

Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur



Un organisme du gouvernement de l'Ontario



Trousse de mobilisation du savoir autochtone :

Utilisation des résultats d'apprentissage autochtones pour
promouvoir et évaluer la pensée critique et la citoyenneté
mondiale

Negahneewin Research Centre

Publié par

le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

88, Queen's Quay Oues, bureau 2500
Toronto (Ontario)
Canada, M5J 0B8

Téléphone : 416-212-3893

Site Web : www.heqco.ca/fr/

Courriel : info@heqco.ca

Citer cette publication comme suit :

Negahneewin Research Centre (2020) Trousse de mobilisation du savoir autochtone : Utilisation des résultats d'apprentissage autochtones pour promouvoir et évaluer la pensée critique et la citoyenneté mondiale. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2020

Table des matières

Préambule.....	5
Contexte.....	7
Défis méthodologiques et solutions	10
Défi méthodologique numéro 1 : Comment définir et mesurer la pensée critique autochtone 10	
Défi méthodologique numéro 2 : comment créer une grille d'évaluation (générale) pertinente pour un contenu (spécifique).....	11
Défi méthodologique numéro 3 : Comment créer une grille d'évaluation générale qui convient à tous les membres du corps professoral	12
Défi méthodologique numéro 4 : Comment répondre aux besoins du corps professoral et promouvoir les modes de savoir autochtones.....	13
Trousse de mobilisation du savoir autochtone.....	14
L'enseignant en relation	14
Quatre modes d'être/de savoir	15
Apprentissage expérientiel (axé sur les relations)	18
Pensée interdépendante (vérification fondée sur les relations)	18
Pratique de l'humilité (autoréflexion fondée sur les relations)	19
Narration (communication fondée sur les relations)	19
Préparer notre trousse d'outils	19
Nouveaux enseignements tirés.....	22
Enseignement numéro 1 : Les modes permettent aux membres du corps professoral d'exercer leurs choix et leur créativité	22
Enseignement numéro 2 : Rien ne remplace l'expérience.....	22
Enseignement numéro 3 : Différents enseignants ont vraiment des besoins différents.....	22
Enseignement numéro 4 : Le renforcement des capacités doit aller plus loin	23
Enseignement numéro 5 : Parfois, l'approche individuelle est la meilleure	23
Conclusion	24
Ouvrages de référence	26

Liste des tableaux

Tableau 1: Les quatre modes liés aux compétences en pensée critique	17
---	----

Liste des figures

Figure 1 Que contient votre trousse?	16
Figure 2 : Trousse de mobilisation du savoir autochtone	21

Préambule

Dans le contexte actuel de l'enseignement et de la recherche sur le savoir autochtone, il existe une pratique selon laquelle les auteurs et les penseurs doivent se situer dans le discours. Au cours de la dernière année, cet article que j'ai coécrit avec mes collègues a été examiné par des universitaires autochtones dans le cadre d'un examen par les pairs qui visait explicitement à obtenir des précisions sur nos titres de compétences. Notre authenticité individuelle n'avait pas été décrite dans l'ébauche. Les commentaires sollicités dans le cadre du processus d'examen par les pairs ont suggéré d'inclure ce contexte d'introduction supplémentaire.

D'où venais-je? Quels étaient mes titres de compétence pour effectuer ce travail? Comment pouvais-je me situer dans ce discours? Quelle est mon expérience? Pourquoi me suis-je engagée dans cette recherche? En ce qui concerne l'emplacement, où ces travaux ont-ils lieu? Les questions concernant ma légitimité quant à mon lien avec la collectivité autochtone étaient explicites. Qui sont les aînés et les enseignants avec lesquels je collabore? Comment ces aînés m'ont-ils fourni des conseils?

Jusqu'à maintenant dans mon travail, qui s'étend sur plus de 25 ans dans le secteur de l'enseignement postsecondaire, on ne m'a pas demandé de me situer, d'expliquer qui je suis et comment j'en suis arrivée à ce travail. Bien honnêtement, ces questions ne me plaisaient pas. J'avais l'impression que des gens de l'extérieur de ma propre communauté autochtone me demandaient de prouver ma légitimité.

Je répondrai à ces questions par l'entremise de mes ancêtres, c'est-à-dire ma famille, ma communauté Eeyou et ma nation. Je suis skow Eeeyou. J'en suis venue à ce travail en raison de mon éducation dans le nord de l'Ontario et de mes proches du nord du Québec. J'ai été élevée par des parents Eeyou.

Ma famille est de la Nation crie Eeyou du nord du Québec. Nous vivions près de la frontière entre l'Ontario et le Québec à seize kilomètres au sud de la baie James, sur l'île Moose Factory sur la rivière Moose, en Ontario. Bien que la Première Nation Moose Cree y ait une réserve établie, j'ai grandi dans la partie hors réserve appelée « territoire non organisé ».

Mes parents sont issus de familles Eeyou fortes et indépendantes de la côte est de la baie James. Mes grands-parents paternels vivaient dans la forêt près de la baie Hannah, près de Fort Rupert, aujourd'hui appelé Waskaganish. Ils passaient l'été à Moose Factory après avoir vécu dans la forêt tout l'hiver. Chaque été, ils arrivaient avec leurs enfants pour rejoindre des parents et la communauté sur l'île. Mes grands-parents maternels étaient Eeyou, mais ils étaient considérés comme des Indiens non inscrits qui travaillaient pour la Compagnie de la Baie d'Hudson dans la région intérieure et côtière du nord du Québec. Plus tard au cours de sa vie, mon grand-père maternel a été ordonné dans l'église anglicane. Mes grands-parents des deux côtés se sont finalement installés à Moose Factory dans la première moitié des années 1950.

Mes grands-parents paternels parlaient le cri et ne parlaient pas l'anglais. Mes grands-parents maternels parlaient l'anglais et le cri. Durant mon enfance, j'ai eu le privilège de vivre près de mes grands-parents, de mes tantes, de mes oncles, de mes cousins et de ma famille élargie. Ma famille immédiate était composée de ma mère, de mon père et de mon frère. J'étais l'aînée.

Nous avons grandi en parlant le cri et l'anglais à la maison parce que nous ne devions pas perdre notre langue maternelle. Ma mère était bibliothécaire, caissière, aide-comptable, écrivaine, auteure-compositrice-interprète, traductrice et ethnographe. Engagée politiquement, elle a contribué à organiser des actions locales lorsque la province a décidé de construire un magasin d'alcools au lieu d'une école secondaire. Elle est décédée en 1986 lorsque nous étions à l'université. Mon père était chasseur, trappeur, traducteur, travailleur de la construction, charpentier, guide et entrepreneur. Il était un merveilleux gigueur, un gagnant de courses d'attelages de chiens et un homme au franc-parler qui était extrêmement perspicace. Il est décédé en 2016. Mon père a fréquenté un pensionnat indien à deux endroits à Fort George, au Québec, et à Moose Factory, en Ontario, pendant quelques années. Ma mère n'est pas allée au pensionnat, mais elle a fréquenté l'école de jour. Mes deux parents ont été atteints de tuberculose à l'adolescence et ont été hospitalisés — ma mère au Québec et mon père dans le sud de l'Ontario.

Il est important de noter que mes parents nous ont offert, à mon frère et à moi, les meilleures possibilités d'éducation formelle. En fait, notre famille a déménagé à Sault Ste. Marie, en Ontario, pour que mon frère et moi puissions terminer nos études secondaires. Ma grand-mère maternelle vivait avec nous pendant que mes parents cumulaient divers emplois pour soutenir notre famille. Nous avons finalement obtenu des diplômes de plusieurs universités. Je suis devenue avocate en Ontario.

Mon frère était un écrivain, un penseur, un dirigeant, un chef, un défenseur et un père dévoué envers ses deux enfants, une fille et un garçon. Sa femme, qui vit actuellement au Minnesota, a élevé leurs enfants en combinant l'enseignement à domicile et l'école primaire dans la réserve de White Earth. Heureusement, mon frère a participé à l'éducation de son premier petit-enfant avant de décéder en 2012.

Je travaille avec des Autochtones et des non-Autochtones dans des systèmes d'éducation postsecondaire publics et dans un cadre local dans la ville de Thunder Bay, en Ontario. J'ai acquis une vaste expérience de travail en matière d'accès à l'éducation, d'études autochtones, de recherche autochtone et de planification stratégique axée sur l'éducation autochtone. J'ai des relations authentiques à long terme avec des personnes et des collectivités au sein de la nation Anishinaabe où je vis.

J'espère que ces renseignements démontrent suffisamment mes qualifications et ma crédibilité pour le travail décrit ci-dessous.

S. Brenda Small

Contexte

Au cours des cinq dernières années, un certain nombre d'établissements postsecondaires au Canada ont pris des mesures pour renouveler et remanier leurs programmes d'études pour réagir à la vision des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (2015). Ces initiatives visent à rendre l'éducation postsecondaire plus autochtone; cependant, un objectif tout aussi important est de rendre l'éducation plus canadienne, car ces initiatives comprennent une perspective plus authentique du passé, du présent et de l'avenir du Canada, selon laquelle les cultures et les contributions autochtones ainsi que l'héritage colonial du Canada sont pleinement reconnus. L'objectif général consiste à préparer les membres des collectivités canadiennes à avoir des conversations significatives sur la cible mobile qu'est la « réconciliation ». Même si les établissements d'enseignement tentent de devenir plus inclusifs et d'éliminer les obstacles à l'apprentissage pour les peuples autochtones, ils abordent également la réconciliation en corrigeant les absences, les silences et les inexactitudes dans l'apprentissage en soi.

Un moyen utile de remanier l'enseignement postsecondaire consiste à introduire des résultats d'apprentissage globaux axés sur les Autochtones dans les établissements. Ces initiatives axées sur les programmes d'études fonctionnent de la même façon que d'autres projets qui favorisent des ensembles de normes comme la « compétence interculturelle », la « citoyenneté mondiale » et la « pensée critique ».¹ Un projet de ce type identifie ainsi l'apprentissage dont l'application est censée être universelle à l'établissement; autrement dit, chaque diplômé de l'établissement postsecondaire bénéficierait de ces résultats et obtiendrait son diplôme en les ayant atteints.

Grâce au leadership du conseil Negahneewin — un conseil communautaire autochtone dont l'orientation fait partie intégrante du Collège Confederation depuis plus de 30 ans — le collège s'est engagé tôt dans le mouvement vers la décolonisation. En 2007, le conseil Negahneewin a donné au Collège un ensemble de résultats d'apprentissage autochtones (RAA) qui prévoient que chacun de nos diplômés pourra :

1. relier les principes du savoir autochtone au champ professionnel;
2. analyser les répercussions du colonialisme sur les collectivités autochtones;
3. expliquer la relation entre la terre et l'identité au sein des sociétés autochtones;
4. comparer les perceptions autochtones et canadiennes de l'inclusion et de la diversité;
5. analyser le racisme par rapport aux peuples autochtones;
6. élaborer des stratégies pour concilier les relations autochtones et canadiennes;
7. formuler des approches pour mobiliser les partenaires communautaires autochtones.

L'intégration de ces RAA à un programme particulier dans l'ensemble du Collège vise à fournir aux étudiants, autochtones et non autochtones, une compréhension des visions du monde des Autochtones; à leur permettre d'établir des liens avec leur propre domaine et à leur fournir une

¹ En particulier, l'Association of American Colleges and Universities a élaboré un ensemble exhaustif de « grilles d'évaluation de valeurs » qui peuvent être adoptées et adaptées pour évaluer les progrès des étudiants sur le plan de la compréhension et de l'application des idéaux et des principes axés sur la citoyenneté (Rhodes, 2010).

L'utilisation d'une grille d'évaluation vise à fournir une mesure objective des activités d'apprentissage particulières des étudiants par rapport aux résultats.

vaste compréhension de la sensibilisation historique et politique pertinente pour chaque diplômé. En mettant ainsi l'accent sur les modes de connaissance autochtones, les RAA offrent également aux étudiants la possibilité de cultiver de bonnes habitudes de réflexion et d'action, pour devenir des citoyens du monde lorsqu'ils s'intègrent au milieu du travail, en harmonie avec les réalités locales. De plus, selon l'endroit où les résultats sont obtenus, ceux-ci peuvent être peaufinés pour être encore plus pertinents au niveau local, et peuvent comprendre de la matière liée à la population et aux collectivités de la région.

Le Collège Confederation se consacre à cette vision communautaire de l'éducation postsecondaire depuis longtemps, bien avant les *Appels à l'action* de la CVR, et comme le collège est devenu connu pour ce travail, un certain nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire en Ontario et au Canada nous ont demandé des conseils ou une orientation pour établir leurs propres résultats d'apprentissage autochtones. Notre établissement a acquis une réputation de chef de file dans l'élaboration et la mise en œuvre des RAA; en même temps, avec dix ans d'expérience dans ce domaine, nous en sommes venus à apprécier le degré et l'ampleur des efforts requis pour aborder ainsi la réconciliation et la décolonisation. Le projet de trousse de mobilisation du savoir autochtone est donc né d'une volonté de créer un processus pour mesurer les progrès dans le cadre de l'intégration des RAA aux programmes du Collège Confederation, reconnaissant qu'il existe un besoin criant de fournir à nos enseignants et à nos administrateurs un modèle pour suivre leurs propres progrès.

Selon l'objectif d'encourager et de renforcer les bonnes idées et les bonnes connaissances chez les diplômés, et avec le soutien de ce projet visait à créer un outil d'évaluation conforme aux visions autochtone et occidentale de la pensée critique. Un tel outil pourrait être utilisé par les enseignants de tout le collège, dans une diversité de disciplines et de contextes d'apprentissage, pour fournir une norme uniforme pour les éléments des RAA liés aux modes de connaissance autochtones. Plus précisément, cet instrument ne mesurerait pas le niveau d'inclusion des RAA globalement, car il doit s'agir d'un processus distinct, mais il mesurerait l'atteinte d'une certaine façon de penser éclairée par les modes de connaissance autochtones et qui s'apparente largement à ce que l'on appelle aussi la pensée critique.

Alors que le Collège Confederation, sous l'égide du Negahneewin Research Centre (NRC)², entreprenait cette démarche, nous avons compris qu'il s'agissait aussi beaucoup de développer la capacité du corps professoral à enseigner et à évaluer ces compétences. Il s'agissait tout autant de la capacité du corps professoral à présenter le savoir autochtone et, d'une manière plus générale, de la capacité de ce dernier à présenter tout contenu lié aux RAA. Il n'est donc pas étonnant qu'il s'agisse d'une entreprise complexe et multidimensionnelle, comme nous le constaterons à la lumière de nos défis et des leçons que nous avons tirées.

Au cours de la première phase du projet, le NRC a participé à la recherche initiale et nécessaire sur plusieurs sujets : création et utilisation de grilles d'évaluation; détermination de grilles axées sur la pensée critique; définition de la pensée critique dans un contexte occidental et définition de ce que signifie « bien réfléchir » dans un contexte autochtone. Nous avons produit une grille d'évaluation fondée sur les « quatre R » que l'on trouve dans la littérature sur le savoir autochtone (Kirkness et Bernhardt, 1991; Wimmer, 2016).

² Anciennement le Centre for Policy and Research in Indigenous Learning (CPRIL).

Durant la deuxième phase, le Collège Confederation, par l'intermédiaire du NRC, a continué de poursuivre les objectifs initiaux de la première phase : promouvoir la pensée critique et la citoyenneté mondiale en mesurant la prestation de certains contenus provenant liés aux RAA. Toutefois, pour la deuxième phase, les livrables et les objectifs ont été modifiés pour tenir compte des leçons tirées durant la première phase et sont devenus les suivants :

- produire une méta-grille d'évaluation³ et des outils connexes que les membres du corps professoral peuvent utiliser pour créer des travaux et des grilles qui intègrent les modes de connaissances autochtones (« pensée critique autochtone »).
- Mener des activités de renforcement des capacités pour le corps professoral
- Mettre à l'essai la méta-grille d'évaluation en collaborant avec plusieurs champions du corps professoral pour élaborer des travaux et des grilles connexes qui seraient mis à l'essai dans leur enseignement en classe à l'hiver 2019.
- À partir des activités susmentionnées, créer un document (ou des documents) de trousse d'outils qui présenterait la méta-grille d'évaluation et le cadre aux membres du corps professoral et les orienterait dans leur utilisation.

La trousse d'outils mise au point par le NRC s'intitule **Trousse de mobilisation du savoir autochtone**; il s'agit d'une collection de documents conçus à l'intention du corps professoral. Ces documents sont situés dans un « environnement de savoir autochtone », un cadre visuel montrant un milieu conceptuel où les modes de connaissance autochtones se chevauchent et contribuent au développement des compétences en matière de pensée critique occidentale, un espace qui coïncide aussi avec la salle de classe. Cet environnement de savoir est décrit par quatre « modes » de savoir et d'être autochtones. Nous devons souligner que le choix de ces quatre modes est fondé sur notre examen de la littérature universitaire relative à la pédagogie autochtone, ainsi que sur tous les travaux réalisés au cours de la première phase. Mais surtout, ces modes sont ancrés dans le dialogue entre les éducateurs du NRC, dont certains sont autochtones et d'autres, non autochtones. Collectivement, ils cumulent plus de quarante ans d'expérience en éducation autochtone dans un contexte postsecondaire. Ce dialogue est éclairé encore davantage par les commentaires de nos conseillers communautaires. Enfin, l'approche fondée sur les quatre modes a été examinée et approuvée par le conseil Negahneewin. *Ces modes ne sont pas censés fournir une description complète ou monolithique des modes de connaissance autochtones*; ils sont plutôt dérivés également des sources susmentionnées et de l'intention du projet de relier les modes de connaissance autochtones aux compétences clés liées à la pensée critique et à la citoyenneté mondiale.

Dans l'environnement du savoir autochtone, qui est illustré à la figure 2, les quatre modes coïncident avec quatre outils/éléments/icônes qui se trouveraient dans une trousse concrète et qui aideraient la personne qui l'utiliserait à s'épanouir dans son environnement : 1) quatre outils d'évaluation et de création de grilles d'évaluation, un pour chacun des quatre modes de

³ Nous utilisons le terme « méta-rubrique » pour désigner un cadre ou un ensemble de critères qui orienteraient la création d'autres rubriques. Selon notre compréhension, la méta-grille d'évaluation fait référence à l'ensemble de notre trousse d'outils, car ceux-ci produisent collectivement à la fois des travaux et des grilles pour les évaluer.

connaissances autochtones représentés dans l'environnement du savoir (voir les annexes C à F) et 2) un diagramme illustrant le processus à suivre pour utiliser la trousse (annexe B).

Avant de donner un aperçu détaillé de la trousse, nous proposons d'explorer en profondeur les défis intellectuels et méthodologiques associés à l'élaboration de ces outils. Il s'agit également d'une explication indiquant comment et pourquoi nous sommes arrivés dans un environnement de savoir autochtone comportant les quatre modes, et comment ces outils peuvent être utilisés pour développer la capacité des membres du corps professoral en matière de RAA. En effet, cette trousse d'outils est conçue pour être utilisée par les membres du corps professoral *dans leurs salles de classe*. Plutôt que d'être un outil pour schématiser les RAA au niveau du programme, la trousse permet d'établir des liens entre les modes d'apprentissage et de savoir autochtones et les domaines d'expertise des membres du corps professoral, et les aidera à commencer à se considérer comme compétents dans l'environnement de savoir autochtone.

Défis méthodologiques et solutions

En élaborant un cadre qui évalue l'évolution d'un ensemble de résultats d'apprentissage éclairés culturellement qui ne sont pas nécessairement liés à un contenu de cours en particulier, tout en essayant d'aborder un concept universaliste de « bonne pensée/bonne connaissance », nous avons tenté de créer un lien épistémologique entre la pensée autochtone et la pensée occidentale. Une grande partie de ce que nous avons appris a trait à l'établissement de ce lien et au parcours selon celui-ci. Nous examinons ci-dessous les défis auxquels nous avons été confrontés en cours de route et la façon dont nous avons tenté de les relever.

Défi méthodologique numéro 1 : Comment définir et mesurer la pensée critique autochtone

À première vue, la différence entre une « grille d'évaluation de la pensée critique » et une « grille d'évaluation de la pensée critique autochtone » pourrait sembler simplement d'ordre sémantique, car les deux semblent faire référence à un ensemble de compétences intellectuelles et à un ensemble de valeurs globales, et les deux pourraient être appliquées d'une manière générale à diverses matières de niveau postsecondaire. Il y a toutefois des obstacles importants à surmonter. Tout d'abord, on peut créer avec assurance un ensemble de normes occidentales en matière de pensée critique tout en sachant qu'il existe certaines attentes par rapport à ce sujet; bien qu'il existe des divergences d'opinions quant à la meilleure définition et divers courant d'idées quant à la façon de la réaliser, la « pensée critique » est un objet du discours familier. Lorsque nous abordons la notion de « pensée critique autochtone », nous pouvons nous heurter d'emblée à de nombreuses difficultés. Cela ne signifie pas du tout que la culture autochtone est dépourvue de la capacité de penser, mais plutôt que le terme « pensée critique » n'est pas fortement représenté dans le discours. Si nous comparons deux systèmes culturels pour organiser un monde de sensations, d'information et d'expérience, alors de manière générale, les systèmes de connaissances occidentaux s'appuient sur la catégorisation, c'est-à-dire la séparation de la « pensée » du « sentiment » et de l'« être », alors que les systèmes autochtones sont holistiques (Cajete, 1995; Little Bear, 2009). Autrement dit, lorsqu'on aborde la pensée critique, on s'engage dans quelque chose de fondamentalement occidental. La tâche est compliquée par le fait que la matière abordée est la manière d'acquérir

des connaissances; définir la pensée critique, comme elle est habituellement enseignée et comprise dans l'enseignement postsecondaire, consiste à invoquer le système occidental pour le développement de connaissances et, paradoxalement, c'est précisément ce que nous essayons d'éviter de faire.

Autrement dit, il est un peu contradictoire de découvrir une approche pour mesurer la pensée critique qui reste fidèle aux principes autochtones. Selon une expression connue, « lorsqu'on n'a qu'un marteau, tout ressemble à un clou. » Il est facile de dire que nous pourrions établir une grille d'évaluation pour déterminer dans quelle mesure nous avons enseigné le savoir autochtone, mais le concept même de mesure repose sur des habitudes intellectuelles profondément occidentales. Les bourses d'études autochtones mettent en évidence le fait que les épistémologies autochtones (les modes de connaissance) sont ancrées dans des mécanismes holistiques, expérientiels et relationnels, et que les épistémologies occidentales mettent en valeur la catégorisation rationnelle et abstraite des idées (Battiste, 2000; Battiste, 2002; Corbiere, 2000; Kirkness et Barnhardt, 1991; Kovach, 2010). Ainsi, lorsque nous avons créés quelque chose qui peut être mesuré, c'est devenu bien éloigné de ce que nous voulions mesurer au départ.

Néanmoins, nos recherches et notre expérience nous ont amenés à conclure qu'il est tout à fait possible de trouver un juste milieu où les deux « moteurs du savoir » pourraient se rencontrer. On a beaucoup écrit sur le sujet des modes de connaissance autochtones (ou du savoir autochtone) et des modes d'enseignement et d'apprentissage autochtones (pédagogie autochtone), en les comparant avec les systèmes de pensée et de savoir occidentaux et en examinant la manière de les intégrer dans le système d'éducation (Battiste, 1998). À l'échelle nationale et internationale, on tente d'étudier, et même de concevoir des structures de connaissances qui sont simultanément autochtones et occidentaux. Les épistémologies autochtones peuvent accorder la priorité aux modes relationnels de connaissance, mais elles ne sont pas dénuées de raisonnement abstrait. À l'inverse, même si la pensée occidentale valorise la catégorisation, elle n'est pas entièrement dépourvue de compréhension de la valeur d'un apprentissage holistique pleinement incarné. Si nous pouvons trouver un juste milieu, nous pouvons trouver une façon de le décrire.

Défi méthodologique numéro 2 : comment créer une grille d'évaluation (générale) pertinente pour un contenu (spécifique)

Nous avons examiné un certain nombre de rubriques qui visent à promouvoir la pensée critique dans l'ensemble des programmes d'études. L'intégration de ces vastes ensembles de compétences à des cours en particulier présente assurément un défi, car un enseignant crée généralement une grille à utiliser pour l'évaluation d'un travail précis dans le cadre d'un cours donné, soit après l'établissement des critères relatifs aux travaux ou en même temps. Malgré cela, les compétences en pensée critique peuvent être intégrées à une vaste gamme de travaux liés à diverses disciplines, surtout étant donné que les compétences associées à la pensée rationnelle et à la collecte scientifique de données probantes sont priorisées dans les établissements postsecondaires (Kovach, 2010). Par exemple, une grille conçue pour évaluer un document de recherche sur les « modèles de santé mentale » pourrait comporter une catégorie liée à la « rigueur de la recherche » selon laquelle le meilleur travail pourrait démontrer « des références exactes à plusieurs sources crédibles dans le domaine de la santé

mentale » et « une synthèse et une analyse efficaces des modèles ». L'enseignant pourrait avoir besoin d'un argument solide fondé sur des sources crédibles au sujet des critères relatifs à un modèle efficace; il favoriserait donc la pensée critique sans nécessairement la mentionner explicitement. D'une certaine manière, les compétences en pensée critique sont déjà plus ou moins intégrées à tous les programmes d'études postsecondaires et relèvent de l'ensemble du corps professoral du collège.

Même si nous essayons de faire en sorte qu'il en soit ainsi pour les RAA au Collège Confederation, nous avons constaté que nous ne pouvons pas utiliser une seule grille d'évaluation pour forcer un lien entre le contenu enseigné en classe et les compétences souhaitées, en raison de l'écart entre la spécificité de nos cours (qui sont beaucoup plus axés sur la pratique dans de nombreux cas) et la généralité d'une rubrique; plus une norme s'applique d'une manière générale, plus elle devient abstraite. De plus, la simple inclusion d'un contenu spécifiquement autochtone (comme des faits historiques ou culturels) n'intégrera pas automatiquement les modes de connaissances autochtones aux travaux scolaires en question. Les descriptions des attentes relatives aux modes de savoir autochtones doivent pouvoir être appliquées à tout cours ou travail particulier dans notre collège — aviation, communications, soudage, hygiène dentaire, marketing, arts culinaires, cours d'appoint, et plus encore.

Nous avons relevé ce défi en partie en élaborant un processus en deux étapes selon lequel les professeurs peuvent choisir un « mode » pertinent de savoir autochtone et l'appliquer à un travail scolaire et à une grille d'évaluation qu'ils concevraient pour leur propre cours. En fait, nous avons réussi à élaborer des exemples de travaux et de grilles d'évaluation, comme il a été mentionné précédemment. Nous sommes convaincus que les travaux que nous avons élaborés donnent les résultats que nous souhaitions, d'une manière logique pour les membres du corps professoral qui ont collaboré avec nous. Vous trouverez un exemple d'un tel travail et de la grille d'évaluation connexe selon le mode de pratique de l'humilité pratique aux annexes H, I et J. Ce travail a été élaboré avec la participation directe de l'équipe responsable des cours d'appoint en mathématiques du Collège Confederation.

Défi méthodologique numéro 3 : Comment créer une grille d'évaluation générale qui convient à tous les membres du corps professoral

Ce défi est étroitement lié à celui qui précède, car il découle aussi de la tension entre la généralité et la spécificité. Encore une fois, nos objectifs pour ce projet nous ont obligés à définir et à décrire un certain ensemble de compétences. Bien sûr, tous les apprenants, dans le cadre de quelque programme que ce soit, peuvent et doivent bénéficier de l'acquisition de ces compétences, mais la difficulté a été de rendre ces compétences réalisables pour tous les apprenants. Encore une fois, nous sommes convaincus que nous disposons d'un moyen d'y parvenir, mais il ne suffit pas d'adapter l'ensemble de compétences au contenu.

L'ensemble de compétences doit également pouvoir être enseigné par n'importe quel corps professoral. Nous avons rencontré des membres du corps professoral de divers secteurs et écoles pour peaufiner le langage de nos outils, dans le but de rendre notre cadre le plus clair, fiable et applicable possible; néanmoins, il est clair, selon notre collaboration, même avec nos champions, que les enseignants apportent leurs propres perspectives, philosophie et expertise. Il y a des membres du corps professoral qui se concentrent sur la préparation des apprenants au

travail dans des industries particulières, d'autres qui n'enseignent que des compétences pratiques et d'autres encore qui sont des enseignants en communications titulaires d'un diplôme d'études supérieures. À titre d'exemple, dans le cadre de notre mise à l'essai avec un travail lié aux mathématiques (voir les annexes H, I et J), nous avons collaboré avec un groupe d'enseignants en mathématiques qui possédaient d'excellentes compétences en raisonnement abstrait, mais aussi un fort penchant pour la pensée linéaire et littérale, ce qui a rendu difficile une évaluation fondée en partie sur une interprétation holistique de réponses écrites. De plus, les enseignants en mathématiques ont généralement peu besoin de grilles d'évaluation et n'ont donc pas beaucoup d'expérience avec celles-ci, encore moins une expérience fondée sur les modes de savoir autochtones qu'ils ne connaissent pas bien. Bref, nous continuons d'éprouver un problème de capacité qui nécessitera des investissements plus poussés dans l'apprentissage chez le corps professoral.

Défi méthodologique numéro 4 : Comment répondre aux besoins du corps professoral et promouvoir les modes de savoir autochtones

L'un des aspects ironiques de ce projet est que les membres du corps professoral, en tant qu'enseignants au niveau collégial, ont tendance à posséder une expertise liée aux méthodes pratiques en matière de connaissances et d'enseignement qui, en théorie, seraient plus adaptées aux approches pédagogiques autochtones (c.-à-d. que l'apprentissage expérientiel est l'un des modes de connaissances autochtones). Néanmoins, nous savons qu'en général, nos professeurs ne connaissent pas bien le savoir autochtone. Bien que nous ayons offert avec succès un atelier sur le sujet qui a rassemblé quelque 50 participants, ainsi que des conversations et des séances d'orientation individuelles, nous savons que beaucoup plus de personnes doivent être disposées à participer non seulement à une seule séance d'introduction, mais aussi à plusieurs séances qui accroîtront leur confiance et leur volonté d'utiliser ce matériel dans leurs salles de classe. Les obstacles qui empêchent les professeurs d'intégrer les modes de connaissances autochtones à leur enseignement vont bien au-delà de la simple méconnaissance du contenu, un fait qui est bien compris depuis un certain temps déjà par les intervenants qui font ce travail.

Dans une certaine mesure, nous réitérons que l'élaboration d'une grille d'évaluation propre aux Autochtones est une entreprise unique, mais nous devons le rappeler par rapport au défi lié au renforcement des capacités dans l'ensemble de notre collège. Pour certains professeurs, la grille d'évaluation est remplie de mots et de concepts inconnus qui nécessitent un enseignement. Comme pour tout groupe d'apprenants, ce type d'apprentissage autodirigé ne convient pas à tous les membres du corps professoral. Nous avons besoin d'une approche plus raffinée et multidimensionnelle en matière de renforcement des capacités. Le cadre que nous avons élaboré fonctionnerait mieux dans un contexte où il y a une intégration complète des résultats d'apprentissage autochtones depuis plusieurs années, où les membres du corps professoral connaissent déjà bien le contenu des RAA. À ce stade du cycle de vie de nos RAA, nous entreprenons un plan renouvelé d'intégration complète qui comprend de vastes initiatives de perfectionnement professionnel. Il est clair que ce perfectionnement professionnel doit inclure l'apprentissage sous l'égide des modes de connaissances autochtones, allant de l'introduction à au niveau avancé, y compris des cours ou des ateliers spécifiques portant sur chacun des quatre modes : apprentissage expérientiel, pensée interdépendante, narration et pratique de l'humilité. En outre, il doit y avoir une certaine formation relative à l'utilisation du

cadre proprement dit. Enfin, les efforts en matière de renforcement des capacités doivent tenir compte des autres raisons plus sociales, émotionnelles et politiques que peuvent avoir les membres du corps professoral et qui les amènent à éprouver des difficultés avec ce matériel.

Trousse de mobilisation du savoir autochtone

L'enseignant en relation

Lorsque nous avons entrepris l'étape des essais et de la vérification dans le cadre de ce projet, nous avons découvert que la grille d'évaluation de la phase un (voir l'annexe A) était extrêmement difficile à utiliser en lien avec des travaux particuliers. L'une des difficultés concernait l'apparente abstraction des quatre concepts que nous avons choisis comme critères directeurs, c'est-à-dire les « quatre R » : responsabilité, respect, réalisation et réflexion. Bien que ces mots puissent sembler simples à première vue, ils nécessitent une compréhension assez poussée pour que leur sens soit appliqué dans n'importe quel contexte pratique. De plus, ils doivent être compris comme ils le seraient dans un cadre autochtone. Ainsi, au cours de la deuxième phase, nous avons notamment pris du recul par rapport aux quatre R et cherché un autre langage plus concret.

Toutefois, il y a une idée clé à tirer de la littérature portant sur les connaissances et la pédagogie autochtones : un seul « R » déterminant sous-tend les quatre R, les relations. Les relations sont l'essence de tous les autres R (Graveline, 1998). Elles constituent le fondement d'un environnement de savoir autochtone et de toute approche de la pensée critique fondée sur les modes de connaissances autochtones. En termes universitaires occidentaux, l'environnement de savoir autochtone définit les compétences en pensée critique en fonction d'un système ontologique relationnel et épistémologique. Cette notion a préséance en matière de recherche occidentale dans certains domaines de la philosophie (la phénoménologie existentielle, par exemple), de la théorie féministe et de la théorie environnementale. Par exemple, la définition de la pensée critique adoptée pour la première phase de ce projet est celle du pragmatiste John Dewey. Selon Dewey, la pensée critique signifie [traduction] « faire passer l'apprenant d'une expérience à l'autre en comprenant mieux sa relation et ses liens avec les autres expériences et idées » (Dewey, 1933, cité dans Rogers, 2002, p. 845). De plus, les approches relationnelles ont aussi été explorées de façon assez approfondie dans les domaines des soins infirmiers et du travail social.

Toutes ces approches théoriques ont en commun une tentative de définir systématiquement les façons d'être dans le monde (notre sens de qui nous sommes ou de ce que nous sommes) par rapport au reste du monde. Ces cadres occidentaux énoncent que les connaissances exigent que l'apprenant s'engage dans ce qui lui est présenté et qu'il applique une gamme de compétences, d'attitudes et de significations pour générer des connaissances. Les connaissances sont continues, fondées sur les plans social et culturel, acquises dans le cadre de relations de communication et rendues pertinentes par l'expérience.

Le concept d'environnement du savoir est conforme à cette vision. Il désigne un espace où les matières premières du savoir sont rencontrées et traitées. Les relations créent les conditions qui permettent d'élaborer des structures de sens en réponse à divers besoins allant du très pratique

(survie) au plus abstrait (satisfaction intellectuelle). Un environnement de savoir autochtone est donc une synthèse et un substitut pour un ensemble de concepts qui pourraient, dans d'autres contextes, être appelés « pensée critique », mais qui se reflètent également dans la bourse d'études autochtone axée sur les modes de connaissances autochtones, les pratiques culturelles autochtones et la pédagogie autochtone. La bourse d'études autochtone a déjà beaucoup aidé à décrire et à définir les modes de connaissances autochtones; elle fournit des termes et des idées sans lesquels nous ne pourrions pas tenter d'élaborer une description (Battiste, 2002; Kovach, 2010). Nos sources de compréhension du savoir autochtone comprennent également les pratiques en matière d'éducation des enfants, les cérémonies, les pratiques culturelles, les expériences déclarées et les récits coutumiers. En outre, nous appuyons sur des conversations avec des professeurs autochtones, des détenteurs de savoir, des aînés et des membres de la collectivité qui possèdent une expérience dans le domaine de l'éducation pour en arriver à nos structures.

Comme chaque personne est définie par ses relations, c'est aussi le cas des enseignants en classe. Par conséquent, le point central de notre trousse d'outils est « l'enseignant en relation ». Cet enseignant est un nœud dans un ensemble d'activités qui vont au-delà des pratiques simples d'acquisition d'information, englobant un processus complet d'apprentissage, d'acquisition, de comparaison, d'analyse et, finalement, d'explication de faits, d'opinions, d'idées, de théories et d'arguments dans un réseau d'expériences interconnectées et incarnées. Ce concept est illustré dans notre cadre visuel (voir la figure 2), qui place « l'enseignant en relation » au centre et définit chacun des quatre modes en termes de relations.

Il convient de souligner que lorsque les membres du corps professoral se sont vu présenter le concept d'une compréhension relationnelle de ce qu'ils font en tant qu'enseignants, bon nombre d'entre eux ont semblé le saisir facilement et d'emblée. Le travail lié aux outils de la trousse doit donc leur permettre d'exprimer cette compréhension intuitive dans le cadre de leur pratique pédagogique.

Quatre modes d'être/de savoir

Rappelons que nous avons établi quatre modes dans l'environnement du savoir autochtone en nous appuyant sur les recherches initiales du NRC et sur un certain nombre de conversations visant à mettre à l'essai différents descripteurs et gestes définitionnels. En fin de compte, nous avons opté pour l'apprentissage expérientiel, la narration, la pensée interdépendante et la pratique de l'humilité. Encore une fois, il ne s'agit pas d'une version complète et définitive de ce qu'est le savoir autochtone. Il faut aussi rappeler que notre objectif était de relier ces concepts aux principaux modes occidentaux de pensée critique, par exemple l'autoréflexion, la pensée indépendante (scepticisme), la communication et le jugement. Nos quatre modes peuvent en effet englober bon nombre des compétences qui sont définies dans la littérature portant sur les compétences en pensée critique. En même temps, ils sont nécessairement descriptibles en termes de relations, comme le montre le tableau suivant. Un tableau semblable comportant quelques exemples de travaux se trouve à l'annexe G.

Figure 1 : Que contient votre trousse?

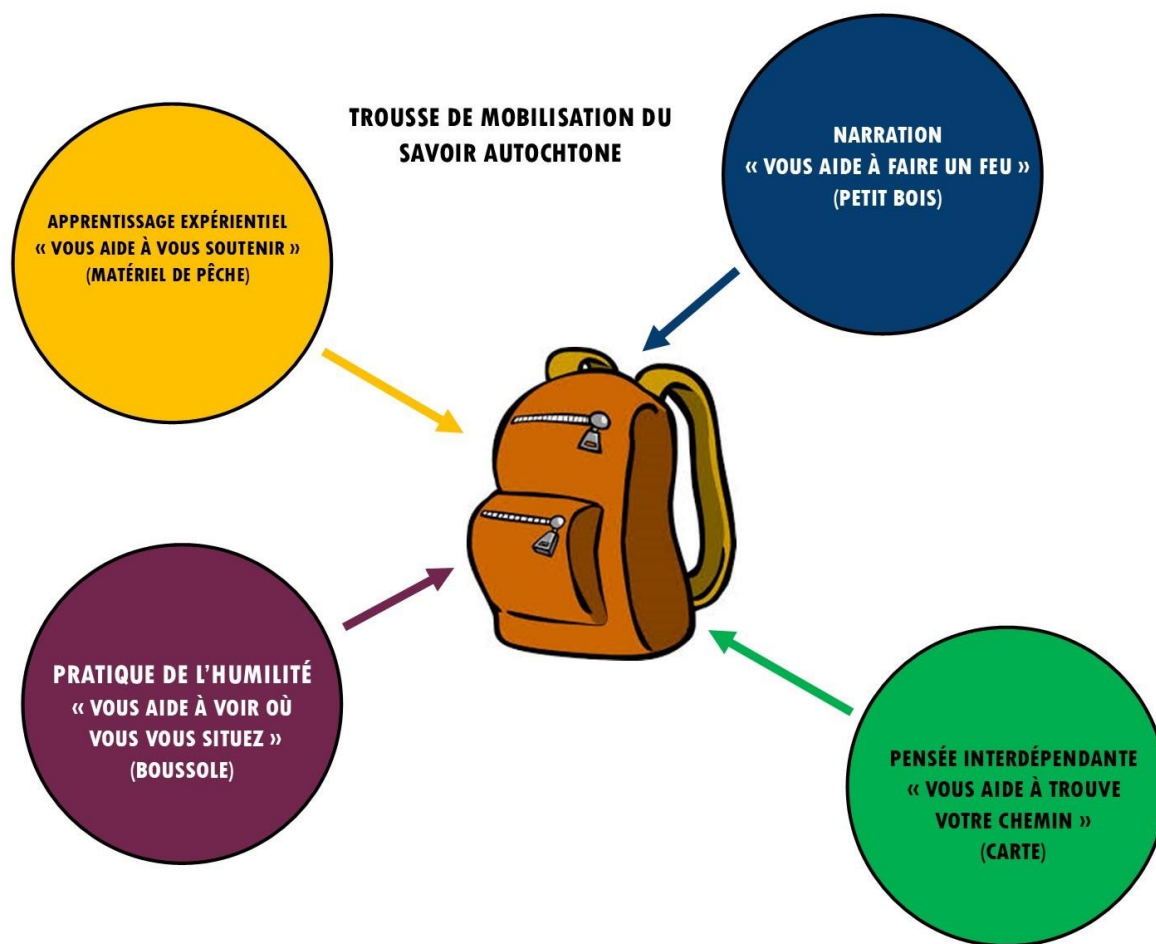


Tableau 1: Les quatre modes liés aux compétences en pensée critique

Mode	Description fondée sur les relations	Ensemble de compétences (occidentales) correspondant
Apprentissage par l'expérience	Apprentissage fondé sur les relations	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension du savoir comme un processus continu • Développer la capacité de mettre en application son apprentissage dans de nouvelles situations • Apprentissage pratique, appliqué et continu
Pensée interdépendante	Vérification axée sur les relations	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir un scepticisme sain et assuré • Avoir une compréhension critique du fonctionnement des connaissances • Réaliser une évaluation rationnelle, logique et complète des faits et des problèmes en fonction de leur bien-fondé
Narration	Communication axée sur les relations	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en pratique et perfectionner les compétences en écoute, en interprétation, en communication et en compréhension • Conserver sa mémoire et sa créativité (comprendre la signification des récits)
Pratique de l'humilité	Réflexion axée sur les relations	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer sa propre position dans le monde • Comprendre qu'il existe plusieurs modes de savoir • Connaître ses hypothèses, ses préjugés et ses valeurs • Accueillir d'autres points de vue avec empathie

Il faut préciser que ces modes ne sont pas étanches. Bien qu'ils décrivent chacun un style particulier de savoir autochtone, ils se chevauchent et se soutiennent mutuellement, ce qui est conforme à une vision holistique du monde.

La section suivante décrit chacun des quatre modes en termes de relations de façon un peu plus approfondie.

Apprentissage expérientiel (axé sur les relations)

Tout l'enseignement est fondé sur les relations, mais selon l'apprentissage expérientiel, le lien entre l'enseignant et l'étudiant est le principal moyen de transmission du savoir. Il s'agit d'apprendre en observant et en agissant, en commettant des erreurs et en tirant des enseignements. Il s'agit de la capacité de mettre en application son apprentissage dans de nouvelles situations. Il s'agit d'un apprentissage continu, appliqué et pratique selon lequel la personne explore constamment. Les activités d'apprentissage expérientiel comprennent l'apprentissage par l'observation plutôt que l'enseignement magistral ou abstrait, l'apprentissage par la pratique, le droit de commettre des erreurs et la possibilité de répéter l'activité.

Traditionnellement, cet apprentissage aurait eu lieu sur le terrain, dans un cadre informel. Mais surtout, l'apprentissage dans un contexte autochtone serait holistique. Cela signifie qu'au lieu de diviser les connaissances à acquérir entre des matières distinctes qui seraient apprises indépendamment puis intégrées (on l'espère) à l'exécution d'une activité, l'apprenant se verrait présenter l'activité comme le démontrerait un détenteur de savoir. Les divers aspects de la connaissance qui se rapportent à l'activité ne seraient pas compartimentés, mais plutôt considérés comme des parties d'un tout — c'est-à-dire apprendre à faire une chose nécessaire ou à accomplir une tâche nécessaire — et les liens entre ces aspects seraient préservés et renforcés grâce à l'expérience et à la maîtrise de l'activité. Finalement, l'apprenant détiendrait lui-même les connaissances, à la suite d'un processus d'essai, de répétition et de réussite de la tâche.

Pensée interdépendante (vérification fondée sur les relations)

Toutes les pensées sont interdépendantes. Autrement dit, elles sont ancrées dans les pensées d'autres personnes qui ont écrit, parlé et agi relativement à un sujet, à un enjeu ou à une question, et éclairées par celles-ci. Pour avoir un point de vue, nous devons d'abord trouver des façons de valider ses fondements. Il faut apprendre à respecter l'expérience, la sagesse et le savoir-faire acquis par de nombreuses autres personnes. Une fois que nous avons apprécié pleinement leur savoir et reconnu notre dépendance à celui-ci, nous pouvons véritablement prendre position.

L'interdépendance dans l'acquisition de connaissances est analogue à la notion de pensée claire et libre. Toutefois, cette activité intellectuelle assurée n'a pas lieu en vase clos. Les gens traversent la vie en entretenant des relations, avec leur famille, leurs amis et leur collectivité. En ce sens, l'interdépendance intègre une vérification fondée sur les relations pour bien déterminer la réalité. Autrement dit, nous ne créons pas la version de la vérité qui nous plaît en fonction de notre expérience personnelle, mais nous vérifions notre version de la vérité par nos relations. Il faut souligner que les relations n'ont pas lieu uniquement avec les gens. Les relations peuvent être avec les idées, les institutions, les structures de groupe, même avec les livres et les conversations, les récits et le partage des connaissances qu'ils contiennent. En effet, lorsque vous étudiez une matière, vous entamez une conversation avec un groupe de personnes déjà engagées dans cette conversation, qui comporte des points d'accord plus ou moins forts, de la dissidence, etc. Les sources d'information sont élargies, mais nous devons quand même nous assurer qu'elles sont crédibles, être disposés à accepter la preuve de notre expérience

sensorielle et à acquérir des connaissances potentielles par la lecture, l'écoute et d'autres formes de communication.

Pratique de l'humilité (autoréflexion fondée sur les relations)

Le concept d'humilité renvoie à la reconnaissance de la contribution que d'autres personnes ont apportée à votre apprentissage et à la capacité de reconnaître que vous ne savez pas tout. L'apprenant fait preuve d'humilité lorsqu'il reconnaît et honore la source des connaissances et qu'il est conscient de ce qu'il ne sait pas. L'apprenant fait preuve de respect en accordant toujours aux personnes dont il partage les connaissances le crédit qui leur revient. Savoir signifie se connaître soi-même et savoir comment nous sommes façonnés par le réseau dont nous faisons partie. Lorsque nous rencontrons les autres avec leur propre ensemble unique de connexions, nous devons nous regarder vraiment et accepter que nos préjugés, nos hypothèses et nos valeurs sont variables. Ensuite, nous constatons que nous pouvons faire de nouveaux choix sur notre position dans le monde. Nous pouvons même établir de nouveaux liens.

L'humilité est une valeur, une compétence et une attitude et il faut s'engager à la pratiquer. L'humilité intègre l'ouverture d'esprit à l'égard de l'existence des valeurs des autres et le respect de la différence. Elle suppose également d'être ouvert à de nouvelles choses, d'abord en écoutant (ou en observant), puis en interprétant, en lisant et finalement en interagissant avec divers types de sources. Elle comprend le défi de tenir compte des nouveaux concepts et renseignements dans l'univers d'une personne. Elle peut aussi signifier passer du temps à contempler les contradictions dans les connaissances acquises.

Narration (communication fondée sur les relations)

La narration existe partout, pas seulement en classe. Les récits nous aident à savoir qui nous sommes en mettant en relation la personne qui communique et celle qui reçoit. Ils transmettent des connaissances, des leçons et des cadres qui permettent de comprendre le monde. L'acquisition de connaissances par la narration nous oblige à apprendre à écouter et à comprendre, à lire, à interpréter et à nous rappeler.

Le savoir s'acquiert en partageant les connaissances au moyen de récits, traditionnellement par transmission orale. De nos jours, on peut « écouter » des récits en les lisant et en les entendant en personne. On peut aussi « lire » des histoires tacites derrière les images et les mots. Cela nécessite une d'excellentes compétences en communication — lecture, écriture et écoute. Cela exige aussi la volonté et la capacité d'exprimer ses pensées dans le cadre d'un dialogue réciproque.

Il faut ajouter que la communication de récits est aussi un moyen de se protéger contre une perte de pensée claire, car le partage des connaissances (par la communication) fait partie du processus de vérification. Cela permet également de démontrer les connaissances et de les perpétuer.

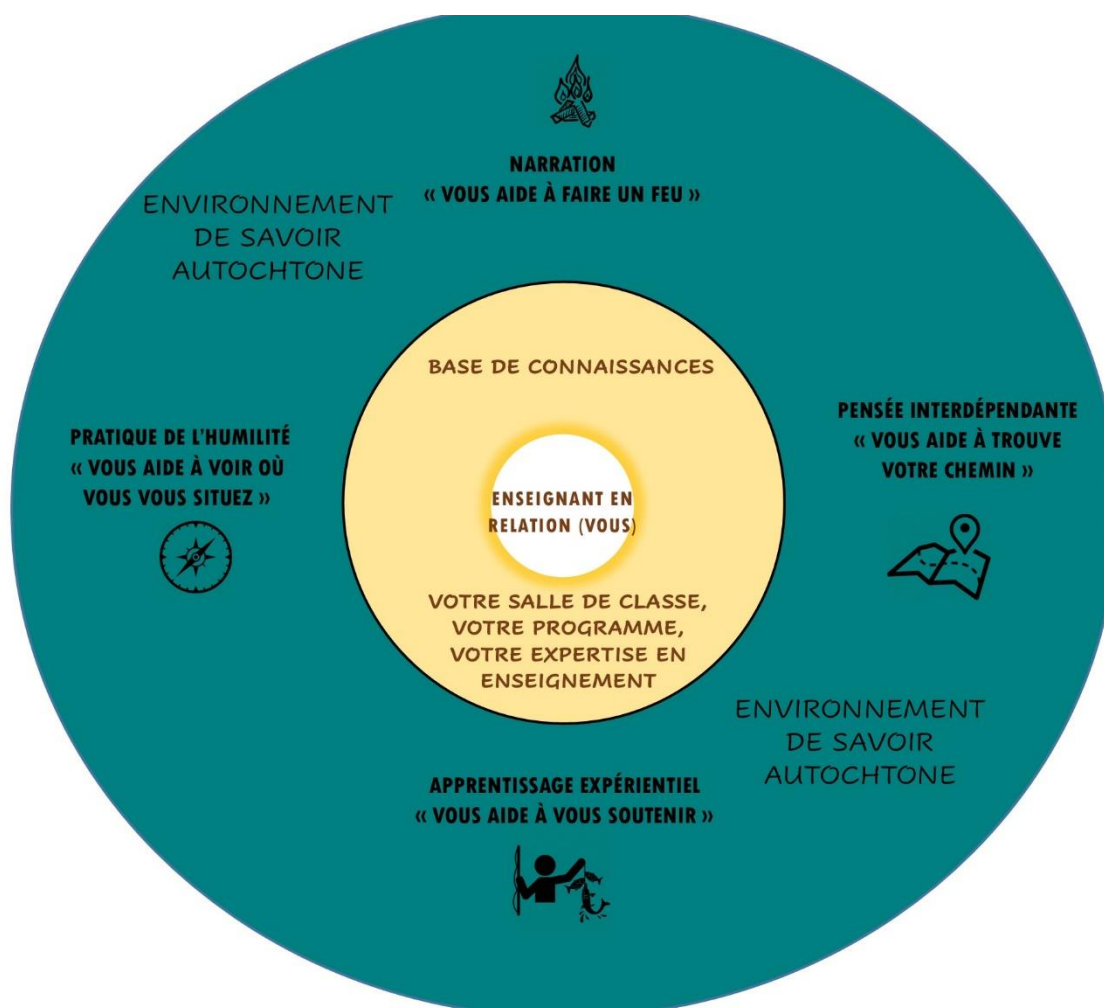
Préparer notre trousse d'outils

Conformément à notre intention de rendre les outils que nous avons mis au point aussi pertinents et spécifiques que possible dans le contexte, nous avons choisi d'envisager

l'environnement du savoir d'une manière qui le relie à la prestation en classe et au contexte du nord-ouest de l'Ontario. Dans le cadre de séances de remue-méninges et de discussions, nous avons lancé l'idée d'un ensemble, qui est finalement devenu une trousse d'outils. La trousse d'outils fait référence à un contexte dans lequel les personnes (qui utilisent la trousse d'outils) connaissent souvent la culture des terres et leur moyen de subsistance (dans un contexte moderne, il peut s'agir de camping ou de randonnée) et connaissent également les outils nécessaires pour de telles aventures.

De même, dans le cadre de leurs nouvelles aventures pédagogiques dans l'environnement du savoir autochtone, les enseignants auront besoin de certains outils pour y naviguer avec succès. Les divers types d'outils se reflètent dans les quatre modes avec leurs icônes respectives. Lorsque vous vivez sur des terres, vous avez besoin d'abris, de chaleur, de nourriture et d'un moyen de vous situer. De même, dans un monde où l'information est en constante expansion, les quatre modes sont semblables à des outils destinés à vous aider (par l'organisation de l'information en connaissance d'une manière autochtone). L'enseignant choisit l'outil (mode) qui est le plus utile à ce moment, compte tenu du sujet et des objectifs à atteindre. S'ils utilisent les critères précis indiqués dans les outils pour créer un travail et une grille d'évaluation, les enseignants font progresser la réflexion et la connaissance par des moyens autochtones et, sans coïncidence, ils avancent vers la mise en œuvre complète des résultats d'apprentissage autochtones.

Figure 2 : Trousse de mobilisation du savoir autochtone



Après avoir choisi le mode approprié, l'enseignant aura accès à l'un des quatre outils connexes de création de grille et d'affectation; un outil a été créé pour chaque mode (voir les annexes C à F). L'objectif est que le formateur ait non seulement des conseils sur la signification de chacun des modes, mais aussi des normes précises qui l'aideront à avoir l'assurance qu'il a créé une tâche et un système d'évaluation qui, s'ils répondent aux critères identifiés, sont fondés de façon authentique sur une notion de « bonne connaissance » autochtone. Le diagramme présenté à l'annexe B donne un aperçu du processus qu'un enseignant suivra pour adopter l'un des modes pour un travail en classe.

Au cours de l'hiver 2019, nous avons été en mesure d'entreprendre un processus d'essai initial et quelque peu limité avec ces outils. Dans quatre classes et domaines distincts, les enseignants ont choisi un mode, élaboré un devoir et une rubrique et les ont présentés dans leur classe. Selon les commentaires que nous avons reçus, nous pouvons proposer un certain nombre de leçons. À mesure que nous progresserons avec les outils au sein de notre

établissement, nous espérons poursuivre la mise à l'essai du fondement (les leçons) et des outils proprement dits.

Nouveaux enseignements tirés

Enseignement numéro 1 : Les modes permettent aux membres du corps professoral d'exercer leurs choix et leur créativité

Les quatre modes peuvent être un moyen efficace d'encourager les enseignants à intégrer les modes de connaissances autochtones en classe. Ayant présenté plusieurs exposés à des groupes et discuté individuellement avec des enseignants, nous pouvons affirmer que les idées sont sensées pour les enseignants, même si dans certains cas, les enseignants ne comprennent pas aussi bien qu'ils le pensent, ce qui indique la nécessité d'un perfectionnement professionnel continu. Par exemple, le concept de la narration dans un cadre autochtone nécessitera des séances de formation spécialisées qui exploreront les significations et les fonctions possibles de la narration. Néanmoins, il est encourageant de voir les enseignants adopter les modes. De plus, il semble que le fait de donner un choix de modes au corps professoral permettra de surmonter certaines hésitations que nous avons observées. Cette souplesse inhérente au cadre permet aux modes de savoir autochtones de se rapporter à n'importe quel enseignement dans n'importe quelle classe.

Enseignement numéro 2 : Rien ne remplace l'expérience

Il est parfois facile de passer de nombreuses heures à approfondir le langage d'un travail ou d'une grille d'évaluation en se fiant à l'expérience et à l'expertise de l'enseignant. Pourtant, même si nous choisissons nos mots avec soin et précision, rien ne peut se substituer à l'essai pratique. Les enseignants peuvent avoir une vision de ce que doit être un travail ou une grille d'évaluation, mais cela peut changer complètement une fois qu'ils arrivent en classe et qu'ils mettent à l'essai les outils d'apprentissage. Pour cette raison, un élément important de la trousse d'outils devrait dorénavant être une banque d'échantillons de travaux, y compris des grilles d'évaluation fiables utilisées précédemment et peaufinées.

Enseignement numéro 3 : Différents enseignants ont vraiment des besoins différents

Même si nos outils nécessitent des critères uniformes, il semble que les enseignants de diverses matières ont vraiment des besoins différents, un peu comme les apprenants. En collaborant avec notre corps professoral à la mise à l'essai initiale de la trousse d'outils, nous en sommes venus à comprendre que le renforcement des capacités dans le monde ne modifiera pas le fonctionnement de certains cerveaux. Par exemple, dans le cadre d'un de nos exercices pilotes, nous travaillions avec des enseignants en mathématiques très investis dans le projet. Ils aimaient le travail qu'ils attribuaient et estimaient que c'était un apprentissage très important pour leurs élèves; néanmoins, certains d'entre eux seront toujours des « mathématiciens ». C'est pour dire que lorsqu'il s'agissait de comprendre et d'appliquer une rubrique, leur approche était étonnamment et inattendue. Nous étions alors confrontés au défi

de rendre les mots aussi simples que possible sans perdre l'essence des compétences que nous voulions inculquer. Des dynamiques similaires pourraient survenir avec les enseignants d'autres domaines, comme dans les domaines techniques et de métiers. La réponse à ce problème n'est pas encore claire, mais il faudra d'abord réfléchir à divers types de grilles d'évaluation.

Enseignement numéro 4 : Le renforcement des capacités doit aller plus loin

L'un des domaines où nous avons observé une lacune importante dans la capacité du corps professoral est l'analyse du discours, faute d'une période moins longue. Dans certaines écoles et certains départements, le corps professoral est très à l'aise avec cette façon d'analyser les mots et les médias en général, mais bon nombre ne le sont pas. Par exemple, une membre du corps professoral avec qui nous travaillions a repoussé la critique fréquente des approches occidentales pour comprendre l'environnement; en tant que scientifique de l'environnement qui prend au sérieux sa responsabilité d'intégrer les points de vue relationnels et autochtones dans la préparation de ses étudiants à travailler dans ce domaine, elle a eu de la difficulté avec une analyse qui semblait contredire ou peut-être nier entièrement ses efforts pour insuffler de l'Occident. la science offrant d'autres moyens de générer des connaissances sur le monde naturel, tandis que l'analyse reflétait une critique commune de la façon dont la science occidentale, en tant que système de codification du savoir, traite le monde naturel, c'est-à-dire comme un objet à questionner et un produit à exploiter. Elle a considéré cette analyse d'un vaste discours culturel comme une description directe de son propre travail de scientifique et a affirmé que ce n'était tout simplement pas vrai. Lorsqu'ils manipulent certaines idées (discours), les enseignants doivent être en mesure de voir comment leurs meilleurs efforts participent néanmoins à des structures de pouvoir systémiques intégrées à la culture quotidienne, malgré les différences, les croyances et les expériences individuelles. Franchement, tous les membres du corps professoral des collèges n'ont pas été éduqués pour penser de cette façon, mais cela est essentiel à la prestation de l'OIT telle qu'elle devait être enseignée.

Enseignement numéro 5 : Parfois, l'approche individuelle est la meilleure

Par le passé, nous avons tenu des réunions de groupe pour rédiger et réviser nos outils, mais nous avons constamment eu de la difficulté à négocier les différences entre les participants. Au cours des derniers mois, nous avons adopté une approche consistant à parler individuellement ou en petits groupes avec divers intervenants. Bien que cela soit en partie nécessaire à cette étape des travaux, cela a révélé la force d'un processus récursif dans l'élaboration des produits. En bref, plus le temps à la conversation individuelle augmente, plus la relation est bonne et plus la confiance est grande. Il s'agit d'une sorte de création collaborative basée sur une boucle de rétroaction.

Conclusion

Ce projet découle de la nécessité d'élaborer un processus d'évaluation des progrès relatifs à l'intégration des RAA au collège Confederation, mais aussi de fournir un modèle d'enseignement et d'évaluation du savoir autochtone dans le cadre de l'enseignement postsecondaire. Selon l'objectif d'encourager et de renforcer les bonnes idées et les bonnes connaissances chez les diplômés, et avec le soutien du COQES, ce projet visait à créer un outil d'évaluation conforme aux visions autochtone et occidentale de la pensée critique. Au cours de la première phase du projet, nous avons élaboré une seule rubrique fondée sur quatre mots fondamentaux : responsabilité, respect, réalisation et réflexion. Nous avons toutefois constaté que ces idées étaient difficiles à utiliser dans des contextes pratiques précis. Ainsi, l'une de nos démarches de la phase deux a consisté à prendre du recul par rapport aux quatre R tout en les considérant comme le fondement d'une approche de pensée autochtone. Nous avons remarqué que les relations sont la substance de tous les autres R et le fondement de toute approche de la pensée critique fondée sur les modes de connaissance autochtones. Nous avons élaboré un processus à plusieurs étapes selon une méta-grille d'évaluation, ou « trousse d'outils » qui pourrait générer d'autres grilles propres à une classe tout en atteignant l'objectif d'inclure et de mesurer les modes de connaissances propres aux Autochtones.

C'est ainsi que la trousse de mobilisation du savoir autochtone a été mise à l'essai dans quatre classes à ce jour. Notre objectif à ce stade est de remplir notre matériel Packsack et de le libérer à l'échelle du collège. Pour cette prochaine étape, il est essentiel de mettre en place un moyen d'assurer la collecte de données sur la façon dont les quatre modes sont mis en œuvre et surtout de recueillir des exemples. Nous envisageons un vaste éventail d'exemples dans toutes les écoles et tous les domaines de contenu de notre collège. Plus nous recueillerons d'exemples, plus nous pourrions apprendre.

Enfin, on ne peut que répéter que l'une des principales leçons tirées de ce projet a été le rôle important du renforcement des capacités. Nous devons poursuivre nos efforts accrus et plus variés à cet égard et nous ne pouvons qu'en déduire que ce sera la même chose dans d'autres établissements. Nous devons notamment nous pencher sur la question de la fragilité blanche qui nous a hantés tout au long des années où ce projet a été réalisé et qui constitue un enjeu continu par rapport au processus de mise en œuvre des RAA dans leur ensemble. Dans le cadre de nos travaux (non seulement sur ce projet, mais aussi pour tout travail lié aux RAA), nous avons constaté que la fragilité blanche constitue un obstacle majeur à la réussite. Il est certain que notre faculté est soumise à beaucoup de pression pour enseigner certains contenus dans un certain délai et qu'elle n'a pas le temps de s'engager dans la recherche et l'étude. Toutefois, elle exprime fréquemment ce que J.P. Restoule a noté comme une « résistance bénigne », se disant préoccupée par le fait qu'elle commettra une erreur ou qu'elle sera appelée à enseigner des choses qu'elle n'a pas le droit d'enseigner. Même s'il est vrai que le corps professoral a besoin de soutien pour évoluer vers la réalisation des RAA, sa résistance peut être une manifestation de privilège. Par exemple, nous avons constaté que, d'une part, les enseignants blancs accueillent favorablement le fait qu'un autre blanc ou un non-Autochtone leur dit qu'ils *peuvent* enseigner cette matière.⁴ D'autre part, ils insistent souvent sur le fait qu'ils

⁴ Tandis que nous comprenons que les non-Autochtones ne sont pas tous blancs, la tension prédominante dans notre collège se situe entre les enseignants blancs et le contenu autochtone qu'ils ont été « sommés » d'offrir dans

veulent qu'un aîné ou un Autochtone présente la matière pour eux. Cela place le NRC et la mise en œuvre des RAA dans une situation non avantageuse, tandis que les enseignants peuvent maintenir leur zone de confort, un endroit où ils peuvent gagner sur les deux plans et éviter d'apporter des changements à leur pratique d'enseignement.

Ces tensions nous donnent l'occasion de clarifier notre propre réponse. Nous avons élaboré une réponse normalisée à l'intention des enseignants qui s'inquiètent des conflits en classe et de ce qu'il faut faire. Voici notre réponse : Il s'agit vraiment d'une question de renforcement des capacités. Les enseignants ont besoin de participer à certaines études pour avoir confiance dans la présentation de la matière, mais ils n'ont certainement pas à se présenter comme des experts. De plus, il existe une différence entre enseigner le savoir autochtone tel qu'il est présenté par des universitaires autochtones et présenter le savoir spirituel ou cérémonial (ce dernier que nous n'encourageons pas). Il faut tenir compte du fait que les enseignants peuvent encore avoir certaines réactions négatives de la part des élèves et qu'ils devront se préparer avec une réflexion sérieuse. Dans une certaine mesure, il s'agit d'un problème de gestion de classe.

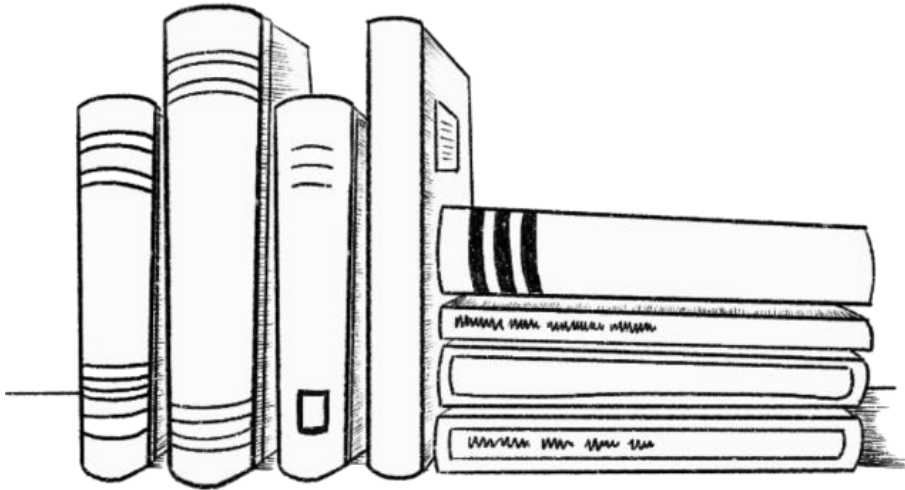
La solution de rechange est de reculer par rapport à notre vision des résultats d'apprentissage autochtones au Collège Confederation, ce qui n'est pas une option pour nous. Dans notre travail relatif aux RAA, nous devons constamment naviguer dans une interface autochtone-non-autochtone où la menace de l'appropriation culturelle se présente à plusieurs reprises, même si nous travaillons avec la collectivité autochtone comme nous l'avons toujours fait. La réalité est qu'il n'y aura jamais de consensus complet entre les Autochtones sur cette question, mais nous sommes inspirés par les nombreux Autochtones qui travaillent dans les collèges et les universités et qui répondraient à la question de l'appropriation par une question axée sur l'obligation morale : « Au lieu de se demander "est-ce que j'ai le droit d'enseigner cette matière?", les enseignants devraient recadrer la question comme suit : "quelle est ma responsabilité?" (Restoule, 2013, p. 35). Nous considérons que ce travail lié aux RAA et l'élaboration d'une trousse de mobilisation du savoir autochtone sont essentiels pour les enseignants qui souhaitent rendre compte de leur histoire en tant que Canadiens et, par conséquent, à rendre compte à leur collectivité en tant que citoyens avec leur enseignement. Sous cet angle, l'inclusion des modes de connaissances autochtones dans l'ensemble des études postsecondaires n'est pas une option — c'est une nécessité.

leurs salles de classe. Dans le passé, la population de Thunder Bay n'était pas très diversifiée, bien que cela ait récemment changé quelque peu. Notre population étudiante est composée d'environ un tiers de ressortissants du pays (principalement des blancs), d'un tiers d'Autochtones et d'un tiers d'étrangers.

Ouvrages de référence

- Biggs, J. et C. Tang (2015). *Indigenous knowledge in post-secondary educators' practices: Nourishing the learning spirit*. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 42(1), pp. 63-79. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/1902/182507>
- Battiste, M. (1998). *Enabling the autumn seed: Toward a decolonized approach to Aboriginal knowledge, language, and education*. *Canadian Journal of Native Education*, 22(1), pp. 16 à 27.
- Battiste, M. (Éd.) (2000). *Reclaiming Indigenous voice and vision*. UBC Press.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. Apamuwek Institute. http://www.usask.ca/education/documents/profiles/battiste/ikp_e.pdf.
- Cajete, G. (1995). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.
- Corbiere, A. I. (2000). *Reconciling epistemological orientations: Towards a wholistic Nishnaabe (Ojibwe/Odawa/Potawatami) education*. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), pp. 113-120.
- Graveline, F. J. (1998). *Circle works: Transforming Eurocentric consciousness*. Fernwood Publishing.
- Kirkness, V. et Barnhardt, R. (1991). *First Nations and higher education: The four R's = respect, relevance, reciprocity, responsibility*. *Journal of American Indian Education* 30(2), pp. 1 à 15.
- Kovach, M. (2010). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Little Bear, L. (2009). *Naturalizing Indigenous knowledge: Synthesis paper*. Université de la Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, Saskatoon (Saskatchewan) et First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary (Alberta). www.aerc.usask.ca.
- Restoule, J.P. (2013). *Everything is alive and everyone is related: Indigenous knowing and inclusive education*. Dans Malinda S. Smith (éd.), *Transforming the academy: Éducation, connaissances et relations autochtones* (pp. 32-36). Université de l'Alberta.
- Rhodes, T. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Association of American Colleges and Universities.
- Rogers, C. (2002). *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*. *Teachers College Record* 104(4), pp. 842-866.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*. http://trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf

Wimmer, R. J. (2016). Les 4 R revus à nouveau : l'éducation des Autochtones au Canada et les répercussions sur le leadership dans l'enseignement supérieur. Dans L. Schulz et M. Viczko (éd.), *Assembling and governing the higher education institution* (pp. 257-270). Palgrave MacMillan.



Trousse de mobilisation du savoir autochtone :

Utilisation des résultats d'apprentissage autochtones pour
promouvoir et évaluer la pensée critique et la citoyenneté
mondiale