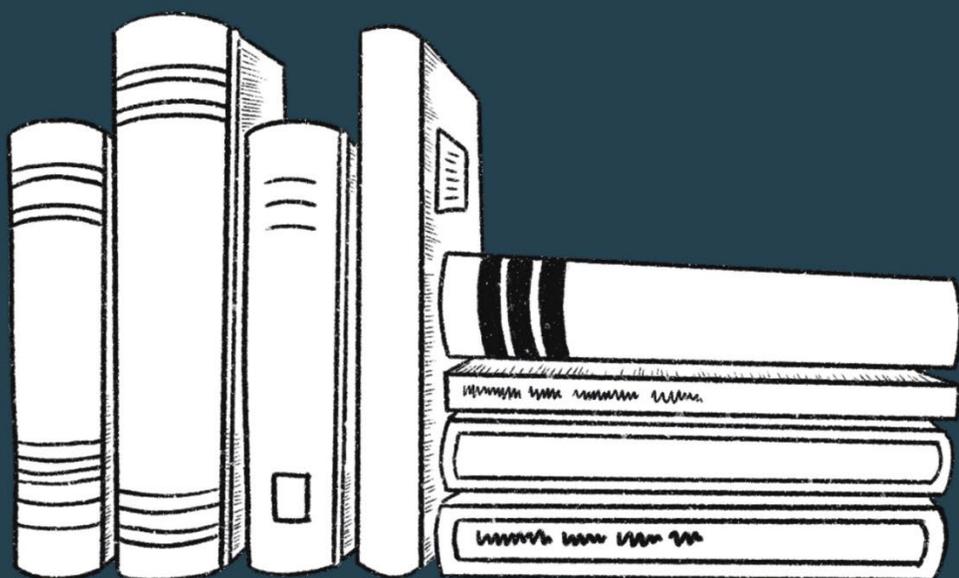


Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur



**Le Sac à dos de mise en œuvre des savoirs  
autochtones : Un manuel pour intégrer les  
modes de connaissance autochtone dans votre  
enseignement**

Negahneewin Research Centre

**Publié par le :**

## **Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur**

**88, Queens Quay Ouest, bureau 2500  
Toronto (Ontario)  
M5J 0B8**

**Téléphone : 416 212-3893**

**Télécopieur : 416 212-3899**

**Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)**

**Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)**

**Citer ce document comme suit :**

Negahneewin Research Centre (2024) *Le Sac à dos de mise en œuvre des savoirs autochtones : Un manuel pour intégrer les modes de connaissance autochtone dans votre enseignement*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



**Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur**

Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur du Roi pour l'Ontario, 2024.

# Table des matières

Liste des tableaux.....	4
Préface : À propos des savoirs autochtones .....	5
Sommaire .....	6
Connaissance et enseignement dans une perspective relationnelle.....	8
Anxiété à l'idée de travailler dans un environnement de connaissances autochtones. ....	11
Dois-je vraiment céder de l'espace dans mon cours pour cela? .....	13
N'est-ce pas de l'appropriation culturelle? .....	13
Et si je me contentais d'enseigner la roue de médecine? .....	14
Suis-je censé·e utiliser les médecines traditionnelles autochtones dans ma classe?.....	14
Suis-je autorisé·e à enseigner les savoirs autochtones? .....	15
Par où commencer? .....	16
Comment savoir si je fais bien les choses? .....	16
Contenu du Sac à dos.....	17
Quatre modes de navigation .....	18
La première voie : L'enseignement et l'apprentissage holistiques.....	18
Faire de l'expérience d'apprentissage une expérience globale .....	19
Enseigner à l'étudiant·e dans son intégralité.....	20
Rendre les connaissances complètes .....	20
La deuxième voie : Communication par l'histoire.....	21
La narration comme mode de connaissance .....	22
La narration comme moyen d'enseignement.....	22
La narration pour la décolonisation .....	23
La troisième voie : Une pensée relationnelle forte .....	24
L'interdépendance des connaissances .....	24
Conversations crédibles.....	25
La quatrième voie : Pratique de l'humilité .....	25
Enseignements autochtones de l'humilité .....	26
Humilité culturelle.....	26
Guide des guides.....	27
Bibliographie .....	30
Guides de navigation .....	34

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Les quatre façons de naviguer et les équivalents de la pensée critique fondée sur les relations.....	9
--	---

## Préface : À propos des savoirs autochtones

Ce manuel est basé sur l'expérience et la sagesse des autochtones qui font ce travail au Confederation College depuis de nombreuses années. Il est le fruit de relations authentiques entre autochtones et non-autochtones, en conversation les uns avec les autres et avec les études autochtones en tant que discipline. En réalité, c'est le savoir autochtone de cette communauté spécifique que nous souhaitons maintenant partager.

Certains, à la lecture du titre de ce manuel, se demanderont comment les employé·es d'un collège traditionnel, qui fait partie d'un système d'enseignement postsecondaire euro-canadien ancré dans des structures et des politiques coloniales, peuvent offrir des opinions légitimes sur la mise en œuvre du savoir autochtone. Comment pouvons-nous prétendre définir le savoir autochtone alors qu'il s'agit de l'héritage culturel et spirituel des communautés autochtones, qui varie en fonction de la situation géographique et qui, dans de nombreux cas, se transmet uniquement de personne à personne par le biais de la tradition orale?

Ces questions sont tout à fait pertinentes.

Nous n'essayons en aucun cas d'imposer une définition du savoir autochtone qui pourrait s'appliquer n'importe où et à n'importe quel moment. Cela serait contraire à notre conception des savoirs autochtones, qui sont pluriels et particuliers à un lieu. Au fil de la lecture, vous constaterez que certains thèmes généraux et certaines pratiques sont mises en avant, mais que cela ne porte en rien atteinte au droit de tout individu ou de toute communauté de déterminer lui-même les connaissances qui ont leur place ou qui sont appropriées dans son institution ou dans sa classe.

Veillez garder à l'esprit que ce manuel s'adresse très précisément aux enseignant·es de l'enseignement postsecondaire (majoritairement non autochtones), qui ont pour mandat d'inclure les savoirs autochtones dans leur pratique. De nombreux établissements d'enseignement supérieur adoptent un contenu autochtone obligatoire sous une forme ou une autre, que ce soit par le biais de résultats d'apprentissage institutionnels, de cours prescrits ou d'un cadre de décolonisation. Pour ces enseignant·es, l'introduction des savoirs autochtones dans les classes est une exigence professionnelle et personnelle. Ce manuel est une offrande à ceux qui veulent assumer cette responsabilité.

## Sommaire

Si vous êtes enseignant·e dans le système postsecondaire de l'Ontario, vous êtes probablement au courant des appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation (CVR) concernant l'éducation. Il est très probable que votre établissement travaille à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une stratégie de décolonisation, qui peut inclure un contenu autochtone obligatoire. Enseigner ce contenu peut générer de l'anxiété, de la confusion ou de la curiosité de savoir ce que cela signifie dans votre propre pratique d'enseignement.

Au Confederation College, nous travaillons à la mise en œuvre d'un ensemble de sept Résultats d'apprentissage autochtones (OIT) depuis 2007, lorsqu'ils ont été rédigés et donnés par des représentant·es de la communauté. L'objectif des OIT est de s'assurer qu'avant d'obtenir son diplôme du Collège de la Confédération, chaque diplômé sera capable de :

1. Relier les principes des savoirs autochtones à leur domaine professionnel.
2. Analyser l'impact du colonialisme sur les communautés autochtones.
3. Expliquer la relation entre la terre et l'identité dans les sociétés autochtones.
4. Comparer les perceptions autochtones et canadiennes de l'inclusion et de la diversité.
5. Analyser le racisme en relation avec les peuples autochtones.
6. Élaborer des stratégies pour réconcilier les relations entre les autochtones et le Canada.
7. Formuler des approches pour impliquer les partenaires de la communauté autochtone.

Nous sommes conscients que certains établissements ont adopté des OIT; en fait, certaines ont adopté exactement ces OIT. Bien que le Confederation College travaille encore à la mise en œuvre des OIT, nous avons beaucoup appris au cours de ce processus, et c'est cet apprentissage qui est à la base de ce manuel.

Ce manuel présente l'aboutissement de notre projet de recherche en cours, initié en 2016. Notre objectif était de développer un outil d'évaluation conforme aux perspectives autochtones sur la pensée critique et de comprendre comment les connaissances, les compétences et les attitudes des OIT ont influencé les compétences en matière de pensée critique des apprenants autochtones et non autochtones dans une variété de programmes collégiaux. Le [résultat intermédiaire](#) de ce projet a été la création d'une méta-rubrique ou un « Sac à dos » que les enseignant·es peuvent utiliser pour générer d'autres rubriques spécifiques à la classe comme moyen d'inclure et de mesurer les modes de connaissance propres aux autochtones. Pour approfondir notre enquête, nous avons recueilli des données qualitatives auprès de membres du corps enseignant·e qui se sont engagés dans le développement professionnel lié au Sac à dos initial que nous avons développé. Leurs idées précieuses ont servi de catalyseur pour la poursuite de nos efforts dans ce domaine. Par conséquent, ce manuel s'appuie sur les fondements posés par notre précédent ouvrage, *An Indigenous Knowledge Mobilization Packsack*, une collection de documents destinés à l'usage des facultés.

Nous appelons les outils de ce manuel un Sac à dos, car, comme n'importe quel sac que vous pouvez emporter avec vous en randonnée, il contient une collection d'articles nécessaires et utiles qui vous permettront de naviguer dans un environnement peu familier. L'idée du sac à dos se voulait une référence au sac de toile que les chasseurs et les trappeurs transportaient

dans la nature parmi les peuples autochtones du nord de l'Ontario. Ce document vous offre, en tant qu'enseignant·e, des conseils pour accroître votre confiance dans une nouvelle version de la salle de classe qui reconnaît la pertinence et l'importance des savoirs autochtones et encourage la pensée critique. C'est dans cette nouvelle version de la salle de classe que vous aiderez à créer un environnement de connaissances autochtones.

Pour être clair, le document que vous lisez en ce moment ne peut pas remplacer un processus de mise en œuvre complet au niveau du programme. Peut-être votre établissement travaille-t-il sur une version de la mise en œuvre des OIT ou sur l'inclusion d'un contenu autochtone dans le cadre d'une stratégie de décolonisation, mais cette mise en œuvre est du ressort des administrateurs universitaires. En particulier, toute mise en œuvre par OIT doit se faire dans le cadre d'un processus à l'échelle du programme qui examine sérieusement quel contenu spécifique doit être inclus, ce qui doit aller où et les éléments clés à inclure pour considérer les résultats obtenus. Un tel processus prendra du temps et il est préférable de le mener à bien dans le cadre d'un renouvellement complet du programme et d'autres processus d'assurance de la qualité. La responsabilité ne peut pas incomber uniquement au corps enseignant.

Bien que ce manuel ne traite pas de la mise en œuvre des OIT en tant que telle, il traite de l'*apprentissage autochtone*. Il s'agit de décoloniser la salle de classe. Si vous êtes enseignant·e dans un collège de l'Ontario, quel que soit votre statut, ceci est pour vous. Nous partons du principe qu'en tant qu'enseignant·e dans le système postsecondaire de l'Ontario, l'un de vos rôles est d'intégrer les savoirs autochtones dans votre classe. Peut-être que votre plan de cours cible le contenu autochtone ou les savoirs autochtones comme faisant partie des résultats d'apprentissage du cours; il est de votre responsabilité d'intégrer ce matériel. Bien entendu, cela ne dépend pas que de vous, pas plus que la satisfaction totale d'un résultat d'apprentissage professionnel ne dépend que de vous. Votre tâche consiste à *contribuer* à la stratégie globale de votre programme ou de votre école en matière d'apprentissage autochtone, quelle qu'elle soit. L'objectif de ce Sac à dos est de vous aider à apporter votre contribution.

Même si ce matériel ne figure pas explicitement dans le plan de votre cours, vous pouvez utiliser ce manuel pour vous préparer, pour être plus en phase avec votre mandat institutionnel à l'égard des communautés autochtones et, surtout, pour réfléchir différemment à votre enseignement. La décolonisation ne se résume pas à l'intégration de certains sujets dans vos plans de cours. Nous vous demandons de réfléchir non seulement aux *sujets* que vous abordez, mais aussi à la *manière* dont vous enseignez : comment vous vous préparez, comment vous présentez, comment vous évaluez les étudiant·es et même comment vous évaluez vos propres progrès dans la gestion de cette matière. Il s'agit d'un défi émotionnel, spirituel et psychologique, et pas seulement intellectuel.

Ce manuel propose des modifications et des améliorations de votre enseignement basées sur les savoirs et les modes de connaissance autochtone,<sup>1</sup> non pas parce que ces changements sont nécessaires pour enseigner un contenu autochtone spécifique (bien qu'ils augmenteront certainement votre capacité à le faire), mais parce qu'il s'agit de modes de connaissance qui peuvent réellement bénéficier à votre pratique pédagogique. Ils peuvent également vous aider à assumer avec plus de confiance vos responsabilités en tant qu'enseignant·e dans une salle de

---

<sup>1</sup> À ce stade, de nombreuses personnes posent des questions telles que : « Mais ai-je le droit d'enseigner cela? » Soyez assurés·es que nous répondrons à ces questions, mais pour l'instant, soyez patient·es.

classe canadienne après les *appels à l'action* de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (2015).

## Connaissance et enseignement dans une perspective relationnelle

Notre Sac à dos est destiné à vous aider à naviguer et à faciliter un environnement de connaissances autochtones. Avant de poursuivre, approfondissons ce que nous entendons par « connaissance ».

Les informations nous parviennent de toutes parts, sous diverses formes. Notre tâche en tant qu'apprenants, membres de la communauté et citoyen·nes est d'interpréter ces informations et de les transformer en connaissances. Les informations que nous rencontrons, en particulier dans la sphère numérique, ne sont pas toutes vraies. Nous devons disposer d'un système de tri, d'un système de connaissances. Ce sont ces systèmes qui donnent un sens au monde.

En d'autres termes, la connaissance n'est pas une pomme suspendue à un arbre qui attend d'être cueillie. La connaissance est formée par un processus qui est dicté par qui vous êtes et d'où vous venez.

Dans l'approche occidentale, par exemple, le processus d'acquisition des connaissances (c'est-à-dire la pensée) est normalement considéré comme quelque chose de distinct des autres façons d'appréhender le monde. La pensée est traitée comme une activité que l'on peut isoler et décrire, définir et travailler comme un muscle pour le renforcer. Il est important de noter que la pensée est généralement attribuée à une seule personne à la fois. Ma pensée m'appartient et si je peux la partager avec d'autres, ma capacité à la garder pour moi fait partie de mon identité.

La nature individuelle de la pensée dans le système occidental crée un contraste convaincant avec les modes de connaissance autochtones, qui sont explicitement fondés sur les relations (Kirkness & Barnhardt, 1991 ; Madden, 2015; Pidgeon, 2016). Une autre façon de le dire est que la vision du monde autochtone est « relationnelle ». Vous avez peut-être déjà entendu ce terme en rapport avec les idées autochtones et l'éducation autochtone. Vous avez peut-être déjà des idées et des opinions à ce sujet. C'est une idée facile à dire et à approuver, mais très difficile à mettre en pratique, en partie parce qu'elle va à contre-courant, en opposition directe avec un mode de pensée dominant que nous appelons « occidental ». Il est également beaucoup plus compliqué qu'il n'y paraît, et il faut travailler énormément pour comprendre ses complexités.

Mais restons-en au programme, qui consiste à rendre l'idée de la connaissance relationnelle authentique *et* réalisable pour l'enseignant·e dans la salle de classe.

Nous commençons par reconnaître que chaque personne existe dans et à travers un réseau de relations. Ces relations ne s'établissent pas seulement avec d'autres personnes, mais aussi avec l'ensemble de la nature et du monde. Parce qu'elle sera pertinente pour l'enseignement et l'apprentissage, nous allons suggérer que nous avons également des relations avec les idées et les écoles de pensée, et même avec les livres qui les contiennent. Lorsque je lis l'opinion de quelqu'un ou que je l'écoute parler, j'entre dans une sorte de relation avec cette personne. Elle n'est peut-être pas aussi intime que les relations que j'entretiens avec ma famille et mes amis, mais il s'agit d'une relation et elle contribue à mon identité.

Une vision relationnelle du monde implique directement chacune des quatre façons d'être et de savoir, que nous avons décrites dans [notre précédent rapport](#) comme étant des composantes d'un environnement de connaissances autochtones. Le travail du Sac à dos (et de ce rapport) consiste à traduire les éléments d'un mode de connaissance relationnel en ce que nous appelons les quatre façons de naviguer. Pour ceux qui le souhaitent, chacune des quatre voies est expliquée plus en profondeur, avec des références académiques, dans les sections suivantes de ce rapport. Pour l'instant, notre objectif est de vous présenter l'environnement de connaissances autochtones.

La présence de l'environnement de connaissances autochtones ne supprime ni n'annule l'environnement d'apprentissage qui prévaut déjà dans nos salles de classe. Les deux peuvent se chevaucher, s'informer et se compléter. Ils contribuent tous deux à l'acquisition par l'étudiant de compétences utiles et importantes qui sont parfois regroupées sous la catégorie de la pensée critique. D'une certaine manière, l'objectif de ce manuel et du Sac à dos lui-même est de présenter une vision des compétences de pensée critique basée sur les relations, que nous considérons comme une valeur fondamentale pour tous les étudiant·es et les diplômés de l'enseignement postsecondaire.

Le tableau ci-dessous (figure 1) illustre cette idée : un système de connaissances basé sur des relations peut être « mis en correspondance » avec les compétences de la pensée critique telle qu'elle est comprise dans un contexte occidental. Chacun des quatre modes de connaissance trouvés dans le Sac à dos (colonne de gauche) est corrélé à un aspect des compétences critiques et analytiques, en utilisant une lentille centrée sur les relations (colonne du milieu). Par exemple, La quatrième voie : La pratique de l'humilité peut être considérée comme une « réflexion et une prise de décision fondées sur les relations », car c'est très concrètement ce qu'elle englobe. Elle est également très cohérente avec l'enseignement de l'éthique. La colonne de droite est plus spécifique quant aux objectifs d'apprentissage pour l'enseignant·e et l'étudiant·e.

Tableau 1 :

*Les quatre façons de naviguer et les équivalents de la pensée critique fondée sur les relations*

<b>Mode de connaissance</b>	<b>Activité basée sur les relations</b>	<b>Compétences correspondantes (occidentales)</b>
<i>L'enseignement et l'apprentissage holistiques</i>	Apprentissage fondé sur les relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhension du savoir comme un processus continu</li> <li>• Développer la capacité de mettre en application son apprentissage dans de nouvelles situations</li> <li>• Apprendre tout au long de la vie, de manière appliquée et pratique</li> </ul>
<i>Communication par l'histoire</i>	Communication basée sur les relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiquer et développer les compétences d'écoute,</li> </ul>

		d'interprétation, de communication et de compréhension <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretenir les capacités de mémoire et d'interprétation (donner un sens aux histoires)</li> </ul>
<i>Une pensée relationnelle forte</i>	Vérification basée sur les relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintenir un scepticisme sain et assuré</li> <li>• Avoir une compréhension critique du fonctionnement des connaissances</li> <li>• Réaliser une évaluation rationnelle, logique et complète des faits et des problèmes en fonction de leur bien-fondé</li> </ul>
<i>Pratique de l'humilité</i>	Réflexion et prise de décision basées sur les relations (éthique)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerner son propre point de vue dans le monde</li> <li>• Comprendre qu'il existe plusieurs modes de savoir</li> <li>• Être conscient de ses hypothèses et de ses préjugés</li> <li>• Accueillir d'autres points de vue avec empathie</li> </ul>

Nous espérons qu'à ce stade, vous êtes intéressé·e et peut-être même enthousiaste à l'idée de nous rejoindre dans l'environnement d'apprentissage autochtone. D'après notre expérience, la plupart des enseignant·es sont d'accord avec le concept d'intégration des savoirs autochtones dans leur enseignement. Politiquement, socialement et culturellement, ils comprennent pourquoi c'est important et adhèrent aux objectifs de ceux qui veulent décoloniser la salle de classe.

C'est pourquoi nous devons faire un petit détour dans la section suivante pour discuter de l'obstacle bien réel que représente la fragilité des Blancs.

Demandez-vous si l'une des phrases suivantes s'applique à vous.

- Je peux toujours choisir d'inclure ou non du contenu autochtone dans mes cours.
- Les étudiant·es autochtones de ma classe ne parlent pas souvent, et je suis nerveuse quand quelqu'un le fait.
- Je n'utilise pas de mots autochtones en classe, même s'ils sont pertinents, parce que j'ai peur de mal les prononcer.
- Je sais qu'il est important d'intégrer les perspectives autochtones dans mon enseignement, mais je ne sais pas par où commencer.
- Je ne veux pas enseigner du contenu autochtone avant d'être sûr·e de moi.

- Je préfère de loin parler de diversité plutôt que de décolonisation. La diversité est positive et je préfère une approche positive.
- Je suis blanc·he, donc je n'ai pas le droit de parler de la culture et du savoir autochtones.
- Je préfère de loin ne pas aborder le sujet plutôt que de risquer de faire une erreur. Je redoute d'être traité·e de raciste en classe.
- Je ne me sens pas capable d'enseigner le racisme en classe, même si j'ai suivi toutes les formations possibles sur le sujet.
- Le respect signifie ne pas partager mon opinion, même si on me le demande.

Si l'une de ces affirmations vous semble familière, la section suivante est faite pour vous.

## Anxiété à l'idée de travailler dans un environnement de connaissances autochtones.

Avant de procéder à un examen approfondi de chacune des quatre façons de naviguer, nous devons faire un détour par un sujet qui concerne directement le développement des capacités dans un environnement de connaissances autochtones : l'anxiété des établissements et la fragilité des Blancs. D'après notre expérience de travail avec les enseignant·es de l'enseignement supérieur, l'idée de commencer à enseigner des éléments du savoir autochtone suscite une anxiété généralisée et importante, au point qu'ils préféreraient l'éviter.

L'écrasante majorité des enseignant·es du réseau collégial sont non autochtones et, parmi eux, la majorité sont blancs (Statistique Canada, 2020), avec seulement une poignée d'enseignant·es autochtones. Alors que les établissements d'enseignement supérieur s'efforcent d'accroître la diversité, ils doivent vous demander à vous, professeurs, de vous engager à enseigner des contenus autochtones, ce qui signifie souvent vous déstabiliser et réapprendre par le biais du processus de décolonisation. On ne saurait trop insister sur la difficulté de démanteler des structures si profondément ancrées qu'elles paraissent naturelles et immuables. Tout en proposant ce manuel et ses pistes de développement pour les enseignant·es, nous sommes conscients que le processus de désapprentissage des savoirs, contextes et processus blancs, occidentaux et hégémoniques n'est pas une entreprise qui peut être menée à bien en une seule après-midi de développement professionnel. Il s'agit d'un parcours continu.

Il est compréhensible que les enseignant·es ressentent une certaine anxiété à l'idée de s'engager dans l'environnement de connaissances autochtones. Cependant, l'anxiété comporte un élément notable sur lequel il convient de réfléchir. Après près de 15 ans d'efforts officiels pour intégrer pleinement les OIT au Confédération College, nous pouvons attester que la majorité des enseignant·es souhaitent accroître leurs capacités et ont demandé (et accepté) des opportunités de développement professionnel. Pourtant, bien que des ateliers et des discussions aient eu lieu, nous n'avons pas vu l'inclusion d'un contenu autochtone au niveau que nous espérons. Il y a une conversation quelque peu délicate à avoir - délicate et difficile, parce qu'elle exige que vous, en tant qu'enseignant·e, réfléchissiez à vos propres privilèges.

Avant, pendant et après que les enseignant·es se soient engagé·es dans les ateliers et les discussions, nos efforts ont été entravés par ce que J.P. Restoule (2011) et d'autres décrivent comme une « résistance bénigne » : un phénomène par lequel les enseignant·es blanc·hes

expriment des doutes, des hésitations et des inquiétudes au point de se retrancher dans l'inaction. Nous entendons toujours les mêmes questions. Certaines questions apparaissent sous la forme de préoccupations techniques concernant la manière dont les enseignant·es sont censé·es intégrer le nouveau contenu dans leur propre cours ou programme. Le plus souvent, les questions sont des variations sur les thèmes : Suis-je autorisé·e à enseigner cela? Par où commencer?

Nous affirmons qu'il s'agit bien d'une résistance et d'une manifestation du privilège blanc, et plus particulièrement de la fragilité des Blancs. Le terme « fragilité des Blancs » a été inventé par le Dr Robin DiAngelo (2011) et est défini par l'auteur comme suit :

un état dans lequel même une quantité minimale de stress racial devient intolérable, déclenchant une série de mesures défensives. Ces mouvements comprennent la manifestation extérieure d'émotions telles que la colère, la peur et la culpabilité, et des comportements tels que l'argumentation, le silence et l'abandon de la situation stressante. Ces comportements, à leur tour, fonctionnent pour rétablir l'équilibre racial blanc. (p. 54)

L'« équilibre racial blanc » a pour effet de maintenir le statu quo. Bien qu'il n'y ait aucune mauvaise intention, il s'agit d'une manifestation de privilège. Rappelez-vous que les privilèges fonctionnent en restant inconscients et invisibles. Cela n'a rien à voir avec un choix, mais *c'est* un luxe que tous les Blanc·hes ont en vertu de leur simple *existence*; par exemple, le luxe de ne rien faire et de ne rien dire face à l'injustice. Parfois, le privilège blanc est inséparable d'une sorte de modestie culturelle. Les enseignant·es blanc·hes soutiennent que sans expérience vécue, ce ne sont pas les mieux placés pour enseigner ces connaissances, et que ce sont les personnes ayant une expérience vécue qui devraient enseigner ces informations. C'est peut-être vrai mais, sous ces expressions d'humilité, il y a très probablement (reconnues ou non) de la culpabilité et de la honte. La honte n'est pas, dans ce cas du moins, une émotion utile. Motivés par la honte, et sous la bannière du « respect », les enseignant·es blanc·hes renoncent parfois à leur responsabilité réelle, qui est de s'engager et d'enseigner les concepts autochtones dans la salle de classe. Cela n'est peut-être pas agréable, mais c'est un privilège, car cela a pour effet de déplacer le travail nécessaire sur les enseignant·es autochtones qui portent déjà le fardeau de l'éducation de leurs collègues blancs. Comme l'expriment Evans et Moore (2015), le privilège blanc transfère la responsabilité du démantèlement des structures systémiques racistes aux personnes les plus opprimées, sous prétexte d'élever et de créer un espace pour les voix marginalisées.

Nous savons que vous avez de bonnes intentions, mais nous vous demandons de prendre en compte le fait que vous avez existé dans un état de privilège et de sécurité auquel les peuples autochtones, y compris leurs collègues enseignant·es et étudiant·es, n'ont pas eu accès. Il n'est pas normal que vous examiniez vos privilèges personnels dans le contexte de la société canadienne. En fait, cela peut conduire à une insécurité permanente quant à votre capacité à apprendre et à enseigner des éléments des savoirs autochtones. Il s'agit d'un processus qui peut vous causer de l'inconfort, de la douleur et de l'anxiété. Il se peut que vous ayez toujours considéré les peuples autochtones et leurs savoirs comme « autres », alors même qu'on vous demande d'apprendre à les connaître.

Ce travail n'est pas facile, mais la seule réponse que nous ayons est d'affirmer qu'il faut s'asseoir dans l'inconfort (DiAngelo, 2011). Nous demandons aux enseignant·es non

autochtones d'accepter que l'expérience de l'inconfort soit une partie nécessaire du travail (Donsky, 2018).

Dans l'esprit d'entamer ou de poursuivre ce processus difficile, nous proposons les réponses suivantes à plusieurs des questions que nous avons entendues le plus souvent.

**Dois-je vraiment céder de l'espace dans mon cours pour cela?**

Non, vraiment pas!

L'une des craintes les plus courantes concernant l'intégration d'un contenu autochtone dans un cours ou un programme est liée à la logistique. Comment pouvons-nous intégrer davantage de contenu à ces cours? Ils sont déjà remplis de matériel très nécessaire et il n'y a pas assez de temps pour le couvrir. Dans de nombreux cas, ce contenu doit être couvert pour que les étudiant·es reçoivent l'accréditation ou la certification professionnelle nécessaire. Nous ne voudrions pas que des diplômé·es fassent le travail de pilote, de cuisinier ou de travailleur social sans avoir appris tout ce qui est nécessaire pour réussir dans ces carrières!

Nous comprenons la pression que subissent les enseignant·es pour transmettre tout le contenu nécessaire dans des heures de cours de plus en plus courtes. Toutefois, l'intégration des savoirs autochtones dans votre cours ne signifie pas nécessairement l'ajout d'un nouveau cours ou d'un nouveau module. Nous savons que le temps dont vous disposez en classe est précieux et de plus en plus sollicité. Nous devons donc faire preuve d'une grande créativité. Nous pouvons nous pencher sur les méthodes, les missions et les approches pédagogiques. Il s'agit en partie d'une question de renforcement des capacités, et non de « ce qui convient » ou de « ce qui ne convient pas ».

Il existe plusieurs façons de résoudre le problème du manque de temps. Tout d'abord, il est possible de faire deux choses en même temps. Nous le faisons d'ailleurs lors de l'élaboration des programmes d'études. Il faut pour cela être à l'aise avec le matériel, bien sûr, et avoir la confiance nécessaire pour être créatif, et c'est là que ce manuel peut vous aider. Deuxièmement, les savoirs autochtones ne doivent pas nécessairement être transmis sous la forme d'un contenu supplémentaire. Il peut faire partie d'un devoir ou d'une expérience d'apprentissage en classe. Il peut être modélisé par les enseignant·es.

En fait, la décolonisation de la salle de classe signifie bien plus qu'une collection de nouveaux contenus; elle signifie une nouvelle façon de penser et d'enseigner. Il est donc possible de l'aborder en adaptant vos méthodes de présentation du matériel, les types de devoirs que vous donnez et la manière dont vous les évaluez. Les aspects des savoirs autochtones pourraient être intégrés par une approche d'activités d'apprentissage pratiques autant que par des concepts théoriques. (Voir les pistes suggérées dans les [guides de navigation](#), ainsi que les infographies annexées à ce rapport)

**N'est-ce pas de l'appropriation culturelle?**

Soyons clairs : l'appropriation culturelle est une réalité et une chose à éviter. En même temps, c'est un concept qui peut être mis au service de la fragilité des Blancs, en particulier lorsque ça sert d'excuse pour ne pas s'engager du tout.

Pour que nous soyons tous sur la même longueur d'onde, l'appropriation culturelle consiste à s'approprier, sans permission et souvent de manière discriminatoire, les connaissances

traditionnelles, les pratiques culturelles ou spirituelles ou les artefacts d'une culture (Antoine et coll., 2018). L'appropriation culturelle ne permet pas d'atteindre un objectif plus large d'intégration de la pédagogie autochtone ou d'implication des membres de la communauté autochtone (Antoine et coll., 2018). En termes simples, il s'agit de l'exploitation d'une culture. Par exemple, en classe, un·e enseignant·e non autochtone fait une fumigation avec ses étudiant·es. Le choix d'« introduire » un élément de la culture de quelqu'un d'autre, même s'il semble inoffensif, est également lié au privilège. Lorsque l'on fait partie de la culture dominante, il est facile d'agir sans examen ni réflexion.

Ce n'est pas ce que nous demandons aux enseignant·es de faire. Nous ne vous demandons pas de présenter des connaissances traditionnelles ou cérémonielles de manière « authentique »; nous vous demandons d'intégrer certains sujets de manière appropriée dans vos programmes afin de favoriser l'engagement et la réussite de tous.

### Et si je me contentais d'enseigner la roue de médecine?

Nous répondons à cette question par une autre question : Pourquoi pensez-vous que c'est une solution?

Les cercles sont omniprésents dans l'apprentissage autochtone, et ce pour une bonne raison : ils sont considérés comme une métaphore ou un symbole de l'expérience holistique. Le problème est que la roue de médecine est parfois traitée par des personnes extérieures comme un principe sûr et inébranlable des croyances autochtones. En fait, le terme « roue de médecine » a été inventé par des non-autochtones en réponse à la roue de médecine de Bighorn dans le Wyoming. Il est certain que les cercles sacrés (dont la roue de médecine est un exemple) se retrouvent dans de nombreuses cultures et dans de nombreuses expressions différentes du savoir culturel, y compris chez les autochtones. Il faut cependant comprendre qu'il n'existe pas de version officielle de la roue de médecine et qu'elle est devenue un symbole « pan-autochtone », ce qui n'est pas une bonne chose. Ce qui est pan-autochtone est un détournement, une idée qui représente en quelque sorte tout ce qui est autochtone et qui déforme la véritable richesse et la sophistication des savoirs autochtones.

Pensez-y : Les chercheur·euses décrivent les modes de connaissance autochtones comme étant pluriels et spécifiques aux lieux et aux communautés. En effet, les universitaires autochtones n'ont pas établi un usage commun du terme « savoirs autochtones » (Battiste & Henderson, 2000) car on dit que les savoirs proviennent d'expériences qui sont profondément personnelles et particulières (Kovach, 2021). Dans ces conditions, il est certain qu'aucune idée ou image ne peut constituer une représentation exacte.

Au fur et à mesure que vous gagnez en confiance dans l'environnement de connaissances autochtones, vous *pouvez* choisir de présenter un ou plusieurs exemples de cercle sacré ou de roue de médecine comme options pour comprendre certains aspects du contenu que vous présentez. L'important serait de replacer cette question dans le contexte d'une conversation plus large sur l'origine de la roue de médecine et sur la difficulté de définir une culture entière à l'aide d'une seule image.

### Suis-je censé·e utiliser les médecines traditionnelles autochtones dans ma classe?

S'il vous plaît, ne le faites pas.

Rappelez-vous la définition de l'appropriation culturelle. Certaines pratiques sont sacrées et cérémonielles et ne doivent pas être présentées par un non-autochtone. En fait, ces pratiques ne sont pas censées être incluses dans les exigences des OIT ou du contenu autochtone. Il s'agit de domaines de l'expérience autochtone qu'il est préférable d'aborder en dehors de la salle de classe.

En outre, on ne peut pas présumer des convictions d'une personne sur la base de son identité autochtone. Présenter une activité en classe en disant « voilà ce que ces gens croient » serait très inapproprié. Tout comme dans les cultures occidentales, il existe une grande diversité de croyances, de pratiques et d'identités au sein de la culture.

## Suis-je autorisé·e à enseigner les savoirs autochtones?

Oui, vous pouvez et vous devez le faire.

Il ne s'agit pas de contredire les messages ci-dessus sur l'appropriation culturelle, mais de dire que nous définissons soigneusement ce que nous considérons comme des savoirs autochtones pour les besoins de nos classes et de nos mandats stratégiques dans le sillage des *appels à l'action*.

Nous voulons que tous nos étudiant·es se familiarisent avec les savoirs autochtones, mais il s'agit de savoirs autochtones tels qu'on les trouve dans les écrits d'un certain nombre d'universitaires autochtones. Ces érudits ont jugé bon de présenter leur compréhension au monde entier dans un livre, afin que vous puissiez présenter cette compréhension à vos étudiant·es. Si vous avez lu de nombreux ouvrages ou articles de ce type et que vous avez remarqué qu'il existe un fil conducteur dans la manière dont ces auteurs définissent les savoirs autochtones, il serait alors préférable de présenter *ce fil conducteur* aux étudiant·es.

Qu'en pensez-vous? Il existe des écrits sur la façon dont les Méso-Américains ont adapté et cultivé le maïs comme plante alimentaire, et sur son importance dans leur culture et leur régime alimentaire. Il serait donc tout à fait approprié d'aborder ce sujet dans le cadre d'un cours sur l'histoire de l'alimentation ou sur les aliments de base dans différentes cultures, ou même simplement sur les contributions des autochtones à la culture mondiale, puisque le maïs est présent partout dans le monde. Il est possible d'apporter ça dans la salle de classe. Mais en lisant davantage sur le sujet, on découvre des divergences d'opinion entre les experts sur l'endroit où le maïs a été cultivé ou peut-être sur la façon dont il est passé d'une herbe sauvage à une culture comestible. Dans ce cas, en fonction de la classe, une meilleure approche consisterait à présenter l'ensemble de la conversation à vos étudiant·es. De cette manière, quelques détails sur les cultures et l'histoire autochtones sont abordés, mais aussi sur le processus même de formation des connaissances.

Nous comprenons que vous puissiez encore vous sentir mal à l'aise, mais vous devez l'aborder de la même manière que vous vous tiendriez au courant des nouveaux développements dans votre domaine ou d'un sujet que vous devez « rafraîchir ». L'essentiel est de reconnaître que vous n'êtes pas autochtone et que vous n'abordez pas le sujet en tant qu'expert·e. Une fois votre préparation terminée, vous aurez quelque chose à partager avec les étudiant·es, et c'est le matériel que vous trouverez dans la bibliothèque. Les études autochtones sont une discipline qui s'apprend, comme la sociologie ou la chimie organique. De nombreux érudits et gardiens du savoir autochtones ont écrit ou enregistré leur voix dans l'intention que d'autres puissent l'entendre. Vous pouvez présenter ces voix en classe, comme vous le feriez pour d'autres

sujets. En tant qu'enseignant·es, nous faisons cela tout le temps; nous présentons du matériel et indiquons d'où il provient, en le reconnaissant.

Il convient également de préciser qu'une grande partie du contenu que nous souhaitons que vous présentiez peut facilement être classée dans la catégorie des connaissances « canadiennes ». Par exemple, les pensionnats ne font pas partie du savoir autochtone, mais de l'histoire du Canada, tout comme l'existence et l'impact des politiques coloniales et la réalité du racisme anti-autochtone. Néanmoins, vous pouvez présenter l'expérience de ces choses du point de vue des autochtones, en reconnaissant qu'il ne s'agit pas de votre voix, mais de la leur.

Pour reprendre les termes de J.P. Restoule, chercheur autochtone dans le domaine de l'éducation, la question à se poser n'est pas « Ai-je le droit? » mais « Quelle est ma responsabilité? » (2013, p. 35).

### Par où commencer?

Commencez par la bibliothèque - en particulier le portail d'apprentissage, qui est un projet collaboratif créé par College Libraries Ontario (CLO). En fait, CLO travaille sur une version améliorée et informée par la communauté d'un portail d'apprentissage autochtone appelé Maamwi, qui est disponible pour tous les étudiant·es et enseignant·es de l'Ontario.

Votre établissement peut également proposer diverses opportunités de développement professionnel tout au long de l'année. Cela signifie — comme nous avons essayé de le montrer — que nous ne pouvons pas faire le travail à votre place. Étant donné que de nombreux établissements d'enseignement supérieur intègrent la décolonisation dans leur vision, il incombe à chaque enseignant·e d'être préparé à enseigner cette matière, tout comme il doit l'être pour enseigner les éléments essentiels de sa propre vocation.

Cela dit, il ne faut pas oublier que ce n'est peut-être pas aussi difficile que vous le pensez. En fait, vous le faites peut-être déjà, partiellement. En lisant nos descriptions des quatre façons de naviguer dans l'environnement de connaissances autochtones, vous constaterez peut-être que certaines choses vous semblent parfaitement familières, car il s'agit de façons très humaines de s'engager dans le monde et l'environnement qui nous entourent. Étant donné que nous, enseignant·es, sommes très concernés par les modes de connaissance, il se peut que nous ayons déjà beaucoup réfléchi aux meilleures façons de présenter les connaissances et que nous ayons adopté certaines d'entre elles. Par exemple, l'apprentissage par l'expérience est un sujet populaire dans les cercles pédagogiques pour une raison bien précise. Ce n'est pas pour rien que les histoires sont omniprésentes dans l'enseignement et l'apprentissage. La différence ici est que vous devez cibler et reconnaître ce qui est autochtone, et le célébrer.

### Comment savoir si je fais bien les choses?

La première réponse à cette question est : étudiez. Tout comme vous êtes tenu d'être au courant des dernières découvertes ou tendances dans le domaine que vous enseignez habituellement, vous pouvez acquérir une connaissance pratique du domaine des études autochtones et restez à jour. Lorsque vous étudiez un domaine, vous apprenez l'état des conversations importantes dans ce domaine. Ces points d'accord sont votre guide pour savoir ce qui est accepté comme « correct ». Continuez à étudier et à lire et vous connaîtrez les principales conversations. Il vous suffira alors de présenter ces conversations avec précision à vos étudiant·es, comme vous le faites déjà pour d'autres sujets.

Une deuxième réponse est de demander à quelqu'un d'autre qui sait. Vous pouvez consulter certaines des ressources disponibles dans votre établissement. Là encore, il y a la bibliothèque, mais vous pouvez aussi vous adresser à un·e collègue. La décolonisation de l'apprentissage postsecondaire dépend des relations entre les personnes, en particulier entre les autochtones et les non-autochtones. Ce sont des relations dans lesquelles des conversations authentiques peuvent avoir lieu et des sujets difficiles peuvent être abordés, et ré-abordés.

Nous vous demandons de ne pas vous rabattre sur la solution consistant à demander à un·e aîné·e de s'adresser à votre classe. Il y a plusieurs raisons à cela. La première est que les aîné·es ont un travail important à accomplir pour leur propre peuple et sont inondé·es de demandes de conférenciers invités. Deuxièmement, une personne ne peut pas représenter toute une culture et il est injuste de lui demander de le faire. Troisièmement, l'aîné·e n'est peut-être pas la personne la mieux placée pour s'exprimer sur le sujet en question. Supposons que votre plan de cours parle des « technologies autochtones dans le monde ». Vous feriez mieux de vous rendre à la bibliothèque et de préparer une présentation sur ce sujet plutôt que de demander à un·e aîné·e qui n'est pas forcément versé·e dans le sujet, même en étant sage et expérimenté·e et en ayant conseillé·e de nombreuses personnes.

Enfin, utilisez notre Sac à dos! Cela a été spécialement conçu pour aider les enseignant·es comme vous à se sentir plus à l'aise dans leur parcours pour se familiariser avec l'environnement de connaissances autochtones.

## Contenu du Sac à dos

Votre Sac à dos commence par des introductions à chacune des quatre façons de naviguer. Ces introductions sont comparables à des descriptions d'itinéraires ou à un guide de randonnée. Elles ont pour but de vous familiariser avec le concept et de vous permettre d'y réfléchir de manière créative dans le cadre de la classe. Veuillez également noter que, bien que chacune des quatre sections soit conçue pour être autonome, il est assez logique de les lire dans l'ordre présenté : enseignement et apprentissage holistiques, communication par l'histoire, pensée relationnelle forte et, enfin, pratique de l'humilité. Il y a une sorte de flux naturel de l'un à l'autre.

Les guides de navigation sont vos cartes pour chacune des quatre modes de connaissance. Les versions tableau et infographie des guides sont intégrées dans ce document, mais elles peuvent également être téléchargées au format PDF imprimable à partir du site web du COQUES.

Chaque guide comprend quatre **étapes**, et chaque étape contient trois **jalons** pour guider votre progression. Il est prévu que vous alliez dans la direction indiquée par les flèches, du haut vers le bas, mais cela ne signifie pas que vous ne pouvez pas aller et venir entre chaque étape et chaque jalon si vous le jugez nécessaire.

Sous chaque jalon, vous trouverez quelques suggestions spécifiques sur ce qu'il faut faire. Ces suggestions se veulent génériques et adaptables à tout type de contenu ou d'expertise spécifique. C'est à vous de décider quand vous avez atteint chaque jalon et chaque étape. Nous avons essayé autant que possible de vous orienter, mais ne vous y trompez pas : le travail doit être le vôtre. Nous ne pouvons pas le faire à votre place. Ce n'est pas pour rien que la toute première chose que nous vous demandons de faire dans chaque guide est d'*étudier*.

Si vous vous perdez en chemin, reportez-vous au « Guide des guides ». Cette section donne une explication plus directe de la signification des jalons et des étapes; vous pouvez la considérer comme votre boussole.

## Quatre modes de navigation

Notre première phase de [recherche financée par le COQES](#) a permis de relier le principe fondamental des relations à quatre aspects de la formation des connaissances : **l'enseignement et l'apprentissage holistiques**, la **communication par l'histoire**, une **pensée relationnelle forte** et la **pratique de l'humilité**. Il ne s'agit pas d'une version complète et définitive du savoir autochtone. Notre objectif est de relier les constructions relationnelles aux principaux modes de pensée critique occidentaux. Ils ne sont pas non plus hermétiques. Bien qu'ils décrivent chacun un style particulier d'élaboration des savoirs autochtones, ils se chevauchent et se soutiennent mutuellement, ce qui est conforme à une vision holistique du monde.

*Les enseignant·es ne sont pas censé·es partir dans les quatre directions!* En fait, nous aimerions que vous choisissiez le mode qui correspond à votre style et à votre expertise pédagogique et que vous suiviez le guide correspondant. Par exemple, l'enseignement et l'apprentissage holistiques peuvent convenir aux enseignant·es des métiers et des domaines techniques qui mettent l'accent sur l'apprentissage par l'expérience; d'autre part, la communication par l'histoire est très familière dans le monde des médias, du marketing et des arts culinaires. Une pensée relationnelle forte devrait bien s'accorder avec les cours généraux d'arts et de sciences ou d'arts libéraux qui comprennent des éléments de pensée critique ou qui mettent fortement l'accent sur la recherche. La pratique de l'humilité peut s'appliquer à presque tous les contextes d'enseignement, mais elle peut être particulièrement utile lorsque le programme d'études prévoit de travailler avec des clients divers.

Par ailleurs, nous ne saurions trop insister sur le fait que ces guides ne doivent pas être complétés en une seule journée. Nous préférons que vous considériez le processus comme étant circulaire et récursif (c'est-à-dire que vous en tirez des leçons et que vous les appliquez la fois suivante) plutôt que strictement linéaire. Enfin, chaque mode de navigation a sa propre section d'ancrage dans les pages qui suivent, qui comprennent un guide de navigation résumant l'itinéraire suggéré pour vous.

### La première voie : L'enseignement et l'apprentissage holistiques

Dans le contexte éducatif occidental, les choses sont généralement séparées, divisées, catégorisées et isolées. Nous séparons les sujets les uns des autres, par exemple. Nous séparons la théorie de la pratique, l'école de la vie réelle. Nous séparons même les personnes en classes, groupes, cohortes et fonctions - comme l'enseignant·e et l'étudiant·e. La structure du savoir occidental est telle que nous descendons constamment du général vers le spécifique, et l'expertise est fonction de la maîtrise des détails. Au fur et à mesure qu'un individu progresse dans le système éducatif, il se concentre de plus en plus sur des domaines de connaissances de plus en plus restreints.

Comme tout système de connaissance, le système occidental présente des forces et des faiblesses. L'une des forces de ce système est qu'il nous permet, en tant qu'enseignant·e et en tant qu'étudiant·e, de nous familiariser avec le monde et qu'il nous aide à survivre dans un

confort relatif. L'une de ses (grandes) faiblesses est la façon dont il traite le monde en tant que résultat - divisé en rubriques thématiques.

Dans un contexte éducatif holistique, les relations sont le fondement absolu de la connaissance elle-même. Comme nous l'avons déjà souligné, l'approche autochtone du monde est basée sur les relations. Une épistémologie autochtone évite l'idée d'un savoir individuel et met plutôt l'accent sur le concept de savoir relationnel et, en outre, sur une profonde responsabilité à l'égard du monde (Battiste & Henderson, 2000).

Considérez qu'un moi construit sur des relations avec le monde signifie que nous ne sommes pas vraiment séparés de quoi que ce soit dans le monde. Cette idée est généralement exprimée par le terme « interdépendance ». Notre interdépendance repose sur toutes les relations que nous entretenons avec les autres personnes, les animaux, les plantes et les entités inanimées de l'environnement naturel. Si nous sommes définis par ces relations, nous ne pouvons pas être séparés, et puisque nous ne sommes pas séparés, tout ce que nous faisons affecte tout. L'idée de globalité englobe donc l'interdépendance, la responsabilité et une égalité radicale entre toutes les choses. L'érudit pied-noir Leroy Little Bear (2000) a magnifiquement saisi le lien entre la plénitude, l'interconnexion et la responsabilité :

La plénitude est comme une fleur à quatre pétales. Lorsqu'elle s'ouvre, on découvre la force, le partage, l'honnêteté et la gentillesse. Ensemble, ces quatre pétales créent l'équilibre, l'harmonie et la beauté. La plénitude fonctionne de la même manière interconnectée. L'ensemble de la force évoque l'idée de maintenir l'équilibre. Si une personne est entière et équilibrée, elle est en mesure d'assumer ses responsabilités individuelles vis-à-vis du groupe. Si une personne n'est pas équilibrée, elle est malade et faible — physiquement, mentalement ou les deux — et ne peut pas assumer ses responsabilités individuelles. (p. 70)

Voici quelques idées sur les méthodes et les pratiques qui permettent une éducation holistique.

### Faire de l'expérience d'apprentissage une expérience globale

Maintenant que nous comprenons comment nous avons tendance à séparer l'apprentissage dans l'éducation traditionnelle — la théorie de l'application, le général du spécifique, la salle de classe du monde réel — nous pouvons imaginer comment « réunir » ces éléments. À cet égard, nous disposons déjà de certains modèles, comme le suggèrent les écrits des spécialistes de l'éducation holistique (Anuik et Gillies, 2012; Assemblée des Premières Nations, 2010; Augustus, 2015; Chartrand, 2012). Collectivement, ces auteur-es et d'autres suggèrent que l'éducation holistique est un processus continu, qui n'est pas confiné dans des constructions artificielles de temps (semestres, programmes) et d'espace (salles de classe). En d'autres termes, l'éducation holistique est expérientielle, contextuelle, se déroule tout au long de la vie et, idéalement, dans le monde réel.

La confrontation entre les systèmes de connaissance occidentaux et autochtones (et autres) dure depuis des siècles, et la « démarche » épistémologique des structures colonisatrices consiste, encore et toujours, à traiter les savoirs autochtones comme n'étant pas des savoirs du tout, précisément en raison de leurs qualités expérientielles et incarnées. Pour que les expériences d'apprentissage soient complètes comme nous le suggérons, les enseignant-es doivent d'abord comprendre que les pédagogies autochtones sont « ancrées dans des systèmes complexes de connaissance, incluant leurs propres suppositions sur la connaissance

et l'être » (Friedel, 2010). En d'autres termes, ils sont tout aussi légitimes et sophistiqués que les modes de connaissance occidentaux.

En résumé, l'éducation holistique peut être réalisée en adoptant des approches expérientielles, contextuelles, pratiques et tout au long de la vie. En tant que membres du personnel travaillant dans un contexte d'apprentissage appliqué, les enseignant·es des collèges ont l'avantage d'être déjà quelque peu familiarisés avec ces idées.

### Enseigner à l'étudiant·e dans son intégralité

Lorsque l'on s'engage dans une méthode d'enseignement par l'expérience, il existe des méthodes et des modèles qui traitent de la manière dont l'enseignant·e « entre en relation » avec ses étudiant·es, et il y a un croisement entre ces écrits et ceux des chercheurs dans le domaine de la pédagogie autochtone. Par exemple, Rebecca Chartrand (2012) distingue la pédagogie autochtone comme étant axée sur l'exploration des interrelations entre toutes les choses, en tenant compte de leurs sentiments, de leurs attitudes et de leurs valeurs. Ces valeurs peuvent ajouter des composantes affectives aux programmes d'études conventionnels tout en étant spécifiquement définies dans la langue, la culture et la relation à la terre, à l'espace et à l'être autochtones.

Les possibilités d'introspection doivent être intégrées à tout apprentissage par l'expérience, tant pour les étudiant·es autochtones que pour les étudiant·es non autochtones. Considérons que, dans les situations d'apprentissage autochtones traditionnelles, les étudiant·es doivent regarder, écouter et suivre pendant que quelqu'un qui « détient le savoir » montre comment faire quelque chose ou fabriquer quelque chose. Pour consolider son apprentissage, l'étudiant·e devra tenter de répéter la leçon. Il est entendu que des erreurs seront commises et d'autres apprentissages seront tirés de ces erreurs en répétant les efforts. Cependant, ce n'est pas seulement l'acte de répétition qui permet l'apprentissage; il doit nécessairement y avoir un élément méta-cognitif, évaluer où l'on s'est trompé, ajuster et observer son propre apprentissage. Il y aura très probablement des leçons connexes dans des domaines tels que la régulation personnelle, la résolution de problèmes et le développement de la conscience de soi.

En résumé, « Enseigner à l'étudiant·e dans son intégralité » signifie que l'enseignant·e doit donner à l'étudiant·e l'occasion d'examiner différents aspects de sa personne (non seulement intellectuels, mais aussi physiques, émotionnels, psychologiques et même spirituels). Par exemple, après avoir présenté de nouvelles connaissances, un·e enseignant·e peut aborder les aspects psychologiques, spirituels et émotionnels en intégrant la réflexion, les conversations entre pairs et tout autre type d'activité qui exige de l'étudiant·e un engagement avec son moi tout entier plutôt qu'avec son seul intellect. Il faut admettre que cela peut être difficile, dans la mesure où les étudiant·es ont passé toute leur carrière éducative dans un certain type de cadre d'apprentissage, et peuvent donc présenter une certaine résistance à la perspective d'introduire leurs sentiments et expériences personnels dans la salle de classe. Il n'est pas facile de s'attaquer à cette résistance, mais cela s'apprend, comme beaucoup d'autres choses. Il faut d'abord avoir la certitude que ces activités *sont* utiles, pertinentes et qu'elles *permettent* d'apprendre.

### Rendre les connaissances complètes

Une dernière approche de l'enseignement et de l'apprentissage holistiques consiste à rendre la connaissance globale. Il peut s'agir de stratégies simples comme l'adoption d'une approche

interdisciplinaire, l'examen d'un sujet sous différents angles et l'introduction de divergences d'opinion sur une question.

L'option d'une méthode d'apprentissage basée sur les problèmes ou les cas est une tentative de réunir tous les éléments de connaissance qui, dans l'enseignement traditionnel, seraient séparés en matières et en salles de classe. Plutôt que d'enseigner tous ces éléments et de demander ensuite à l'étudiant de les recombinaison lors d'un stage ou même après avoir quitté l'école, un exercice véritablement holistique et expérientiel pourrait être de présenter à l'étudiant·e un problème, une question ou un défi et demander une résolution. Il s'agit naturellement d'une approche assez exigeante, tant pour les enseignant·es que pour les étudiant·es, en particulier au début de leur programme. Cependant, il peut y avoir des moyens de l'inclure à plus petite échelle, initialement par le biais d'un seul exercice ou d'un seul travail.

Veillez vous référer au guide de navigation « Enseignement et apprentissage holistiques » à la fin de ce document.

## La deuxième voie : Communication par l'histoire

Depuis des temps immémoriaux, les humains ont regardé le ciel, tantôt le jour, tantôt la nuit, et se sont interrogés sur l'univers dont ils faisaient partie. Ils ont essayé de comprendre ce que signifiaient les mouvements du soleil, des étoiles et de la lune, et comment ils s'y intégraient. Pourquoi les saisons ont-elles changé en fonction de la position du soleil dans le ciel? Pourquoi l'humain existe? Il ne s'agissait pas de questions futiles, mais de questions nécessaires et cruciales pour la survie. Pour donner un sens à leur monde, les humains ont inventé des histoires sur le soleil, la lune et les étoiles (et bien d'autres choses encore), qu'ils se racontaient les uns aux autres.

Les êtres humains ont été conçus pour raconter des histoires. À chaque instant de la journée, nous sommes inondés d'informations de toutes sortes : données sensorielles, idées, images, messages... sans parler des nouvelles et des médias sociaux. Pour donner un sens à tout cela, nous organisons l'information en schémas, dont le plus familier est appelé le récit. Nous transformons les schémas en histoires, ce qui fait de la narration un moyen essentiel et puissant de transmission des connaissances, reconnu et appliqué par les universitaires autochtones qui écrivent sur le sujet. Comme l'explique Gregory Cajete (1994), les récits d'événements et d'expériences constituent la base des histoires qui sont fondamentales pour la compréhension, l'enseignement et l'apprentissage de l'humain.

Toutes les histoires ne sont pas étiquetées comme telles. Dans l'environnement de connaissances autochtones, les histoires comprennent à la fois la fiction et la non-fiction, et celles qui sont racontées sous diverses formes. Les histoires ne sont pas seulement racontées dans les livres, les films et à la télévision. Elles sont également racontées à travers des images, des objets, des performances et des actions. Un programme d'études est une sorte d'histoire, tout comme une leçon ou même le choix d'une évaluation. En outre, l'une des meilleures choses que nous puissions enseigner à quelqu'un est de savoir reconnaître quand on lui raconte une histoire et de l'interpréter correctement. Cette façon de naviguer inclut donc des compétences critiques en matière d'interprétation. Les compétences en matière de communication sont également importantes : lire, écrire, observer, se souvenir et, surtout, écouter. L'occasion d'écouter, selon nous, a été relativement rare pour la plupart des apprenants dans le système éducatif occidental, et le fait de se tourner vers un environnement

de connaissances autochtones offre un point d'entrée grâce à l'accent culturel mis sur l'oralité. En bref, la narration a un potentiel énorme en tant que méthode d'enseignement et d'apprentissage.

Il n'y a bien sûr pas une seule façon d'appliquer la narration à la pratique de l'enseignement. Dans les sections qui suivent, nous en suggérons quelques-uns et nous nous penchons sur les conversations scientifiques qui les entourent.

## La narration comme mode de connaissance

La narration est un moyen de transmettre des connaissances. Dans les cultures autochtones, les histoires ont été utilisées pour lier les communautés. Les récits de la création, les récits historiques, les connaissances écologiques traditionnelles, les enseignements autochtones sacrés et les langues elles-mêmes ont été conservés par les gardien·nes de la culture autochtone par le biais des traditions orales (Eigenbrod & Hulan, 2008). En appliquant le mode de narration, les enseignant·es pourraient commencer par comprendre la fonction et la signification de la narration pour les peuples autochtones; par exemple, elle est décrite comme une forme d'art du peuple et une partie du tissu de nos vies (Collins et Cooper, 1997, p. 24). Les histoires entrelacées racontées par Kokum (grand-mère en langue crie), Moshum (grand-père en langue crie) ou d'autres enseignant·es donnent un aperçu historique de la vie des autres. L'accent peut être mis sur les événements communautaires, sociétaux, civiques, historiques et politiques. Parfois, les histoires sont humoristiques et constituent une source d'amusement (Iseke, 2013).

De même, les enseignant·es peuvent s'inspirer de la narration comme outil de communication et d'apprentissage. Par exemple, tous les étudiant·es peuvent être invité·es à partager des histoires sur eux-mêmes, peu importe leur origine, et ainsi se rapprocher de la compréhension mutuelle. Meyer (1996) explique ainsi la valeur du partage des traditions :

Parlez de votre vie, des histoires qui rendent votre famille si unique, de vos expériences et de la façon qui ont fait que vous êtes. Il est important que nous valorisons nos histoires orales, nos traditions orales, parce qu'elles nous disent, à nous et aux autres, qui nous sommes. (p. 140)

Ce n'est pas une coïncidence si le partage d'histoires permet à toutes les personnes impliquées de se rapprocher du modèle d'éducation holistique; en partageant une de ses histoires, l'étudiant·e apprend quelque chose sur sa propre identité, quelle qu'elle soit. Cela les relie à leur tour au projet de décolonisation de la salle de classe.

## La narration comme moyen d'enseignement

L'introduction d'histoires dans la classe en tant qu'outil d'enseignement crée des liens en déployant la narration pour rendre le contenu relatable à toutes les personnes impliquées, créant ainsi une communauté de relations (MacLean & Wason-Ellam, 2006). Le tissage de mots et d'images dans la salle de classe crée des associations; Dyson et Genishi (1994) affirment qu'il y a « la possibilité de forger de nouveaux liens dans les "cultures" locales de la salle de classe dans lesquelles les individus sont interconnectés et de nouveaux "nous" sont formés » (p. 5). En tant que stratégie d'enseignement, les histoires peuvent ouvrir un espace d'expression personnelle et aider à développer des compétences telles que l'interprétation, car l'apprentissage par le biais des histoires est un processus de « retissage plutôt que de simple réception » (Smith, 1999, p. 532).

Comme le savent les professeur·es d'anglais, l'étude d'une histoire offre de nombreux avantages intellectuels. Par exemple, l'histoire peut favoriser le développement de compétences analytiques en enseignant aux étudiant·es les notions de métaphore et d'analogie. Les peuples autochtones ont utilisé des histoires comme analogies pour expliquer les liens entre les humains et le monde naturel (Bighead, 1997) mais, comme nous l'avons suggéré au début de cette section, l'utilisation d'histoires pour expliquer notre monde est assez universelle et constitue la première approche de la compréhension scientifique. En d'autres termes, le pouvoir de l'histoire en tant qu'outil pédagogique est illimité.

### La narration pour la décolonisation

Nous manquerions à notre devoir si nous n'évoquions pas le potentiel d'apprentissage que représente l'introduction dans la salle de classe de l'expérience des peuples autochtones, dans leurs propres mots. Les récits oraux et la littérature autochtone peuvent être des points d'entrée sûrs dans les savoirs autochtones parce qu'ils « offrent un aperçu de communautés, de lieux, de cultures et d'identités particuliers d'une manière accessible et festive » (Hanson et coll., 2020, p. 64). Lorsque les histoires de la colonisation et des pensionnats sont racontées, le public est contraint de prêter attention et de « vivre la crise ». L'identification, qui découle de la narration, oblige les étudiant·es à partager le point de vue d'une autre personne et à comprendre que leur propre point de vue peut (et doit) être remis en question.

Pour les étudiant·es autochtones en classe, la narration peut devenir une pratique éducative qui aide à conserver les souvenirs historiques, en servant de lien d'autonomisation avec l'identité et les connaissances traditionnelles des peuples autochtones. Les récits autochtones peuvent être des « ancrs de résistance » et des moyens de préserver la langue (Anderson, 2000, p. 131). MacLean et Wason-Ellam (2006) ont enregistré l'interview d'une enseignante qui se souvient des histoires de sa mère ramassant des pierres, de son grand-père pratiquant la trappe, de sa vie dans la réserve, puis de son arrivée dans une école urbaine et de son expérience de la pauvreté. Ce sont des histoires de force et de résilience, des histoires d'anticipation, de confiance, d'espoir, d'accomplissement et de fierté.

En même temps, il y aura des récits de traumatismes, et il est compréhensible que les enseignant·es aient du mal à gérer ces récits et les réactions qu'ils suscitent dans la salle de classe. Nous savons, d'après nos entretiens avec les enseignant·es, qu'ils choisissent parfois d'éviter complètement le sujet, pour éviter les conflits et les explosions émotionnelles. La honte d'être traité de colonisateur peut alors être aggravée par la honte d'un·e enseignant·e qui n'a pas su gérer la situation.

Nous ne pouvons que répéter qu'en ne donnant pas l'occasion d'entendre ces histoires, nous courons le risque de renforcer le traumatisme qu'elles expriment, un point qui a été exprimé par les universitaires autochtones depuis de nombreuses années. Nombre de ces chercheur·euses ont vécu leur propre traumatisme et ont ensuite consacré leur énergie pédagogique et académique à aider le système éducatif à comprendre l'importance de parler (raconter) leurs expériences et d'aider une autre génération d'étudiant·es qui luttent encore pour dire leur propre vérité (Cote-Meek, 2014, p.115). Nous pouvons commencer à nous préparer en apprenant d'eux.

Il n'y a pas de réponse facile lorsqu'il s'agit d'être prêt à inviter et à répondre à des histoires (récits) difficiles, mais nous pouvons offrir ceci : Cela aussi peut être étudié. Vous pouvez et devez vous préparer. Vous ferez des erreurs, il faut les accepter, mais n'attendez pas de vous

sentir prêt, car vous ne le serez jamais. On ne peut que gagner en expérience, et c'est toujours une amélioration.

Veuillez consulter le guide de navigation « Communiquer par l'histoire » à la fin de ce document.

### La troisième voie : Une pensée relationnelle forte

Une pensée relationnelle forte signifie avoir une bonne capacité de recherche : trouver son chemin dans une mer d'informations et parvenir à connaître les choses d'une manière qui soit à la fois vérifiable et ancrée dans les relations. Il est analogue à l'objectif éducatif de la pensée « indépendante ». Sans nier la capacité ou l'importance de pouvoir juger de la vérité par soi-même, une pensée relationnelle forte exige des enseignant·es et des étudiant·es qu'ils négocient la contradiction et trouvent leur propre voie de sécurité entre la pensée individualiste extrême et la « pensée de groupe », qui ne sont ni l'une ni l'autre idéales et ne constituent pas non plus une voie vers la vérité. Les deux concepts clés pour naviguer dans cette troisième voie de la connaissance sont l'interdépendance des connaissances et les conversations crédibles.

#### L'interdépendance des connaissances

La connaissance est par nature relationnelle.<sup>2</sup> Dans les conceptions relationnelles, la connaissance est plus un verbe qu'un nom, définissant les manières d'être dans le monde (notre sens de qui nous sommes et de ce que nous sommes) en relation avec tout le reste. Il s'agit d'un processus continu, ancré socialement et culturellement, acquis par le biais de relations de communication et rendu pertinent par l'expérience.

Cette conception relationnelle de la connaissance peut à première vue sembler aller à l'encontre des conceptions occidentales classiques de la connaissance, qui privilégient la connaissance fondée sur des preuves objectives et mesurables (c'est-à-dire la « connaissance scientifique »). Mais considérez l'effort continu d'autocorrection de la méthode scientifique, qui consiste à fonder ses conclusions uniquement sur des preuves fiables (vérifiables) et un raisonnement solide. La troisième voie de la pensée relationnelle forte exige que nous parvenions à la connaissance par le biais d'un processus qui n'est pas sans rappeler la méthode scientifique, par lequel les preuves sont vérifiées et les conclusions sont tirées *au sein d'un environnement de savoirs autochtones*.

Dans un environnement de connaissances autochtones, les étudiant·es sont invités à effectuer des recherches, à identifier des thèmes et/ou des controverses, à comprendre les problèmes et à développer leur propre point de vue. Les étudiant·es se forment leur opinion en vérifiant leurs relations avec des expert·es (par le biais de la recherche) et avec des communautés de personnes bien informées (par le biais de la consultation et de la conversation).

La vérification devrait inclure les points de vue des gardiens du savoir, des aîné·es, des membres de la famille et de la communauté par le biais de leur témoignage oral (par exemple, des entretiens et des récits enregistrés). Ces perspectives sont importantes, bien qu'elles aient été écartées par les enseignant·es et les experts occidentaux dans le passé parce qu'elles

---

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. La définition de la réflexion critique adoptée par le philosophe pragmatiste John Dewey en est un exemple : « un processus de création de sens qui permet à l'apprenant de passer d'une expérience à l'autre en comprenant mieux sa relation et son lien avec les autres expériences et idées » (Rodgers, 2002, p. 845). En outre, les approches relationnelles de la connaissance ont également été explorées de manière assez approfondie dans des domaines tels que les soins infirmiers, le travail social et les études environnementales.

n'étaient pas assez objectives. La vérification peut également inclure l'expérience personnelle, y compris la connaissance concrète de la terre.

Outre les relations avec d'autres personnes, les étudiant·es devraient se forger un savoir par le biais de relations avec des idées, des établissements, des structures de groupe et des livres, ainsi que par les conversations, les histoires et le partage de connaissances qu'ils contiennent.

### Conversations crédibles

Une conversation crédible a lieu entre les gardien·nes du savoir, qui sont des personnes qui connaissent un sujet (on les appelle parfois des expert·es); lorsque les gardien·nes du savoir conversent et parviennent à s'accorder sur le fait que certaines choses sont vraies et que d'autres doivent être approfondies; s'engagent des conversations crédibles. Bien entendu, cela implique qu'il existe des conversations non crédibles. Une partie du rôle de l'enseignant·e est de permettre aux étudiant·es de distinguer ces conversations; lorsque nous apprenons aux étudiant·es à mener des recherches approfondies, nous les aidons à trouver les conversations importantes dans un sujet ou un domaine particulier et à cibler les points d'accord qui peuvent servir de guide pour déterminer ce qui est crédible et ce qui ne l'est pas.

En utilisant le terme « conversation crédible », nous incluons délibérément des sources qui ont pu être rejetées dans le passé ou considérées comme subjectives, personnelles ou non fiables parce qu'elles n'ont pas été écrites. Les sources crédibles peuvent être des rêves, des expériences personnelles, des normes culturelles et des histoires transmises oralement de génération en génération. Inclure toutes ces sources revient à élargir notre compréhension de la fiabilité d'une manière basée sur la réciprocité, le respect des aîné·es/détenteur·ices du savoir et l'écoute (tradition orale).

En apprenant ce qu'est une conversation crédible, l'importance de recueillir des données et d'en discuter, les étudiant·es apprendront également que la vérité est provisoire et qu'elle peut être remise en question. Par exemple, on peut demander aux étudiant·es de partager leurs opinions sur un reportage local récent en en discutant d'abord entre eux, puis avec des détenteur·ices de connaissances (expert·es, enseignant·es). Cet exercice encourage les étudiant·es et les enseignant·es à exercer leur jugement et à pratiquer le processus de formation d'une opinion (sur la base d'informations crédibles) tout en apprenant à respecter l'expérience, la sagesse et le savoir-faire acquis par d'autres. Une fois que nous avons pleinement apprécié le savoir des autres et reconnu notre dépendance à leur égard, nous pouvons véritablement prendre notre propre position.

Veillez consulter le guide de navigation « Pensée relationnelle forte » à la fin de ce document.

### La quatrième voie : Pratique de l'humilité

L'humilité est omniprésente dans l'ensemble de ce manuel, dans la manière dont nous demandons aux enseignant·es d'aborder leur voyage dans l'environnement de connaissances autochtones et dans la manière dont nous leur demandons de transmettre le savoir aux étudiant·es. « Connaître » signifie se comprendre soi-même et savoir comment nous sommes façonnés par un réseau de connexions. Lorsque nous rencontrons d'autres personnes qui ne partagent pas nécessairement nos liens, nous sommes obligés de nous voir nous-mêmes et

d'accepter que nos préjugés, nos hypothèses et nos valeurs soient variables. Fondamentalement, l'humilité consiste à se décentrer et à regarder d'une position différente.

### Enseignements autochtones de l'humilité

L'humilité est l'une des composantes des enseignements anichinabés, connus sous le nom des Sept enseignements des grands-pères ou des Sept enseignements sacrés.<sup>3</sup> Ces enseignements, qui comprennent la sagesse, l'amour, le respect, la bravoure, l'honnêteté, l'humilité et la vérité, sont essentiels pour une vie équilibrée et saine. Chacun est représenté par des enseignements spécifiques et des symboles animaux.

Aussi, l'humilité est une valeur qui, comme les relations, la connaissance holistique et la narration, se retrouve dans toutes les cultures autochtones en général. La conception de l'humilité que nous proposons découle de nos notions de globalité et d'interdépendance. Cela suggère une profonde égalité entre tous les êtres vivants.<sup>4</sup>

Pratiquer l'humilité, c'est aussi se concentrer sur l'éthique. Une fois que l'on accepte que nous sommes construits à partir de relations et que nos modes de connaissance sont fondés sur des relations, nous sommes inévitablement amenés à réfléchir à l'impact de nos décisions sur le monde. Pratiquer l'humilité, c'est avant tout pratiquer, et oui, cela demande beaucoup de pratique; une éthique basée sur la relation.

### Humilité culturelle

L'essence de l'humilité culturelle<sup>5</sup> consiste à reconnaître que votre vision du monde est une parmi d'autres et qu'elle n'est pas nécessairement meilleure que celle des autres. Il s'agit fondamentalement de respecter les différences et d'honorer les expériences vécues (Van Tongeren et coll., 2019). Ce terme, introduit par Tervalon et Murray-Garcia en 1998, implique d'évaluer et de corriger en permanence les déséquilibres de pouvoir tout en établissant des relations mutuellement bénéfiques et non paternalistes avec des groupes et des cultures divers. Tervalon et Murray-Garcia (1998) soulignent que la « culture » ne se limite pas à l'identité raciale ou ethnique, mais s'étend aux différences individuelles, familiales et communautaires locales.

Pour faire preuve d'humilité culturelle, les enseignant·es doivent participer à un apprentissage ou à une formation qui les sensibilise aux visions du monde et aux expériences des autochtones. Reconnaître comment notre culture peut influencer les idées que nous tenons pour acquises nécessite un certain examen de conscience, qui inclut un examen de nos croyances en matière de race, d'ethnicité, de classe, de religion, de statut d'immigré, de rôles de genre, d'âge et d'orientation sexuelle (Luna De La Rosa, 2019). Nous devons reconnaître ce

---

<sup>3</sup> Les Sept enseignements des grands-pères ainsi que d'autres éléments de la culture autochtone bien connus des Canadien·nes, ne sont pas sans susciter la controverse. Il en existe de multiples versions et nous reconnaissons que toutes les communautés autochtones n'adhèrent pas à ces enseignements, mais nous pensons que le concept d'humilité se retrouve dans de nombreuses communautés, cultures et nations. En outre, nous souhaitons que les idées présentées dans ce manuel trouvent un écho dans différentes localités de l'Ontario.

<sup>4</sup> Comme l'a dit Basil Johnston, ancien et auteur, aujourd'hui décédé : « Jusqu'à ce que nous puissions regarder l'écureuil assis sur la branche et savoir que nous ne sommes ni plus ni moins que lui, ce n'est qu'alors que nous aurons marché avec humilité » (Borrows, 2016, p. 149).

<sup>5</sup> Nous préférons l'idée d'humilité culturelle au concept plus largement connu de « compétence culturelle », un terme qui peut être considéré comme trompeur car nous ne pouvons jamais être vraiment compétents dans la culture d'un autre (Chavez, 2018; Tervalon & Murray-Garcia, 1998). Dans le meilleur des cas, la compétence culturelle n'est pas quelque chose que l'on atteint ou que l'on ne parvient pas à atteindre, mais un rappel à la nécessité de continuer à s'efforcer et à s'éduquer pour mieux connaître les communautés de tous les groupes avec lesquels nous travaillons et interagissons, ce qui est également un objectif de l'humilité culturelle.

que nous ne savons pas et rechercher de nouvelles possibilités d'apprentissage. Ce faisant, nous pouvons améliorer notre compréhension et la qualité de l'éducation que nous dispensons aux étudiant·es.

Il faut bien comprendre que, lorsque nous parlons d'humilité, nous ne l'assimilons pas nécessairement à de la pudeur; surtout une pudeur fondée sur l'anxiété ou la fragilité. Du point de vue autochtone, l'humilité est intimement liée à la responsabilité. Comme nous avons essayé de le souligner tout au long de ce manuel, les enseignant·es non autochtones en particulier ont la responsabilité de parler et d'agir. Peut-être que les connotations occidentales du mot « humilité » suggèrent le silence; les définitions de l'humilité dans les dictionnaires mettent l'accent sur la dévaluation du soi (c'est-à-dire que « l'humilité est l'état ou la condition d'être humble dans le sens de faible ou insignifiant, soumis, occupant un rang inférieur dans une hiérarchie ou une échelle, ayant une opinion ou une estimation modeste de sa propre importance » [Waks, 2018, p. 430]). Dans le même temps, une compréhension de l'humilité tirée d'une perspective autochtone nous rappellerait que l'enseignant·e « sans ego » peut être amené·e à faire le choix responsable et éthique de parler alors que le silence semble offrir une protection.

Veuillez consulter le guide de navigation « Pratiquer l'humilité » ci-dessous.

## Guide des guides

PREMIÈRE ÉTAPE : DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES		
L'enseignant·e développe sa capacité à enseigner dans l'environnement de connaissances autochtones en s'engageant dans trois activités : étudier, comprendre et réfléchir		
Vous commencez par <b>étudier...</b>	Vous pouvez donc <b>comprendre...</b>	Et n'oubliez pas de <b>réfléchir</b> .
<p>Dans cet espace, vous trouverez deux groupes de sujets que vous devez étudier et sur lesquels vous devez vous renseigner si vous choisissez ce mode de navigation. Vous vous renseignez sur les matières que vous avez l'intention d'enseigner et vous trouvez des pistes vous montrant <i>comment</i> les enseigner.</p> <p>Le premier groupe représente les idées essentielles de la voie que vous avez choisie. Le deuxième groupe contient d'autres sujets nécessaires. Ces sujets ne sont peut-être pas aussi critiques que ceux du premier groupe, mais ils</p>	<p>Dans cet espace, vous trouverez une courte liste d'idées que vous devez comprendre de votre étude avant d'aller plus loin. Vous devez vous poser la question : Est-ce que je comprends vraiment cela? Puis-je expliquer cela à quelqu'un d'autre?</p> <p>Essayez de l'expliquer à une collègue en guise d'exercice.</p>	<p>Dans cet espace, vous trouverez des suggestions de thèmes/questions sur lesquels réfléchir. La réflexion peut se faire en solo ou en discutant avec des collègues, ou même avec les ressources que vous êtes en train de digérer. (Peut-on parler à un livre? Absolument!)</p> <p>Les conversations en groupe sont toujours recommandées.</p> <p>Cette étape vous préparera également à répondre aux questions qui pourraient être posées en classe.</p>

sont néanmoins très importants pour votre compréhension.		
<b>DEUXIÈME ÉTAPE : PARTAGE DES CONNAISSANCES</b> L'enseignant·e se prépare et se rend en classe avec ses connaissances en cours de développement en s'engageant dans ces trois étapes : pratiquer, inclure et discuter		
<b>Vous mettez en pratique vos nouvelles connaissances...</b>	<b>Alors que vous vous préparez à Inclure...</b>	<b>Et préparez-vous à discuter</b>
Dans cet espace, vous trouverez des suggestions pour mettre en pratique vos nouvelles connaissances, par exemple en essayant vos compétences ou en consultant des collègues expérimenté·es. Parlez à un·e collègue enseignant·e ou demandez à quelqu'un de votre bibliothèque de vérifier ce que vous présentez.	Préparez votre matériel pédagogique, comme vous l'entendez. L'idéal est que la leçon soit expérientielle et pratique. Ajoutez du matériel provenant des perspectives autochtones. Incorporez des leçons sur la terre si possible, mais notez que cela peut nécessiter une étude supplémentaire pour être significatif.	Faire partie de l'environnement de connaissances autochtones ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances. Plus encore, il s'agit de développer l'esprit critique et les compétences d'apprentissage tout au long de la vie des étudiant·es, de sorte que le cours que vous donnez doit inclure des conversations sur les questions clés qui se posent, dans la mesure du possible. De plus, les étudiant·es montreront de la curiosité et poseront des questions, il faudra donc être prêt·e!
<b>TROISIÈME ÉTAPE : DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES</b> Les étudiant·es reçoivent des missions basées sur ces trois objectifs : l'expérience, l'exploration et l'expression		
<b>Les étudiant·es mettent en pratique leurs nouvelles connaissances en effectuant un travail ..</b>	<b>Cela doit inclure Exploration ..</b>	<b>Et une opportunité d'expression</b>
Quel que soit le travail (et il peut s'agir de n'importe quoi, y compris d'une participation en classe), il doit être l'occasion pour l'étudiant·e de modéliser, de démontrer ou de reproduire le nouvel apprentissage.	L'activité d'apprentissage doit permettre à l'étudiant·e de ne pas se contenter d'absorber des informations, mais de s'engager dans la matière d'une manière qui l'oblige à utiliser des compétences d'apprentissage de plus haut niveau, telles que l'investigation, la recherche et même la pratique.	Cela peut simplement signifier que l'étudiant·e met quelque chose dans ses propres mots ou de ses propres mains. Dans la mesure du possible, l'étudiant·e devrait devoir faire ou essayer quelque chose. Dans de nombreux cas, c'est aussi l'occasion de développer un style, une voix ou une identité personnelle.

QUATRIÈME ÉTAPE : ÉVALUATION DES CONNAISSANCES Le travail de l'étudiant·e est évalué sur la base de trois critères : la compréhension, l'analyse et la consolidation		
L'enseignant·e crée une grille d'évaluation des étudiant·es <b>Compréhension ..</b>	Et l' <b>analyse des étudiant·es</b> ..	Et <b>consolidation</b> des connaissances/compétences
<p>Nous recommandons vivement à l'enseignant·e d'élaborer une grille d'évaluation avant de donner le travail. Une grille d'évaluation permet aux étudiant·es de savoir ce qui est attendu et de s'assurer que certains critères sont atteints.</p> <p>La grille doit évaluer les différents niveaux d'apprentissage des étudiant·es, en commençant par la compréhension de base du matériel qui leur est présenté ou la capacité à maîtriser le matériel démontré.</p>	<p>Au niveau suivant, l'étudiant·e doit faire preuve de capacités d'analyse.</p> <p>La rubrique doit évaluer le niveau de réussite de l'analyse. Est-ce clair, raisonnable et solide? Est-ce expliqué ou simplement supposé? Est-ce complet? Si l'étudiant·e a été invité·e à faire une comparaison, celle-ci est-elle complète et convaincante? Est-elle fondée sur une compréhension exacte?</p>	<p>Enfin, la rubrique doit rechercher des signes indiquant que le nouvel apprentissage a été entièrement synthétisé et incorporé dans les connaissances de l'étudiant·e.</p> <p>Par exemple, l'étudiant·e peut être capable d'utiliser les nouvelles connaissances d'une manière pratique et créative.</p>

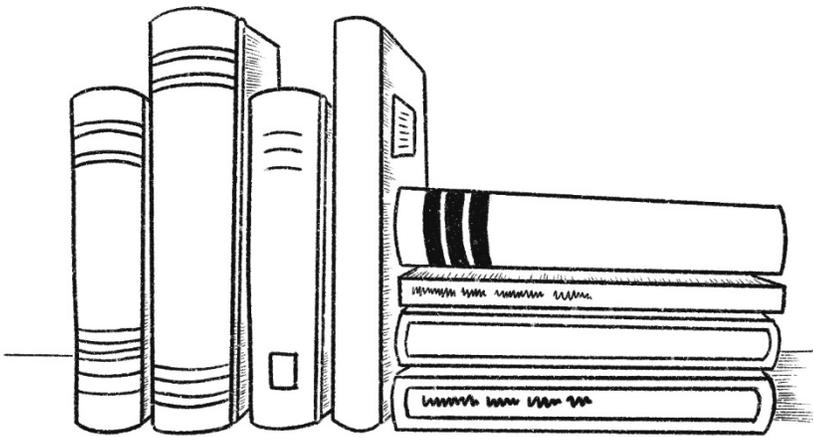
## Bibliographie

- Anderson, K. (2000). *A recognition of being: Reconstructing native womanhood*. Sumach Press.
- Antoine, A., Mason, R., Mason, R., Palahicky, S., & Rodriguez de France, C. (2018). *Pulling together: A guide for curriculum developers*. BCcampus.  
<https://opentextbc.ca/indigenization>
- Anuik J. D. et Gillies, C. (2012). Indigenous knowledge in post-secondary educators' practices: Nourishing the learning spirit. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 63-79.  
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v42i1.1902>
- Assemblée des Premières Nations. (2010). *First Nations control of First Nations education: It's our vision, it's our time*.  
[http://www.afn.ca/uploads/files/education/3\\_2010\\_july\\_afn\\_first\\_nations\\_control\\_of\\_first\\_nations\\_education\\_final\\_eng.pdf](http://www.afn.ca/uploads/files/education/3_2010_july_afn_first_nations_control_of_first_nations_education_final_eng.pdf)
- Augustus, C. (2015). Knowledge liaisons: Negotiating multiple pedagogies in global Indigenous studies courses. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 45(4), 1–17. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i4.184894>
- Battiste, M. et J. Y. Henderson. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. UBC Press, Purich Publishing. <https://www.ubcpres.ca/protecting-indigenous-knowledge-and-heritage>
- Bighead, M. E. (1997). *Nikâwiy Okiskinohâmâwina: Mother as teacher: A Cree First Nation's mother teaching through stories* [Mémoire de maîtrise non publié]. Université de la Saskatchewan. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-SSU-06052008090528&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=1032995256](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-SSU-06052008090528&op=pdf&app=Library&oclc_number=1032995256)
- Borrows, L. (2016). *DABAADENDIZIWIN: Practices of humility in a multi-juridical legal landscape*. *Windsor YB Access Just*, 33, 149.
- Brayboy, B. J. M. (2006). Towards a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425–446. <https://doi.org/10.1007/s11256-005-0018-y>
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED375993>
- Chartrand, R. (2012). Pédagogie anichinabée. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 35(1), 144 –62. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/CJNE/article/view/196534>
- Chávez, V. (Directeur). (2018). *Cultural humility: People, principles, and practice* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Mbu8bvKb\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=Mbu8bvKb_U)
- Collins, R. et Cooper, J. (1997). (Eds.). *The power of story: Teaching through storytelling* (2<sup>e</sup> édition). Allyn and Bacon.  
<https://archive.org/details/powerofstoryteac0000coll/page/n3/mode/2up>
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms. Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.

- DiAngelo, R. (2011). White fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54-70. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249/116>
- Donsky, D. (28 octobre 2018). *Embracing discomfort in equity work*. Medium. <https://medium.com/reflective-stance/embracing-discomfort-in-equity-work-6b0422e24743>
- Dyson, A. H., et Genishi, C. (1994). (Eds.). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. National Council of Teachers of English. <https://eric.ed.gov/?id=ED365991>
- Eigenbrod, R. et Hulan, R. (2008). *Aboriginal oral traditions : Theory, practice, ethics*. Fernwood Publishing. <https://fernwoodpublishing.ca/book/aboriginal-oral-traditions>
- Evans, L., et Moore, W. L. (2015). Impossible burdens : White institutions, emotional labor, and micro-resistance. *Social Problems*, 62(3), 439–454. <https://doi.org/10.1093/socpro/spv009>
- Friedel, T. (2010). Finding a place for race at the policy table: Broadening the Indigenous education discourse in Canada. *Aboriginal Policy Research Consortium International (APRCi)*, 58. 171-198. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=aprci>
- Hanson, A. J., King, A. L., Phipps, H. et Spring, E. (2020). Gathering stories, gathering pedagogies: Animating Indigenous Knowledges through story. *Studies in American Indian Literatures*, 32(3), 63-87. <https://doi.org/10.1353/ail.2020.0018>
- Iseke, J. (2013). Indigenous storytelling as research. *International Review of Qualitative Research*, 6(4), 559–577. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.4.559>
- 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(3), 1–15. <https://www.jstor.org/stable/24397980>
- Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts* (2nd ed.). University of Toronto Press. (Travail original publié en 2009). <https://utorontopress.com/9781487525644/indigenous-methodologies/>
- Little Bear, L. (2000). Jagged worldviews colliding. Dans M. Battiste (Ed.), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (p. 75 à 85). UBC Press. [https://www.law.utoronto.ca/sites/default/files/documents/hewitt-leroy\\_little\\_bear\\_on\\_jagged\\_worldviews.pdf](https://www.law.utoronto.ca/sites/default/files/documents/hewitt-leroy_little_bear_on_jagged_worldviews.pdf)
- Luna De La Rosa, M. (2019). The need for cultural humility in these challenging times. *About Campus* 24(2), 18-22. <https://doi.org/10.1177/1086482219870786>
- MacLean, M. et Wason-Ellam, L. (2006). *When Aboriginal and Métis teachers use storytelling as an instructional practice*. Aboriginal Education Research Network, Saskatchewan Learning. <https://aboriginalresourcesforteachers.weebly.com/uploads/3/0/3/5/30354089/storytelling.pdf>

- Madden, B. (2015). Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 51, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.005>
- Meyer, R. J. (1996). *Stories from the heart: Teachers and students researching their literacy lives*. Routledge.  
[https://books.google.ca/books/about/Stories\\_From\\_the\\_Heart.html?id=MVuMAQAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.ca/books/about/Stories_From_the_Heart.html?id=MVuMAQAAQBAJ&redir_esc=y)
- Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social Inclusion*, 4(1), 77–91. <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.436>
- Restoule, J. P. (2011). Everything is alive and everyone is related: Indigenous knowing and inclusive education. Dans C. Rolheiser, M. Evans & M. Gambhir (Eds.), *Inquiry into practice : Reaching every student through inclusive curriculum practices* (pp. 17–18). Institut des études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.
- Restoule, J. P. (2013). Everything is alive and everyone is related: Indigenous knowing and inclusive education. Dans M.S. Smith (Ed.), *Transforming the academy: Indigenous education, knowledges and relations* (p. 3 à 36). Université de l'Alberta.  
[http://www.thediversitygapcanada.com/uploads/1/3/0/4/130476297/3.transforming\\_the\\_academy\\_2013.pdf](http://www.thediversitygapcanada.com/uploads/1/3/0/4/130476297/3.transforming_the_academy_2013.pdf)
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Roslan, R. (2008). The use of stories and storytelling in primary science teaching and learning. *Studies in Education*, 12, 79–89.  
[https://www.researchgate.net/publication/275968176\\_The\\_Use\\_of\\_Stories\\_and\\_Storytelling\\_in\\_Primary\\_Science\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/275968176_The_Use_of_Stories_and_Storytelling_in_Primary_Science_Teaching_and_Learning)
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books Ltd. <https://nycstandswithstandingrock.files.wordpress.com/2016/10/linda-tuhiwai-smith-decolonizing-methodologies-research-and-indigenous-peoples.pdf>
- Statistiques Canada. (2020). *Enquête sur le corps professoral et les chercheurs du niveau postsecondaire, 2019/enseignement supérieur, 2019*.  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200922/dq200922a-fra.htm>
- Tervalon, M. et Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence : A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117-125.  
[https://melanietervalon.com/wp-content/uploads/2013/08/CulturalHumility\\_Tervalon-and-Murray-Garcia-Article.pdf](https://melanietervalon.com/wp-content/uploads/2013/08/CulturalHumility_Tervalon-and-Murray-Garcia-Article.pdf)
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Truth and reconciliation commission of Canada: Calls to action*. Centre national pour la vérité et la réconciliation.  
[https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/indigenous-people/aboriginal-peoples-documents/calls\\_to\\_action\\_english2.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/indigenous-people/aboriginal-peoples-documents/calls_to_action_english2.pdf)
- Van Tongeren, D. R., Davis, D. E., Hook, J. N., & Witvliet, C. (2019). Humility. *Current directions in psychological science*, 28(5), 463–468. <https://doi.org/10.1177/0963721419850153>

Waks, L. J. (2018). Humility in teaching. *Educational Theory*, 68(4-5), 427–442.  
<https://doi.org/10.1111/edth.12327>



# **Le Sac à dos de mise en œuvre des savoirs autochtones : Un manuel pour intégrer les modes de connaissance autochtone dans votre enseignement**

Annexe : Guides de navigation



# L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE HOLISTIQUES:

## NAVIGUER DANS UN ENVIRONNEMENT DE CONNAISSANCES AUTOCHTONES

Le voyage de l'enseignant-e commence

**Renforcement des connaissances (l'enseignant développe les capacités grâce à un contenu pertinent)**

**ÉTUDIER → COMPRENDRE → RÉFLÉCHIR**

Portail de l'apprentissage autochtone : holisme; connaissance holistique; connaissance autochtone; apprentissage basé sur la terre

Autres thèmes nécessaires : apprentissage par l'expérience; approches holistiques; pédagogie autochtone; enseignement et apprentissage appliqués

La signification de la connaissance « holistique »

Les avantages d'une approche holistique

Le lien entre la globalité, le savoir expérientiel et le savoir appliqué

Comment les pédagogies conventionnelles (occidentales) sont non holistiques

Comment l'apprentissage par l'expérience est utilisé dans les systèmes éducatifs et dans votre propre enseignement?



**Partage des connaissances (l'enseignant-e et les étudiant-es s'engagent dans l'environnement d'apprentissage)**

**PRATIQUER → PRÉSENTER → DISCUTER**

Un enseignement fondé sur une approche holistique de la connaissance

Recherche d'applications contextuelles et locales des connaissances

Présenter une histoire à travers une expérience démontrée et des connaissances appliquées

Offrir une possibilité d'apprentissage appliqué par le biais d'une modélisation ou d'une démonstration

Inclure des méthodes terrestres si possible

S'il ne s'agit pas d'une activité terrestre, donner aux étudiant-es l'occasion d'appliquer les connaissances acquises dans le cadre d'une activité pratique, indépendante et concrète dans le monde réel

La nécessité de faire des erreurs et d'en tirer des leçons

La valeur de la répétition pour l'apprentissage



**Développement des connaissances (l'enseignant-e crée des expériences d'apprentissage pour les étudiant-es)**

**EXPÉRIENCE → EXPLORATION → EXPRESSION**

Exercice d'apprentissage dans lequel les étudiant-es sont invité-es à effectuer une tâche, à réaliser une activité ou à créer quelque chose sur la base d'une observation préalable des compétences/ connaissances modélisées par l'enseignant-e

Les étudiant-es doivent réaliser une activité basée sur une situation réelle ou une exigence pratique (construire, réparer ou fabriquer quelque chose)

Les étudiant-es sont censé-es appliquer l'ensemble de leurs connaissances à l'activité

Les étudiant-es peuvent avoir l'occasion de faire preuve de créativité ou d'exprimer leur point de vue personnel lors de la réalisation de l'activité



**Évaluation des connaissances (évaluation de l'apprentissage des étudiant-es par l'enseignant-e)**

**COMPRÉHENSION → ANALYSE → CONSOLIDATION**

Les étudiant-es reproduisent avec succès les compétences et les connaissances démontrées par l'enseignant-e ou la personne qui détient les connaissances (sans avoir nécessairement à expliquer ce qui est fait)

Les étudiant-es démontrent par leurs actions leur relation avec l'enseignant-e

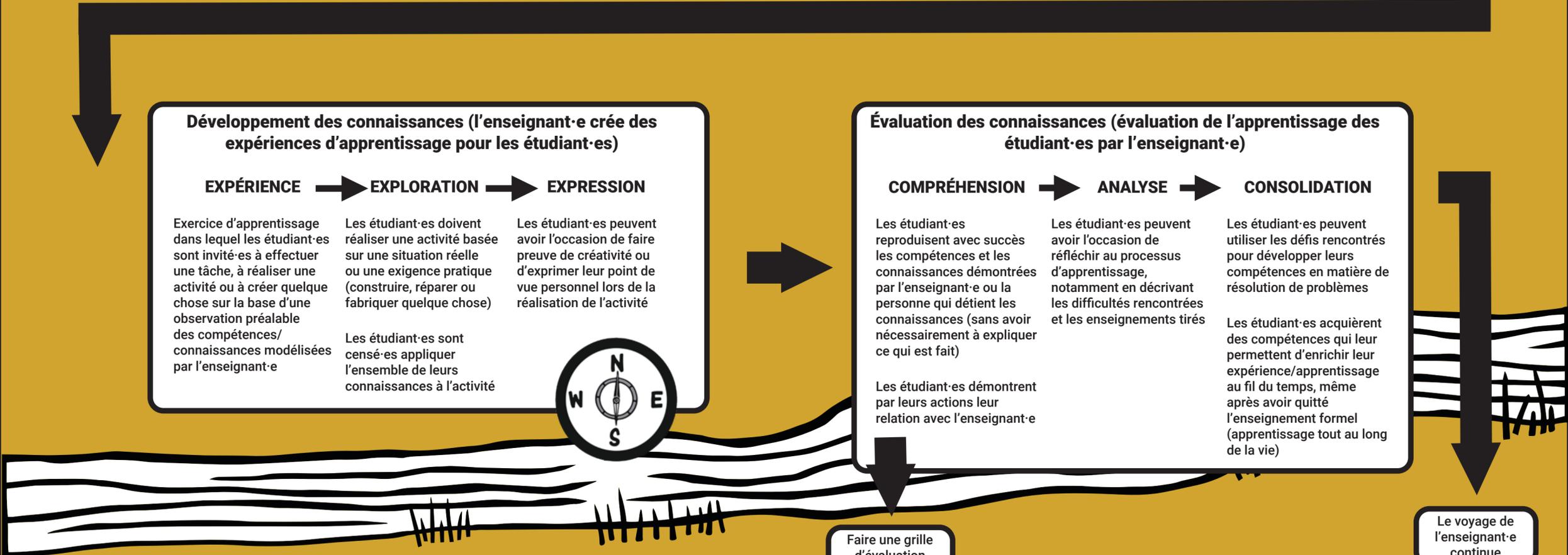
Les étudiant-es peuvent avoir l'occasion de réfléchir au processus d'apprentissage, notamment en décrivant les difficultés rencontrées et les enseignements tirés

Les étudiant-es peuvent utiliser les défis rencontrés pour développer leurs compétences en matière de résolution de problèmes

Les étudiant-es acquièrent des compétences qui leur permettent d'enrichir leur expérience/apprentissage au fil du temps, même après avoir quitté l'enseignement formel (apprentissage tout au long de la vie)

Faire une grille d'évaluation

Le voyage de l'enseignant-e continue





# LA COMMUNICATION PAR L'HISTOIRE: NAVIGUER DANS UN ENVIRONNEMENT DE CONNAISSANCES AUTOCHTONES

Le voyage de l'enseignant-e commence

**Renforcement des connaissances (l'enseignant développe les capacités grâce à un contenu pertinent)**

**ÉTUDIER → COMPRENDRE → RÉFLÉCHIR**

Portail d'apprentissage autochtone : Contes autochtones; contes; traditions orales	Histoires liées au droit foncier/naturel	L'enseignement, c'est de la narration
Autres thèmes nécessaires : types, formes, genres et méthodes de narration; écoute; compréhension orale; discours	La nature de l'histoire en tant qu'activité humaine	Comment la narration est basée sur des compétences de communication (écoute, lecture, écriture)
	Les histoires cachées sous les mots/images	Comment intégrer la narration de la terre



**Partage des connaissances (l'enseignant-e et les étudiant-es s'engagent dans l'environnement d'apprentissage)**

**PRATIQUER → PRÉSENTER → DISCUTER**

Créer un enseignement fondé sur la narration	Histoires de peuples autochtones racontées par leurs propres voix	Façons d'améliorer les compétences en matière de narration
À la recherche d'histoires locales et contextuelles	Des histoires qui mettent en lumière des visions du monde	L'utilité de comparer les histoires
Présenter une histoire par le biais d'actions/de performances		



**Développement des connaissances (l'enseignant-e crée des expériences d'apprentissage pour les étudiant-es)**

**EXPÉRIENCE → EXPLORATION → EXPRESSION**

Exercice d'apprentissage dans lequel les étudiant-es reproduisent des histoires qui leur ont été données par les formateurs-ices ou par des gardiens du savoir	Les étudiant-es explorent un certain nombre de récits (éventuellement contradictoires) sur un sujet donné	Les étudiant-es doivent apprécier et démontrer leurs capacités d'écoute
Un exercice d'apprentissage dans lequel les étudiant-es comparent les histoires des cultures occidentales et autochtones	Les étudiant-es font l'expérience et pratiquent une description riche (récit subjectif)	Les étudiant-es peuvent présenter leur apprentissage sous la forme d'une histoire



**Évaluation des connaissances (évaluation de l'apprentissage des étudiant-es par l'enseignant-e)**

**COMPRÉHENSION → ANALYSE → CONSOLIDATION**

Le travail de l'étudiant-e démontre une bonne compréhension des histoires écrites, orales ou visuelles	Les étudiant-es ciblent avec précision les perspectives autochtones sur des questions historiques ou contemporaines	Les étudiant-es développent leur propre voix
Les travaux des élèves reconnaissent avec succès les histoires des cultures autochtones	Les étudiant-es évaluent avec succès une histoire du point de vue d'une autre personne	Les étudiant-es améliorent leurs compétences en matière de communication, en particulier l'écoute
	Le travail de l'étudiant-e reconnaît qu'une même histoire peut être racontée de différentes manières	Les étudiant-es réfléchissent à la fiabilité de l'histoire en tant que moyen de transmission des connaissances

Faire une grille d'évaluation

Le voyage de l'enseignant-e continue



# UNE FORTE PENSÉE RELATIONNELLE: NAVIGUER DANS UN ENVIRONNEMENT DE CONNAISSANCES AUTOCHTONES

Le voyage de l'enseignant-e commence

## Renforcement des connaissances (l'enseignant développe les capacités grâce à un contenu pertinent)

ÉTUDIER → COMPRENDRE → RÉFLÉCHIR

Portail de l'apprentissage autochtone : vision relationnelle du monde; savoir autochtone; gardiens du savoir

Autres thèmes nécessaires : acquérir des connaissances à partir de sources fiables; distinguer les informations, les faits et les opinions; argumenter; raisonner; logique

La fiabilité des connaissances contextuelles, locales ou personnelles

Comment créer une thèse/un argument fort

Comment cibler une conversation crédible sur un sujet ou une question?



La différence entre l'information et la connaissance

Comment favoriser les capacités des étudiant-es à devenir des penseurs relationnels solides?

Comment la fiabilité des connaissances est vérifiée à travers les relations de communication

## Partage des connaissances (l'enseignant-e et les étudiant-es s'engagent dans l'environnement d'apprentissage)

PRATIQUER → PRÉSENTER → DISCUTER

Respecter le savoir et les gardiens du savoir

Cibler les conversations crédibles

Créer un enseignement qui démontre les différences entre les informations, les faits, les opinions et les connaissances

Un enseignement qui témoigne d'une connaissance contextuelle, locale ou personnelle

Encourager les étudiant-es à se considérer comme des penseurs relationnels forts, ancrés dans le monde des idées, de la connaissance et de l'expérience et façonnés par eux

La responsabilité des étudiant-es qui s'exercent à devenir des gardiens du savoir

L'importance des relations de communication dans l'identification des conversations crédibles



## Développement des connaissances (l'enseignant-e crée des expériences d'apprentissage pour les étudiant-es)

EXPÉRIENCE → EXPLORATION → EXPRESSION

Un exercice d'apprentissage qui renforce les compétences appropriées, actives et efficaces pour acquérir des connaissances à partir de diverses sources

Exercice d'apprentissage dans lequel l'enseignant montre comment rechercher et acquérir des connaissances dans un monde d'idées/opinions multiples et contradictoires

Les étudiant-es explorent un problème, une question ou un sujet dans le but d'identifier une conversation crédible à ce sujet

Les étudiant-es s'exercent à trouver leur chemin dans une conversation crédible et à entrer dans la conversation en utilisant une pensée relationnelle forte

Les étudiant-es doivent utiliser diverses sources pour comprendre et articuler une conversation crédible sur un sujet ou une question

Les étudiant-es doivent démontrer la fiabilité d'un témoignage subjectif, autochtone ou oral



## Évaluation des connaissances (évaluation de l'apprentissage des étudiant-es par l'enseignant-e)

COMPRÉHENSION → ANALYSE → CONSOLIDATION

Les étudiant-es parviennent à cibler et à décrire avec précision une conversation crédible sur un sujet ou une question

Les étudiant-es démontrent l'étendue et l'exhaustivité de leurs recherches, en particulier en ce qui concerne l'utilisation de témoignages subjectifs, autochtones ou oraux

Les étudiant-es utilisent un processus fiable, basé sur les relations, pour s'assurer de la fiabilité des informations/sources tout en appréciant chaque source en fonction de ses propres critères

Les étudiant-es s'engagent dans une réflexion relationnelle forte

Les étudiant-es développent leur capacité à faire entendre leur propre voix dans une conversation crédible

Les étudiant-es démontrent qu'ils sont conscients que la connaissance est un processus fondé sur des relations

Faire une grille d'évaluation

Le voyage de l'enseignant-e continue



# PRATIQUER L'HUMILITÉ: NAVIGUER DANS UN ENVIRONNEMENT DE CONNAISSANCES AUTOCHTONES



Le voyage de l'enseignant-e commence

**Renforcement des connaissances (l'enseignant développe les capacités grâce à un contenu pertinent)**

**ÉTUDIER → COMPRENDRE → RÉFLÉCHIR**

Portail d'apprentissage autochtone : humilité; respect; valeurs autochtones; éthique autochtone	La manière dont l'identité reflète des visions du monde et des valeurs culturelles spécifiques	Sur votre propre identité dans le monde
Autres thèmes nécessaires : visions du monde; préjugés culturels; identité; différence	Le concept d'ouverture à la différence	Comment favoriser les Comment votre enseignement peut inclure des préjugés culturels
		Comment donner l'exemple de l'humilité à travers votre enseignement



**Partage des connaissances (l'enseignant-e et les étudiant-es s'engagent dans l'environnement d'apprentissage)**

**PRATIQUER → PRÉSENTER → DISCUTER**

Créer un enseignement qui soit un modèle/une démonstration d'humilité	Études de cas ou exemples de présupposés culturels affectant la manière dont les autres sont jugés	Comment reconnaître ses propres préjugés, ses présupposés culturels et ses privilèges?
Appréciation de l'apprentissage tout au long de la vie et ouverture au changement	Exemples où les étudiant-es valorisent les expériences et les points de vue d'autres personnes	La façon dont les visions du monde peuvent conduire à des suppositions et à des injustices permanentes
Faire preuve de tolérance à l'égard des différences et des contradictions	Exemples qui attendent des étudiant-es qu'ils changent de point de vue	



**Développement des connaissances (l'enseignant-e crée des expériences d'apprentissage pour les étudiant-es)**

**EXPÉRIENCE → EXPLORATION → EXPRESSION**

Un exercice d'apprentissage au cours duquel les étudiant-es remettent en question leurs valeurs, leurs hypothèses et leurs enseignements	Les étudiant-es sont invité-es à décrire de manière précise et juste un point de vue différent du leur	Les étudiant-es peuvent exprimer leurs propres préjugés et les remettre en question
Un exercice d'apprentissage dans lequel les étudiant-es précisent leur position dans le monde	Les étudiant-es font l'expérience de l'empathie pour les autres et la pratiquent	Les étudiant-es développent des capacités d'auto-réflexion



**Évaluation des connaissances (évaluation de l'apprentissage des étudiant-es par l'enseignant-e)**

**COMPRÉHENSION → ANALYSE → CONSOLIDATION**

Les étudiant-es décrivent avec succès les concepts de vision du monde, de préjugés culturels, d'identité, d'hypothèses et de privilèges	Les étudiant-es parviennent à remettre en question leurs propres points de vue	Les étudiant-es peuvent pratiquer l'humilité à l'égard d'autres points de vue/perspectives
Les étudiant-es décrivent les effets négatifs des présupposés culturels	Les étudiant-es parviennent à recenser un conflit entre des visions du monde	Les étudiant-es rendent compte de la présence de préjugés culturels dans leur propre travail
		Les étudiant-es peuvent apprécier les différences et faire preuve d'ouverture d'esprit

Faire une grille d'évaluation



Le voyage de l'enseignant-e continue