

Marcher vers l'humilité culturelle pédagogique à travers un cours sur les perspectives autochtones en éducation au Québec, Canada

Walking towards pedagogical cultural humility through a course on Indigenous perspectives in education in Quebec, Canada

 **Patricia-Anne Blanchet**¹ |  **Constance Lavoie**² |  **Alexis Legault**³
 **Kara Edward**⁴ |  **Jessie Lepage**⁵

Résumé

Afin d'assurer une inclusion respectueuse des perspectives des Premiers Peuples dans le système scolaire québécois, il importe d'accompagner les futures personnes enseignantes vers le développement d'une posture professionnelle culturellement appropriée. Cette recherche s'intéresse à l'expérience de personnes étudiantes ayant suivi un cours sur les perspectives autochtones en éducation offert à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Les résultats conduisent à brosser un portrait évolutif de leur positionnement sur le continuum de la sécurisation

¹ Conseillère en pédagogie autochtone et doctorante en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada. Email : Patricia-Anne.Blanchet@USherbrooke.ca

² Professeure en didactique du français au préscolaire et primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada. Email : Constance.Lavoie2@usherbrooke.ca

³ Étudiant à la maîtrise en Sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada. Email : Alexis.Legault@usherbrooke.ca

⁴ Chargée de cours et doctorante en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada. Email : Kara.Edward@usherbrooke.ca

⁵ Étudiante Innu à la maîtrise en Sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada. Email : Jessie.Lepage@usherbrooke.ca

culturelle, au début et à la fin du cours. Il s'y dégage une progression jusqu'au niveau de la sensibilité culturelle, donc un développement de la réflexion sur l'agir culturellement compétent, sans pourtant passer à l'action. La discussion mène à la proposition d'une définition de l'humilité culturelle pédagogique comme posture d'engagement à privilégier dans la pratique enseignante, en plus de soulever les limites et retombées potentielles de l'étude.

Mots clés : Formation à l'enseignement ; perspectives autochtones ; continuum de sécurisation culturelle ; humilité culturelle pédagogique.

Abstract

In order to ensure respectful inclusion of the perspectives of First Peoples in the Quebec school system, it is important to support future teachers in developing a culturally appropriate professional posture. This research focuses on the experience of students who took a course on indigenous perspectives in education offered at the Faculty of Education at the University of Sherbrooke. The results lead to painting an evolving portrait of their positioning on the continuum of cultural security, at the beginning and at the end of the course. There is a progression to the level of cultural sensitivity, therefore a development of reflection on culturally competent action, without however taking action. The discussion leads to the proposal of a definition of educational cultural humility as a posture of commitment to be favored in teaching practice, in addition to raising the limits and potential outcomes of the study.

Keywords: Teacher training; indigenous perspectives; cultural safety continuum; educational cultural humility.

1. Introduction

Depuis les dernières années, la province de Québec fait de plus en plus de place à la défense des droits des Premiers Peuples et à la valorisation de leurs contributions à la société. Cette place grandissante ainsi que les différents appels à

l'action de la Commission sur la vérité et la réconciliation du Canada (CVRC) et de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics du Québec (CERP) justifient la nécessité d'inclure les perspectives autochtones dans les contenus d'enseignement. Pour ce faire, il convient avant tout de former adéquatement les personnes enseignantes (Gerbert, 2021). Tel que le stipule l'article 15.1 de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007), « Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement scolaire reflète fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations ». Pour Suzie O'Bomsawin, directrice générale adjointe du Conseil des Abénakis d'Odanak : « Il y a de la place pour les savoirs autochtones dans toutes les disciplines scolaires » (La Presse, 2021). Ainsi, en plus des programmes d'univers social, les contenus autochtones peuvent enrichir la formation des élèves dans les domaines des sciences et technologies, des langues et des arts (Moisan et al., 2020). Il faut aussi savoir qu'au Québec les personnes autochtones représentent 2% de la population et que 55% d'entre elles demeurent aujourd'hui en milieu urbain, hors de leurs communautés. Il va donc de soi que plusieurs élèves autochtones fréquentent des écoles publiques, d'où l'importance de leur offrir des environnements éducatifs culturellement pertinents et sécurisants (Blanchet-Cohen et al., 2022 ; RCAAQ⁶, 2020).

Or, l'inclusion des perspectives autochtones en éducation soulève des inconforts chez les personnes enseignantes qui ne s'estiment pas suffisamment outillées et ont peur de commettre des maladresses (Aitken et Radford, 2018 ; Plamenig, 2020). Le référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante déposé en 2020 par le ministère de l'Éducation contribue également à accroître le sentiment d'inconfort des personnes enseignantes en remettant sur leurs épaules la tâche d'inclure les perspectives autochtones dans l'enseignement, sans toutefois prévoir une formation adaptée à cette nouvelle réalité : « Le rapport de la [CVRC \(2015\)](#) rappelle que les enseignantes et les enseignants sont des acteurs incontournables

⁶ Regroupement des Centres d'Amitié Autochtones du Québec.

de la réconciliation avec les peuples autochtones et les sollicite pour qu'ils priorisent le renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel » (gouvernement du Québec, 2020, p.14). Plus largement, il y a un mouvement international pour l'inclusion d'une compétence interculturelle envers les Premiers Peuples en formation enseignante (Page et al., 2020). Le développement d'une posture d'humilité culturelle en contexte éducatif (Bérubé, 2021 ; Côté, 2019) constitue une clé vers la justice sociale envers les Premiers Peuples.

Le présent article porte sur le cheminement sur le continuum de sécurisation culturelle de 41 personnes étudiantes en formation à l'enseignement ayant suivi un cours sur les perspectives autochtones en éducation, offert dans une université francophone du Québec. D'abord, nous y présentons une contextualisation sociopolitique des différentes commissions qu'enquêtes ayant émis l'importance d'inclure les savoirs et les cultures autochtones dans l'éducation au Canada. Un portrait des enjeux relatifs à l'inclusion des perspectives autochtones dans la formation à l'enseignement est ensuite brossé. Pour rendre compte de la progression des personnes étudiantes, nous avons eu recours au continuum de la sécurisation culturelle, une approche développée par, pour et avec les Premiers Peuples dans une visée de justice sociale (MSSS, 2021). Ce continuum comporte les étapes d'inconscience culturelle, de conscience culturelle, de sensibilité culturelle et de compétence culturelle, préalables à la sécurisation culturelle (Baba, 2013). Or, seules les personnes autochtones bénéficiaires des soins ou des services peuvent affirmer que leur expérience a été culturellement sécurisante et donc que le dernier niveau du continuum a été atteint (MSSS, 2021). Puisque, dans cette étude, les personnes étudiantes sont principalement allochtones et se destinent surtout à l'enseignement en milieux scolaires allochtones, il est impossible de rendre compte de l'atteinte de l'étape finale de la sécurisation culturelle. En revanche, les premières étapes du continuum s'appliquent au contexte éducatif de l'étude, ce qui en justifie le recours. Toutefois, la nécessité d'identifier un concept qui correspondrait davantage aux réalités des personnes étudiantes en formation à l'enseignement

nous a conduit à proposer l'intégration de la notion d'humilité culturelle au continuum.

Le corpus de données est composé des travaux réflexifs produits par deux cohortes de personnes étudiantes ayant suivi un cours sur les Perspectives autochtones en éducation en 2021 et 2022. Ces travaux posent un regard rétrospectif sur leur progression dans le continuum de la sécurisation culturelle, auquel a été incorporé l'humilité culturelle. Une technique d'analyse thématique a été employée pour dégager des résultats relatifs au positionnement que s'attribuent les personnes étudiantes ainsi que leur progression sur le continuum à travers le cours.

Enfin, l'article conclut sur une proposition de définition d'une nouvelle notion qui nous paraît plus accessible et pertinente pour rendre compte du positionnement des personnes étudiantes en formation à l'enseignement, relative à la responsabilité sociale d'inclusion des perspectives autochtones dans leur pratique enseignante. Il s'agit de l'humilité culturelle pédagogique, pour laquelle seront formulées des pistes futures pour la recherche en éducation.

2. Problématique

« C'est l'éducation qui nous a mis dans ce pétrin, et c'est l'éducation qui nous en sortira » ([CVRC, 2015](#)⁷). Cette citation maintenant célèbre du juge et commissaire ojibwé Murray Sinclair exprime bien le rôle qu'a joué l'éducation dans la colonisation et les traumatismes intergénérationnels qui en découlent. Elle propose également la route à suivre vers un chemin de guérison, de reconstruction et d'espoir pour les Premiers Peuples. Cette problématique expose d'abord le contexte sociopolitique lié à l'inclusion des perspectives autochtones en éducation au Canada pour ensuite aborder plus spécifiquement les enjeux liés à la formation à l'enseignement.

⁷ Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015).

2.1. Contexte sociopolitique autour de la décolonisation de l'éducation

Dévoilant les injustices subies par les enfants et les familles autochtones découlant des politiques assimilationnistes de l'éducation coloniale et mettant en lumière leurs conséquences, la CVRC (2015) formule 94 appels à l'action à l'attention des dirigeants. L'appel à l'action 62 demande aux gouvernements de « prévoir les fonds nécessaires pour permettre aux établissements d'enseignement postsecondaire de former les enseignants sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe » (p. 256). La Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec ([CERP, 2019](#)) interpelle pour sa part le gouvernement, afin d'« inclure, en collaboration avec les autorités autochtones, un volet sur les Premières Nations et les Inuit du Québec dans les parcours de formations collégiales et universitaires menant à une pratique professionnelle » (Appel 23, p. 266), notamment la formation des futures personnes enseignantes.

Dans le cadre de la Table de concertation pour la réussite éducative des élèves autochtones de 2020, le Conseil en Éducation des Premières Nations ([CEPN](#)), en collaboration avec l'[Institut Tshakapesh](#), le Centre de formation de la main-d'œuvre de Wendake (CDFM), ainsi que des personnes représentantes des 11 nations autochtones du Québec, a recommandé l'inclusion d'une compétence professionnelle à l'enseignement touchant spécialement les perspectives autochtones. Cette compétence, *Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones* (CEPN, 2020), permettrait aux programmes de formation à l'enseignement ainsi qu'à leur processus d'évaluation d'inclure officiellement les perspectives autochtones en éducation, et, par le fait même, de justifier l'ajout de personnes-ressources ayant des compétences en éducation autochtone dans les établissements universitaires.

Sur le plan international, on constate que plusieurs pays, dont l'Australie et la Nouvelle-Zélande, incluent une compétence interculturelle à la formation enseignante spécifique aux savoirs et aux savoir-faire des Premiers Peuples, et ce, depuis 2011 (Page et al., 2021). Au Canada, de nombreuses universités ont entamé

depuis plusieurs années l'autochtonisation de leurs programmes de formation à l'enseignement et développé des cours dans le domaine de l'éducation autochtone. Par exemple, Simon Fraser [University](#) offre, pour toutes les personnes étudiantes en formation à l'enseignement, un programme autochtonisé. Il existe d'autres initiatives, comme l'obligation, depuis 2007, d'inclure les perspectives autochtones dans les programmes de formation à l'enseignement en Saskatchewan (Melançon et al., 2019). Queen's [University](#) et le [University of British Columbia](#) offrent toutes deux un programme de formation destiné aux futures personnes enseignantes autochtones. Les universités francophones, pour leur part, en sont encore au début de ce processus complexe qui demande un engagement soutenu, de la part des personnes ainsi que des institutions (Côté, 2019 et 2023 ; Pilote et Joncas, 2020).

À la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, le comité [M8wwa L J mamu](#) s'affaire, depuis 2019, à inclure les perspectives autochtones dans les programmes de formation à l'enseignement, avec le soutien d'organisations autochtones en éducation (Lavoie et al., 2023). De ces collaborations basées sur la réciprocité est né un cours sur les perspectives autochtones en éducation, désormais obligatoire aux programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et de baccalauréat en enseignement au secondaire.

2.2. Inconfort à l'abord des perspectives autochtones en classe

Plusieurs recherches soulèvent que les personnes enseignantes, tout comme les futures personnes enseignantes, peuvent ressentir de l'inconfort lorsqu'il est question d'inclure les perspectives autochtones dans leurs pratiques d'enseignement (Gorecki et Doyle-Jones, 2021 ; King, 2017 ; Plamenig, 2020). Selon Chung (2016), cet inconfort s'explique notamment par le fait que « Inclusion creates feelings of ambivalence because it explores our fears, concepts of authority, and different views of collectivity » (p. 407). Nous basant sur les auteurs cités ci-haut, additionnés aux constats de Gauthier et Cohen-Bucher (2020), il est possible d'identifier diverses manifestations de cet inconfort : déni, évitement, agacement, jugement, incompréhension, colère, honte de sa propre culture, culpabilité coloniale, sentiment

d'imposture, peur de faire des erreurs ou de heurter, syndrome du sauveur. Pour surmonter les manifestations d'inconfort ressenties devant la responsabilité d'inclure les perspectives autochtones dans sa pratique enseignante, il revient à chaque personne de poser un regard introspectif sur ses appréhensions en vue de déconstruire ses propres biais culturels, d'accueillir ce qui surgit et de réfléchir de façon critique aux moyens de transformer le malaise en levier d'innovation pédagogique. Ce processus est l'une des conditions *sine qua non* au développement d'une humilité culturelle en contexte éducatif, dont la formulation d'une définition modélisée constitue la visée de cet article.

Le cours sur les perspectives autochtones en éducation est né d'un contexte où l'inclusion des perspectives autochtones en éducation est jugée nécessaire, mais où des enjeux de formation et d'inconfort complexifient cette tâche pour les personnes enseignantes. Pour guider l'étude, la question suivante s'est imposée :

En quoi le positionnement de personnes étudiantes sur le continuum de la sécurisation culturelle rend compte du cheminement de leur posture professionnelle dans un cours sur les perspectives autochtones en éducation?

3. Cadre conceptuel

Le concept de sécurisation culturelle « Kawa whakaruruhau » émerge du contexte des soins de santé auprès des peuples maoris (Baba, 2013 ; Ramsden, 2002), et c'est pour rendre compte de l'ancrage initial de ce concept dans ce champ que nous présentons à la définition provenant de ce contexte précis. Depuis le début des années 1990, des pratiques de sécurisation culturelle sont incorporées dans les programmes de formation des infirmières et des sage-femmes de la Nouvelle-Zélande, afin de réduire les iniquités sociales par l'intégration des valeurs et des savoirs des Maoris (Cunningham, 2000). Désormais employé dans de nombreux domaines, dont l'éducation, la définition de ce concept demeure complexe à stabiliser (Blanchet-Garneau et Pepin, 2012). Maintes publications gouvernementales utilisent l'expression « sécurisation culturelle », alors que « sécurité culturelle » est aussi employée par plusieurs chercheurs (Lévesque et al.,

2014), ce qui génère d'entrée de jeu une ambiguïté. Notons que la littérature anglophone n'établit pas de distinction entre les deux appellations regroupées sous l'expression « cultural safety ».

Dans le contexte des soins de santé et services sociaux :

la sécurisation culturelle vise à transformer des soins de santé et de services sociaux vers une meilleure considération des besoins, des attentes, des droits et des identités des patients autochtones, entre autres, par la redistribution des pouvoirs et par leur participation active dans les soins. (INSPQ⁸, 2022, p.1)

En éducation, un travail d'adaptation du concept a été effectué pour le rendre pertinent à la réalité de ce domaine. Blanchet-Cohen et al. (2021) mentionnent à cet effet qu'en éducation,

Ce concept correspond à la reconnaissance et au respect des spécificités culturelles, historiques, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des Peuples autochtones et se présente comme une approche pouvant permettre d'établir des relations de confiance avec les établissements scolaires afin de réparer les injustices qui ont dominé la prestation de services en raison du colonialisme et de ses politiques paternalistes. (p. 36)

Toutefois, comme le mentionnent Lavoie et al. (2021), « ces processus d'autochtonisation et de sécurisation culturelle demeurent en cours de déploiement et d'appropriation par les milieux éducatifs allant de la maternelle à l'université. » (p. 5). Le fait que l'implantation de ces concepts dans les milieux scolaire n'est pas stabilisée encore illustre que camper les définitions de ces concepts dans des contextes différents que celui des sciences de la santé où il a été initialement développé s'avère être une tâche sensible et complexe, même si un travail de réflexion est amorcé à cet effet (p. ex. Blanchet-Cohen et Drouin-Gagné, 2021 ; Lavoie et al., 2021).

Au-delà des définitions proposées, la question demeure, à savoir, comment ancrer cette approche en contexte éducatif de manière optimale. L'amélioration des

⁸ Institut national de santé publique du Québec

services publics, et dans le cas qui nous intéresse, la transformation du monde de l'éducation, nécessitent une réflexion autour des concepts afférents à la sécurisation culturelle.

3.1. Continuum de la sécurisation culturelle

Lévesque (2017) propose une modélisation de la sécurisation culturelle qui implique des paliers sous-jacents s'inscrivant dans un continuum de progression linéaire passant par la conscience, la sensibilité et la compétence culturelle. Basée sur les travaux de cette dernière, reprise par le CAPRES (2018) et adaptée au contexte de l'éducation, la figure 1 définit ces étapes, en ajoutant une phase initiale d'inconscience culturelle.

Figure 1. Continuum de la sécurisation culturelle



Source. Blanchet, Lavoie et Wendell (2023), inspiré de Lévesque (2017), CAPRES (2018)

Ce modèle a inspiré l'élaboration de la grille d'analyse, détaillée à la section 4.2, qui a été utilisée dans cette étude en vue de cerner l'évolution du positionnement des personnes étudiantes en formation à l'enseignement. Il convient ici d'explorer davantage chacune de ces étapes en lien avec l'enseignement.

3.1.1. Inconscience culturelle

Au tout début du continuum de la sécurisation culturelle se retrouve l'inconscience qui peut être expliquée comme conséquence de la colonisation et peut de ce fait générer des discriminations à l'égard des Premiers Peuples (MSSS⁹, 2021). Les différentes gradations que comporte cet échelon sont respectivement : A) l'absence de connaissance qui, en éducation, peut s'illustrer par une personne enseignante qui n'aurait aucune connaissance en lien avec l'histoire des pensionnats ; B) des connaissances erronées, comme penser que les pensionnats ont été créés par les personnes autochtones. L'inconscience culturelle peut également s'illustrer dans l'invalidation de savoirs autochtones dans la pratique professionnelle, ce qui peut avoir un effet discriminatoire. Elle peut aussi se manifester dans l'incapacité à trouver l'intérêt de développer ses connaissances en lien avec les cultures et les réalités autochtones, afin de les inclure dans son enseignement. Une personne pourrait, par exemple, invalider ces savoirs en disant qu'elle ne voit pas l'intérêt de les inclure, puisque de toute façon les élèves doivent déjà en apprendre énormément sur la culture québécoise.

3.1.2. Conscience culturelle

Point de départ de la démarche de sécurisation culturelle, « la conscience culturelle suppose une reconnaissance de l'existence et de la légitimité des différences dans les contextes sociaux, économiques et politiques dans lesquels évolue la personne » (Blanchet-Garneau et Pepin, 2012, p. 26). Elle fait la lumière sur les iniquités héritées du colonialisme et la nécessité de les y remédier. Dans le contexte scolaire, la conscience culturelle pourrait s'illustrer par le fait de reconnaître et comprendre les différences culturelles qui caractérisent les Premiers Peuples et d'en discuter avec ses proches. La personne enseignante pourrait faire la démonstration de sa compréhension des réalités liées aux pensionnats, par exemple, mais elle ne passerait pas nécessairement à l'action en incluant ces

⁹ Ministère de la Santé et des Services Sociaux

connaissances dans son enseignement, ne sachant pas comment procéder pour le faire adéquatement ou tout simplement parce qu'elle considère que ce n'est pas son rôle.

3.1.3. Sensibilité culturelle

La sensibilité culturelle renvoie à la nécessité pour la personne intervenante (ou, ici, enseignante) d'être sensible aux différences culturelles et de les respecter (Baba, 2013). Archibald (2008) soutient à cet égard que le développement de pratiques et d'outils holistiques culturellement sensibles aux réalités autochtones et soucieux de leurs perspectives constitue une voie nécessaire vers la guérison (Blanchet et al., 2023). Cette sensibilité s'exprime à travers les comportements, « le choix de mots [...] et la négociation avec les normes culturelles » (AIIAC¹⁰, 2009, p. 20). En ce sens, elle se centre davantage sur l'intervention et les impacts qu'elle peut avoir sur les autres (Blanchet-Garneau et Pepin, 2012). Selon Baba (2013), cette sensibilité ne requiert pas nécessairement que la personne pose un regard réflexif sur sa propre culture. Elle serait de ce fait davantage centrée sur l'autre et pas suffisamment sur soi. Dans le contexte éducatif, la personne enseignante pourrait décider d'effectuer des recherches par elle-même pour mieux comprendre les perspectives autochtones. Il pourrait s'agir d'une rencontre avec une personne autochtone pour discuter de son expérience ou d'une participation à un événement culturel dans le but de parfaire son apprentissage personnel. Cet échelon s'illustre par la volonté d'agir pour favoriser l'inclusion des perspectives autochtones dans son enseignement. L'acquisition de ressources pédagogiques pouvant soutenir cette volonté de changement fait partie de cet échelon.

3.1.4. Compétence culturelle

L'idée de compétence culturelle a émergé dans les années 1960 aux États-Unis, afin de développer des pistes d'intervention soutenant la diversité au sein des

¹⁰ Association des infirmières et infirmiers autochtones du Canada.

services publics (Good et al., 2011). Elle consiste en un processus actif qui met l'accent sur les habiletés, les attitudes et les connaissances des personnes intervenantes (ici enseignantes), ainsi que sur leur capacité à mettre de côté leurs croyances et leurs préjugés afin d'adopter une posture de respect des différences (McNaughton-Dunn, 2002). Willen et Carpenter-Song (2013) sont d'avis que la compétence culturelle contribue à l'instauration de pratiques d'intervention plus sensibles aux enjeux de privilèges et plus inclusives des diversités, ce qui peut être transféré aux pratiques d'enseignement. L'AIIC (2009) indique toutefois que la mesure de la compétence culturelle selon des indicateurs précis demeure complexe.

Dans le domaine éducatif, cette compétence pourrait s'illustrer par le choix de suivre des formations en vue de modifier ses pratiques pédagogiques pour faire place aux savoirs, aux réalités et aux cultures autochtones en classe. Par exemple, l'inclusion de la littérature jeunesse autochtone dans la classe, la valorisation des langues autochtones, l'enseignement des vérités historiques selon un narratif décolonial ou encore la mise en place d'activités pédagogiques épousant les principes de l'apprentissage par, pour et avec le territoire seraient de bons exemples d'adaptations culturellement pertinentes.

3.1.5. Sécurisation culturelle

Chapeautant en quelque sorte les étapes précédentes, lesquelles concernent le cheminement individuel de la personne, la sécurisation culturelle comporte pour sa part une dimension collective ayant une portée décisionnelle. Elle est à la fois un processus et un résultat qui fluctue selon les contextes changeants de l'histoire (Doutrich et al., 2012). Elle peut globalement se définir comme une démarche d'affirmation, de transformation et de rapprochement basée sur le principe de justice sociale, visant à valoriser les savoirs autochtones afin de réduire les inégalités et d'augmenter le mieux-être des Premiers Peuples, tout en sensibilisant la population allochtone à leurs réalités et à leurs contributions (Blanchet et al., 2019, Blanchet et al., 2023 ; CAPRES, 2018 ; Lévesque, 2017).

Étant donné que seules les personnes autochtones peuvent juger de la pertinence, en termes de sécurisation culturelle, des services qui leur sont destinés, l'application de la démarche en éducation pourrait renvoyer à l'établissement de mesures concertées et découlant de recommandations émises par les Premiers Peuples. Ces mesures devraient alors mener à des changements substantiels dans la classe, l'école ou l'organisation scolaire, le tout en vue d'assurer une continuité culturelle soutenant la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones.

3.1.6. Humilité culturelle

En dépit des avancées sociales et scientifiques favorisées par l'approche en sécurisation culturelle, la représentation par palier peut être critiquée en ce qu'elle reproduit un schème de pensée linéaire, voire hiérarchique, tout en véhiculant certaines idées pouvant paraître paternalistes ou infantilisantes. Qui plus est, ce continuum semble évacuer une expression importante. Il s'agit de l'humilité culturelle, un concept également issu du champ de la santé (Tervalon et Murray Garcia, 1998). Pour Cleaver et al., (2016), l'humilité culturelle « consiste à envisager sa propre culture d'un œil critique, tout en cherchant à comprendre les autres avec respect, à reconnaître et à corriger le déséquilibre des forces, et à contribuer à des partenariats qui sont mutuellement avantageux et non paternalistes » (p. 2).

Pour développer l'humilité culturelle, Bérubé (2021) énonce qu'il s'agit « d'adopter une posture constante d'apprenant vis-à-vis d'une culture qui n'est pas la nôtre » (p. 31). Le principe de l'humilité culturelle est donc fondé sur la réflexivité et la compréhension de ses biais personnels et des préjugés systémiques. Il demande à la personne de s'engager dans ce processus d'apprentissage et de réflexion tout au long de sa vie (Tervalon et Murray Garcia, 1998). Rivard et al. (2021) soutiennent qu'assumer une posture d'humilité nécessite la mise en pratique de qualités comme l'écoute, l'empathie, l'authenticité relationnelle, l'esprit critique et l'équité.

Dans le cadre scolaire, le fait de se positionner en tant que personne allochtone et de se questionner sur la manière d'améliorer les stratégies

d'enseignement-apprentissage qui permettent de déconstruire les préjugés à l'égard des Premiers Peuples est un bon exemple de posture d'humilité culturelle. L'action d'inviter des personnes autochtones expertes de leur histoire à prendre la parole en classe en est un autre. Dans leur article, Korteweg et Fiddler (2018) proposent également un exemple concret d'une personne enseignante allochtone qui se place en posture d'apprentissage, mettant en place la stratégie de la transparence liée à son rôle de personnes apprenante :

Regularly disclose stories of her own ignorance, settler mistakes, and White complacency failures, in order to teach a critical humility of settler decolonizing by honouring the teachings of IK holders, community members, and Elders. (p. 256)

En somme, pour l'éducation, la gradation entre les différents échelons de la sécurisation culturelle peut être comprise comme le fait de passer de l'ignorance, de la méconnaissance ou du manque d'intérêt, voire de la discrimination culturelle, à une conscience, prémisses au développement d'une sensibilité menant à un agir culturellement compétent donc pertinent, puis finalement à l'instauration d'un changement concret dans les postures professionnelles et les pratiques d'enseignement, tant personnelles que systémiques. Des interrogations subsistent : où positionner l'humilité culturelle dans cette mise en réseau conceptuelle et comment l'ancrer réellement en éducation ?

3.2. Objectifs spécifiques de recherche

Les constats relatifs à la pertinence de l'inclusion de l'humilité culturelle au sein du continuum de sécurisation culturelle dans un contexte pédagogique ainsi qu'aux transformations nécessaires à une réelle application de cette notion a mené l'équipe de travail à formuler les objectifs spécifiques suivants : décrire la progression des personnes étudiantes sur le continuum de sécurisation culturelle ; 2) dégager la contribution de la notion d'humilité culturelle dans la définition d'une posture enseignante apte à inclure les perspectives autochtones en éducation.

4. Méthodologie

Cette recherche est qualitative et inductive (Fortin et Gagnon, 2016), puisqu'elle vise la description, afin d'en simplifier la compréhension, d'un phénomène qui demeure peu documenté : le cheminement des futures personnes enseignantes vers l'inclusion des perspectives autochtones dans leur pratique.

4.1. Collecte de données

Les travaux réflexifs écrits de deux cohortes étudiantes (été 2021 et été 2022) ayant participé au cours sur les perspectives autochtones en éducation ont été compilés. Les personnes participantes provenaient de différents départements en éducation : adaptation scolaire et sociale ; enseignement préscolaire et primaire ; enseignement secondaire. Au total, 41 personnes ont consenti à partager leur travail réflexif pour les fins de cette recherche. Les données ont toutes été dénominalisées, et des noms fictifs ont été attribués à chacune des personnes participantes. Il s'agit de la principale source de données sur laquelle prend appui le présent article.

Chaque travail comprend deux autoévaluations permettant à chaque personne étudiante de se positionner sur l'échelle de la sécurisation culturelle correspondant respectivement au moment où la participation au cours a débuté (temps 1) et à celui où elle s'est achevée (temps 2). Pour chacun de ces positionnements, un espace de justification de quelques phrases permettait de développer davantage sur les éléments ayant permis de déterminer le niveau de sécurisation culturelle. À l'exception du niveau 4a de l'humilité culturelle pédagogique, qui a été conçu par la suite, chacun des niveaux du continuum a été préalablement expliqué aux personnes étudiantes par les membres de l'équipe de recherche ayant enseigné le cours sur les perspectives autochtones en éducation. Il est finalement à noter que les autoévaluations ont toutes été effectuées au terme du cours sur les perspectives autochtones en éducation, et donc de manière rétrospective.

4.2. Analyse des données

La grille d'analyse s'appuie sur le continuum développé par Lévesque (2017) et repris par le CAPRES (2018) puis récupérés en contexte éducatif dans Blanchet et al. (2023). Les chiffres des niveaux de l'échelle ont été attribués (0 = inconscience culturelle ; 1 = sensibilité culturelle ; 2 = conscience culturelle ; 3 = compétence culturelle ; 4 = sécurisation culturelle).

Au terme de plusieurs rencontres de conceptualisation, des sous-catégories d'analyse ont également été conçues, afin de permettre un codage plus précis et nuancé des données (Annexe 1). Nous gardons en conscience le fait que l'outil a été conçu dans l'optique de traiter des situations impliquant directement des membres des Premiers Peuples et que, de ce fait, quelques nuances en lien avec son utilisation pourraient être apportées. C'est en ce sens qu'un niveau a été ajouté au niveau 4 de la sécurisation culturelle, soit le niveau 4a : humilité culturelle pédagogique. Celui-ci a permis de classer des situations qui correspondent à un niveau de sécurisation culturelle élevé, mais n'impliquant pas de laisser directement un espace d'expression pédagogique aux Premiers Peuples eux-mêmes, une condition indispensable à l'atteinte du niveau de sécurisation culturelle (4b), pour lequel seules les personnes autochtones destinataires des services prodigués peuvent juger de l'atteinte d'un sentiment de sécurité culturelle de leur part (Blanchet et al., 2023).

Ainsi, la justesse du niveau de sécurisation culturelle initial et final autoattribué par chaque personne participante a été jugée : sous-évalué ; juste ; surévalué. Cette classification a été réalisée sur la base de la répartition des extraits parmi les catégories associées à chacun des niveaux du continuum de sécurisation. En guise d'exemple, une personne qui aurait affirmé se situer au niveau 3 (compétence culturelle) à la fin du cours, mais qui aurait justifié l'atteinte de ce niveau par une majorité de propos classés par l'équipe de recherche comme appartenant au niveau 2 (sensibilité culturelle), serait considérée comme s'étant surévaluée. Une surévaluation serait alors attribuée à l'autoévaluation du temps 2

(au terme du cours) de la personne étudiante. Le même processus s'applique au temps 1 (au début du cours).

Le codage des documents a été réalisé à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo 12. L'accord interjuge a été mesuré grâce au coefficient Kappa de Cohen qui « permet d'estimer, en prenant en compte le hasard, l'accord entre des jugements qualitatifs appliqués aux mêmes objets, fournis par deux observateurs [...] dans le but de déceler et de quantifier les désaccords » (Bergeri et al. 2002, p. 636).

Dans un premier temps, un accord interjuge a été effectué en considérant l'ensemble des données disponibles pour deux cas différents. Cette première vague d'analyse s'est effectuée entre la chercheuse principale et un auxiliaire de recherche responsable de coder l'ensemble du corpus qui étudie à la maîtrise en éducation dans le domaine de l'éducation autochtone. Le coefficient Kappa s'est élevé à 0.8960 et l'accord global à 98.88 %. La mise en place de cet accord interjuge a permis de réviser certains éléments de la grille d'analyse en prévision de la deuxième vague d'analyse. Dans un deuxième temps, un accord interjuge a été effectué entre l'auxiliaire de recherche chargé de coder l'ensemble du corpus et une deuxième personne auxiliaire de recherche, doctorante en éducation et étudiante au microprogramme en études autochtones. Le coefficient Kappa s'est alors situé à 0.8245 et le pourcentage d'accord global à 98.24 %. L'accord a ainsi été testé par trois personnes chercheuses et sur 10 % de l'échantillon. Un coefficient Kappa qui se situe au-delà de 81 points de pourcentage est considéré comme étant presque parfait (Landis et Koch, 1977). Comme pour le premier accord interjuge, certains éléments de la grille d'analyse ont été discutés, ce qui a permis de stabiliser la compréhension des catégories et des sous-catégories du cadre d'analyse permettant ainsi de réaliser la description et l'analyse des niveaux de sécurisation culturelle des participants aux 2 temps de mesure tout en développant une définition de l'humilité culturelle en contexte pédagogique.

5. Résultats

Cette section présente les principaux résultats issus du processus de codage des travaux réflexifs remis par les personnes étudiantes des deux cohortes d'un cours sur les perspectives autochtones en éducation.

5.1. Évaluation et progression du cheminement

Suivant le premier objectif, le tableau 1 présente la répartition des niveaux de sécurisation culturelle des personnes étudiantes au commencement du cours (T1) et à la fin de celui-ci (T2). Puis, en phase avec le second objectif, ce même tableau indique si l'autoévaluation réalisée par les personnes étudiantes a été considérée comme une sous-évaluation, une évaluation juste ou une surévaluation.

Tableau 1. Autoévaluation et justesse du positionnement des futures personnes enseignantes au début et à la fin du cours sur les perspectives autochtones en éducation

	Niveaux	0	1	2	3	4a + 4b	Total
Temps 1	Sous-évalué	0	2	1	0	0	3
	Juste	2	27	3	0	0	32
	Surévalué	0	2	4	0	0	6
	Total	2	31	8	0	0	41
Temps 2	Sous-évalué	0	0	1	0	0	1
	Juste	0	0	17	6	0	23
	Surévalué	0	0	1	14,5	1,5	17
	Total	0	0	19	20,5	1,5	41

Note. Correspondance des niveaux. 0 = inconscience culturelle ; 1 = conscience culturelle ; 2 = sensibilité culturelle ; 3 = compétence culturelle ; 4a = humilité culturelle pédagogique ; 4b = sécurisation culturelle.

Pour le temps 1 (T1) comme pour le temps 2 (T2), la réponse de chaque personne participante correspond d'ordinaire, dans le tableau 1, à une valeur d'un

point. Pour une personne ayant mentionné se trouver entre deux niveaux, 0.5 point a plutôt été attribué à chacun des deux niveaux mentionnés.

Tout d'abord, il est possible de constater qu'au temps 1, lequel correspond au tout début du cours, aucune personne étudiante ne s'est évaluée comme étant au-delà du niveau 2 (sensibilité culturelle) sur l'échelle de sécurisation culturelle. Seules deux personnes étudiantes ont déclaré, avec justesse, se trouver au niveau 0 (inconscience culturelle) : « Tout au long du cours j'ai activement travaillé à déconstruire certains stéréotypes et préjugés que j'avais. » (Marion). Lors de son autoévaluation à la fin du cours, Marion précise : « en m'engageant activement dans ce processus, j'ai eu la chance de vivre des discussions [sic] où j'ai pu activement réfuter certains préjugés et stéréotypes et faire ainsi un (mini) effort vers la réconciliation ».

Ce sont les trois quarts des personnes étudiantes (31/41) qui considéraient se trouver au niveau 1 (conscience culturelle), une autoévaluation jugée comme juste dans la majorité des cas (27/31). Cette citation reflète bien ce positionnement initial :

Bien que je sois consciente des difficultés culturelles et soucieuses des besoins des communautés, je ne me considère pas en mesure d'appliquer concrètement ces savoirs parfaitement. Je vivais un certain inconfort par peur de ne pas utiliser les bons termes lorsque je m'adressais aux enfants et je me trouvais maladroit dans mes questions afin d'en apprendre davantage sur eux. (Aurélie)

La moitié des personnes (4/8) ayant affirmé se trouver au niveau 2 (sensibilité culturelle) semblent quant à elles s'être surévaluées. Après la répartition des surévaluations et des sous-évaluations à leur arrivée dans le cours, près des trois quarts (28/41) des personnes étudiantes se trouvaient au niveau 1 (conscience culturelle). Au total, un peu plus des trois quarts des personnes étudiantes (32/41) sont parvenues à évaluer avec justesse leur niveau initial de sécurisation culturelle.

Au temps 2, représentant le moment où la participation au cours se conclut, on constate qu'aucune personne ne s'autoévalue comme étant en deçà du niveau 2 (sensibilité culturelle), alors qu'une seule semble s'y trouver après l'analyse des

autoévaluations. Sur la moitié des personnes (20,5/41) ayant nommé se trouver au niveau 3 (compétence culturelle), plus des deux tiers (14,5/20,5) paraissent s'être surévalués. Alors qu'au début du cours seulement sept extraits ont été classés comme de l'envie d'agir, au terme de celui-ci ce sont plutôt 26 qui ont été repérés : « je m'engage à être une voix et une alliée aux changements des droits Autochtones. » (Justine) ; « mon engagement individuel envers les Premiers Peuples ne fait que commencer. À l'aide de mon stage en milieu autochtone, j'aspire à faire de nouvelles rencontres afin de cheminer vers l'étape de sécurisation culturelle » (William).

Il y a finalement près de la moitié des personnes (19/41) qui ont jugé se trouver au niveau 2 (sensibilité culturelle), et la quasi-totalité de ces autoévaluations (17/19) a été décrite comme juste. Ainsi, après l'analyse des autoévaluations, ce sont les trois quarts (environ 31,5/41) des personnes étudiantes qui se situeraient au niveau 2 (sensibilité culturelle) au terme de leur participation au cours. Sabine illustre bien la nette progression survenue à la suite de sa participation au cours. Elle déclare initialement : « Je pense que je me situais dans [l'inconscience culturelle] [...] parce que j'étais indifférente envers eux. Je savais que les PP [Premiers Peuples] existaient, mais je ne comprenais pas leurs problèmes et je ne cherchais pas tant à comprendre. » (Sabine). Au terme du cours, cette même personne affirme dorénavant :

le cours m'a ouvert les yeux et permis une ouverture d'esprit sur la culture des PP. En assistant au cours, cela m'a donné le goût et la curiosité de m'investir davantage et d'en connaître plus sur les PP. (...) Je me sens plus apte à enseigner mes connaissances afin de permettre un meilleur vivre ensemble dans mes classes futures entre des élèves allochtones et autochtones. (Sabine).

En ce qui concerne les niveaux 4a (humilité culturelle pédagogique) et 4b (sécurisation culturelle), les seules personnes qui, au temps 2, ont affirmé se trouver au niveau 4 (4a ou 4b) se sont surévaluées d'après l'analyse de leurs propos justificatifs. Cependant, certains propos ont tout de même été codés par l'équipe de recherche comme appartenant véritablement aux niveaux 4a ou 4b.

Quatre extraits se rapportent au niveau 4a, l'humilité culturelle pédagogique. Au temps 0, deux propos y ont été catégorisés comme relevant de la *Relation significative mutuelle* : « ce Cégep comporte une belle communauté autochtone dont plusieurs membres étaient mes amis ainsi que mes professeurs » (Rose) ; « le fait que j'ai des amis membres des Premières Nations [fait] en sorte que je pense que j'étais assez sensibilisée à leur[s] réalité[s]. » (Rose). Au temps 2, un propos a été catégorisé dans *Promouvoir la Vérité au sein de ta classe* : « Déjà, j'interviens dès que j'en ai l'occasion pour informer les enseignants ou les élèves que je rencontre en suppléance. » (Stéphanie) ; et un second a été catégorisé comme relevant du *Retour réflexif sur ton action avec les Premiers Peuples dans une visée d'amélioration* :

bien que je sois consciente des difficultés culturelles et soucieuse des besoins des communautés, je ne me considère pas en mesure d'appliquer concrètement ces savoirs parfaitement. Je vivais un certain inconfort par peur de ne pas utiliser les bons termes lorsque je m'adressais aux enfants [autochtones] et je me trouvais maladroit dans mes questions afin d'en apprendre davantage sur eux. (Aurélie)

Un seul propos a été classé comme appartenant au niveau 4b, la sécurisation culturelle. Cet extrait, issu de la justification présentée pour le temps 2, a été codé comme visant à *Permettre aux Premiers Peuples d'être dans l'action avec des personnes autochtones* : « Mon activité personnelle était donc de permettre à des enfants d'un camps de jour autochtone de venir à Arbraska [(parc d'amusement en plein air)], mon lieu de travail » (Aurélie).

Selon l'analyse des résultats, à peine plus de la moitié des personnes étudiantes (23/41) sont parvenues à identifier adéquatement leur niveau de sécurisation sociale et culturelle à la fin du cours, se surévaluant dans près de la moitié des cas (17/41), la proportion étant encore plus élevée pour la première cohorte avec 10 personnes sur 21. Après l'analyse de l'évaluation des niveaux de sécurisation culturelle, seulement le quart (5/21) de la première cohorte aurait réellement atteint le niveau 3 de la compétence culturelle au terme du cours, alors qu'une seule personne (sur 21) appartenant à la seconde cohorte est parvenue à

atteindre ce niveau : « Déjà, j'interviens dès que j'en ai l'occasion pour informer les enseignants ou les élèves que je rencontre en suppléance [sur les réalités et les perspectives autochtones » (Stéphanie). Un élément commun à cinq de ces six personnes a été repéré : elles ont vécu une rencontre avec une personne autochtone ou une activité culturelle autochtone en présence : « Mon activité personnelle [travail final du cours] était donc de permettre à des enfants d'un camp de jour autochtone de venir à Arbraska, mon lieu de travail » (Aurélie).

Les trois seules personnes se trouvant, au départ, en deçà du niveau 1 de la conscience culturelle (une dans l'inconscience et deux entre l'inconscience et la conscience) ont conclu le cours au niveau 2 de la sensibilité culturelle. En d'autres termes, pratiquement toutes les personnes ont progressé jusqu'au niveau 2 (sensibilisation culturelle), sans parvenir à le dépasser, et ce indépendamment de leur niveau initial.

En somme, la plupart des personnes étudiantes ont débuté le cours au niveau 1, celui de la conscience culturelle, et l'ont terminé au niveau 2, celui de la sensibilité culturelle. L'analyse des propos justifiant l'autoévaluation a permis de déterminer qu'une large majorité de personnes étudiantes ont identifié avec justesse leur niveau de sécurisation culturelle au temps 0, mais que près de la moitié d'entre elles se seraient surévaluées au temps 2. Ce dernier constat ne nie en aucun cas la nette progression observée sur le continuum de la sécurisation culturelle entre le début et la fin du cours.

6. Discussion

La discussion présente le lien existant entre les postures d'enseignement présentées dans le cadre de référence et dans l'escalier de la sécurisation culturelle qui a été mobilisé aux fins d'analyse. Par la suite, l'utilisation de ce cadre pour l'analyse est questionnée, les limites de son application sont évoquées et une piste de solution est présentée, avec la définition d'une nouvelle notion s'inscrivant de manière précise dans le domaine de l'éducation : l'humilité culturelle pédagogique.

Dans un premier temps, les résultats ont révélé diverses manifestations d'inconfort (manque de formation, peur de faire des faux pas, sentiment d'imposteur, etc.) exprimées par les personnes étudiantes en lien avec l'inclusion des perspectives autochtones, surtout dans le positionnement initial, ce qui corrobore les constats d'autres recherches consultées (Aitken et Radford, 2018 ; Côté, 2019 ; Gauthier et Cohen-Bucher ; Plamenig, 2020).

Par ailleurs, le peu de personnes se trouvant, au début du cours, au niveau de l'inconscience culturelle pourrait s'expliquer par le statut optionnel du cours, lequel favorise potentiellement la participation de personnes déjà sensibilisées aux perspectives et aux réalités autochtones. En ce sens, il s'agit d'un indicateur qui laisse entrevoir le bien-fondé d'offrir un cours sur les perspectives autochtones dont le statut serait obligatoire, ce qui est maintenant le cas dans les programmes de formation à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. De ce fait, en fonction des résultats énoncés dans la section précédente, il est possible de penser que les personnes étudiantes ne se situaient pas, en début de parcours, à un stade d'inconscience culturelle par mauvaise foi, mais bien par ignorance. Lefevre-Radelli et Dufour (2020) expriment en ce sens que l'ignorance générale des Québécois « face à la situation coloniale et à l'expérience des peuples autochtones a été historiquement construite » (p. 89).

Si ce modèle permet de poser un regard sur le niveau de sécurisation culturelle auquel se situent les personnes étudiantes, un modèle qui s'inscrit dans un « mouvement d'apprentissage » permettrait de jeter un nouveau regard sur les données. Rappelons que plus du tiers des personnes participantes se sont surévaluées vers la compétence culturelle puisqu'elles envisagent généralement de poser des actions concrètes, mais sans les avoir encore réalisées. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, le cours se déroulant durant l'été, ces dernières ne se trouvent pas en situation de stage ou de suppléance, ce qui les empêche de mettre en œuvre leurs nouveaux apprentissages liés aux perspectives autochtones. Ou encore, la formation reçue pourrait-elle générer un sentiment de compétence chez

les personnes étudiantes, lequel irait au-delà de celles que ces dernières auraient réellement acquies ? Dans le contexte du cours qui a été suivi, nous pensons qu'une forme de biais d'interprétation s'est imposé à l'équipe de personnes chercheuses en raison du concept mobilisé lors de l'analyse. En effet, les personnes étudiantes qui devaient se positionner sur l'escalier souhaitaient rendre compte de la progression liée à leur participation au cours, car des apprentissages ont été faits. Toutefois, ces apprentissages peuvent mener à une impression que les personnes étudiantes se seraient surévalués. Force est d'avouer que, dans le contexte du cours, cet agir compétent demeure hypothétique, étant donné que le passage à l'action en classe n'a pu être réalisé. Ces surévaluations pourraient occasionner certains risques liés au fait de se croire davantage compétent qu'on ne l'est déjà, puisque la mise en pratique effective reste à faire. Nous comprenons toutefois que les nombreux apprentissages réalisés dans le cours aient naturellement incité les personnes étudiantes à se positionner à un stade ultérieur du continuum. Ces éléments viennent nourrir la réflexion autour des nuances conceptuelles à apporter aux divers stades du continuum de sécurisation culturelle et de la nécessité de développer une notion plus arrimée au contexte de la formation à l'enseignement de personnes allochtones, relativement à l'inclusion des perspectives autochtones dans leur pratique professionnelle en devenir.

6.1. Vers une définition de l'humilité culturelle pédagogique

À notre sens, la principale limite de cette recherche concerne l'utilisation du cadre de la sécurisation culturelle pour l'analyse de données situées dans le contexte spécifique de l'éducation. Comme ce concept s'applique surtout à l'offre de services destinées aux Premiers Peuples, il nous semble que son utilisation dans le contexte d'un cours composé principalement de personnes étudiantes allochtones qui travailleront surtout auprès de personnes apprenantes allochtones demande une certaine vigilance, surtout, comme le précise Giguère (2023), si l'on veut éviter de tomber dans un paternalisme qui reproduirait inconsciemment des schèmes coloniaux.

Durant l'analyse des données, le besoin de développer une nouvelle dimension dans le continuum de sécurisation culturelle qui serait davantage en lien

avec l'éducation a émergé afin de rendre compte des spécificités du contexte pédagogique. Cette dimension ajoutée se rapprochant du concept de l'humilité culturelle, elle a été nommée « humilité culturelle en contexte pédagogique ». C'est pourquoi nous tentons ici de proposer une définition inédite du concept émergent d'humilité culturelle pédagogique, à la croisée de l'analyse des travaux étudiants et des écrits scientifiques sur l'humilité culturelle consultés.

Dans l'ensemble, nous constatons que les quelques extraits appartenant à l'humilité culturelle en contexte pédagogique ou à la sécurisation culturelle démontrent soit un engagement pour la promotion des réalités et des perspectives autochtones dépassant le cadre du rôle professionnel, une relation mutuelle avec des personnes autochtones, le développement d'environnements éducatifs culturellement pertinents pour les Premiers Peuples ou encore une réflexion sur ses propres pratiques éducatives impliquant les Premiers Peuples. Ce sont ces types d'actions et de réflexions qui sont à développer pour permettre aux futures personnes enseignantes de progresser au-delà du niveau 2 de la sensibilité culturelle, qui apparaît aujourd'hui comme un plafond auquel se heurtent les personnes participantes.

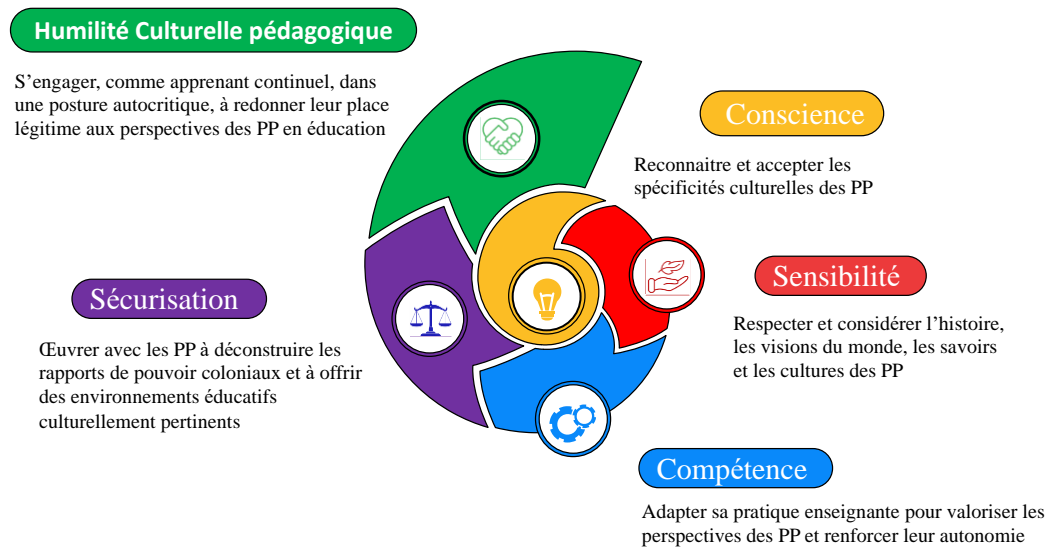
Pour Devarenes (2021), l'humilité culturelle est une première étape vers l'humilité pédagogique. Elle renvoie à une :
attitude qui permet de développer des relations authentiques [...], de changer ses perceptions et ses suppositions pour inclure celles des peuples autochtones, de reconnaître la dimension autochtone du territoire et de s'engager activement dans le processus de transformation du système d'éducation et de la société dans laquelle on vit. (p. 1) Dans la continuité de cette définition, des données de recherche analysées et du libellé de la compétence professionnelle formulé par les organisations autochtones en éducation (CEPN, 2020), nous proposons cette définition de l'humilité culturelle pédagogique :

Engagement, en tant que personne en apprentissage continu, à poser un regard autocritique sur les biais culturels pouvant teinter sa pratique enseignante, à déconstruire les rapports de force coloniaux encore présents

en milieu scolaire, à bâtir des relations réciproques, en vue d'œuvrer à la valorisation légitime des perspectives autochtones en éducation.

Ce concept émergent fait selon nous sens dans le domaine de l'éducation, en raison de la portée pédagogique qui lui est impartie. La définition proposée nous paraît en ce sens essentielle à la compréhension de la posture de personne alliée aux Premiers Peuples, laquelle est nécessaire à une réelle transformation du monde de l'éducation et à l'avancement vers la justice sociale pour les prochaines générations. Pour Page et al. (2020), cet engagement serait une composante nécessaire au développement de la compétence interculturelle des futures personnes enseignantes.

Nous comprenons également que l'utilisation d'un classement par niveaux ou échelons, comme le proposait le modèle initial du continuum de sécurisation culturelle, implique une certaine hiérarchisation ne permettant pas de considérer les personnes enseignantes de manière holistique, c'est-à-dire dans toutes les dimensions de leur être (tête, corps, cœur, âme) (Absolon, 2010). Dès le début du processus, la linéarité et la compartimentation des paliers de l'escalier ont soulevé certaines préoccupations en lien avec la nécessité de poser un jugement sur le positionnement en mouvement des personnes étudiantes à la formation en enseignement. La mobilisation du concept a ainsi généré de l'inconfort chez l'équipe de personnes chercheuses. Par l'entremise de consultations avec des personnes chercheuses autochtones et allochtones, nous avons interrogé l'utilisation de ce cadre conceptuel et nous avons convenu de la nécessité de mettre de l'avant une représentation différente qui permettrait de rendre compte de l'aspect holistique et continu de l'apprentissage des personnes allochtones en formation à l'enseignement. C'est autour de cette réflexion collective qu'a émergé l'idée de proposer une schématisation de l'humilité culturelle pédagogique incorporant les autres expressions sous-jacentes à la sécurisation culturelle employée pour l'analyse des données présentées dans cet article. La figure 2 expose donc cette modélisation sous forme de colimaçon.

Figure 2. Colimaçon de l'humilité culturelle pédagogique

Note. PP = Premiers Peuples

Cette modélisation en forme de colimaçon vient évoquer la notion de spirale, laquelle se situe au cœur des visions du monde autochtone, en ce qu'elle symbolise les mouvements naturels liés à la croissance des végétaux, aux courants des eaux, des vents et même aux forces du cosmos. La représentation du colimaçon s'ancrant dans le monde naturel résonne davantage avec une perspective holistique de l'apprentissage. Dans sa rotation perpétuelle, à la fois ascendante et descendante, la spirale permet donc d'évacuer l'idée de linéarité critiquée dans le continuum de sécurisation culturelle sous forme d'escalier. La forme du colimaçon réfère aussi à l'idée de faire continuellement de petits pas, de persévérer dans son chemin d'apprentissage parfois semé d'embûches pour sortir de sa coquille, refuser de se cacher et se responsabiliser. Plaçant l'humilité culturelle pédagogique en ouverture périphérique, toutes les autres expressions y sont incluses et reliées entre elles dans une interdépendance qui ne peut être réduite à un phénomène séquentiel immuable. Qui plus est, la coquille du colimaçon est poreuse et permet d'embrasser un mouvement homéostatique dans le développement de sa posture d'humilité culturelle pédagogique, c'est-à-dire que chaque nouvel apprentissage amènera une

forme de déséquilibre qui incitera la personne enseignante à se rééquilibrer, et ce, de manière perpétuelle puisque cette dernière se positionne comme apprenante tout au long et au large de sa vie. Ainsi, l'ensemble de ces attitudes, connaissances et compétences peuvent se développer continuellement, de manière collaborative et concomitante.

6.2. Pistes de recherche ultérieures

Pour pousser plus loin cette recherche, réaliser une étude longitudinale auprès des personnes étudiantes participantes pourrait s'avérer particulièrement pertinent, étant donné que plusieurs disent se situer au niveau de la compétence culturelle à la fin du cours. Un retour ultérieur auprès des personnes participantes permettrait de constater si l'inclusion des perspectives autochtones prévue par plusieurs d'entre elles s'est réellement matérialisée par des actions concrètes dans leur pratique enseignante ou leur milieu de travail. Quelles seront les actions concrètes posées par les personnes étudiantes ayant suivi le cours pour favoriser le développement de leur humilité culturelle pédagogique lors de leur insertion professionnelle ? La façon dont les personnes superviseuses et accompagnatrices de stage évalueraient l'application de cette compétence contribuerait d'ailleurs également à produire des savoirs scientifiques significatifs pour l'avancement de l'éducation autochtone.

7. Conclusion

La recherche présentée dans cet article s'attarde à comprendre le cheminement de personnes étudiantes en formation à l'enseignement vers le développement de l'humilité culturelle pédagogique nécessaire à l'inclusion des perspectives autochtones dans leurs pratiques. Elle s'appuie sur un cadre de référence au sein duquel plusieurs concepts et notions sont encore émergents et en mouvance. Les résultats brossent un portrait évolutif du positionnement des personnes étudiantes en formation à l'enseignement sur le continuum de la sécurisation culturelle, au début et à la fin du cours. Il s'y dégage une progression

jusqu'au niveau de la sensibilité culturelle, donc un développement de la réflexion sur l'agir culturellement compétent, sans pourtant passer à l'action. Cette étude s'inscrit dans un contexte pédagogique fluctuant et conditionnel à l'évolution de la recherche autochtone en éducation. Il aurait par exemple été intéressant d'y incorporer le concept de continuité culturelle, afin de le situer par rapport aux autres expressions à l'étude. Nous espérons que la définition de l'humilité culturelle pédagogique proposée et que la modélisation qui en découle trouveront écho dans la recherche en éducation autochtone et nos travaux pourront guider quelque peu les personnes et les équipes œuvrant à l'inclusion des perspectives autochtones en formation à l'enseignement ainsi qu'en contextes scolaires, afin de marcher avec des pas humbles et avisés sur le sentier de la décolonisation.

Références bibliographiques

- Absolon, K. (2010). Indigenous Wholistic Theory: A knowledge Set for Practice. *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 74–87.
- Association des infirmières et infirmiers autochtones du Canada (AIIAC). (2009). *Compétence culturelle et sécurité culturelle en enseignement infirmier des Premières Nations, des Inuit et des Métis. Analyse intégrée de la documentation*. Repéré à <https://lc.cx/lzmy-q>
- Aitken, A. et Radford, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education*, 75, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.014>
- Archibald, J-A. (2008). *Indigenous storywork : educating the heart, mind, body, and spirit*. University of British Columbia Press.
- Baba, L. (2013). *Sécurité culturelle en Santé publique chez les Premières Nations, les Inuits et les métis. État des lieux sur la compétence et la sécurité culturelle en éducation, en formation et dans les services de santé*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone. Université du Nord de la Colombie-Britannique. Repéré à <https://lc.cx/kLP7OG>

- Bergeri, I., Michel, R. et Boutin, J. P. (2002). Pour tout savoir ou presque sur le coefficient kappa. *Med Trop*, 62(6), 634-636.
- Bérubé, J.-A. (2021). Matinamagewin – Le partage : une formation continue de l'UQTA pour le développement de l'humilité culturelle chez les enseignants. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, (4), 30-33. Repéré à <https://lc.cx/rVCKys>
- Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E. et Bellefleur, D. (2022). Favoriser le *menuinniu* : la voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise. *Enfance en difficulté*, 9, 33-55. <https://doi.org/10.7202/1091297ar>
- Blanchet, P.A., Lavoie, C. et Wendell, N. (2023). Prise de parole théâtrale d'étudiantes autochtones du collégial : pour une démarche vectrice de sécurisation culturelle et sociale, Dans M. Morel (dir.), *Éduquer aux enjeux sociétaux par l'art et littérature* (pp. 123-142). Peisaj.
- Blanchet Garneau, A., et Pepin, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Recherche En Soins Infirmiers*, 111(4), 22-22. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0022>
- CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. Repéré à <https://lc.cx/QmuVUN>
- Chung, S. (2016) The morning after Canada's Truth and Reconciliation Commission report: decolonisation through hybridity, ambivalence and alliance, *Intercultural Education*, 27(5), 399-408. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1240497>
- Cleaver, S. R., Carvajal, J. K. et Sheppard, P. S. (2016). L'humilité culturelle : Une façon de penser pour orienter la pratique à l'échelle mondiale. *Physiotherapy Canada*, 68(1), 2-4. <https://doi.org/10.3138/ptc.68.1.GEF>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec (CERP). (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. Rapport final*. Gouvernement du Québec. Repéré à <https://lc.cx/-3Yxi3>

- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC). (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Commission de vérité et réconciliation du Canada. Repéré à <https://lc.cx/CzFo6q>
- Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). (2020). *La compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. Repéré à <https://lc.cx/QU2Pxx>
- Côté, I. (2019). Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Journal of Belonging. Identity, Language, and Diversity*, 3(1), 23-45.
- Cunningham C. (2000). A framework for addressing Māori knowledge in research, science and technology. *Pacific health dialog*, 7(1), 62–69.
- Devarences, H. (2021). L'humilité culturelle : pour cheminer vers une école post-pandémique plus culturellement sûre et inclusive. Dans *Le réseau ÉdCan*. Repéré à <https://lc.cx/MjNleH>
- Doutrich, D., Arcus, K., Dekker, L., Spuck, J. et Pollock-Robinson, C. (2012). Cultural safety in New Zealand and the United States: Looking at a way forward together. *Journal of Transcultural Nursing*, 23(2), 143-150.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche (3e éd.)*. Chenelière Éducation.
- Gauthier, J. et Cohen-Bucher, E. (2020, octobre). Décolonisation de l'éducation et humilité culturelle : l'autochtonisation d'un collège francophone, urbain et multiculturel [communication orale]. 5^e Colloque sur la persévérance et la réussite scolaire des Premiers Peuples. Montréal, Qc.
- Gerbert, T. (2021, 7 septembre). Des écoles détruisent 5000 livres jugés néfastes aux Autochtones, dont Tintin et Astérix. *Radio-Canada*. Repéré à <https://lc.cx/unMLvi>

- Giguère, U. (2023, 13 septembre). *La sécurisation culturelle selon Ian Lafrenière continue d'attirer les critiques*. La Presse Canadienne. Repéré à <https://lc.cx/ft6CAS>
- Gorecki, L. et Doyle-Jones, C. (2021). Centering voices: Weaving indigenous perspectives in teacher education. *Canadian Journal of Action Research*, 21(3), 115-141. <https://doi.org/10.33524/cjar.v21i3.536>
- Good, M.-J.D., Willen, S.S., Hannah, S., Vickery, K., et Park, L.T (ed). (2011). *Shattering Culture: American Medicine Responds to Cultural Diversity*. Russell Sage Foundation.
- Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel des compétences à l'enseignement. *Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur*. Repéré à <https://lc.cx/ZDw1S9>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2022). *Conditions de succès et limites des formations en sécurisation culturelle pour le personnel de santé et services sociaux*. Gouvernement du Québec. Repéré à <https://lc.cx/Wzadhy>
- King, J. (2017). North American indigenous spiritualities. Dans D. D. VonDras (Dir.), *Better health through spiritual practices: A guide to religious behaviors and perspectives that benefit mind and body* (pp. 263–286). Praeger/ABC-CLIO.
- Korteweg, L. et Fiddler, T. (2018). Unlearning colonial identities while engaging in relationality: settler teachers' education-as-reconciliation. *McGill Journal of Education*, 53(2).
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977) The Measurement of Observer Agreement For Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lavoie, C., Blanchet, P.-A., Edward, K., Robinson, L., O'Bomsawin, S., Moisan, S., Bernard, D. et Joncas, J. A. (2023). Élaboration et appréciation d'un cours sur les perspectives autochtones destiné à la formation à l'enseignement : le cas d'une université québécoise. *La revue de l'association canadienne pour l'étude de curriculum*, 20(1), 65–87. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40755>

- Lefevre-Radelli, L. et Dufour, E. (2020). La représentation des Autochtones au Québec, ou comment les Québécois ne sont pas racistes : réflexions croisées sur les parcours de deux chercheuses. *Recherches amérindiennes au Québec*, 50(3), 87–94.
- Lévesque, C. (2017, 5 juin). Éléments de réflexion et pistes d'action pour améliorer les conditions de vie des Autochtones, combattre le racisme et promouvoir la sécurisation culturelle au sein des services publics [communication orale]. *Commission Écoute Réconciliation Progrès*, Val-d'Or, QC, Canada.
- Lévesque, C., Radu, I. et Sokoloff, M. (2014). *Fiche d'information : Le concept de sécurisation culturelle : origine et portée*. Institut national de la recherche scientifique (INRS). Repéré à <https://lc.cx/5LjLlc>
- Melançon, J., Cantin, C., Boutouchent, F. et Phipps, H. (2019). L'autochtonisation pour préparer un avenir commun. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 1–10. <https://doi.org/10.7202/1059121ar>
- McNaughton-Dunn, A. (2002). Culture competence and the primary care provider, *National Association of Pediatric Nurse Practitioners*, 16(3), 105-111.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2021). La sécurisation culturelle en santé et en services sociaux : vers des soins et des services culturellement sécurisants pour les Premières Nations et les Inuit. Repéré à <https://lc.cx/hIor0P>
- Moisan, S., Bousadra, F. et Jerbi, S. (2020). Introduction – L'éducation inclusive et les disciplines scolaires. *Bulletin du CREAS*, 7, 3-8.
- O'Bomsawin, S. (2021, 29 août). Dialogue entre générations [opinions]. Dans *Opinions en continu*. La Presse. [Dialogue entre générations | La Presse](#)
- Page, S., Holt, L. et Thorpe, K. (2020). Fostering Indigenous intercultural ability during and beyond initial teacher education. Dans F. Dervin, R. Moloney et A. Simpson (Dir.), *Intercultural Competence in the Work of Teachers* (pp.237-54). Routledge.
- Pilote, A. et Joncas, J. (2020). *Survол de la situation concernant la reconnaissance des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement au Canada. Note d'information*. Université Laval.

- Plamenig, H. (2020). *Reconciliation in Pedagogical Praxis: A case Study in Pre-Service Teacher Engagment with Indigenous Perspectives* [Unpublished doctoral thesis]. Ottawa University.
- Ramsden I. (2002). *Cultural safety and nursing education in Aotearoa and Te Waipounamu* [Doctorat thesis, Victoria University of Wellington].
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. Repéré à <https://lc.cx/iEQzY>
- Rivard, M., Millau, M. et Chatenoud, C. (2021). *À la Rencontre de la Diversité : Ensemble pour une trajectoire de services en petite enfance et trouble du spectre de l'autisme de qualité*. Editions Jean-Francois Dery.
- 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, 117-125.
- Willen, S.S. et Carpenter-Song, E (2013). Cultural Competence in Action: "Lifting the Hood" on Four Case Studies in Medical Education. *Cult Med Psychiatry* 37, 241–252. <https://doi.org/10.1007/s11013-013-9319-x>.

Date de réception : 21 février 2024

Date d'acceptation : 16 mai 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Annexe 1

Grille de codage des indicateurs liés au continuum de la sécurisation culturelle

Niveaux	Sous-catégories	Exemple/Justification
0 Inconscience	Ignorance	Extrait : « je n'étais pas en mesure de parler de cette culture avec aisance étant donné mon manque de connaissances. »
	Méconnaissance	Extrait : « j'avais aussi beaucoup de stéréotypes et de préjugés à déconstruire. »
	Destructivité culturelle	Extrait : « J'essaie de changer les situations de ma vie que je peux changer pour avoir une meilleure santé mentale avant de m'occuper des personnes que je ne connais pas. Je trouve triste ce qui est arrivé aux premiers peuples. Ce n'est pas juste. Par contre, je ne me sens pas mal, je n'ai pas honte. Ce n'est pas quelque chose que j'ai fait. »
	Absence d'intérêt	Extrait : « je ne crois pas avoir suffisamment d'engouement envers eux pour effectuer des recherches de mon côté »
1 Conscience	Prise de conscience	Extrait : « J'avais conscience de l'importance d'inclure des œuvres autochtones dans ma pratique »
	Ouverture d'esprit et curiosité	Extrait : « j'avais beaucoup de volonté d'en apprendre plus sur les premiers peuples, leur histoire ainsi que leur culture. »
	Connaissance de la Vérité	Extrait : « Les événements des pensionnats et de Joyce Echaquan m'avaient marqué. »
	Sentiment imposteur, impuissance	Extrait : « Je pense qu'une crainte que j'éprouve c'est de faire une appropriation culturelle d'un élément en voulant l'expliquer aux élèves. »
2 Sensibilité	Recherche de ressources	Extrait : « J'ai effectué mes recherches pour comprendre l'intention de l'exposition Land Back. »
	Rencontre culturelle à visée personnelle	Extrait : « J'en ai appris beaucoup en allant à Mashteuiash et au Pow Wow de Wôlinak »
	Échanges avec une personne autochtone à des fins personnelles	Extrait : « La rencontre [...] fut vraiment formatrice et m'a permis de réellement me questionner sur un sujet qui m'intéressait. »
	Envie d'agir	Extrait : « il me reste simplement à mettre en place ce que j'ai appris dans le cours et donner la place qui revient à mes étudiants autochtones. Donc, je dois donc l'inclure dans mes futurs enseignements. »
	Reconnaître la Vérité	Extrait : « Grâce au cours, je me sens prête à éduquer les enfants sur la vraie histoire. »
	Acquisition de ressources personnelles ou professionnelles	Extrait : « Ce cours m'a donné accès à des ressources et des auteurs me permettant de continuer à m'informer sur la situation des peuples autochtones au quotidien. »
3 Compétence	Rencontre culturelle à visée professionnelle	Extrait : s. o. Ex. Assister à une formation sur les perspectives autochtones en éducation.
	Échanges avec une personne autochtone à des	Extrait : « j'ai décidé de parler à une personne autochtone qui travaille dans le Grand Nord en tant que personne-ressource en santé mentale. J'ai reçu plusieurs conseils de

	fins professionnelles (virtuels ou présentiels)	sa part pour une personne allochtone, afin d'aider les peuples autochtones. »
	Intègre les savoirs et les perspectives dans les enseignements	Extrait : « Lors d'un remplacement, j'ai lu l'album [<i>L</i>]es mots volés, livre que j'ai découvert lors du cercle de lecture. Nous avons ensuite, en grand groupe, eu une discussion sur nos connaissances des peuples autochtones. »
	Adapte ses pratiques professionnelles	Extrait : « j'essaie d'avoir un rythme plus doux et moins stressant dans la classe, c'est l'essentiel de ce que j'ai ressorti de mes conversations »
	Présenter la Vérité dans son agir professionnel	Extrait : s. o. Ex. Présenter un livre traitant de l'histoire des pensionnats autochtones au Canada.
4a Humilité culturelle en contexte pédagogique	Retour réflexif sur ton action avec les Premiers Peuples dans une visée d'amélioration	Extrait : « Je vivais un certain inconfort par peur de ne pas utiliser les bons termes lorsque je m'adressais aux enfants et je me trouvais maladroit dans mes questions afin d'en apprendre davantage sur eux. »
	Relation significative et mutuelle	Extrait : « le fait que j'ai des amis membres des Premières Nations fait [sic] en sorte que je pense que j'étais assez sensibilisée à leur réalité. »
	Rétablir l'équilibre du pouvoir	Extrait : s. o. Ex. Créer plus de place pour parler des personnes autrices autochtones dans ses enseignements.
	Promouvoir la Vérité en agissant au sein de ta classe	Extrait : « Déjà, j'interviens dès que j'en ai l'occasion pour informer les enseignants ou les élèves que je rencontre en suppléance. »
	Conscientiser les Autres dans un cadre non professionnel	Extrait : s. o. Ex.
4b Sécurisation culturelle	Permettre aux élèves autochtones d'être dans l'action avec des personnes autochtones	Extrait : « Mon activité personnelle était donc de permettre à des enfants d'un camp [sic] de jour autochtone de venir à Arbraska, mon lieu de travail »
	Des changements sont appliqués suite à l'avis et aux recommandations des Premiers Peuples	Extrait : s. o. Ex. Un enfant autochtone nommant son regret de ne pas avoir entendu parler de sa nation dans le cours d'histoire amène la personne enseignante à intégrer une activité sur l'ensemble des communautés autochtones au Québec.



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)