

Projet 258

Janvier 2017

L'impact du Projet Traité no 4 sur les élèves et les enseignants et enseignantes : Apprendre de notre expérience



Naomi Fortier-Fréçon et Leia Laing

This research was partially funded through a grant from the McDowell Foundation. However, the points of view and opinions expressed in project documents are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Foundation.

The purpose of the Dr. Stirling McDowell Foundation for Research Into Teaching is to fund research, inquiry and dissemination of information focusing on instruction (both teaching and learning) in the context of the public elementary and secondary education system. Specifically, it will:

- 1) Contribute to knowledge about teaching and learning.
- 2) Encourage educational inquiry through a wide range of methodologies.
- 3) Support the involvement of practising teachers in active research projects.
- 4) Encourage organizations as well as individuals to determine and act in areas of research and inquiry.
- 5) Encourage experimentation with innovative ideas and methodologies related to teaching and learning.

The Foundation is an independent charitable organization formed by the Saskatchewan Teachers' Federation in 1991. It is governed by a Board of Directors. The selection and evaluation of projects funded by the Foundation is carried out by a teacher-led Project Review Committee. Inquiries concerning research supported by the McDowell Foundation may be directed to the following address:

Research Coordinator
Dr. Stirling McDowell Foundation
2317 Arlington Avenue
Saskatoon SK S7J 2H8
Telephone: 1-800-667-7762 or 306-373-1660

© 2017 by the Dr. Stirling McDowell Foundation for Research Into Teaching Inc. Permission is given to use this work for educational purposes, except that authorization from the original source must be obtained for the use of any material that appears in the work with credit to another source.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	4
Introduction	5
Profil communautaire	7
Contexte et pertinence	9
Projet Traité no 4	11
Hypothèse	17
Méthodologie	18
Résultats	22
Histoire de Chelsea Smith	23
Histoire d’Ada Harris	23
Connaissances nouvelles acquises au cours de la conférence	23
Changements de perspectives un an plus tard	24
Application des connaissances en dehors de la salle de classe	27
Relations entre la génération nouvelle et le Traité no 4	28
L’Université des Premières Nations : L’importance de l’éducation en dehors de la salle de classe	30
Résultats inattendus	33
Conclusion	40
Bibliographie	42
Appendices	44
Appendix A: Focus Group Questions	44
Appendix B: Individual Interview Questions	45
Appendix C: <i>Treaty4Project</i> Research Consent/Assent Form	46
Appendix D: Letter to Parent/Guardian	48

Remerciements

Nous aimerions commencer par reconnaître que les terres sur lesquelles notre étude a été menée sont situées sur le territoire du Traité no 4 et sur le territoire traditionnel des Cris, des Saulteux, des Assiniboines et des Métis.

De nombreuses personnes ont contribué au succès de notre étude. Nous tenons à remercier chacune d'entre elles pour leur appui et leur participation durant la réalisation du Projet Traité no 4 – Treaty4Project.

Nous tenons tout d'abord à remercier notre équipe de conseillers en recherche. Nous n'aurions pas pu achever le projet sans leurs conseils et leur enseignement.

Noel Starblanket, aîné et orateur de la réserve Starblanket : Merci d'avoir pris le temps de nous enseigner les visions du monde et les connaissances autochtones. Nous sommes honorées d'avoir eu l'occasion d'apprendre sous votre direction. Au tout début, vous nous avez enseigné comment présenter une offrande à un aîné et vous avez continué à nous guider dans la réalisation du Projet Traité no 4 ensemble. Encore, merci d'avoir si gentiment accepté de nous aider dans notre étude. Merci d'avoir assisté au groupe de discussion et aux entrevues individuelles et d'avoir examiné les résultats de nos recherches afin d'assurer leur exactitude. Dre Angelina Weenie et Dre Kathleen O'Reilly de l'Université des Premières Nations du Canada : vos conseils sur les questions de méthodologie et d'éthique ont été déterminantes pour le processus de recherche. Calvin Racette, coordinateur autochtone et Hillary Ibbott-Neiszner, directrice adjointe de notre école : votre généreux appui tout au long du processus de recherche a été grandement apprécié.

Cette étude de recherche n'aurait pas été rendue possible sans la conférence jeunesse sur le Projet Traité no 4 qui s'est tenue au printemps 2015. Noel Starblanket, Dre Angelina Weenie, Dre Kathleen O'Reilly, Calvin Racette, Sandra Bellegarde, Monique Bowes et Hillary Ibbott-Neiszner, membres du comité du Projet Traité no 4 : merci d'avoir partagé vos connaissances et de nous avoir aidé à créer cette merveilleuse occasion d'apprentissage pour les élèves. Nous sommes reconnaissantes pour le temps que vous avez investi et pour votre généreuse contribution au projet.

Ray Keighley : merci d'avoir accepté de collaborer avec les élèves sur ce projet à grande échelle. Votre patience, votre flexibilité et vos connaissances les ont inspirés à réfléchir sur leurs relations avec le Traité no 4.

Tiffany Agopsowicz, Heather Findlay, Tana Mitchell et Tamara Ryba de l'équipe enseignante 2015 : nos sincères remerciements pour votre contribution au Projet Traité no 4. Nous avons eu la chance de pouvoir travailler avec vous et d'apprendre de votre expérience.

Dre Angelina Weenie, Dre Kathleen O'Reilly, Cadmus Delorme et Roland Kaye de l'Université des Premières Nations du Canada : vous nous avez aidé à en apprendre plus au sujet de la culture autochtone et des protocoles. Les élèves ont vraiment apprécié le temps qu'ils ont passé avec vous à l'Université des Premières Nations durant la conférence jeunesse. Vous les avez aidés à s'initier aux questions autochtones de manière authentique et à mieux comprendre leur relation avec les traités en Saskatchewan.

Brad Bellegarde : merci de votre performance à la conférence jeunesse et de nous avoir permis d'utiliser la chanson « *I Remember* », écrite et chantée par InfoRed, dans notre vidéo.

Shannon McNabb, Brenda Dubois, Dr James Daschuk (Université de Regina), Calinda Hotomanie, Nicole Peigan, Crystal Starr, Amber Boddy, Whitney Cote, Winona Yuzicappi, Connie Starblanket, Dre Shauneen Pete (Université de Regina), Sandra Bellegarde, Dr Andrew Miller (Université des Premières Nations du Canada), Riva Racette, Jessica Dieter, Calvin Racette, Dre Sylvia McAdam (Université de la Saskatchewan), Creeson Agecoutay (CTV) et Evelyn Sigfried (Musée royal de la Saskatchewan) : merci des présentations que vous avez animées à la conférence jeunesse du 28 avril 2015. Votre temps et votre générosité ont été grandement appréciés.

Madame la directrice Cynthia Hock, monsieur le surintendant Luc Lermينياux, monsieur le directeur adjoint Mike Walter, madame la surintendante d'Éducation autochtone Sarah Longman et Terry Lazarou, agent de communications aux Écoles publiques de Regina : merci d'avoir appuyé le projet à son tout début. Les congés accordés aux enseignants et enseignantes et l'appui financier que nous avons reçu furent des éléments essentiels à la réalisation de notre projet de recherche.

Le Projet Traité no 4 a reçu des fonds de ArtSmarts/GénieArts – un programme du Conseil des arts de la Saskatchewan – du ministère de l'Éducation, SaskCulture – avec un appui de la fondation familiale J.W. McConnell – et le Fonds en fiducie des loteries de la Saskatchewan pour le sport, la culture et les loisirs. Des contributions en nature furent reçues des Écoles publiques de Regina et de l'Université des Premières Nations du Canada.

Enfin, nous aimerions remercier la Fondation Dr. Stirling McDowell pour la recherche en enseignement pour le financement de notre recherche.

Résumé

Le projet *Treaty4Project* est également connu sous le nom de Projet Traité no 4 : La prochaine génération. Ce projet éducatif a permis aux élèves d'explorer l'idée de citoyenneté basée sur la reconnaissance des traités. Il les a aidés à comprendre la relation de leur génération avec le Traité no 4 en Saskatchewan, tant aujourd'hui que dans l'avenir. Grâce à la participation d'un aîné, d'un artiste Cri/Métis, de professeurs d'université, de militants et d'étudiants en enseignement, ainsi que par le biais de l'introduction de ressources pédagogiques, le projet a fourni aux élèves la connaissance approfondie dont ils avaient besoin pour s'attaquer à ces questions très complexes.

Ce projet de recherche explora la compréhension évolutive que les élèves avaient d'eux-mêmes en tant que personnes qui appartiennent aux traités après avoir participé à une conférence visant à débattre les idées reliées aux traités. La conférence explora la citoyenneté basée sur un traité de diverses façons, comme se pencher sur les rôles et les responsabilités des traités et travailler avec un artiste autochtone pour créer des illustrations inspirées par des questions connexes. Le projet fut une expérience d'apprentissage pour les élèves et les enseignants et enseignantes, car il s'est employé à renforcer des interprétations inclusives de l'histoire de la Saskatchewan et à aider les jeunes à développer leurs propres perspectives sur la citoyenneté basée sur un traité.

Introduction

« Nous appartenons tous aux traités. » C'est ce que nous disons aux jeunes. Cependant, qu'est-ce que cela signifie pour les jeunes d'aujourd'hui qui sont utilisateurs de téléphones intelligents et consommateurs de Netflix et qui ont tendance à investir leur activisme dans les réseaux sociaux ? Nous, en tant qu'enseignantes au niveau secondaire en immersion française, nous nous sommes posés cette même question, et l'avons aussi posée à nos élèves. Nous comprenons pourquoi l'enseignement des traités est indispensable aux élèves pour qu'ils comprennent le monde dans lequel ils vivent. En plus, dans la salle de classe, nous recherchons constamment de meilleures façons d'aider nos élèves à se renseigner sur les traités. Cependant, nous éprouvons des difficultés à offrir une expérience d'apprentissage authentique à nos élèves en utilisant les ressources disponibles en français.

Par exemple, Leïa a complété un projet d'enquête avec ses élèves de 9^e année en immersion française. Ce projet leur demandait de comparer, de mettre en contraste et d'analyser la négociation des traités au Canada et dans d'autres pays, notamment en Australie. Cependant, à la fin du projet, la compréhension des élèves sur les traités était restée purement historique et plutôt superficielle. Quand ils ont demandé à Leïa pourquoi ils étaient considérés comme des personnes visées par un traité et pourquoi ils devaient savoir au sujet de leurs rôles et responsabilités, elle s'est rendu compte que bien qu'elle comprenne elle-même les concepts historiques pertinents, elle ne pouvait que leur offrir des réponses simplistes.

Naomi a fait face à des défis similaires. Après avoir passé quatre ans à créer des expériences d'apprentissage authentique pour ses élèves de 12^e année en immersion française, elle s'est rendu compte que même si les élèves avaient compris les différents points de vue sur les traités, ils avaient rarement franchi l'étape suivante, celle de réexaminer leur propre vision sur la question. Les élèves ont eu du mal à comprendre pourquoi les traités ont été signés entre le gouvernement canadien et les peuples des Premières Nations, et comment les deux parties avaient interprété l'esprit et l'intention des traités de différentes manières.

Nous (Leïa et Naomi) avons commencé à réfléchir à la situation en septembre 2014. À ce moment-là, d'autres enseignants et enseignantes comme nous, avaient tendance à être moins conscients du processus de réconciliation parce que la Commission de vérité et de réconciliation du Canada n'avait pas encore communiqué son rapport final. Nous avons assisté à des ateliers de perfectionnement professionnel sur l'importance à donner à nos élèves des informations pertinentes sur l'histoire et les visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuit. Tout le monde a reconnu que nous devions

le faire, même que quelques-uns de nos collègues avaient déjà monté de formidables projets avec leurs élèves incluant les perspectives des PNMI. Cependant, la plupart des enseignants et enseignantes se plaignaient de la difficulté d'aborder les questions des PNMI de manière significative et authentique. Nous étions au courant de l'existence du Bureau du commissaire aux traités et que notre commission scolaire avait recommandé diverses ressources pédagogiques. Nous savions également qu'il y avait des aînés et des conseillers autochtones en éducation qui avaient été recommandés et qui pourraient nous aider à utiliser ces ressources. Malgré tout, nous ne savions pas encore comment sortir de notre zone de confort et présenter ces importantes informations sur les visions du monde des PNMI à nos élèves.

Notre quête de réponses nous a d'abord conduites à Calvin Racette, un coordinateur des études autochtones aux Écoles publiques de Regina. Il fut immédiatement intéressé par le projet et a suggéré de demander l'aide d'un aîné. C'est ainsi que nous avons rencontré l'aîné Noel Starblanket. Tout notre comité a été créé de cette manière : des personnes extraordinaires nous ont présentées à d'autres personnes extraordinaires qui se sont enthousiasmées à l'idée de contribuer à un projet commun sur les traités. Après de nombreuses discussions et beaucoup de planification, nous avons lancé le Projet Traité no 4, également connu sous le nom de Projet Traité no 4 : la prochaine génération. Cette initiative qui dura un an a mis l'accent sur le Traité no 4 et sur les questions autochtones dans la salle de classe, à travers une conférence jeunesse accueillant 220 élèves de quatre écoles secondaires de Regina, un projet d'art à grande échelle en collaboration avec l'artiste Cri/Métis Ray Keighley, et un projet final à grande envergure, mené par les élèves. Le Projet Traité no 4 a eu pour objectif principal d'explorer le concept de citoyenneté basée sur un traité pour permettre aux élèves de mieux comprendre la relation de leur génération avec le Traité no 4 en Saskatchewan, tant aujourd'hui qu'à l'avenir. Mais, quel en fut le résultat ? Le projet va-t-il réussir à changer les perceptions de nos élèves dans leurs rôles et responsabilités en ce qui concerne le Traité no 4 ?

Profil communautaire

Six traités furent négociés entre 1871 et 1877 dans le territoire qui représente la Saskatchewan d'aujourd'hui. Ils ont tous spécifié que leurs mandats seraient régis par la *Loi sur les Indiens* (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1997). De nos jours, il y a beaucoup d'idées fausses au sujet du rôle des traités en Saskatchewan. À ce sujet, Simpson (2011) demande : « Comment ... pouvons [nous] nous réconcilier lorsque la majorité des Canadiens ne comprennent pas l'injustice historique ou contemporaine de dépossession et d'occupation ? (p. 21). » Par exemple, beaucoup de gens disent que les traités font partie du passé, et que nous devons les mettre de côté et passer à autre chose. Cependant, en tant qu'accords juridiques, les traités demeurent très pertinents de nos jours. Ils doivent être bien compris pour que tous les résidents de la Saskatchewan puissent vivre ensemble dans le respect et l'harmonie.

Regina est située en territoire du Traité no 4. Également connu sous le nom de Traité de Qu'appelle, le Traité no 4 a été signé entre la Couronne britannique et les chefs Saulteux le 15 septembre 1874 (Bureau du commissaire aux traités, 2014). En conséquence, le gouvernement canadien a acquis toutes les terres du sud de la Saskatchewan. Pour bien comprendre la signification du Traité no 4 et sa signification actuelle, et avant que les élèves puissent s'engager pleinement dans le processus de réconciliation, ils avaient besoin d'en apprendre plus au sujet des traditions, des coutumes, des valeurs, des institutions et des lois des Premières Nations. Ils avaient aussi besoin d'en savoir plus sur l'histoire de la colonisation et comment le gouvernement canadien a orchestré un génocide politique et culturel, qui prévoyait le recours à des pensionnats afin d'assimiler les peuples des PNMI à la culture canadienne dominante (Daschuk, 2013 ; Simpson, 2011 ; Sterzuk, 2011 ; Laroque, 2016). Depuis 2007, l'instruction obligatoire dans l'enseignement des traités a été incluse dans les programmes d'études de la maternelle à la 12e année (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2013). Les travaux et les évaluations rattachés à tous les cours devraient mener les élèves à l'intégration de leurs connaissances et à la compréhension des Premières Nations, conformément aux thèmes. On s'attend à ce que l'enseignement des traités soit intégré dans les pratiques d'enseignement en recourant à des aînés (Pete, Schneider & O'Reilly, 2013 ; Weenie, 2014 ; O'Reilly, Crowe & Weenie, 2004). Au sujet de l'importance des aînés, Simpson (2011) explique que « nous avons besoin de nos aînés, de nos langues et de nos terres, en même temps que la vision, l'intention, l'engagement, la communauté et au bout du compte, l'action (p.17). »

L'école secondaire où notre recherche a été menée est située en territoire du Traité no 4 à Regina. Cette école offre divers programmes pour les élèves de la 9e à la 12e année : l'anglais, l'immersion française, le baccalauréat international et des programmes

en éducation alternative. La population estudiantine est composée principalement de descendants de colons, ainsi que d'immigrants de première et seconde générations. Il y a peu d'élèves des Premières Nations ou de Métis. En collaboration avec toutes les écoles publiques de Regina, notre école a adopté un ensemble de valeurs communes à appliquer à tous les aspects de la programmation et de la prise de décision : *I belong, I want to know, I respect and I am responsible* (J'appartiens, je veux savoir, je suis respectueux (se) et je suis responsable). Nous nous engageons donc à utiliser un programme d'études, un enseignement et une évaluation culturellement sensibles et appropriés afin de promouvoir la compréhension, l'acceptation et une sensibilisation culturelle accrue.

Contexte et pertinence

La façon dont les gens voient le monde est façonnée par les valeurs exprimées et défendues par les institutions qui régissent leur vie quotidienne. Par exemple, la Charte canadienne des droits et libertés garantit des droits égaux à tous les citoyens canadiens. Cela pourrait conduire certains à croire que la discrimination fondée sur la race, la couleur de la peau, la religion, le sexe, l'âge et sur un handicap physique ou mental est une chose du passé. Malheureusement, les médias, les sports, les films et les clips musicaux reflètent tous la persistance d'oppression dans la société canadienne. Ce phénomène peut aussi se voir dans les jouets d'enfants (Sensoy & DiAngelo, 2012). Pourtant, le pays jouit d'une réputation internationale en matière de progrès et d'égalité. Comment expliquer cette contradiction ?

En s'appuyant sur la notion de relation, nous avons voulu donner à nos élèves l'occasion d'explorer la réalité de l'oppression sur le territoire du Traité no 4. Cela inclut la compréhension de leurs privilèges et de leurs responsabilités. Parce que la socialisation est souvent intériorisée (invisible et normalisée), et parce que le privilège est souvent pris pour acquis (McIntosh, 1988 ; Sensoy & DiAngelo, 2012), les situations d'oppression peuvent être difficiles à identifier. Pour comprendre leur rôle de citoyens visés par le Traité no 4, les élèves doivent être capables de reconnaître comment les discours racistes sont constamment et systématiquement reproduits, et comment ils favorisent le privilège blanc (McIntosh, 1988 ; Pete et coll., 2013 ; Tupper & Cappello, 2008 ; Schick & Saint-Denis, 2005 ; Sterzuk, 2011). En tant qu'universitaire de descendance Métis, Laroque (2016) explique que, « si la réconciliation doit signifier quelque chose, les Canadiens et les Canadiennes doivent se pencher sur les façons dont le Canada a entretenu le racisme envers les peuples autochtones. Cela signifie que toutes les grandes institutions qui font fonctionner ce pays soient examinées (p. 143). »

Pour atteindre ces objectifs, nous avons fourni à nos élèves des occasions de remettre en question leur vision binaire du monde par une meilleure compréhension du contexte historique et culturel. De cette façon, nous avons cherché à déconstruire les discours officiels (Kumashiro, 2009) et analyser comment le privilège blanc est une idée socialement construite. Sur cette question, Laroque (2016) explique qu'il faut comprendre comment les peuples des Premières Nations, les Métis et les Inuit ont perdu et continuent de perdre leurs terres et leurs ressources, et l'impact dévastateur que cela a eu sur eux. Il faut comprendre comment le racisme est instrumental au colonialisme. Et il faut comprendre comment la société canadienne a bénéficié de tout cela (p. 144).

L'idée derrière notre approche était, par conséquent, non seulement d'acquérir de

nouvelles connaissances, mais aussi de comprendre le contexte social et politique entourant le sens de droit acquis des élèves. Nous voulions aussi encourager les élèves à développer une relation avec la culture autochtone et les visions du monde dans leur vie quotidienne (Wilson, 2001).

Afin de changer leurs perspectives, les élèves doivent pouvoir déconstruire les idées qui font obstacle à l'égalité et à la justice sociale sur le territoire du Traité no 4. En réfléchissant aux discours normatifs soutenant le privilège blanc, les élèves ont pu mieux analyser les inégalités de pouvoir et de connaissances qui résultent du privilège dont ils jouissent, mais qu'ils prennent probablement pour acquis (Laroque, 2016). En outre, « affirmant les connaissances autochtones dans la salle de classe, c'est "ce qui confirme la pertinence des connaissances autochtones" dans les programmes d'études et dans notre vie quotidienne (Dei, par Pete et coll., 2013, p. 103). » En notre qualité d'enseignantes, nous avons été toutes les deux d'accord sur le fait que « les philosophies de longue date et les connaissances des collectivités des Premières Nations doivent être reconnues et récupérées pour perturber et déstabiliser le discours dominant (Weenie, 2014, p. 508). »

Reconnaître le privilège dans leur vie a permis aux élèves de questionner les idées qui sont prises pour acquises et à reconnaître l'existence de la discrimination dans la société. En ce qui concerne l'inégalité, nous sommes d'accord avec Pete (2013) sur l'importance de demander « quelle partie de votre privilège êtes-vous prêts à troquer afin de créer une mesure d'égalité pour une autre ? (Pete et coll., 2013, p. 108). » Reconnaître le privilège et l'inégalité est donc fondamental pour promouvoir l'égalité et limiter la propagation des préjugés et des stéréotypes (Kumashiro, 2009 ; Sensoy & DiAngelo, 2012).

Projet Traité no 4

Ce fut notre point de départ. Nos élèves avaient commencé à remarquer les contradictions et ils voulaient comprendre mieux. En notre qualité d'enseignantes, nous avons été heureuses de constater leur ouverture vers une notion plus complexe du Canada. Mais que pouvions-nous faire d'autre ? Comment pouvions-nous créer une expérience d'apprentissage authentique qui allait rester avec nos élèves pour le reste de leur vie ? Comment pouvions-nous autochtoniser notre enseignement dans le but de perturber le discours dominant (Pete et coll., 2013 ; Weenie, 2014) ? Après avoir discuté de ces questions avec les gardiens du savoir autochtone, nous avons décidé d'adopter le point de vue de Pete sur l'autochtonisation :

Autochtoniser l'éducation, c'est recentrer les modes du savoir autochtone au cœur de nos pratiques d'enseignement. Je vois l'autochtonisation de mon enseignement de manière holistique. Autochtoniser mon enseignement, c'est autochtoniser les relations, le choix des programmes d'études, l'anticipation et la correction du racisme, et l'autochtonisation, c'est aussi la pédagogie (Pete et coll., 2013, p. 103).

Nous avons également convenu que « le terme "autochtonisation" est superficiel, si nous ne faisons pas un effort conscient de vivre et de découvrir les pratiques culturelles (Weenie, 2014, p. 517). » Ceci représentait les idées clés derrière le Projet Traité no 4 qui a commencé au début de septembre 2014 et continué jusqu'en juin 2015. Dans l'ensemble, le projet englobait en premier l'enseignement dans la salle de classe, les travaux de nos élèves avec l'aîné Noel Starblanket et l'artiste autochtone Ray Keighley, une conférence jeunesse de deux jours pour nos élèves et les élèves de trois autres écoles secondaires de Regina, et des activités subséquentes en classe.

Ainsi, le Projet Traité no 4 fut une approche ambitieuse à l'étude des traités. Il était guidé par un comité de personnes qui partageait notre désir de créer un changement. Ce comité comprenait l'aîné Noel Starblanket (de la réserve Starblanket), Ray Keighley (artiste Cri/Métis), la Dre Angelina Weenie et la Dre Kathleen O'Reilly (professeures en enseignement autochtone à l'Université des Premières Nations du Canada et à l'Université de Regina), Calvin Racette (coordinateur pour l'éducation des autochtones pour les Écoles publiques de Regina), Sandra Bellegarde (consultante autochtone pour les Écoles publiques de Regina), Monique Bowes (conseillère pédagogique pour les Écoles publiques de Regina) et

Hillary Ibbott-Neiszner (directrice adjointe à notre école). Grâce à leurs efforts inlassables, le projet a évolué en quelque chose de plus grand que ce qu'aucun d'entre nous n'avait envisagé au départ.

Le comité a décidé que, pour que les élèves puissent participer pleinement à la conférence et aux autres activités, ils auraient besoin d'une meilleure compréhension des enjeux (Pete et coll., 2013). Par conséquent, le pré-enseignement fut axé sur les thèmes suivants :

- Les moyens d'existence, l'approvisionnement, la chasse et la cueillette
- L'histoire des négociations du Traité no 4
- Les cérémonies et les traditions pratiquées de nos jours
- La médecine traditionnelle
- La tradition orale et l'art de narrer un conte
- L'identité et les relations des Cris, des Nakota/Dakota, des Britanniques, des Canadiens- français, des Saulteux, des Métis, ainsi que des nouvelles perspectives canadiennes, avec le Traité no 4
- La souveraineté et l'identité nationale

Il fut également essentiel pour les élèves d'agir en tant que leaders eux-mêmes et d'avoir des occasions de socialiser et de discuter de ce qu'ils avaient appris avec les élèves des autres écoles. Ceci a été facilité grâce à notre équipe pédagogique, composée de Tiffany Agopsowicz, Heather Findlay, Tana Burrows et Tamara Smith. Elles ont organisé une conférence de leadership où des élèves sélectionnés de chacune des quatre écoles participantes apprendraient sur les sujets qui seraient examinés à la conférence jeunesse principale. Cela signifiait que les élèves leaders seraient disposés à agir en tant que facilitateurs lors de la conférence jeunesse, menant des discussions significatives et de réflexion avec de petits groupes d'élèves. Cela a contribué à approfondir l'apprentissage de toutes les personnes impliquées.

Le comité a également arrangé pour que certains de ses membres puissent travailler directement avec les élèves participants dans les semaines précédant la conférence



jeunesse. Ainsi, tous les élèves ont passé deux jours à se former sur les techniques de peinture et des savoirs traditionnels avec l'artiste Ray Keighley. L'aîné Noel Starblanket et Calvin Racette ont aidé les élèves et leurs enseignants et enseignantes à explorer l'idée des gens visés par un traité plus en profondeur.

Ray Keighley, démontrant à une élève la façon de mélanger les couleurs pour créer un effet
Photo : Leia Laing

La conférence jeunesse portant sur le Traité no 4 s'est tenue à l'Université des Premières Nations du Canada les 28 et 29 avril 2015. Un total de 220 élèves de quatre écoles secondaires publiques de Regina y ont pris part. L'objectif pour les élèves était d'explorer le concept de citoyenneté basée sur un traité et d'acquérir une meilleure compréhension des relations entre leur génération et le Traité no 4 en Saskatchewan, tant aujourd'hui qu'à l'avenir.

Le premier jour de la conférence (le 28 avril), les élèves ont été accueillis à l'Université des Premières Nations du Canada par le conférencier Cadmus Delorme, un recruteur de l'Université des Premières Nations à l'époque, et qui est devenu chef de la Première Nation de Cowessess en 2016. Après une prière d'ouverture par l'aînée Sylvie Opey et une performance musicale par Brad Bellegarde (connu sous le nom de InfoRed), la maîtresse de cérémonie Sandra Bellegarde a présenté ce que le reste de la journée avait en réserve. Les élèves ont pu choisir parmi une grande variété d'ateliers dirigés par des professeurs, des militants et des étudiants en enseignement de l'Université des Premières Nations¹. En se basant sur leurs expériences d'apprentissage en classe et lors de la conférence, on a demandé aux élèves d'imaginer ce que le concept de citoyenneté pourrait idéalement signifier sur le territoire du Traité no 4.



Apprendre ensemble durant la conférence jeunesse de deux jours à l'Université des Premières Nations

Photo : Monique Bowes

1 Pour les détails complets de la conférence, veuillez consulter notre blog : <http://treaty4thenextgeneration.blogspot.ca/p/2015-treaty4project-first-edition-html>

La deuxième journée de la conférence (le 29 avril), les élèves ont collaboré à une œuvre d'art avec l'artiste de renom Ray Keighley. Ils ont commencé la journée en travaillant en groupes familiaux variant entre six et dix participants, avec des élèves de chaque école dans chacun des groupes. Les groupes familiaux ont discuté de ce qu'ils avaient appris en classe et au cours de la journée précédente, ainsi que de ce que signifie pour eux, être citoyen du Traité no 4. Les participants devaient ensuite illustrer leur concept de citoyenneté sur une petite toile avec l'aide de Ray Keighley. Certains élèves ont choisi de créer leur toile individuellement, tandis que d'autres ont choisi de travailler en groupe. Une toile à la fois, le projet a pris forme. Un total de 256 pièces individuelles ont été utilisées pour créer l'image d'une roue médicinale qui unit l'Université des Premières Nations du Canada et le Palais législatif de la Saskatchewan.



*The next generation/La prochaine génération par Ray Keighley & les élèves des écoles publiques de Regina
Photo : Leia Laing*

Le travail complété est montré dans l'image ci-dessous, représentant la citoyenneté basée sur un traité tel qu'elle a été comprise par les 220 élèves des quatre écoles secondaires publiques de Regina. À la fin de la journée, les élèves et le personnel se sont réunis pour célébrer leur réalisation et réfléchir sur le travail qu'ils avaient accompli.



... notre projet prenant forme

Photo : Monique Bowes

Intitulée *The Next Generation/La prochaine génération*, l'œuvre d'art créée par les élèves qui ont participé à la conférence jeunesse du Traité no 4 a été officiellement dévoilée par l'artiste Ray Keighley en juin 2015. Elle a été affichée dans chacune des écoles participantes avant d'être déplacée éventuellement vers son emplacement permanent au centre Mâwawêyatitân. Elle servira comme symbole durable de ce projet novateur qui a favorisé une meilleure compréhension du Traité no 4.



Le dévoilement officiel

Photo : Monique Bowes

Une semaine après la conférence jeunesse, les élèves participants de la 9^e année devaient créer un album illustré durant leur cours d'arts langagiers français. Cet album serait une sorte de roman imagé, basé sur ce qu'ils avaient appris de plus significatif lors de leur session d'atelier. Les élèves ont commencé par écrire un texte explicatif de 400 mots, basé sur une question ou un problème. Ils ont ensuite expliqué ce qui était arrivé par le passé et ce qui se passe dans le présent. Par la suite, ils ont créé le roman imagé, ce qui leur a donné une chance de fournir de nouvelles informations par des contes. Pour finir, ils ont écrit un paragraphe persuasif proposant des solutions ou faisant appel à l'action. Les images illustrant les textes ont ensuite été combinées pour compléter l'album illustré.

Hypothèse

Il était important pour nous de déterminer le degré du changement de perception qui s'était opéré chez les élèves à la suite de leur participation au Projet Traité no 4. Le projet visait à donner aux élèves une meilleure compréhension de la relation de leur génération envers le Traité no 4 en Saskatchewan. Nous croyons avoir atteint cet objectif. En sortant de la salle de classe et en écoutant les histoires (une pratique traditionnelle dans la culture des Premières Nations), les élèves ont atteint une conscience plus approfondie de leurs rôles et responsabilités en relation avec le Traité no 4, ainsi que leur capacité à créer un avenir meilleur pour leur propre génération et celles à suivre. Nous espérons que ces nouvelles connaissances encourageront ceux qui vivent sur le territoire du Traité no 4 à s'identifier en tant que gens appartenant à un traité et qu'elles leur serviront de premier pas sur le chemin de la réconciliation.

Méthodologie

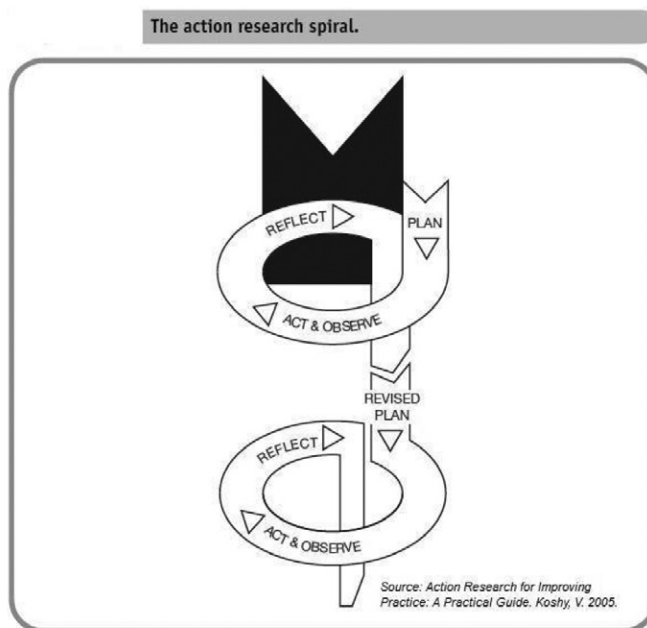
Nous avons entrepris ce projet d'envergure parce que nos activités précédentes dans la salle de classe n'avaient pas atteint l'effet recherché. Alors que le projet lui-même s'est révélé significatif (Efrat Efron & Ravid, 2013) pour un petit groupe d'élèves, nous croyons aussi qu'il avait de la valeur pour les enseignants et enseignantes qui cherchent à améliorer la façon dont ils enseignent les traités en Saskatchewan. En effet, en utilisant un mode d'interprétation qualitatif d'enquête pour la collecte de données, nous avons réussi à réfléchir sur nos propres pratiques d'enseignement et les améliorer (Kemmis & McTaggart, 2005).

Nous croyons que la « connaissance peut être contenue dans des histoires et cette connaissance peut être relayée, stockée et récupérée (Fry, 2002). » Par conséquent, nous avons choisi d'utiliser des histoires comme sources de données pour explorer la façon dont les élèves qui ont participé au Projet Traité no 4 ont découvert le monde de 2015 (Clandinin, 1986 ; Connelly & Clandinin, 1991, 2000). En particulier, il s'agissait de découvrir comment les perceptions des élèves avaient changé en relation avec le Traité no 4 après avoir participé au projet. À l'aide de leurs histoires, nous avons été en mesure d'examiner la perspective des élèves (Riessman, 2008) ainsi que nos propres identités professionnelles et personnelles en recapturant une expérience passée dans notre pratique d'enseignement (Efrat Efron & Ravid, 2013). Par conséquent, nous nous référons aux histoires comme à des données (Clandinin & Connelly, 2000), ce qui est significatif dans la mesure où nous voyons l'étude du récit comme une façon de comprendre l'expérience (Clandinin & Connelly, 2000). Notre objectif est de présenter les expériences des élèves et des enseignantes sous forme de narration, ce qui est un savoir empirique qui est à la fois personnel et pratique (Dewey, 1938).

Ce processus de recherche-action vise à montrer comment deux élèves ont intériorisé l'apprentissage après avoir participé au Projet Traité no 4. Nous avons utilisé cette méthode pour identifier quelles parties du processus d'apprentissage ont été significatives pour les élèves et pour leur enseignante (Leia). Cette méthode consiste à écouter les histoires de leurs « expériences vécues » (Clandinin & Connelly, 2000). Ces histoires expriment leurs points de vue et donnent des comptes rendus de leur expérience (Clandinin, 1986). Nous espérons que les histoires recueillies permettront de mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage en profondeur ce qui nous aidera, nous et les autres enseignants et enseignantes, à améliorer la façon dont nous enseignons les traités et les questions autochtones. Nous espérons également pouvoir transformer les attitudes individuelles (Fals Borda, 2002) et travailler à atteindre des changements sociaux (Wilson, 2001) en intégrant plus souvent les connaissances liées aux traités dans l'ensemble des programmes d'études.

Les histoires ont été recueillies après des discussions de groupes de 40 minutes et d'entretiens individuels de 20 minutes qui se sont tenus en mars 2016. Les histoires ont été sélectionnées parmi les travaux des élèves (y compris l'album illustré créé en juin 2015), d'évaluations anonymes post-conférence soumises en mai 2015 et des entrées de journal des enseignantes.

À l'aide de cycles introspectifs de recherche-action, nous avons analysé les histoires à travers une spirale de planification, action, observation et réflexion. Chacune de ces phases valide la précédente, en attendant avec impatience celle qui suit de façon fluide et ouverte (Kemmis & McTaggart, 2000). Notre analyse des histoires permet d'identifier quelles activités étaient les plus significatives pour les participants au projet, ainsi que les moyens dont nous et les autres éducateurs et éducatrices améliorent la façon d'enseigner les traités et la culture autochtone dans la salle de classe (McTaggart, 2002).



Recherche-action pour l'amélioration des pratiques de crédit :
wordpress.oise.utoronto.ca/arc/ar-cycle/#.VRnHS03wtMs

Les participants, qui étaient en 10^e année au moment de l'étude, ont été sélectionnés sur une base volontaire. Ils ont été informés qu'ils pourraient se retirer de l'étude à tout moment, sans pénalité. Les parents ou tuteurs légaux de tous les élèves de 10^e année participant au Projet Traité no 4 au printemps 2015 ont reçu une lettre expliquant l'étude de recherche. On leur a demandé de signer un formulaire de consentement autorisant leur enfant à participer. En notre qualité d'enseignantes, nous reconnaissons que nous avons été personnellement impliquées avec les participants au moment de l'étude de recherche. Pour éviter toute pression sur les participants potentiels, tous les formulaires de consentement ont été remis à une tierce partie neutre (la directrice adjointe de notre école) qui a choisi les participants au hasard. Les notes des élèves n'ont été affectées en aucune façon par leur participation à l'étude ou leur refus de participer. Nous avons utilisé des pseudonymes pour identifier les participants à l'étude afin de préserver la confidentialité.

Notre recherche nécessitait l'approbation de la Division des écoles publiques de Regina et du Conseil d'éthique en recherche de l'Université de Regina. De plus, parce que nous en étions à étudier l'évolution des perceptions des élèves sur leur relation avec le Traité no 4, il était important de collaborer et de consulter les membres de la communauté autochtone aussi. Citant Ermine (2007), Weenie recommande « de mettre l'accent sur la communauté comme lieu de savoir. C'est un processus qui implique la consultation et la collaboration (Weenie, 2014, p. 508) ». La collaboration avec les membres de la communauté autochtone a aussi contribué à nous responsabiliser puisque l'étude « n'était pas seulement d'acquérir des connaissances de leur part ... elle impliquait l'arrivée à un accord sur des idées mutuellement comprises (Wilson, 2001, pp. 178-179). » Ainsi, nous croyons que « la recherche n'est pas seulement quelque chose qui existe : c'est quelque chose que vous créez pour vous-même et pour votre communauté (Wilson, 2001, p. 179). »

L'étude a été achevée sous la supervision de l'aîné Noel Starblanket, de la Dre Kathleen O'Reilly et de la Dre Angelina Weenie de l'Université des Premières Nations du Canada, et de Calvin Racette, coordinateur des Écoles publiques de Regina. Ils ont aidé à faire en sorte que les protocoles autochtones appropriés soient respectés (O'Reilly et al., 2004, p. 35). Comme l'explique Wilson (2003), la « recherche autochtone est une cérémonie de changement de vie (p. 35) » ; leur expérience et les connaissances reliées aux projets de recherche autochtones furent également un atout important pour nous. Après avoir reçu l'approbation du Conseil d'éthique en recherche de l'Université de Regina, les enseignantes participantes et autres collaborateurs ont assisté à une cérémonie du calumet menée par l'aîné Noel Starblanket. La cérémonie a jeté les bases de notre recherche et a inclus un appel « à la prière, pour reconnaître et demander des conseils auprès du Créateur et pour le remercier des dons que nous avons reçus (O'Reilly et coll., p. 36). »

Parce que notre recherche était axée sur les expériences d'un petit groupe d'élèves et de leur enseignante, nos résultats ne peuvent être généralisés (Efrat Efron & Ravid, 2013). Quoique nous eussions préféré travailler avec un échantillon plus large de participants, nous restons convaincues que le fait d'écouter les histoires de Chelsea et d'Ada et les réflexions de leur enseignante a produit des résultats utiles et importants. Leurs perspectives reflètent une connaissance approfondie du sujet au cœur de notre enquête. En comprenant mieux comment les élèves ont donné un sens à leurs expériences éducatives, nous pouvons identifier certains moyens qui améliorent notre enseignement des traités et de la culture autochtone, tout en rendant les élèves plus conscients de la notion de privilège. L'intégrité de nos résultats repose sur la triangulation des données provenant de plusieurs sources : le groupe focus, les entretiens individuels, l'album illustré, l'après-conférence anonyme et les entrées de journal des enseignantes (Efrat Efron & Ravid, 2013).

Pour nous les enseignantes-chercheuses, l'étude a également été un cheminement personnel. Nous avons appris au sujet de la culture nêhiyaw (cri), de d'autres cultures, de cérémonies autochtones, et des traités. Nous avons travaillé à devenir plus conscientes de notre propre privilège et comment il affecte qui nous sommes, nos actions, et la façon dont nous pensons. Malgré la prise de conscience accrue de notre statut privilégié au sein de la société canadienne et de notre meilleure connaissance de la culture autochtone, nous reconnaissons que nos propres valeurs personnelles et nos perspectives comme enseignantes-chercheuses ont été façonnées par une expérience éducative coloniale (Simpson, 2011). En outre, puisque le sens est connecté à la vision personnelle d'un individu, nous reconnaissons la présence de subjectivité à l'intérieur de notre processus

de recherche. Nous avons choisi d'inclure nos voix personnelles à l'étude parce que nous croyons que l'« expérience pratique personnelle est utile pour créer [une] nouvelle théorie (Weenie, 2014, p. 505). » Cette approche nous a également permis de révéler notre volonté continue à réfléchir aux questions de justice sociale et à mieux les intégrer dans notre pratique d'enseignement (Weenie, 2014).

Résultats

La portée de nos résultats, comme le cadre de notre projet de recherche, est vaste. Nous les avons organisé en six sections :

- i. Nouvel apprentissage résultant de la conférence
- ii. Changements dans les perspective un an plus tard
- iii. Application des connaissances en dehors de l'école
- iv. Relation de la jeune génération avec le Traité no 4
- v. L'Université des Premières Nations : l'importance de l'apprentissage en dehors des murs de la salle de classe
- vi. Résultats inattendus

Les voix dans la première section appartiennent à plusieurs élèves. Immédiatement après la conférence, les enseignants et enseignantes des quatre écoles secondaires ont demandé à leurs élèves ce qu'ils avaient appris, ce qui a changé pour eux et ce que la relation de leur génération devrait être avec le Traité no 4 et avec d'autres traités. Une collègue a créé un sondage anonyme en utilisant des formulaires sur Google ce qui a permis à tous les enseignants et enseignantes participants de recueillir des informations sur ce que leurs élèves ont trouvé de plus significatif. En tant qu'éducatrices, notre intention était d'utiliser ces commentaires comme guide pour rendre l'enseignement plus significatif pour les élèves dans les années à venir. Nous considérons les commentaires reproduits dans cette section comme étant représentatifs des réponses reçues de la part de plus de 200 élèves.

Chelsea Smith et Ada Harris racontent leurs histoires dans les sections suivantes, fournissant une compréhension plus approfondie des expériences vécues par les élèves lors du projet.

La dernière section donne la parole aux expériences personnelles que nous avons vécues au cours de la réalisation du Projet Traité no 4, ainsi qu'à celles de nos collègues. Même si nous n'avons pas demandé l'opinion de nos collègues, plusieurs nous ont raconté maintes fois des histoires sur ce qu'ils ont ressenti et sur ce qu'ils ont mis en œuvre dans leurs salles de classe. Le nombre d'enseignants et enseignantes désireux de partager leurs expériences était si grand que nous avons décidé d'ajouter un compte rendu général de ce qu'ils apportaient à la fin de cette section.

L'histoire de Chelsea Smith

Chelsea fut l'une des jeunes leaders choisies pour assister à la conférence sur le leadership qui s'est tenue avant la conférence jeunesse portant sur le Projet Traité no 4. Elle est une jeune adolescente très performante, énergétique, qui est impliquée dans une variété de programmes d'arts visuels. Elle respire la confiance et la joie dans presque tout ce qu'elle fait. Ses yeux lumineux et brillants attirent immédiatement l'attention sur sa bonne humeur. Elle est ouverte et intéressée par le côté social. Physiquement, Chelsea est un peu moins grande que la moyenne des élèves de 10^e année. Elle a les cheveux bruns mi-longs, à la hauteur des épaules. Elle semble être de descendance de colons européens.

L'histoire d'Ada Harris

Ada est généralement calme et posée, mais elle reste engagée et intéressée à ce qui se passe autour d'elle. Quiconque prend le temps de discuter avec cette jeune femme reconnaît immédiatement qu'elle est sage pour son âge, tant en termes d'intellect et de compréhension des enjeux locaux et mondiaux. Au cours de l'entrevue, nous avons appris que sa famille est très impliquée dans la protection des femmes et des droits de la femme. En particulier, sa mère semble discuter régulièrement de sujets comme le racisme, les défis auxquels font face les nouveaux immigrants, et les défis d'Ada avec les Premières Nations. Physiquement, elle est grande pour une élève de 10^e année. Elle a de longs cheveux blonds. Elle se déplace avec grâce et aisance. Elle semble être de descendance de colons européens.

Connaissances nouvelles acquises au cours de la conférence

Immédiatement après la conférence jeunesse, les enseignants et enseignantes des quatre écoles secondaires ont demandé à leurs élèves ce qu'ils avaient appris, ce qui avait changé pour eux et quelle devrait être la relation de leur génération envers le Traité no 4 et les autres traités. Les commentaires suivants sont représentatifs de ceux qui sont apparus le plus souvent dans les réponses au sondage sur les formulaires sur Google.

En voyant son point de vue sur comment elle a été affectée par des facteurs du privilège blanc et pour voir la différence dans la façon dont je suis traitée et comment une personne avec la peau d'une autre couleur est traitée a été une expérience vraiment touchante et une énorme révélation. (Les privilèges des Blancs : au-delà des apparences – *Unpacking the Invisible Knapsack*)

C'était un sujet très lourd, mais je pense que c'était celui qui a créé le plus d'impact pour moi. (Dans le cas des femmes autochtones disparues ou assassinées – *Missing and Murdered Indigenous Women*)

Elle a fait cet exercice imaginaire sur comment ça serait d'être prise et ça m'a vraiment mise dans une position de peur et de tristesse de pouvoir (vivre) même si c'était seulement pendant seulement une seconde, faire l'expérience de ce que les gens traversent régulièrement et ce que certaines personnes vivent chaque jour. (Dans le cas des femmes autochtones disparues ou assassinées – *Missing and Murdered Indigenous Women*)

Le cri est une très belle langue et elle vous aide à bien vous sentir et en l'exprimant par la chanson, elle est devenue d'autant plus belle. (Savoirs autochtones – *Indigenous Knowledge*)

Découvrir comment ces familles recevaient seulement 5 \$ à la fois et étaient condamnées à une amende de 15 \$ m'a vraiment fait réfléchir. (Enquête de source primaire historique – *Historical Primary Source Inquiry*)

Les traités ont été négociés pendant six jours – plus ou moins – et une décision a été prise. Prise de décision très rapide. (Jeu de rôle Traité no 4 – *Treaty4Role Play*)

Qu'il y a différentes manières de peindre et différents symboles pour représenter la Saskatchewan ou le Traité no 4. (Art avec Ray – *Art with Ray*)

Changements de perspectives : un an plus tard

Près d'un an après la conférence jeunesse, Ada et Chelsea pouvaient encore clairement se rappeler de beaucoup de détails sur l'événement et parler de ce qui importait le plus pour elles. L'apprentissage direct par le biais d'histoires semblait avoir eu le plus grand impact sur Ada. Elle se souvenait de tous les faits et des idées que les enseignants et enseignantes espèrent que leurs élèves conservent. Qui plus est, même si elle n'a pas utilisé les mots « changement » ou « perspective », Ada avait clairement commencé à voir son monde différemment :

Je sais, surtout dans le cas du sac à dos invisible, la seule chose qui m'a marqué, et je sais pas pourquoi, c'est ce qu'ils ont mentionné comme représentation dans les médias ... pas seulement les Autochtones, mais de tous les gens de couleur, et c'est quelque chose que j'ai vraiment commencé à remarquer beaucoup plus récemment, comme dans les séries télévisées et les films et c'est juste ... c'est vraiment une honte, parce que vous voyez pas vraiment ... il y a beaucoup de Blancs à la télé. (Ada, entrevue)

Pour sa part, Chelsea a ressenti la responsabilité de raconter son histoire car elle était une des leaders étudiants, ayant assisté à la conférence sur le leadership avant la conférence jeunesse principale. Elle a estimé qu'elle était devenue plus perspicace en raison de son niveau très élevé de participation. Elle a aussi beaucoup appris en écoutant les histoires des présentateurs lors de la conférence, et aussi préalablement dans la salle de classe. L'importance d'apprendre la vérité sur l'histoire autochtone a été particulièrement significative pour elle que lorsqu'elle était en 9^e année :

Bien, comme en 8^e année, nous avons beaucoup parlé sur les pensionnats et même en 7^e et en entrant en 9^e aussi. Mais parce que nous étions à l'élémentaire, ils enrobent le tout de sucre parce que nous sommes encore des enfants à leurs yeux. Alors quand on est arrivé en 9^e année, c'était plus comme des discussions, et pas comme ... en tant qu'enfants, nous discutons plutôt comme des adultes qui discutaient les vrais problèmes, et sur ce qui se passait réellement et comment cela touchait tant de personnes. Donc, ça semblait plus important plutôt que de cette version, genre, mielleuse. (Chelsea, groupe de discussion)

En ce qui concerne les activités dans la salle de classe, celles reliées à la conférence, Ada s'est souvenue du projet final, la création d'un album illustré, sans qu'on lui demande de le faire. Elle se souvenait du sujet qu'elle avait choisi, de quoi il s'agissait, et comment elle était perdue lorsqu'on lui a demandé d'écrire le troisième texte qui proposait des solutions ou en passant à l'action :

Ouais, celui-ci je l'ai ... [Elle tient son album illustré dans ses mains.] ... J'étais vraiment intéressée. Ici encore, c'était les femmes autochtones disparues ou assassinées, et je crois que c'est peut-être en partie parce que ma mère était là. J'avais ces ressources. J'ai eu la chance de lui poser des questions, parce qu'elle travaille avec des femmes victimes de violence et elle travaille un peu avec la police sur le sujet. Et ça m'a vraiment aidé. Et l'autre chose, c'est qu'il y a tellement de facteurs en jeu et pourquoi ça se passe. Et ça peut être presque accablant comme fait, je suis pas sûre si c'est ici, mais c'est où nous avons eu à offrir des solutions sur la façon dont ça pourrait être évité. Et c'était vraiment difficile à comprendre. Et ça m'a aidé à voir combien de personnes, genre, quelle partie de la communauté, nous devons éduquer et le montant de travail qu'il y a à faire pour vraiment apporter un grand changement comme ça. Et c'est une horrible chose, ce qui se passe. Et il y a tellement de ... comme les traités sont importants, les pensionnats ont laissé de très grands impacts sur la population. Il y a tellement de choses, c'est presque accablant mais j'ai remarqué que c'est pas une question qu'on règle d'un coup. Ça doit se faire en continu et il faut se concentrer et il faut que beaucoup de personnes s'impliquent. (Ada, entrevue)

À un moment donné au cours de l'entrevue, Chelsea a partagé une histoire d'introspection qui semblait difficile. Elle a décrit ce qui semblait être un changement important dans son comportement et son point de vue, car elle avait commencé à parler de questions autochtones en classe et à la conférence :

Et vous savez, aller à une école élémentaire où la majorité des gens étaient ... qui apparaissent blancs [...] quand ils faisaient un commentaire raciste ou quelque chose, on savait vraiment pas que l'on offensait qui que ce soit parce qu'il y avait personne pour te dire ... « les gars, c'est très impoli ça, c'est, genre, peut-être que vous devriez pas dire ça » [...] J'ai commencé à me rendre compte de façon plus ... comme, à l'école primaire, nous avons été très impolis, et on savait pas qu'on était très impolis [...] Je pense qu'inconsciemment, nous savions que c'était mal, mais on nous a jamais dit vraiment [...] pouvez-vous arrêter ça, parce qu'il y avait personne qui était offensé [...] J'ai certainement remarqué comment après ces discussions que la lumière s'est faite sur comment ce que nous disons est très mal, bien des fois ... et comment nous devons vraiment changer les choses. Et j'ai remarqué que mes amis qui ont également participé au projet, après que j'ai remarqué, qu'ils ont comme, genre, remarqué la même chose [...] (Chelsea, entrevue)

Les commentaires de Chelsea désignent le côté « caché » ou ancré du racisme dans la société canadienne, que beaucoup de gens ne connaissent que s'ils sont mis en face de la réalité. Elle a poursuivi en réfléchissant sur la façon dont le fait d'entendre le message affirmé explicitement et ensuite d'avoir été renforcé par d'autres personnes lors de la conférence était l'une des choses qui lui ont fait prendre un peu de recul et questionner ce que diraient ses pairs :

Je crois que, juste pour tout résumer, que c'est que j'avais pas remarqué comment ces blagues étaient déplacées jusqu'au moment de la conférence ... Jusqu'à ce qu'on ait effectivement travaillé dans la salle de classe, même avant la conférence. Je savais pas que ces sortes de choses que mes amis disaient étaient méchantes, jusqu'à ce que vous savez, on nous a dit, c'est pas bien de faire ça. (Chelsea, entrevue)

Interrogée directement sur les changements qu'elle avait subis, Ada a vu le changement de son point de vue comme étant plus cérébral. Elle avait gagné tellement d'informations nouvelles, ce qui lui a permis d'élargir sa compréhension sur de nombreuses questions complexes :

Je pense que le plus grand changement que j'ai connu c'était avant la conférence lorsqu'on faisait des recherches. Je crois que la recherche était centrée autour du pensionnat. N'est-ce pas ? C'est tout ce que je savais en fait sur leur sujet. Encore une fois, j'ai parlé un peu de

ce sujet la dernière fois. Mais, comment nous nous sentions, genre, comme nous avons une petite idée de ce qui passait dans ces pensionnats et on vient juste de se rendre compte à quel point notre connaissance était limitée [...] Mais la tuberculose et tout ça, c'était complètement nouveau pour moi. Alors je pense que ça m'a ouvert les yeux de voir qu'il y avait vraiment beaucoup plus à apprendre à ce sujet. (Ada, entrevue)

Et puis je pense que le sujet sur lequel je pourrais avoir appris le plus c'est sur l'expérience des Métis, j'avais très peu de connaissances sur ... Je sais qui sont les Métis, mais je suis, genre, pas exactement certaine que je m'attendais à entendre ce qui est arrivé, parce que je savais qu'ils sont pas allés dans les pensionnats, mais il s'avère qu'ils n'ont jamais été à l'école du tout ... ils furent comme ignorés. Souvent, leur identité, juste les aspects juridiques du ... sur la façon dont vous pouviez être identifiés comme des Indiens non-inscrits et tout ce genre de choses. Sur la façon dont le gouvernement pouvait décider de votre identité et qu'ils pouvaient prendre vos droits comme ça ... J'ai été choquée : j'avais aucune idée de toutes ces sortes de choses. Donc je pense que c'était sur ce sujet que j'ai appris le plus. (Ada,entrevue)

Application des connaissances en dehors de la salle de classe

Ada et Chelsea ont toutes deux commenté les choses qu'elles avaient apprises l'année précédente, dans la salle de classe, et surtout comment la conférence jeunesse les avait touchées dans leur vision d'elles-mêmes et celle de leur monde. Une histoire très personnelle, partagée par Chelsea, semblait particulièrement significative. Elle semblait avoir intériorisé ce qu'elle avait appris lors de la conférence. L'expérience l'a aidée à identifier ce qu'elle avait déjà observé dans le monde, mais n'avait pas été en mesure de nommer : le privilège blanc.

[...] Lorsque nous avons porté notre attention sur le privilège blanc, j'ai alors réalisé comment cela aussi touchait ma famille. [...] J'ai remarqué que [mon père] n'était pas Blanc, que nous étions maintenant affectés négativement et j'avais pas reconnu ça avant, jusqu'à ce que j'aie entendu parler du privilège blanc. Et encore une fois, après avoir entendu ça, j'ai vu comment cela a affecté d'autres personnes qui avaient pas de privilège blanc. (Chelsea, groupe de discussion)

Chelsea a raconté qu'elle s'était toujours considérée elle-même comme étant de race mixte. Toutefois, la session de la conférence *Unpacking the Invisible Knapsack* lui a fait réaliser qu'en raison de la couleur de sa peau, elle bénéficie du privilège blanc. De plus, elle a connu de première main ses effets dans sa propre famille. Pendant la discussion en

groupe, Chelsea a partagé les détails de l'histoire de sa famille, décrivant comment ils avaient observé le privilège blanc maintes et maintes fois. Cela lui a fait souvenir de son activité finale du Projet Traité no 4 l'album illustré. Toutefois, Chelsea a admis qu'elle ne pouvait pas se rappeler de tout ce qu'elle avait fait l'année précédente. Elle a demandé à voir l'album illustré avant son entrevue individuelle.

Lorsque Chelsea était en 9e année, Leia lui a demandé si elle pouvait parler du privilège blanc dans son album illustré, de mettre sa propre touche personnelle dans l'histoire. Les parents de Chelsea sont un couple de race mixte, mais la peau de Chelsea s'avère blanche. Elle s'identifie aux deux cultures et elle n'avait jamais pensé au privilège blanc et comment ceci pourrait avoir de l'influence sur elle et sa famille. Pendant la discussion de groupe, Chelsea a partagé cette même histoire avec nous, mais avec plus de détails. Leia se souvient comment Chelsea revenait sur le sujet de temps en temps, après avoir tout d'abord raconté son histoire à la classe. Elle semblait avoir intériorisé ce qu'elle avait appris à la conférence jeunesse, ce qui a eu un impact profond et personnel sur sa façon de comprendre le monde. Les connaissances qu'elle semble avoir acquises ont véritablement transformé sa compréhension du monde. Il y a eu une sorte de percée dans sa compréhension du point de vue des autres, quelque chose qu'elle ne sera jamais en mesure de contrôler. Cela semble l'avoir conduite à être plus consciente du privilège blanc dans le monde.

Vous ne pensez pas avoir le privilège d'être Blanc mais vous l'avez. Je sais que c'était une chose que j'ai eu du mal avec. [...] Je suis d'origines raciales différentes. Alors j'ai pensé peut-être bien que je ne suis pas aussi privilégiée, mais mon apparence affirme le contraire. Et je suis ... Ma peau semble blanche et je n'avais pas remarqué ça, jusqu'à ce que nous ayons apporté l'attention sur le privilège blanc. J'avais remarqué, d'accord, je profite du privilège blanc. [...] J'ai remarqué comment les gens sont mal traités parce qu'ils sont pas blancs. Et j'ai pensé reconnaître qui j'étais, ce qui m'a aidé à comprendre comment ceci affecte d'autres personnes. (Chelsea, groupe de discussion)

Relations entre la génération nouvelle et le Traité no 4

On a demandé aux élèves quelle était la relation directe de leur génération avec le Traité no 4. Il s'agissait d'une question difficile à aborder, même pour les adultes qui travaillent activement à l'amélioration des relations avec le traité. Néanmoins, les réponses des élèves reflètent un grand degré de réflexion personnelle et de perspicacité.

Le deuxième jour de la conférence jeunesse, les participants ont collaboré à une œuvre d'art. Afin de les encourager à discuter de ce qu'ils avaient appris la veille, les élèves des différentes écoles ont fait équipe en « groupes familiaux ». Pour Chelsea, travailler en collaboration avec son groupe familial était directement lié à la relation de sa génération avec le Traité no 4 :

Je pense qu'après le Traité no 4, beaucoup de mes amis avec qui je parlais ont ensuite dit qu'après la réalisation du projet, nous avons

senti que nous étions, genre, tous ensemble en quelque sorte, comme avec un plus grand sentiment de communauté et d'égalité, en particulier dans le groupe [familial]. [...] Et je pense que c'est la chose la plus importante que ma génération puisse faire, c'est de juste garder ce sens d'égalité toute notre vie, parce que si nous pouvons garder ça parmi notre génération, la prochaine génération peut emboîter le pas et ainsi de suite. (Chelsea, entrevue)

Chelsea a également averti les membres de sa génération des dangers de l'apathie :

J'ai remarqué aussi que ça se passe beaucoup et même en allant à l'école secondaire, [...] s'il y a juste des gens qui pensent que ça m'affecte pas, alors je vais tout simplement pas le faire, je vais pas participer. Et je sais que c'est un problème qui continuera surtout maintenant durant notre génération. J'ai remarqué que partout où je vais, si ça m'affecte pas, on s'en, fout. Alors, je pense qu'avec le Traité no 4 c'est comme attirer l'attention sur, que oui peut-être que ça vous affectera pas vous, mais vous savez, vous pourriez rencontrer quelqu'un un jour qui est touché par ça. Et qu'allez-vous faire alors lorsque vous avez aucune idée, parce que vous vous souciez pas d'apprendre à ce sujet. (Chelsea, groupe de discussion)

Néanmoins, elle avait l'air d'être optimiste :

J'ai trouvé que, après la conférence, à cause que j'ai appris à mieux communiquer avec les gens sur un ton d'égal à égal. Parce que je sais comment être d'égal à égal avec les gens, mais je comprenais pas ça entièrement. Et de cette façon, le projet m'a vraiment aidé à comprendre le sens de l'égalité et de l'unité et je pense que c'est une chose vraiment importante que d'apprendre pour notre génération, parce que quand nous vieillissons, que ça va être, genre, très important d'être égaux, parce que le racisme, c'est une chose qui est encore un problème à notre époque, mais ça devrait pas se passer. Alors, si notre génération pouvait apprendre l'égalité, ça aiderait à mettre fin au racisme à l'avenir. À mon avis. (Chelsea, groupe de discussion)

Dans ses observations, Ada s'est concentrée sur le rôle de sa génération sur deux points en matière d'éducation, soit l'apprentissage et l'enseignement :

Et bien, je pense que l'éducation est une chose importante, l'éducation d'aujourd'hui. Apprendre ces choses et apprendre au sujet des problèmes et des solutions, ainsi que les points positifs et négatifs, tout ça nous aide vraiment. Et juste le fait d'être vraiment informés sur ce qui se passe. Mais aussi, je pense : est-ce que c'est à l'Université qu'on a écrit ces lettres au ministre ? [Faisant référence à la campagne Ayez un cœur – *Have a Heart Campaign*]. Oui, je me

souviens très vivement comment c'était juste les gens vivant sur les réserves qui ont reçu moins d'argent que ceux vivant hors réserves, des milliers et des milliers et des milliers moins, et comment, même à un jeune âge, vous pouvez être soumis à un pareil gros désavantage. Alors, je pense que ça a vraiment besoin de changer, parce que c'est pas impossible, mais c'est très, très difficile de vivre les mêmes opportunités, lorsqu'on vous donne pas [...] les mêmes opportunités. Et l'éducation, c'est vraiment important pour ça, je pense. Et établir ... établir des relations, parler de ce genre de choses, parce qu'on est mal à l'aise et souvent, il y a des choses très négatives qui ont mal tourné à cause de ça. Alors les gens ont tendance à ne pas en parler, parce qu'ils ont honte de ce qui s'est passé, et on devrait en parler, mais ça nous donne pas le droit de simplement l'ignorer. Ça signifie que nous devons en parler plus que jamais, pour trouver un vrai changement ... (Ada, entrevue)

L'Université des Premières Nations : l'importance de l'éducation en dehors de la salle de classe

La conférence jeunesse représente un moment charnière au sein du Projet Traité no 4, et elle a laissé une impression durable. Un an plus tard, Ada a pu décrire vivement les présentations et les nouvelles informations qu'elle a acquises là-bas. Le récit qu'elle en a fait a suggéré que si les histoires n'avaient pas été racontées par les orateurs présents à la conférence, elles n'auraient pas été aussi authentiques ou moins authentiques si elles avaient été racontées par un conteur unique dans la salle de classe. Ses souvenirs donnent à penser que la perspective du conteur est aussi importante que l'histoire elle-même :

... ensuite, je pense que je [savais au sujet de] la disparition et l'assassinat de nombreuses femmes autochtones. Dont je connaissais un peu de faits. C'était pas vraiment tellement concentré sur les faits mais sur les histoires et c'est très personnel, et c'était très ... c'était vraiment choquant. C'était ... comme, imaginer que ça pourrait vous arriver. C'était très personnel. Je sais que j'ai été à quelques veillées pour ce genre de choses, et je sens que j'étais plus préparée. Mais, encore, c'est une perspective différente et ce n'était pas tellement centrée sur les reportages ou que ce soit, elle était axée sur les expériences de celles qui ont vécu et qui ont échappé à l'assassinat et ces familles qui ont eu des personnes qui ont été assassinées. ... alors, c'était assez intense. (Ada, entrevue)

Pour Ada, sortir de la salle de classe était nécessaire pour susciter la curiosité des élèves et pour faire place à des opinions divergentes et de nouvelles perspectives. Au cours de la discussion de groupe, elle a commenté la différence entre l'expérience de la conférence jeunesse et l'expérience en classe :

La destruction des Indiens des Plaines (*Clearing the Plains*), qui parlait de l'histoire et des trucs des Autochtones ... Et ce que j'ai aimé c'est que, dans nos écoles souvent, comme, j'ai souvent assisté à des cours sur l'histoire autochtone tout au long du primaire et tout. Et même maintenant, l'histoire autochtone et l'histoire du Canada sont considérées comme très distinctes. Comme, en 11e et 12e année, vous pouvez choisir entre les Études canadiennes ou les Études autochtones. Ce n'est pas ensemble. (Ada, groupe de discussion)

Pour Ada, le fait de sortir de la salle de classe et visiter l'Université des Premières Nations du Canada, où elle a aidé à créer une œuvre d'art avec l'artiste Ray Keighley, fut la clé de toute l'expérience. Elle a expliqué comment en étant dans un nouvel espace avec plus de 220 autres élèves a rendu la collaboration sur un projet artistique une expérience profonde et symbolique :

Je crois que [le deuxième jour, lorsque nous avons collaboré sur le projet d'art], ce fut celui qui, pour moi, m'a aidé à m'identifier le plus avec les traités. Parce qu'il y avait beaucoup de gens de partout dans la ville venant de différents milieux et toutes sortes de choses, collaborant à faire cette grande chose qui représentait les traités pour eux. Donc je pense qu'en considérant le tout, visuellement, c'était vraiment intéressant parce que c'était toutes ces choses-là qui ont fait cette chose géante. [...] Je me suis sentie très connectée à ce qui s'était passé à ce moment-là. (Ada, entrevue)

Ces sentiments furent également partagés par Chelsea. Pour elle, collaborer à une œuvre d'art fut la meilleure et la partie la plus mémorable de l'ensemble du projet :

J'ai vraiment aimé l'œuvre que nous avons faite. J'ai pris la session d'art et je me souviens qu'on avait tous des tuiles et les tuiles réunies sont alors devenues un projet d'art encore plus grand, et c'était ça mon préféré. J'ai regardé, je pensais, genre, que notre projet avait une plus grande signification et qu'il était plus agréable pour moi en tant qu'artiste. Ça m'a pas seulement intéressé, et ensuite de connaître l'arrière-plan, genre, l'idée derrière l'œuvre gigantesque. C'était aussi intéressant pour moi. C'était ça ma partie préférée. (Chelsea, groupe de discussion)

Un autre moment important, surtout pour Chelsea, fut la conférence sur le leadership à laquelle elle a assisté avant de participer à la conférence jeunesse principale. Même si elle était hésitante au début :

[...] après l'expérience, j'étais tellement reconnaissante d'y avoir assisté. C'était tellement amusant. J'étais tellement nerveuse, vous savez, être coincée dans une salle de classe avec un tas de gens que je ne connais pas. Ça va être, vous savez, une longue journée. Mais c'était tellement amusant. Les enseignants et les enseignantes là-bas, ont rendu la chose si facile, juste à s'engager, et ils ont rendu le processus d'apprentissage tellement amusant. Ensuite j'ai voulu en savoir plus parce que je me suis amusée, vraiment. Et puis, cette journée a été très amusante. Je me suis sentie ... Après ça, j'ai senti que j'étais tout à fait prête à entreprendre la conférence du Projet Traité no 4. Ouais, la conférence jeunesse était, genre, comme ça, une chose très, très amusante et éducative. (Chelsea, groupe de discussion)

À un certain moment, Chelsea a fait preuve d'une perspicacité hors du commun sur le pourquoi du sortir de la salle de classe et de visiter l'Université des Premières Nations du Canada et pourquoi c'était si important. Elle a expliqué la raison pour laquelle avant la 9e année, elle et beaucoup de ses pairs, n'étaient pas trop intéressés par la vie des Premières Nations :

La population autochtone n'était pas très grande à mon école [élémentaire précédente], alors je suis arrivée d'une situation inverse où on apprenait pas vraiment au sujet de la [culture indigène, des traités et du privilège blanc] et si on apprenait, c'était une sorte de, je veux offenser personne, mais c'était plutôt du genre répétitif [...] ça se répétait tout le temps. (Chelsea, entrevue)

Le niveau d'intérêt de Chelsea concernant la culture autochtone a semblé changer de façon spectaculaire après sa participation tout au long de l'année avec le Projet Traité no 4. Après s'être amèrement plainte sans fin de la répétition auparavant, elle a décrit maintenant un désir de chercher encore plus d'informations sur les questions autochtones :

Je trouve que le processus couvrant toute l'année a été vraiment un bon moyen d'en savoir plus sur tous les sujets concernant les Autochtones [...] Je me sentais comme si j'avais rien appris au sujet des autres traités, et qu'il y avait juste le Traité no 4. Et je sens que je serais plus intéressée de savoir comment les autres traités ont aussi été formés [...] C'était donc bien parce que j'ai appris de nouvelles choses. Je refaisais pas les choses que j'avais faites en 8e année ou si je refaisais les mêmes choses, c'était fait d'une nouvelle façon et c'était différent et c'était plus intéressant. (Chelsea, groupe de discussion)

Les réponses d'Ada à nos questions reflètent un intérêt véritable quant à la citoyenneté basée sur un traité. Une question lancinante qu'elle a, au bout du compte, posé à l'aîné Noel Starblanket, qui a assisté au groupe de discussion et aux entrevues, souligne son engagement envers l'apprentissage continu tout au long d'une vie :

J'avais cette question ... Je pensais à cette question depuis très longtemps et je suis pas ... Lorsque les traités sont signés, je sais que c'est entre les Autochtones et les Blancs et ... avec les Blancs au nom du gouvernement ... ou. [...] Je sais que je pensais, genre, si j'étais une immigrante, une émigrante non européenne au Canada, je sais que nous sommes tous des gens visés par un traité. Quand vous déménagez au Canada ... lorsque vous obtenez la citoyenneté, acceptez-vous les traités ? (Ada, entrevue)

L'aîné Noel Starblanket a ainsi répondu :

Oui. Lorsque vous devenez citoyen ou citoyenne, vous partagez toutes les ressources qui proviennent des terres, et en partageant toutes les ressources, vous devenez un bénéficiaire du traité [...] Mais c'est ce qui se passe quand les gens viennent au Canada ou quand des citoyens canadiens ordinaires disent – je suis une personne inscrite – cela signifie, je partage les ressources des terres. Et voilà comment vous devenez une personne inscrite. Et vous profitez des avantages du traité. (Aîné Noel Starblanket au cours de l'entrevue avec Ada)

Ada a clairement apprécié son explication :

Je dirais avoir remarqué ça avant et mais je dirais que ça m'a beaucoup aidé avec mon identité envers les traités. Mais, vraiment, j'ai l'impression qu'il faut en faire plus pour éduquer les gens sur les traités. (Ada, entrevue)

Résultats inattendus

Au début, nous avions l'intention de partager nos deux voix dans cette étude. Toutefois, alors que l'étude prenait forme, Naomi a commencé à faire des observations intéressantes sur l'enseignement de Leia à ses élèves de 10e année. Ils avaient participé au Projet Traité no 4 l'année précédente et ils prenaient maintenant d'autres cours avec elle. Naomi a participé au projet avec les élèves de 12e année qui avaient depuis terminé leurs études.

L'année suivante, depuis la première conférence jeunesse portant sur le Projet Traité no 4 (qui a eu lieu en 2015), Leia continua de mener la recherche-action avec ses élèves, en passant toujours par les cycles introspectifs de planification, action, observations et

réflexion (Kemmis & McTaggart, 2000). Au cours de ce processus (Weenie, 2014), Leia a commencé à tirer quelques conclusions basées sur des observations faites dans sa propre classe et ailleurs dans l'école. Plusieurs de ses collègues ont partagé des histoires sur la façon dont ils avaient intégré les traités, le savoir et les traditions des Premières Nations, les contes et autres aspects du projet dans leurs propres salles de classe. En partie, ceci reflète un objectif commun, défini par notre communauté scolaire qui est de se concentrer sur les réalisations des PNMI. Par contre, d'autres enseignants et enseignantes abordaient souvent Leia, l'invitant dans leurs salles de classe ou l'arrêtant dans le couloir ou dans la salle du personnel à l'heure du midi pour partager avec elle la façon dont ils changeaient leurs pratiques d'enseignement. Voici ce que certains enseignants et enseignantes ont partagé anonymement :

- Collègue A a enseigné à ses élèves comment faire du bois courbé traditionnel dans sa classe de construction/menuiserie.
- Collègue B a accueilli un invité spécial pour enseigner une chanson crie à la chorale de l'école. La chorale a interprété la chanson plusieurs fois pour les parents et le personnel des autres écoles de notre division. Les élèves ont également donné une performance à l'Université des Premières Nations du Canada. En tant qu'âme dirigeante, collègue B a également encouragé les autres enseignants et enseignantes de son noyau à rechercher des occasions similaires pour leur salle de classe et lors d'activités de perfectionnement professionnel. Par exemple, elle a organisé une journée de perfectionnement professionnel à l'Université des Premières Nations du Canada où les enseignants et les enseignantes ont pu apprendre à intégrer de façon authentique certains enseignements autochtones dans leurs domaines spécifiques.
- Collègue C a invité un aîné à visiter sa salle de classe et nous a demandé comment présenter le tabac à un aîné.
- Collègue D est devenue plus disposée à partager ce qu'elle avait longtemps fait dans sa classe d'études sociales, soit d'intégrer le savoir indigène comme un tout, plutôt que comme un sujet distinct.
- Collègue E avait initialement amené ses élèves à se renseigner sur les jeux autochtones traditionnels. Elle a envoyé un courriel invitant les autres membres du personnel de l'école à assister et même à participer aux jeux. Elle a également encouragé tous ceux qui seraient intéressés à jouer des jeux avec leurs propres élèves, de s'informer auprès d'elle sur le sujet, ou de mener leurs propres recherches.
- Collègue F a été un membre actif du comité de planification du Projet Traité no 4. Cette année, elle a créé et partagé de nouvelles ressources en français pour aider les élèves à mieux comprendre la signature des traités et leur signification. Elle a également invité ses élèves à assister à la conférence jeunesse 2016 et elle a coordonné la publication d'un livre électronique qui reflète l'apprentissage et les expériences des élèves lors de la conférence.
- Collègue G a mobilisé un groupe de collègues pour inviter un défenseur autochtone pour notre école.

En 2016, deux ans après la première conférence jeunesse, les administrateurs scolaires ont organisé une conférence sur la vérité et la réconciliation pour le personnel, avec l'aide de la commission scolaire. Les deux élèves impliquées dans cette étude de recherche ont contribué à animer une séance durant laquelle elles avaient été invitées à parler publiquement de leur expérience et de l'importance de l'enseignement des traités. Le

Projet Traité no 4 semble avoir été un catalyseur qui a favorisé les changements que nous observons dans notre école.

Lorsque Leia est retournée en salle de classe, ses élèves, qui étaient maintenant en 10e année, ont créé un album illustré basé sur les ateliers ou les présentations qu'ils avaient le plus aimés lors de la conférence. Leia se souvient d'avoir été frappée par les résultats de leur apprentissage :

Pendant que je lisais et corrigeais leurs textes, je fus épatée de la qualité de leurs écrits. Les élèves ont écrit de nombreux textes sur différents sujets, mais la voix derrière ces textes était tellement plus présente que dans leurs travaux précédents. L'autre partie qui m'a vraiment impressionnée était le message que j'ai déduit, je dirais, dans plus de la moitié des textes. Dans plusieurs des textes, les élèves ont commencé par expliquer la présentation ou la réponse de la question en litige et ils ont souvent écrit un commentaire tel que « J'avais toujours pensé ... » ou « Avant il me semblait ... » ou même « Beaucoup de gens pensent que ... ». Ils ont fait suivre cette pensée par le mot « mais ... » pour ensuite, expliquer la situation comme ils l'entendaient maintenant. Quand j'ai lu leurs écrits, j'ai senti un changement ou une modification de leur point de vue. J'ai senti qu'ils commençaient à s'interroger, à remettre en cause. Je pouvais sentir les préjugés qu'ils n'avaient jamais remis en question, ou ce qu'auparavant, ils avaient seulement compris ce qu'étaient des préjugés, des exemples de racisme ou simplement de l'ignorance. Ils ont continué en expliquant les véritables enjeux. J'ai été impressionnée par leur niveau de pensée. Ils n'ont pas fait que régurgiter ce qu'ils avaient entendu lors de la conférence, mais ils l'ont plutôt appliqué à leurs propres connaissances, ils l'ont analysé et ont été en mesure d'expliquer leur nouvel apprentissage. (Entrée du journal de Leia, 2016)

Les entrées suivantes du journal de Leia expliquent ce qu'elle croit être les choses les plus importantes que ses élèves ont besoin de comprendre au sujet du Traité no 4 :

Notre école est très multiculturelle, avec des élèves canadiens et des élèves internationaux de partout au monde. Cela étant dit, il y a très peu d'élèves qui se déclarent comme autochtones. J'ai l'impression que les élèves de notre école sont à l'abri de certaines des réalités les plus difficiles de notre communauté. Ils semblent avoir quelques notions sur le style de vie traditionnelle des Premières Nations mais ils ne reconnaissent pas nécessairement le fait que les effets de la colonisation soient toujours palpables aujourd'hui. Ils ont du mal à voir les liens entre le passé et le présent. Aussi, ils ne semblent pas avoir un sens réel des problématiques auxquels font face beaucoup de peuples autochtones, et qui plus est, ils ne reconnaissent toujours pas que ces réalités sont près de nous. (Entrée de journal de Leia, 2016)

L'un de nos animateurs a parlé d'autochtoniser les espaces publics. Certains des élèves qui ont assisté à cette présentation m'ont dit n'avoir jamais envisagé ce que ce serait de ne pas avoir votre culture présente ou valorisée dans la plupart des espaces publics. (Entrée du journal de Leia, 2016)

Lorsqu'une langue et une culture sont présentées plus souvent et sous un angle positif, elles deviennent « normalisées. » En d'autres termes, la société tend à devenir plus tolérante envers la place de cette culture au sein de la plus grande culture. Lorsque vous regardez autour de vous, la culture nêhiyaw (crie) n'est pas très présente dans notre école et ni dans la ville. Il n'y a qu'un petit nombre d'affiches publiques de roues de médecine et de drapeaux Métis ou de drapeaux du Traité no 4, par rapport au nombre de drapeaux canadiens ou saskatchewanais (ou des Roughriders de la Saskatchewan). La fierté pour d'autres cultures est montrée dans une variété de façons, y compris les plaques d'immatriculation commémoratives et l'usage occasionnel ou quotidien de vêtements traditionnels, ou de symboles. Toutefois, la Saskatchewan n'a pas émis de plaques d'immatriculation commémoratives affichant les symboles du Traité no 4. Vous ne voyez pas beaucoup de gens portant des tresses traditionnelles. À moins que vous recherchiez activement ces symboles dans notre ville et surtout dans notre école, ils ne sont pas facilement identifiables (Weenie, 2014 ; Pete et coll., 2013).

Leia a été en mesure d'évaluer les opinions de ses élèves sur la culture et les questions portant sur les peuples des Premières Nations dans l'année suivant leur participation au Projet Traité no 4. En 2016, elle a commencé à travailler avec un groupe d'enseignants et d'enseignantes pour organiser une nouvelle conférence jeunesse sur le Traité no 4. Pendant les étapes de planification, ils ont décidé de demander aux élèves de créer des œuvres d'art qui seraient remises aux conférenciers pour les remercier. En tant qu'enseignante d'arts visuels, Leia s'est offerte à inscrire les élèves de l'une de ses classes, qui était composée entièrement d'élèves ayant participé au Projet Traité no 4 de 2015. Elle avait espéré qu'ils seraient enthousiasmés à boucler la boucle et de pouvoir « passer au suivant » en soutenant la nouvelle conférence tout en exprimant leurs remerciements et leur reconnaissance envers les personnes qui avaient donné si généreusement de leur temps lorsqu'ils ont pris la parole lors de la conférence précédente :

En premier, lorsque j'ai proposé l'idée à mes élèves, j'étais excitée mais, eux, ne l'étaient pas. Dès qu'ils ont vu mon premier polycopié, leurs réactions, en général, furent « pas encore une fois ... » et « Oh, non ! On va encore faire des choses avec le Traité no 4 ? » Mon cœur se serra. Bien des idées se bouscuaient dans ma tête quand je me suis souvenue de ce que j'avais lu dans leurs projets finaux, l'album illustré, où ils ont expliqué le problème auquel font face les peuples autochtones, où ils ont raconté leur histoire personnelle, et les solutions proposées. J'ai pensé aux grands changements qui s'étaient effectués dans leur façon de penser. Je me souviens d'eux admettant qu'ils étaient soudainement conscients du racisme plus évident et subtil qu'ils avaient remarqué dans leur vie quotidienne, et son injustice. Je me souviens de relire plusieurs fois leurs projets parce que j'avais pu repérer le moment exact où ils ont expliqué que

ces questions ne devraient pas être autorisées à continuer. Et voilà qu'un an plus tard, leur première réaction est qu'ils soient obligés de parler encore de traités. (Entrée du journal de Leia, 2016)

Comment peut-on expliquer la réaction des élèves de Leia un an après leur participation au Projet Traité no 4? Après tout ce qu'ils avaient appris et expérimenté l'année précédente, Leia avait du mal à croire que les perspectives de ses élèves puissent être définies par la même indifférence qu'ils avaient démontrée au début de leur 9^e année. Leur expérience d'apprentissage au cours de la 9^e année avait-elle été vraiment sincère et authentique? Se pourrait-il que la réaction initiale de ses élèves de 10^e année explique pourquoi il s'est avéré difficile de trouver plus de participants pour cette étude?

Afin d'encourager ses élèves, Leia leur a demandé d'écrire le nom de quatre ateliers auxquels ils s'étaient rendus lors de la conférence jeunesse et de choisir celui qu'ils avaient le plus aimé. Malheureusement, beaucoup d'entre eux ne se souvenaient plus d'aucun atelier. Cependant, quand elle leur a demandé d'identifier celui qui avait été plus significatif pour eux et ce dont ils se souvenaient, tous ses élèves ont pu arriver à quelque chose qu'ils avaient appris et expliquer comment cette connaissance les avait affectés. Alors que la discussion se poursuivait, et que les élèves parlaient de ce qu'ils se souvenaient des présentations de la conférence, ils sont devenus lentement plus animés. Ils ont commencé à vraiment profiter de la discussion. Lorsque Leia leur a demandé de penser à un présentateur et de donner les raisons pour lesquelles ils étaient reconnaissants pour le temps que cette personne avait mis à présenter, les élèves n'ont eu aucun mal à faire surgir des idées. Elle les a ensuite mis au défi de réfléchir aux sept animaux sacrés que l'artiste Ray Keighley avait présenté lors du Projet Traité no 4. Elle a demandé à ses élèves de penser aux caractéristiques qui représentaient le mieux leur présentateur préféré et eux-mêmes. En réponse, les élèves ont partagé leurs choix et expliqué leur raisonnement avec aisance et réflexion approfondie :

J'écris ceci une semaine après avoir proposé l'idée aux élèves. Ils sont tous impatients d'offrir une pièce de leur art en cadeau à l'un des présentateurs et ils sont tous heureux de travailler sur un tel projet. Repensant à l'année dernière, je me suis souvenue d'avoir rencontré ce genre de résistance au début de l'année lorsque le groupe était en 9^e année. Dès que j'ai annoncé que nous allions étudier un roman écrit du point de vue de *Sitting Bull*, la réaction de la classe était qu'ils avaient parlé de « tout ça » trop souvent, et qu'ils étaient tannés et qu'ils ne voulaient plus rien savoir. Il m'a fallu des semaines – toute l'année dans le cas de certains élèves – pour les convaincre que c'était important d'en savoir plus sur la culture des Premières Nations et de comprendre la négociation des traités. Une des raisons pour lesquelles nous avons entrepris le Projet Traité no 4 c'était pour se battre contre ce type d'ignorance délibérée. Bien que les élèves de ma classe d'arts visuels aient été contre au départ, ils ont changé très vite d'idée une fois qu'ils ont commencé à vraiment réfléchir à ce qu'ils avaient fait et l'effet que cela a eu sur leur vie. Ils ont semblé se rebeller initialement contre le mot « traité » ou l'expression Projet Traité no 4. Mais une fois qu'ils se sont faits à l'idée, ils ont

adopté une attitude positive. Je ne peux pas m'empêcher de me demander si, pour une raison ou une autre, le mot « traité » suscitait une si forte réaction immédiate de la part de jeunes informés, alors comment ce mot peut-il être perçu dans notre société ? Et comment se réapproprier le mot ? Mes élèves n'ont pas tardé à se rendre à un point de compréhension et d'appréciation pour les informations que l'on leur a fournies. Mais pourquoi le mot « traité » est-il devenu un mot si fort, si négatif ? (Entrée du journal de Leia, 2016)

L'entrée du journal de Leia révèle une vérité désagréable face à la présence de discours racistes systémiques dans notre société (McIntosh, 1988 ; Pete et coll., 2013 ; Tupper & Cappello, 2008 ; Schick & Saint-Denis, 2005 ; Sterzuk, 2011 ; Laroque, 2016). La résistance, démontrée par les élèves un an après avoir travaillé sur le Projet Traité no 4 pourrait peut-être refléter la façon dont le discours officiel d'égalité leur permet de prendre leur privilège comme acquis (McIntosh, 1988 ; Sensoy & DiAngelo, 2012). L'internalisation du privilège blanc semble être très bien intégrée dans l'esprit de nos élèves. L'ignorance pourrait expliquer pourquoi la société reproduit le racisme systémique (Pete et coll., 2013) ; cependant, comment se pourrait-il que nos élèves de 10e année, qui sont bien informés, puissent de nouveau contribuer à ce genre de discours ? Comment pouvons-nous surmonter la réalité de la résistance ? Quel est notre rôle comme enseignants et enseignantes ? Chelsea et Ada croient qu'il est important de les encourager à engager leurs élèves dans des conversations qui sont réputées « difficiles à entendre » (Laroque, 2016 ; Pete et coll., 2013 ; Simpson, 2011, Weenie, 2014). Plus intéressant encore, en repassant nos discussions avec Chelsea et Ada, nous avons découvert que les informations qu'elles ont trouvées difficiles à entendre sont restées avec elles plus souvent et plus longtemps, et que ces informations suscitaient des réactions émotionnelles plus fortes. Elles ont aussi exprimé le désir d'en savoir plus sur les négociations derrière tous les traités et sur l'absence de traités dans les provinces de l'Est et de la Colombie-Britannique. Elles ont toutes les deux montré un intérêt dans des discussions portant sur un comportement acceptable, les stéréotypes et le privilège blanc.

À titre d'enseignantes, nous avons l'habitude de penser que notre rôle était de rester neutres dans la présentation des informations afin d'aider nos élèves à former leurs propres opinions. Cependant, après avoir travaillé sur le Projet Traité no 4, nous avons toutes deux réalisé que la connaissance n'est pas neutre (Sensoy & DiAngelo, 2012). Autant que nous croyons en l'importance de demeurer objectives, nous reconnaissons aussi que nous avons la responsabilité de reconnaître les injustices dans notre société. Traiter des idées comme des vérités objectives nuit à nos élèves car il pourrait normaliser les idées qui ont du « bon sens » et les empêcher de poser des questions critiques (Kumashiro, 2009).

Nous croyons que les élèves doivent comprendre qu'ils ne sont pas seulement des individus, mais qu'ils font également partie d'un monde où leurs actions ont des conséquences les uns sur les autres. Par conséquent, il est important de comprendre que le respect pour la dignité humaine consiste à prendre des actions concrètes. Il ne suffit pas de dire que vous acceptez. Vous devez démontrer votre engagement de façon à soutenir la justice et l'équité. Simpson (2011) explique :

Pour que la réconciliation soit significative aux populations autochtones et pour qu'elle soit une force de décolonisation, elle doit être interprétée largement. Pour moi, la réconciliation doit reposer sur une régénération culturelle et une résurgence politique. Elle doit prendre en charge les nations indigènes dans la régénération de nos langues, nos cultures orales, nos traditions de gouvernance et de tout ce que les pensionnats ont attaqué et tenté d'effacer. La réconciliation doit dépasser l'abus des individus pour arriver à signifier un rééquilibrage collectif de l'enjeu ... La réconciliation est un processus de régénération qui prendra plusieurs années à accomplir (Simpson, 2011, p. 22).

Avant de pouvoir influencer le changement, nous devons reconnaître notre propre privilège et nous réconcilier avec lui sur le plan personnel. Tandis que faire ainsi peut nous mettre mal à l'aise, cela nous permet de nous engager dans des discussions qui peuvent changer la façon dont nous voyons notre société. L'intégration d'un plus grand nombre d'expériences et de points de vue divers dans notre pratique d'enseignement a peut-être fait grandir l'empathie de nos élèves et les connaissances de différents groupes. Cependant, cela n'a pas nécessairement changé la façon dont ils se voient ou ce qu'ils pensent d'eux-mêmes. Ceci pourrait expliquer pourquoi nos élèves puissent fournir les bonnes réponses aux questions de tests reliés aux traités en Saskatchewan. Mais, cela explique aussi pourquoi leurs actions ne sont pas nécessairement alignées avec leurs connaissances, et pourquoi ils ne mettent pas nécessairement en pratique ce qu'ils ont appris. Le Projet Traité no 4 nous a donné l'occasion de soulever d'importantes questions sur les implications politiques des pensées et des actions à poser au quotidien, et de « s'engager dans un projet de décolonisation et de rééducation, ce qui permettrait à ... [nos élèves] de s'engager avec les peuples autochtones d'une manière juste et honorable dans l'avenir (Simpson, 2011, p. 23). »

Conclusion

En 2014, nous avons vu qu'il fallait parler de traités de manière différente. Le Projet Traité no 4 visait à aider les élèves à découvrir la relation de leur génération avec le Traité no 4 en Saskatchewan. En notre qualité d'enseignantes, ce fut impressionnant de voir les élèves se passionner et s'enthousiasmer alors qu'ils allaient de présentation en présentation, et de les voir travailler individuellement ou au sein d'un groupe familial pour trouver une façon d'utiliser l'art pour illustrer ce qu'ils avaient appris. Par conséquent, nous croyons que l'expérience que les élèves ont vécue avec le Projet Traité no 4 leur a permis d'atteindre une meilleure compréhension de leurs rôles et responsabilités en ce qui concerne le Traité no 4.

Notre étude de recherche porte principalement sur les réflexions de deux élèves qui ont participé activement au projet, ainsi que les réflexions de leur enseignante. Il était d'importance primordiale pour nous de découvrir comment les perceptions des élèves sur leur relation avec le Traité no 4 avaient changé après avoir participé au Projet Traité no 4. Les résultats de nos recherches montrent que les élèves participants ont pu atteindre une signification plus approfondie et une meilleure connaissance de leurs rôles et responsabilités en ce qui concerne le Traité no 4. En outre, leurs expériences peuvent servir de point de départ à une réflexion sur la création d'un avenir meilleur pour leur propre génération et celles qui suivront.

Nous comprenons qu'il fut difficile d'entendre certaines des histoires. Cependant, nous apprécions la façon dont les élèves ont pu s'ouvrir et partager ce qu'ils ont appris. Le Projet Traité no 4 leur a permis de mieux s'informer, et leurs nouvelles connaissances et la compréhension sur le traité peuvent les aider à créer un changement et les sensibiliser davantage aux questions liées à l'inclusion. Par conséquent, nous voyons les récits des participants comme une première étape sur la voie de la réconciliation.

À travers les cycles introspectifs de notre méthodologie de recherche-action, nous avons peut-être découvert un autre impact du projet-art entrepris lors de la conférence jeunesse. Les autres enseignants et enseignantes qui ont travaillé avec nous pendant ce projet semblent discuter d'apprentissage autochtone plus ouvertement, et plus souvent. Ils semblent aussi chercher des façons plus authentiques de parler de traités et de culture des Premières Nations dans la salle de classe. Un certain nombre d'autres facteurs ont pu influencer ce changement. Tout d'abord, la Commission de vérité et réconciliation a présenté son rapport final en décembre 2015. Le rapport comprenait 94 appels à l'action, et notre commission scolaire cherche activement des moyens pour aider les enseignants et

enseignantes et le reste du personnel à trouver ce dont ils ont besoin dans leurs écoles et les salles de classe. Deuxièmement, nous devons reconnaître qu'il y a des enseignants et enseignantes de notre école qui ont toujours discuté de traités et de la culture autochtone avec leurs élèves. Ceci pourrait aussi s'appliquer au personnel de d'autres écoles, en particulier dans des écoles où les enseignants et enseignantes ont travaillé de près avec des défenseurs autochtones. Au niveau de la division, seule une poignée d'enseignants et enseignantes ont partagé leurs histoires avec des collègues de d'autres écoles. Cependant, nous croyons qu'en entreprenant un projet de grande envergure qui visait à accroître la connaissance et la perception des traités, des questions autochtones et du privilège, l'impact de notre travail a été ressenti bien au-delà de ceux qui ont participé directement à l'étude. En particulier, la conférence jeunesse a été un événement très médiatisé nécessitant une collaboration entre quatre écoles secondaires différentes. Parce que nous avons partagé les savoirs et les ressources à une si grande échelle, nos collègues ont commencé à nous chercher pour nous dire ce qu'ils font dans leurs salles de classe et à poser des questions comme « Comment présentez-vous le tabac ? » ou « Comment faire pour inviter un aîné dans ma salle de classe ? » Nous croyons que ces enseignants et enseignantes choisissent de partager leurs histoires et leurs besoins avec nous, ainsi qu'avec d'autres collègues, parce qu'ils furent indirectement affectés par le Projet Traité no 4 ...

En somme, le Projet Traité no 4 reflétait notre conviction que le monde de l'avenir peut être meilleur que la société dans laquelle nous vivons aujourd'hui, et que le projet pourrait contribuer à nous inspirer, ainsi que nos élèves et nos collègues à améliorer notre compréhension des traités et d'autres questions autochtones. Ce fut aussi l'occasion de collaborer avec plusieurs personnes extraordinaires qui nous ont servi de mentors au cours du projet. Ce fut une occasion pour les élèves et les enseignants et enseignantes de s'engager à se renseigner sur les questions de manière pratique. Nous espérons sincèrement que le Projet Traité no 4 a permis à tous les participants d'imaginer un monde meilleur et de travailler activement à créer la province dans laquelle nous voulons vivre.

Bibliographie

- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia, PA: Farmer Press.
- Connelly, M., & Clandinin, D. J. (1991). *Stories of experiences and narrative inquiry*. *Educational Researcher*, 19(5), 146-150.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Daschuk, J. W. (2013). *Clearing the plains: Disease, politics of starvation, and the loss of Aboriginal life*. Regina, SK: University of Regina Press.
- Efrat Efron, S., & Ravid, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. New York: The Guilford Press.
- Ermine, W. (2007). *The ethical space of engagement*. *Indigenous Law Journal*, 6(1), 193-203.
- Fals Borda, O. (2002). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 27-27). London, UK: Sage Publication.
- Fry, R. (2002). *Appreciative inquiry and organizational transformation: Reports from the field*. Westport, CT: Quorum Books.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kumashiro, K. (2009). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Laroque, E. (2016). Colonialism lived. In D. Metcalfe-Chenail (Ed.), *In this together: Fifteen stories of truth and reconciliation* (pp. 133-144). Victoria, BC: Brindle & Glass.

- McIntosh, P. (1988). *White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies* (1988). Wellesley, MA: Wellesley College, Center for Research on Women.
- Office of the Treaty Commissioner. (2014). Treaty Backgrounder. Retrieved from <http://www.otc.ca/education/we-are-all-treaty-people/treaty-information-sheets>
- O'Reilly-Scanlon, K., Crowe, C., & Weenie, A. (2004). Pathways to understanding: "Wahkohtowin" as a research methodology. *McGill Journal of Education*, 39(1), 29-44.
- Pete, S., Schneider, B., & O'Reilly, K. (2013). *Decolonizing our practice – Indigenizing our teaching*. *First Nations Perspectives* 5(1), 99-115.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Saskatchewan Education. (1997). *History 30: Canadian studies curriculum guide*. Retrieved from https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/English/Social_Studies/History_30_1997.pdf
- Saskatchewan Education. (2013). *Treaty education: Outcomes and indicators*. Retrieved from <https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/materials/english/docs/Treaty%20Education%20Outcomes%20%26%20Indicators%20-%20Feb%2021%202013.pdf>
- Schick, C., & St. Denis, V. (2005). Troubling national discourse in anti-racist curricular planning. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 295-317.
- Sensoy, O., & DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Simpson, L. (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Winnipeg, MB: Arbeiter Ring.
- Sterzuk, A. (2011). *The struggle for legitimacy: Indigenized Englishes in settler schools*. Toronto, ON: Multilingual Matters.
- Tupper, J., & Cappello, M. (2008). Teaching treaties as (un)usual narratives: Disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.
- Weenie, A. (2014). Reflections on teacher as change agent in Indigenous education. In L. Thomas (Ed.), *Becoming teacher: Sites for teacher development in Canadian Teacher Education* (pp. 503-522). Canadian Association for Teacher Education.
- Wilson, S. (2001). What is an Indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 175-179.

Appendices

Appendix A: Focus Group Questions

Focus Group

Treaty4Project: Students' Perceptions of Their Generation's Citizenship Toward Treaty 4

Questions may be modified depending on students' answers and the input of our advisory committee.

Focus Group questions: *In order to protect the authenticity of the group discussion, focus group participants will be only provided with the questions during the focus group.*

1. Six months later, what do you remember most about the *Treaty4Project*?
2. What do you remember most about what you did or learned in the classroom?
3. What do you think are the most important things students of your generation need to understand about Treaty 4?
4. Have you talked about some of the things you've learned with your friends? Your family? Your teachers? Strangers? Other people? If so, what did you say?
5. Since participating in the *Treaty4Project*, have you noticed a difference in the way you see the world in the classroom? Outside of the classroom (with friends and family)?
6. After experiencing *Treaty4Project*, have you noticed a change in your feelings or opinions toward First Nations people, culture, or issues?
7. Describe your favourite activity (speaker, reading, presentation, *l'album illustré*) you did in class that was related to *Treaty4Project*.
8. a. Describe your favourite part of the conference.
b. How do you see the link between the two of these?
9. Was the year-long project a good way to learn about Treaties? Why or why not?

Appendix B: Individual Interview Questions

Individual Interview

Treaty4Project: Students' Perceptions of Their Generation's Citizenship Toward Treaty 4

Questions may be modified depending on students' answers and the input of our advisory committee.

Individual Interview questions: *In order to encourage thoughtful reflection, student participants will receive a copy of the following questions after the focus group discussion. Students are encouraged to write jot notes in preparation for their individual interview.*

1. Do you identify with Treaty 4? How? Explain why?
2. (If you experienced a change) can you identify when the change happened and if it was related to:
 - a. When you did the in class work before the conference.
 - b. When you heard the speakers.
 - c. When you collaborated on the art piece.
 - d. When you did the *Album illustré* in the classroom after the experience.
3. What is the role of your generation in creating better citizenship toward Treaty 4?

Appendix C: Treaty4Project Research Consent/Assent Form

I, _____ (print name of student), hereby assent to participate in the **“Treaty4Project: Students’ Perceptions of their Generation’s Citizenship toward Treaty 4”** research project being undertaken by Naomi Fortier-Fréçon and Leia Laing.

I, _____ (print name of parent/legal guardian), hereby consent for _____ (print name of student) to participate in the **“Treaty4Project: Students’ Perceptions of their Generation’s Citizenship toward Treaty 4”** research project being undertaken by Naomi Fortier-Fréçon and Leia Laing.

By signing this consent form, I agree that _____ (name of student) may participate in the research activities planned for this project. I understand that this research project will take approximately from February to March 2016 to complete and will not be integrated in the final grading of any courses my child is taking during the 2015-2016 school year.

Risks and benefits:

The researchers recognize that they have a relationship with the potential participants. They are looking at their own practice and their desire it to understand how their teaching has affected the students’ learning. It is their hope that through listening and analyzing the students’ stories, they will be able to learn which teaching practices have been meaningful and which can be improved.

The researchers foresee no risk of psychological or emotional harm or discomfort as the conversation will be around what the students chose to share. They are hopeful that this research will empower students and allow them to explore their sense of belonging to Treaty 4. Ideally, this could allow them to imagine a better world and actively create the province in which they want to live. The findings on what has been meaningful for a small group of students could also be very valuable to help teachers improve their practice in teaching about treaties in Saskatchewan.

However, should students perceive emotional harm or discomfort at any point in the research process, they may access one of our three school counsellors or our Elder, Noel Starblanket. Refusal to participate or withdraw will not influence any services offered to the student as none of the information gathered or analyzed will be considered for the allocation of marks.

I understand that research activities include:

- a) Discussion (one hour long focus group in February 2016 and one 15-30 minute individual interview in March 2016) with the researchers and Elder Noel Starblanket which will include a maximum of two audio-recorded sessions. Students can choose to skip questions during the focus group sessions and interview. These audio-recorded sessions will be used for analysis purposes only and will not be shared or made public in any way. Grade 9 school work based on their experience after the Treaty 4: The Next Generation youth conference, specifically, *l’album illustré*, may also be used.

I understand that:

- Participation in this research project is voluntary.
- My son/daughter may withdraw from the research at any time without penalty. If my son/daughter wishes to withdraw from the study, he/she (or I, on his/her behalf) needs to contact the neutral third party. Refusal to participate or withdrawal will not influence any services offered to my son/daughter as none of the information gathered or analyzed will be considered for the allocation of marks. All paper data will be shredded and electronic files will be delete immediately after the withdrawal of a student.
- To avoid any pressure to participate, all returned consent/assent forms will be sent to a third party who will randomly select student participants.
- Data gathered in this study may be published in scholarly journals, professional journals, and academic books and may be presented at both scholarly and professional conferences. However, the identity of all students will be kept confidential. Pseudonyms will be used to identify all research participants. Personal information will not be identifiable in any documents resulting from this research. We encourage all participants to refrain from disclosing the contents of the discussion outside the focus group; however, we cannot control what other participants do with the information discussed. The research data collected will be stored as follows: paper data will be stored in a locked filing cabinet, electronic data will be stored on password protected computers. All paper data will be shredded and electronic files will be deleted in 2021.
- I, the parent or guardian, will receive a copy of this signed consent form for my records.

This project has been approved by the Regina Board of Education and the University of Regina Research Ethics Board. It has been approved on ethical grounds by the U of R Research Ethics Board on [insert date]. Any questions regarding your child's rights as a participant may be addressed to the committee at 306-585-4775 or research.ethics@uregina.ca. You may call collect.

Signature of parent/guardian

Signature of student

Date

Naomi Fortier-Fréçon
Naomi.frecon@rbe.sk.ca

Leia Laing
leia.laing@rbe.sk.ca

Appendix D: Letter to Parent/Guardians

Proposed Research Project on Student's Perceptions of Their Relationship to Treaty 4 and First Nation's People

Dear parents/guardians,

Last year, your son or daughter participated in *Treaty 4: The Next Generation Project* youth conference. Approximately 250 students from attended workshops on a wide variety of subjects pertaining to Treaty 4. The project's principal goal was for students to explore the idea of Treaty citizenship in order to understand the roles and responsibilities of their generation to Treaty 4 in Saskatchewan today and in the future.

As the conference in April 2015 was so large in scope, we want to focus on students' current understanding of their relationship to Treaty 4 and First Nation's people. From October 2015 through February 2016, we will be conducting a research project to find out what has been meaningful for a small group of our students who were involved in the *Treaty4Project*. We believe that listening to our students' stories will help us as teachers to improve our practices in integrating treaties knowledge across curriculum. The stories will be collected through journaling, two focus groups and one individual interview.

Data gathered in this study may be published in scholarly journals, professional journals and academic books and may be presented at both scholarly and professional conferences. *The identity of all students will be kept confidential.* Pseudonyms will be used to identify all research participants. Personal information will not be identifiable in any documents resulting from this research.

This project has been approved by the Regina Board of Education. We would like to invite your child to participate in this research project. Participants will be selected on a voluntary basis and may withdraw from the research at any time without penalty. To avoid any pressure to participate, all returned consent forms will be returned to a neutral third party who will randomly choose the participants.

If you have any questions or concerns about their rights or treatment of your son or daughter, you may contact the third party. Refusal to participate or withdraw will not influence any services offered to the student as none of the information gathered or analyzed will be considered for the allocation of marks.

If you and your son/daughter are interested in participating in this research project, please complete the Research Consent Form on the back of this page and return it before Tuesday, September 15th.

Naomi Fortier-Fréçon

Leia Laing

2317 Arlington Avenue
Saskatoon SK S7J 2H8
T: 306-373-1660 or 1-800-667-7762
F: 306-374-1122
mcdowell@stf.sk.ca

www.mcdowellfoundation.ca