la terre. Un exemple est celui de Sébastien, qui a chapeauté une initiative en créant un jardin avec des plantes locales à l'école. Dans le curriculum de sciences de 1^{re} année²⁰, les élèves doivent apprendre le nom des plantes et des animaux (les noms communs, autochtones et scientifiques) ainsi que les connaissances des peuples autochtones de la région sur le paysage, les plantes et les animaux. Sébastien trouve que l'apprentissage en jardinant permet une riche expérience pour ses élèves.

Extrait 1

[...] On a un grand programme²¹, pis eux, y'savent que j'tiens à c'qu'on parle de plantes locales, pis à quoi elles servaient, pis comment les Autochtones les utilisaient, fait qu'y'a toujours des enseignements explicites à l'extérieur aussi. [...] Fait qu'on fait de beaux liens dans le jardin, avec les plantes dehors, on fait des cadeaux aux parents, on fait des baumes pour les bobos en utilisant les plantes. Pis là, c'est les enfants qui vont les reconnaître, pis les nommer. [...] Pis les enfants adorent ça. Ils adorent ramasser la plante par terre, là, pis la montrer, pis dire «Tu vois, ça, ça servait à...»

En jardinant avec ses élèves, Sébastien travaille spécifiquement des caractéristiques des visions du monde et des perspectives autochtones, soit la spécificité locale,

20. Voir le programme Sciences 1 du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique au <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/science/1/core>.

21. Sébastien fait référence au programme Earth Bites (<https://www.earthbites.ca/>), qui appuie le personnel enseignant dans la création d'un potager sur le terrain des écoles.

l'apprentissage de la langue et la culture locale *x̣ᵐm̄əθkwəȳəm* (Musqueam), ainsi que l'apprentissage grâce à l'interaction avec la terre et les plantes (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b; Simpson, 2017). D'ailleurs, le succès de l'expérience de Sébastien fait écho aux résultats de différentes recherches qui montrent qu'une pédagogie ancrée dans le territoire est une porte d'entrée efficace pour l'intégration des perspectives autochtones chez les apprenants²² et aide à développer une vision moins anthropocentrique du monde (Atleo, 2004; Donald, 2019).

Un autre type d'apprentissage expérientiel qui représente un succès est l'activité appelée «L'exercice des couvertures²³». Chaque élève a une couverture qui représente un territoire autochtone avant l'arrivée des colonisateurs. Un narrateur ou une narratrice, qui peut être une personne de l'école ou de la communauté, raconte oralement l'histoire coloniale du Canada. Au fur et à mesure que l'histoire est racontée, les élèves se voient enlever leur couverture. L'expérience physique de perdre sa place symbolise l'expérience de dépossession des nations autochtones (par la maladie, la création des réserves, les enfants envoyés dans les écoles résidentielles). Les élèves du cours de Jennifer ont étudié l'histoire des écoles résidentielles, mais lorsqu'ils suivent le cours de sciences humaines 11²⁴, l'exercice des couvertures semble marquant, comme elle l'indique dans l'extrait suivant :

Extrait 2

J'ai aussi fait l'exercice des couvertures l'année passée avec ma classe d'histoire mondiale. Et, pour les élèves, c'était vraiment une expérience qui... Ils avaient appris le matériel, du livre, et... ils... ils connaissaient l'expérience, ils connaissaient l'histoire coloniale du Canada. [...] Physiquement, le faire et le vivre, ils ont vraiment apprécié cela. [...] De... j pense... dans l'activité des couvertures, on voit les... on voit les gens qui sont enlevés des communautés, et on le voit physiquement. [...]. De voir ça avec les classes et de voir les gens qui sortaient de la salle... [...] Visuellement, de le... de l'expérimenter visuellement, c'était ça qui a vraiment, qui les a vraiment impressionnés.

Jennifer observe que ce n'est pas tellement l'information qui est partagée qui semble marquer les élèves, mais davantage l'expérience physique d'être retiré du groupe au fur et à mesure que l'exercice se déroule : «On voit les gens qui sont enlevés des communautés, et on le voit physiquement.» En voyant sortir leurs camarades de la classe, les élèves comprennent mieux la violence de l'entreprise coloniale ainsi que ses effets physiques et psychologiques. Par conséquent, la nature expérientielle de cet exercice sensibilise les élèves de manière beaucoup plus marquante à l'histoire coloniale du Canada que la lecture de faits historiques dans les manuels. Dans une

22. Voir, entre autres, les recherches de Hare (2015), de Root (2010) et de Scully (2012, 2015).

23. Cette activité a été conçue par l'organisme KAIROS et adaptée par la Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique pour le personnel enseignant et les élèves (voir <https://bctf.ca/pd/FRworkshops.aspx>)

24. Les élèves de la 11^e année sont âgés de 16-17 ans.

recherche récente menée auprès d'étudiants-maîtres, Lemaire (2020) arrive à un constat semblable à celui de Jennifer, c'est-à-dire que l'apprentissage expérientiel de l'exercice des couvertures, qui sollicite l'intellect, les émotions et le physique, suscite une réponse à l'apprentissage beaucoup plus importante que la simple transmission de faits historiques. Selon Lemaire (2020), cet exercice particulier, élaboré avec des éducateurs autochtones, inclut les éléments d'une approche plus holistique de l'apprentissage dans laquelle les différentes dimensions de l'être sont interconnectées (Archibald, 2008).

La création de liens avec des élèves, des familles et des Aînés autochtones

Une autre manière d'inclure les perspectives autochtones dans l'enseignement consiste en la création de liens avec les familles et les Aînés des communautés autochtones sur les territoires où se trouve l'école, et aussi par la promotion de l'identité autochtone des élèves de l'école (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b). Pour trois des participants et des participantes, soit Jennifer, Simon et Michelle, la valorisation des élèves autochtones ainsi que la rencontre avec les familles et les Aînés constituent une des expériences les plus enrichissantes vécues dans leurs efforts d'inclure les perspectives autochtones dans leur pratique.

La Journée du chandail orange (30 septembre) constitue un exemple qui est revenu à diverses reprises dans la collecte de données pour l'inclusion des élèves, des familles et des Aînés autochtones dans les écoles. Par exemple, au secondaire, dans les écoles de Jennifer et de Simon, des élèves autochtones sont impliqués dans l'organisation de cette journée au cours de laquelle des Aînés viennent parler de leur histoire en suivant les protocoles culturels lors des présentations (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b). De plus, dans une école primaire, où plusieurs élèves viennent de la communauté autochtone *Skwxwú7mesh* (Squamish), la Journée du chandail orange est une occasion d'ouvrir les portes aux familles et, comme le souligne Jennifer, de « valoriser cette culture dans l'école ». Cette approche rappelle l'importance de lier le soi, la famille et la communauté dans tout apprentissage (Archibald, 2008).

Dans la salle de classe, un premier exemple que partage Simon est celui d'une élève de 10^e année qui a pris l'initiative d'enseigner à ses camarades de classe sa culture et ses traditions dans le cadre d'un cours de sciences humaines.

Extrait 3

Une autre expérience que j'avais trouvée exceptionnelle, beaucoup d'enfants avaient apprécié... on avait eu une cérémonie de... de... en anglais c'est *healing*, donc de guérison? [...] C'est du *smudge*, c'est ça le *smudge*. Tu sais, donc, euh... toute la classe qui était sortie. Elle avait amené les élèves, puis elle nous avait expliqué tout le processus, et puis *et cetera*... [...] Et

donc, euh, oui, et donc là, j'me souvenais plus du nom de la langue²⁵, mais elle est assez à l'aise, mmm. Donc ça, c'était vraiment bien. Les élèves, le reste des élèves dans la classe... ben, déjà ça a mis en valeur cette élève, ça a mis en valeur ses savoirs autochtones, ses connaissances à elle. Parce qu'après, elle a continué ça, à nous parler un peu de ce qu'elle faisait [...] elle était dans des potlachs auxquels elle allait, *et cetera*, des danses traditionnelles auxquelles elle participait, et donc euh... Tu sais pour moi, pour les élèves, on était là: «Wow! Y'a tout ça qui se passe!» et c'est vraiment vivant culturellement.

La grande majorité des élèves allochtones ont déjà vu des cérémonies de purification (*smudge ceremony*) lors d'événements culturels et historiques des communautés autochtones dans les écoles. Mais, ce qui est intéressant pour ceux de la classe de Simon, c'est que ce soit une camarade de classe qui leur explique cet aspect de sa culture. De plus, l'élève partage des informations sur les danses traditionnelles, elle parle sa langue, alors tout devient beaucoup plus réel pour les jeunes: les nations autochtones ne sont pas qu'un élément du passé du Canada, comme le dit le récit national de notre colonie de peuplement (Battell Lowman et Barker, 2015; Donald, 2009; Regan, 2010), mais elles sont culturellement très vivantes. Avec le mouvement pour la réconciliation (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015) et l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études, des élèves autochtones commencent à sentir qu'ils ont une voix au sein des écoles publiques. Lors de la collecte de données, Simon a partagé le fait qu'il a appris à connaître l'élève et a établi un climat favorisant le respect et l'ouverture en classe.

Toujours dans la classe, dans le cadre du cours de sciences humaines 9²⁶, pour la thématique liée à «l'impérialisme et le colonialisme, et leurs effets durables sur les peuples autochtones du Canada et du monde²⁷», Simon et Michelle ont invité des Aînés à partager leur histoire avec les élèves. Simon a organisé la visite de trois Aînés différents avec l'appui du programme des survivants des pensionnats autochtones²⁸, et Michelle a reçu deux Aînés dans ses classes²⁹.

Extrait 4 (Michelle)

Donc ça, c'étaient des conversations... tu vois que c'est des gens qui sont... les deux fois, j'pense, c'étaient des personnes très actives, très engagées politiquement, là. Fait que y'a... j'trouve ça beau d'voir euh... un contact avec la communauté, avec les élèves. J'trouve ça... c'était un bon succès aussi.

25. Élève qui vient de la nation Lil'wat (Lillooet), située au nord de Pemberton, en Colombie-Britannique, mais elle habite dans la région du grand Vancouver.

26. Les élèves de la 9^e année sont âgés de 14-15 ans.

27. Voir le programme *Sciences humaines et sociales 9* du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique au <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/social-studies/9/core>.

28. Indian Residential School Survivors Society (<http://www.irsss.ca/>).

29. Michelle n'a pas précisé si elle a eu l'appui de l'Indian Residential School Survivors Society pour organiser la venue des Aînés.

Extrait 5 (Simon)

Des survivants, oui, des pensionnats, pour qu'ils partagent leur expérience. Et euh... chaque année, quand on est capable de faire cette activité, j'aurais que c'est probablement le cours le plus pertinent en termes expérientiels pour les élèves... Chaque fois, leur réaction c'est « Oh! OK. » On a lu, on a vu, on a eu des vidéos, quoi que ce soit, mais le fait que cette personne vienne nous en parler, c'est... c'est bouleversant comme expérience.

Michelle parle de « succès » et aussi d'Aînés autochtones actifs et engagés. En soulignant les vies actives des Aînés autochtones, Michelle semble confronter les stéréotypes négatifs, véhiculés par plusieurs Canadiens allochtones, voulant que les personnes autochtones soient souvent représentées comme des victimes passives³⁰. Alors, pour elle ainsi que pour ses élèves, avoir la chance de rencontrer des personnes autochtones très engagées perturbe l'image construite qu'ils peuvent avoir de celles-ci (Dion, 2007). De son côté, Simon qualifie l'expérience de la rencontre avec les Aînés comme l'aspect « le plus pertinent en termes expérientiels pour les élèves ». Tout comme les élèves de Jennifer qui ont participé à l'exercice des couvertures, l'incidence positive des rencontres est incomparable avec ce qui peut être appris à l'aide du matériel didactique. Selon un éducateur autochtone de Williams Lake, « lorsqu'un Aîné vient rencontrer les enfants, leur attitude change » (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b, p. 43) et il semble bien que ce soit ce que Michelle et Simon remarquent dans leurs cours. Les rencontres entre les personnes autochtones et allochtones sont au cœur de la réconciliation pour, d'une part, défaire la dynamique du « parfait étranger » (Dion, 2009) et, d'autre part, créer le « récit inhabituel » de l'histoire canadienne (Tupper et Cappello, 2008). Rappelons que plusieurs études³¹ soulignent l'importance de la création de liens avec des Aînés et des communautés autochtones afin de changer la manière dont nous enseignons à l'école pour inclure les perspectives autochtones.

CONCLUSION

Notre analyse des données nous amène à deux principaux constats. Premièrement, il semble que l'apprentissage expérientiel est une porte d'entrée accessible à l'intégration des perspectives autochtones (Davidson et Davidson, 2018; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015b). Que ce soit par des projets ancrés dans le territoire, telle la création d'un jardin, ou par une activité expérientielle d'apprentissage de l'histoire coloniale, avec l'exercice des couvertures, les enseignants et les enseignantes reconnaissent avoir eu un certain succès dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Deuxièmement, les rencontres de différents

30. Pour mieux comprendre la construction des stéréotypes sur les Autochtones au Canada, nous suggérons l'ouvrage de Francis (2012).

31. Pour plus de détails sur les différentes études, se référer à l'article de la recension des écrits de Côté (2019).

types avec les personnes autochtones (des familles, des élèves, des Aînés) semblent fondamentales pour aider à changer les perceptions qu'ont les élèves et le personnel enseignant allochtones des personnes autochtones. Nous avons remarqué que les événements à l'école, les témoignages de survivants des écoles résidentielles et le partage de la culture d'une élève autochtone forment différents types de rencontres. Celles-ci aident à mieux comprendre les perspectives autochtones et, surtout, à rendre *réelles* les expériences des personnes autochtones en allant au-delà du matériel didactique. Par l'apprentissage expérientiel et les rencontres avec les personnes autochtones, nous constatons que les enseignants et les enseignantes ont exploré les trois volets de la réconciliation, à savoir apprendre *sur* les personnes autochtones (les stratégies et les effets du colonialisme de peuplement) en recréant « un récit inhabituel » (Tupper et Cappello, 2008); apprendre *des* personnes autochtones (en intégrant des savoirs autochtones) (Dion, 2009); et apprendre *avec* les éducateurs et les éducatrices, les élèves et les communautés autochtones.

Les résultats de cette recherche exploratoire nous amènent à proposer de futures pistes de recherche. Tout d'abord, il serait important d'étudier les types d'appuis (les programmes autochtones dans les commissions scolaires, les associations autochtones, l'Indian Residential School Survivors Society, etc.) mis en place pour le personnel enseignant allochtone dans la création de liens avec les communautés autochtones locales en respectant les protocoles, et ce, sans surcharger les Aînés, qui ont déjà beaucoup de responsabilités vis-à-vis de leur propre communauté. Ensuite, il serait pertinent d'étudier les perceptions du personnel enseignant sur la manière dont ils gèrent les impératifs de l'apprentissage du français (l'objectif principal du programme d'immersion française) lorsque les rencontres avec les membres des communautés autochtones se font presque exclusivement en anglais en Colombie-Britannique. Finalement, avec les premières cohortes d'élèves allochtones scolarisés avec le curriculum renouvelé de la Colombie-Britannique, il serait pertinent d'étudier si leurs perceptions des personnes autochtones et leur compréhension des savoirs autochtones des nations locales changent (ou pas) au cours du programme scolaire. Pour conclure cet article, il est important de rappeler que nous avons présenté une partie des résultats de notre recherche, c'est-à-dire les réussites de l'intégration des perspectives autochtones dans la pratique d'enseignants et d'enseignantes du programme d'immersion française. Pour ce qui est des défis, un aspect important de notre recherche rencontré par les mêmes enseignants et enseignantes dans leur pratique, ils sont présentés dans une autre publication (Côté, soumis).

Références bibliographiques

- APPLE, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3^e éd.). Routledge Falmer.
- ARCHIBALD, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- ATLEO, E. R. (2004). *Tsawalk: A Nuu-chah-nulth worldview*. UBC Press.
- BARDIN, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- BATTELL LOWMAN, E. et BAKER, A. (2015). *Settler: Identity and colonialism in 21st century*. Fernwood Publishing.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press, Purich Publishing.
- BEAUD, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 251-286). 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*. Gouvernement du Canada. http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- CÔTÉ, I. (2019). 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 (J-BILD)/Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 3(1), 23-45.
- CÔTÉ, I. (soumis). L'intégration des perspectives autochtones: principaux défis pour les enseignants allochtones en immersion française. Dans R. Léger et G. Brisson (dir.), *La francophonie en Colombie-Britannique* (titre temporaire). Presses de l'Université Laval.
- CÔTÉ, I. (sous presse). L'enseignement des traités pour une réconciliation: le cas de la Colombie-Britannique. Dans L. M. Brogden, A. Sterzuk et J. Daschuk (dir.), *L'enseignement des Traités en français*. Presses de l'Université Laval.
- DAVIDSON, S. F. et DAVIDSON, R. (2018). *Potlach as pedagogy: Learning through ceremony*. Portage & Main Press.

- DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5^e éd.). De Boeck Supérieur.
- DEER, F. (2013). Integrating Aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 175-211.
- DION, S. D. (2007). Disrupting molded images: Identities, responsibilities and relationships-teachers and indigenous subject material. *Teaching Education*, 18(4), 329-342.
- DION, S. D. (2009). *Braiding histories: Learning from Aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- DONALD, D. (2009). Forts, curriculum and Indigenous metissage: Imagining decolonization of Aboriginal-Canadians relations in educational contexts. *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24. https://www.mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004_Donald.pdf
- DONALD, D. (2019). Homo economicus and the forgetful curriculum: Remembering other ways to be a human being. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 103-125). University of Alberta Press.
- FRANCIS, D. (2012). *The imaginary Indian: The image of the Indian in Canadian culture*. Arsenal Pulp Press.
- HARE, J. (2015). «All of our responsibility»: Instructor experiences in the teaching of required Indigenous education coursework. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 101-120.
- KERR, J. et PARENT, A. (2015). Being taught by Raven: A story of knowledges in teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 62-79.
- LEMAIRE, E. (2020). Engaging preservice students in decolonizing education through the blanket exercise. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 300-311.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (s.d.). *2015/16 – 2019/20 School district Aboriginal reports. How are we doing?*<https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/program-management/reporting-on-k-12/aboriginal-report>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2015a). *Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. <http://www.afef.org/blog/espace.php?board=58&document=1052>

- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2015b). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant*. Crown Publications. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf
- REBUFFOT, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. CEC.
- REGAN, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- RESTOULE, J.-P. et NARDOZI, A. (2019). Exploring teacher candidate resistance to Indigenous content in a teacher education program. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 311-337). University of Alberta Press.
- ROOT, E. (2010). This land is our land? This land is your land: The decolonizing journeys of white outdoor environmental educators. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 103-119.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- SCHNEIDER, J. (2015). Ucwalmicw and Indigenous pedagogies in teacher education programs: Beginning, proceeding, and closing in good ways. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 39-61.
- SCULLY, A. (2012). Decolonization, reinhabitation and reconciliation: Aboriginal and place-based education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 148-158.
- SCULLY, A. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 80-100.
- SIMPSON, L. B. (2017). *As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance*. University of Minnesota Press.
- STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- STERZUK, A. (2010). Indigenous English and standard language ideology: Toward a postcolonial view of English in teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 32, 100-155.

STYRES, S. (2019). Pathways for remembering and (re)cognizing Indigenous thoughts in education. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 39-62). University of Alberta Press.

TUCK, E. et YANG, W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 1-40.

TUPPER, J. A. (2011). Disrupting ignorance and settler identities: The challenges of preparing beginning teachers for treaty education. *Indigenous Education in Education*, 17(3), 38-55.

TUPPER, J. A. et CAPPELLO, M. (2008). Teaching treaties as (un) usual narratives: Disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.