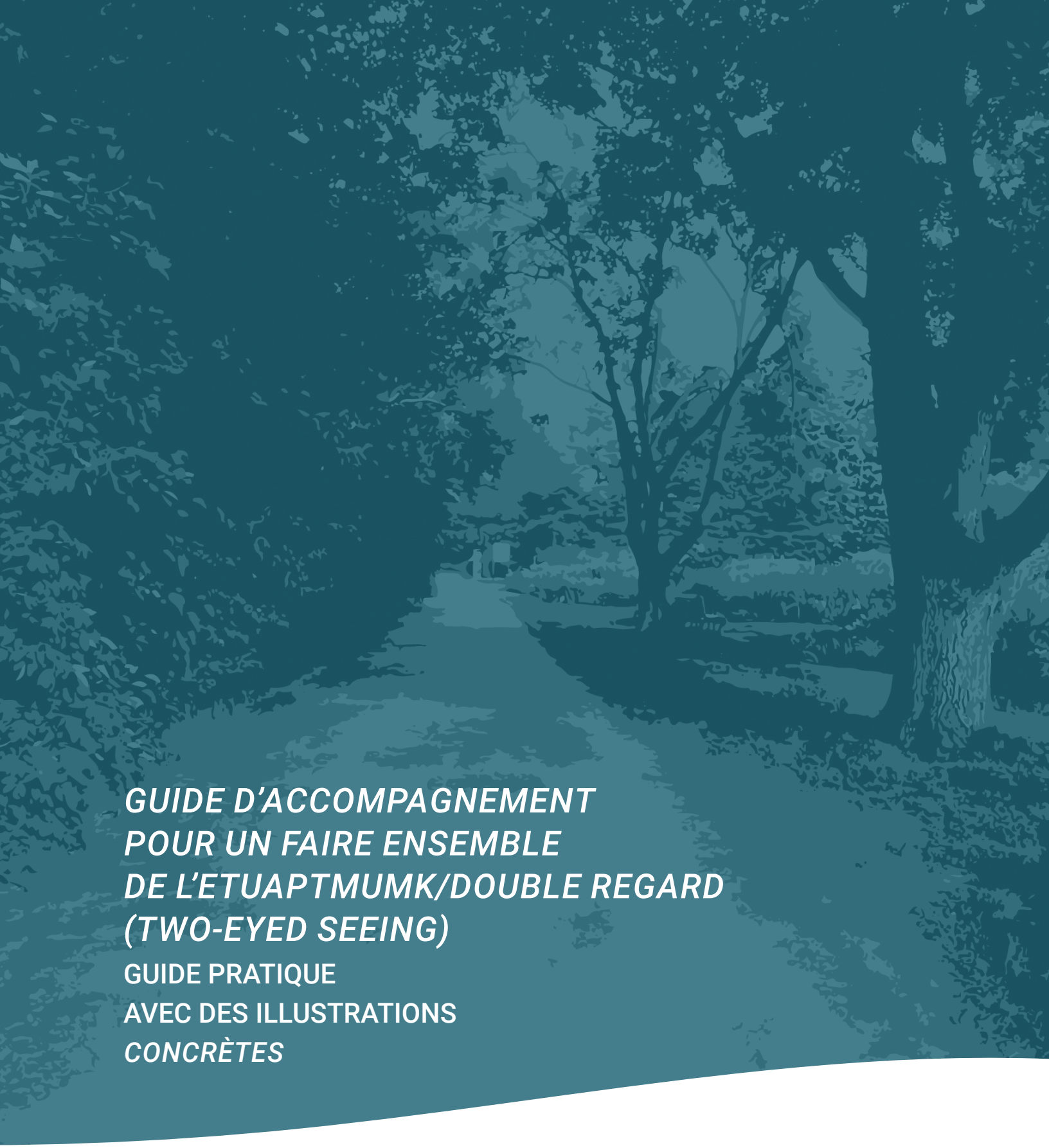


GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT POUR UN FAIRE ENSEMBLE DE L'ETUAPTMUMK/DOUBLE REGARD (TWO-EYED SEEING)

GUIDE PRATIQUE AVEC DES ILLUSTRATIONS *CONCRÈTES*

Rédaction : Groupe de travail pour Faire ensemble de l'Etuaptmumk/Double regard

Septembre 2023

978-2-9818695-6-2. Collection Partage.

DOUBLE REGARD - ETUAPTMUMK

TABLE DES MATIÈRES

Lexique des termes utilisés dans le guide 5
Acronymes 8
Collaborateurs et collaboratrices au projet 9
Remerciements 10
Mots d'introduction 11
Mots d'introduction 12
introduction 14
- **Mise en contexte générale de la réalisation de ce guide** 14
- **À qui s'adresse le guide ?** 15
- **L'*Etuaptmumk/Double regard* et les approches de décolonisation-réconciliation-autochtonisation (DRA)** 16
- **Égalité des savoirs : des approches pour un *Faire ensemble* ?** 18

Démarche méthodologique 20
- **Les étapes de la démarche** 20
- **Les rencontres organisées pour l'occasion** 21

Structure du guide 21

SECTION 1 23
Qu'est-ce que le *Double regard* ? 24
- **Origines du principe du *Double regard* – une perspective épistémologique** 24
- **Présupposés pour *Faire ensemble* en *Double regard*** *25*
- **Perspectives terminologiques** 26
- **Forces du *Double regard*** *28*
- **Défis de l'application du principe du *Double regard*** 30

SECTION 2 33
Champ d'application du *Double regard* 34
- **Posture pour coconstruire en Double regard** 34
- **Fondements qui sous-tendent cette posture** 35
- **Comment travailler en partenariat pour *Faire ensemble*** 38

Scénario A : autochtonisation 39
Scénario B : contribution 41

SECTION 3 43
Mise en application du Double regard 44

FASCICULES 47
- **RECONNAISSANCE DE LA RELATION INHÉRENTE AVEC LA TERRE-MÈRE** 48
- **CERCLE DE PARTAGE/CERCLE DE PAROLE** 53
- **BÂTON DE PAROLE** 58
- **CRÉATION D'UN ESPACE DOUBLE REGARD DANS UNE INSTITUTION** 61
- **RENCONTRE DE TYPE MAKUSHAN (ou MAKUSHAM)** 66
- **OFFRANDE DE NOURRITURE** 69
- **ARBRE SACRÉ** 72
- **SÉCURISATION ÉMOTIONNELLE** 75

Conclusion 83

RÉFÉRENCES 85

LEXIQUE DES TERMES UTILISÉS DANS LE GUIDE

Décolonisation : Processus d'émancipation d'un peuple, d'un groupe ou d'une personne par rapport à une puissance coloniale et colonisante. Ce processus permet de reconsidérer les rapports de force, et ses fondements. Cette émancipation inclut l'indépendance politique et la possibilité de s'autodéterminer, mais également un travail individuel et collectif sur la conscience, les savoirs et l'ensemble de la culture pour se défaire de l'intériorisation du colonialisme. (Boyadjian, M. (2016). Le devenir décolonial. Entretien avec Seloua Luste Boulbina. Spirale, 257, 87–89. https://id.erudit.org/iderudit/83617ac)

Allochtone : Dans ce guide, fait référence à toute personne non autochtone.

Autochtone : Autochtone fait référence au sens constitutionnel désignant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. Le terme fait également référence à la définition offerte par l'Organisation des Nations Unies, selon laquelle : « Les peuples autochtones ont en commun une continuité historique avec un territoire donné avant la colonisation et entretiennent un lien fort avec leurs terres. Ils maintiennent, du moins en partie, des systèmes sociaux, économiques et politiques distincts. Ils ont des langues, des cultures, des croyances et des systèmes de connaissances distincts. Ils sont déterminés à maintenir et à développer leur identité et leurs institutions distinctes et ils constituent un secteur non dominant de la société. « (http://un.org/fr/fight-racism/vulnerable-groups/indigenous-peoples)

Autochtonisation : « Il s'agit de mettre en œuvre des efforts conscients (…) pour intégrer les peuples autochtones, leurs philosophies, leurs connaissances et leurs cultures dans les plans stratégiques, les rôles de gouvernance, l'élaboration et l'examen des programmes d'études, la recherche et le perfectionnement professionnel « (Commission de vérité et réconciliation, Patricia Pardo, 2015). En quelques mots, ce terme réfère au « recadrage de la production de connaissances et à la transmission d'un point de vue autochtone « (Maria Shallard et Seán Carson Kinsella (2018). CAPRES, Autochtonisation de l'enseignement supérieur, mai 2018. https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-autochtone/publication-autochtonisation-de-lenseignement-superieur/).

Diversité : La diversité fait référence à un groupe de personnes qui possèdent des caractéristiques différentes par leur identité, leur origine géographique, culturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur genre, leur orientation sexuelle, leur discipline, etc. (Réseau interuniversitaire québécois. Les principaux concepts de la formation Introduction à l'équité, la diversité et l'inclusion en enseignement supérieur et en recherche : quoi et pourquoi ? https://rqedi.com/edi-101-2/)

Équité : Elle désigne une démarche pour corriger les désavantages historiques existants entre des groupes. À titre d'exemple, selon l'UNESCO, l'équité entre les sexes signifie un « traitement différencié, visant à rétablir l'équilibre entre les genres, et accordé aux femmes ou aux hommes afin de compenser le déséquilibre historique et social qui les empêche de

participer activement et de façon égale au développement de leur société. L'équité est un moyen utilisé afin d'atteindre l'égalité «. (Réseau interuniversitaire québécois. Les principaux concepts de la formation Introduction à l'équité, la diversité et l'inclusion en enseignement supérieur et en recherche : quoi et pourquoi ? https://rqedi.com/edi-101-2/).

Inclusion : L'inclusion fait référence à la mise en place d'un environnement respectueux de la diversité qui intègre pleinement tous les membres de sa communauté, qui les accompagne et leur offre des mesures de soutien pour favoriser le bien-être et leur accomplissement. C'est un engagement soutenu visant l'accueil, l'intégration, l'accompagnement et le cheminement pour les groupes marginalisés. (Réseau interuniversitaire québécois. Les principaux concepts de la formation Introduction à l'équité, la diversité et l'inclusion en enseignement supérieur et en recherche : quoi et pourquoi ? https://rqedi.com/edi-101-2/)

Inuit : Autochtones du Nord canadien qui vivent au Nunavut, aux Territoires du Nord-Ouest, au Nunavik (nord du Québec) et au Nunatsiavut (nord du Labrador) (adapté du guide d'accueil du RCAAQ, 2022). Le mot « Inuit « est le pluriel du mot « Inuk «, qui renvoie à une personne. Ce guide laisse ces deux mots invariables, ce qui est accepté par le Bureau de la traduction, plutôt que de suivre la recommandation d'accorder le mot « Inuit « en genre et en nombre, ce mot étant déjà au pluriel.

Métis : Peuple dont les ancêtres étaient allochtones et autochtones, qui s'est constitué en peuple distinct à travers un réseau de familles et de communautés, a forgé des relations diplomatiques avec les autres peuples autochtones et s'est doté de structures politiques. Les communautés historiques se trouvent pour la plupart dans les Prairies canadiennes, ainsi que les communautés qui y sont reliées au Nord des Grands Lacs et à l'Ouest des montagnes Rocheuses. Une personne dont un ancêtre était membre d'une Première Nation ou dont l'un des parents appartenait à une Première Nation n'est pas Métisse, mais appartiendrait plutôt à la Nation en question. Ainsi, la plupart des enfants nés d'unions mixtes hors de ces territoires ont été accueillis dans une communauté des Premières Nations ou une communauté allochtone. Cette définition a été remise en question devant les tribunaux, mais sans succès. Les Métis constituent l'une des trois catégories autochtones reconnues du Canada, disposant de droits inscrits dans la Constitution du Canada et enchâssés par la jurisprudence de la Cour suprême du Canada.

Personne en cours de reconnexion : Personne qui a été séparée, ou dont les ancêtres, au moins relativement récents, ont été séparés de leurs familles et communautés autochtones par les politiques coloniales, l'assimilation, ou encore pour des raisons de survie – et qui a commencé à rétablir des liens avec cette communauté. Bien que le vécu de ces personnes ne ressemble pas au vécu de la plupart des personnes vivant au sein de communautés autochtones, et même si elles ont pu découvrir leurs liens avec une famille autochtone seulement récemment, elles ne sont pas pour autant allochtones. Le fait d'avoir des histoires familiales qui mentionnent un·e ancêtre autochtone se distingue du fait d'entretenir des liens avec une communauté ou d'établir les relations qui permettent d'en recevoir les connaissances. Premières Nations : Le terme Premières Nations est employé pour désigner l'ensemble des peuples autochtones du Canada, à l'exception des Inuit et des Métis. L'usage du terme

Premières Nations s'est répandu dans les années 1970 afin de remplacer les termes Indiens et bande indienne, jugés offensants par de nombreuses personnes. Bien que l'expression Premières Nations soit largement utilisée, il n'en existe aucune définition juridique au Canada (repris du guide d'accueil du RCAAQ, 2022).

Premiers Peuples : L'expression Premiers Peuples décrit les premiers habitants du territoire revendiqué par le Canada et leurs descendants. Cela comprend les Premières Nations, les Inuit et les Métis (repris du guide d'accueil du RCAAQ, 2022).

Réconciliation : La réconciliation consiste à établir et à maintenir une relation de respect réciproque entre les peuples autochtones et non autochtones (Commission de vérité et de réconciliation du Canada, 2015, https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr). Inspiré du droit international, nous pouvons faire appel au Principe des responsabilités communes, mais différenciées (PRCMD), notamment en contexte de réconciliation, et ce, en regard des lègues douloureux et traumatiques causés par les processus de colonisation.

ACRONYMES

APNQL	Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador
ASPQ	Association pour la santé publique du Québec
CEPN	Conseil en éducation des Premières Nations
CERP	Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès (Viens)
CRPA	Commission royale sur les peuples autochtones
CRVC	Commission de vérité et réconciliation du Canada
CSSSPNQL	Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador
DNUDPA	Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones
DRA	Décolonisation-Réconciliation-Autochtonisation
ENFFADA	Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées
FEP	Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal
RCAAQ	Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
RÉFIPS Amériques	Réseau francophone international pour la promotion de la santé, région des Amériques
SCH	Société historique du Canada

COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES AU PROJET

Merci à Albert et Murdena Marshall (Mig'maw-NE), Cheryl Bartlett, Naomi Pierard (Mig'maw-NE), Jérôme Melançon (SK), Anna-Leah King (Anishinaabek-SK), Sophie Roher (ON), Anita C. Benoit (Mig'maw-ON), Debbie H. Martin (Inuk-NE), Johnny Boivin (Atikamekw et Innu-QC), Carine Nassif-Gouin (QC), Sophie Martel (Innue-QC) et Chantal Levesque (QC) d'avoir soutenu ce projet comme vous l'avez fait, car sans vous ce projet n'aurait pu voir le jour comme il l'a été.

Groupe de travail et de consultation (par ordre alphabétique des noms de famille)
Cheryl Bartlett, Monique Beaulac, Anita C. Benoit (Mi'gmaw), Dr Samuel Blain, Claude Boivin (Ainé Innu), Johnny Boivin (Innu et Attikamekw), Mélanie Boivin (Innue), Alain Cuerrier, François Delwaide, Michel Durand Nolet (Wabanaki), Caroline Gélinas (Mohawk), Maria Grullon, Nick Huard, Anna-Leah King (Anishinaabek), Chantal Levesque, Nicholas Lucas-Rancourt (Mi'gmaw), Sophie Martel (Innue), Debbie H. Martin (Inuk), Jérôme Melançon, Carine Nassif-Gouin, Quitterie Nuger, Jean-Christophe Noël, Caroline Ouellet, Claudie Paul (Innue), Pierre Picard (Wendat), Naomi Pierrard (Mi'gmaw), Samuel Rainville (Innu), Véronique Rankin (Anishinaabek), Sophie I.G. Roher, Angèle Séguin, Mélanie Sheehy, Chantal St Laurent, Daphné-Anne Olepika Takpanie Kiguktak (Inuk), Philippe Tousignant, Marie-Joelle Tremblay.

Coordination
Ce guide a été réalisé avec la précieuse collaboration des membres du groupe de travail coordonné par quatre institutions, la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal et le Cégep du Vieux Montréal ainsi que le Réseau francophone international pour la promotion de la santé (RÉFIPS), région des Amériques et l'Association pour la santé publique du Québec (ASPQ). Grâce à cette collaboration entre quatre institutions clés, ce guide a pu être réalisé dans un contexte bienveillant et coconstructif tout au long du processus de conception, de réalisation et de rédaction.

Aide à la révision du texte
Michèle Choquet et Marie Brodeur Gélinas
Thomas Bastien, Association pour la santé publique du Québec
Sarah Chaput – Directrice du Réseau Francophone international pour la promotion de la santé (RÉFIPS), région des Amériques

Graphisme
Niaka, Agence créative autochtone

Citation suggérée
Groupe de travail pour un *Faire ensemble* de l'*Etuaptmumk*/Double Regard (2023). *Guide d'accompagnement pour un Faire ensemble de l'Etuaptmumk/Double regard (Etuaptmumk ou Two-Eyed seeing)*. ASPQ/RÉFIPS Amériques. Publication numérique.
Reproduction autorisée à des fins non commerciales avec mention de la source citée tel qu'indiqué préalablement.

Dans ce document, l'écriture épicène a été retenue en conformité avec les règles définies par les guides d'usage.

REMERCIEMENTS

Ce projet a été réalisé par le soutien de quatre institutions : l'Association pour la santé publique du Québec (ASPQ), le Réseau francophone international pour la promotion de la santé (RÉFIPS), région des Amériques, l'Université de Montréal (UdeM), et le Cégep du Vieux Montréal (CVM). Ce guide a vu le jour grâce à ces institutions que nous tenons à remercier bien sincèrement.

Ce projet appelé Guide d'accompagnement pour *Faire ensemble* de l'*Etuaptmumk*/*Double regard* (ou Two-Eyed seeing) a également été soutenu tout au long de sa réalisation par la synergie de tout un groupe qui a cru cette réalisation possible, et qui croit de manière authentique et véritable pour l'avoir expérimenté à l'*Etuaptmumk*/*Double regard*. L'*Etuaptmumk* est devenu un principe, voire une philosophie de vie pour chaque personne de ce groupe.

Au sein de ces institutions, ce projet a reçu l'attention et le soutien nécessaires à sa création grâce à des personnes dédiées à assurer une relation harmonieuse entre les individus et les communautés. C'est pourquoi nous tenons à remercier tout particulièrement Mme Caroline Gélinas, conseillère principale aux relations avec les Premiers Peuples (UdeM), M. Thomas Bastien, directeur général (ASPQ) et Mme Sarah Chaput, directrice (RÉFIPS-région des Amériques), pour leur appui inconditionnel tout au long du projet ainsi qu'à leur institution, principaux soutiens financiers essentiels à la réalisation de cette publication.

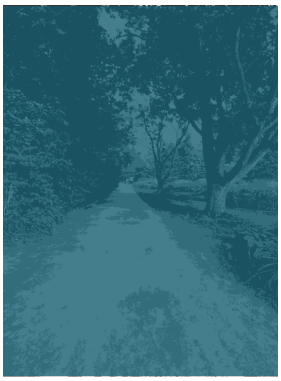
Nous remercions également M. Christian Blanchette, Doyen de la Faculté de l'éducation permanente (UdeM) jusqu'en 2020, M. Michel Janosz, Doyen de la Faculté de l'éducation permanente (UdeM), M. Jean-Pierre Marquis, Vice-Doyen aux études (UdeM), Mme Mylène Boisclair, directrice générale (CVM), M. Éric April, directeur de département (CVM) et Mme Laura Sauvaget, directrice adjointe de département (CVM) qui ont apporté leur soutien à des moments charnières.

Nous remercions chaleureusement Niaka Agence Créative Abénakise pour son talent artistique, son professionnalisme et son souci du détail autant dans la mise en page que pour la création de l'adaption du symbole *Etuaptmumk* / Double regard.

Nous souhaitons également souligner le soutien financier apporté par le ministère de la Santé et des Services sociaux ainsi que le Secrétariat aux relations avec les Premières Nations et les Inuit, essentiel à l'élaboration de ce guide d'accompagnement.

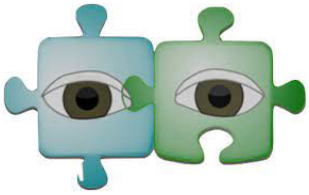
Enfin et surtout, nous remercions chaleureusement toutes les personnes et organisations inspirantes qui ont accepté de partager leur expérience, dont l'Université du Cap Breton, l'Université de Regina, Mme Annick Thomassin, chargée de recherche au Centre de recherche sur les politiques économiques autochtones à Australian National University et M. Philippe Tousignant, conseiller principal à Educonnexion. Nous remercions également Dre Cheryl Bartlett, l'Ainé Dr Albert Marshall, Mme Naomi Pierrard et Mme Sophie Roher pour tous leurs échanges et leur soutien. Nous nous sentons choyé·es de cette merveilleuse opportunité d'échanges.

Merci, Wliwni, Miigwech, Mikwetc, Mîkwêc, Tiawenhk, Tshinashkumitin, Nakurmiik, Woliwon, Wela'lin, Nia:wen, Chinishkumitin, Thank you.



Pourquoi cette photo du jardin botanique en page couverture :

Le "Double regard" fait référence à la capacité de cheminer ensemble en tenant compte de la spécificité de chaque personne, en tout temps. Cela signifie que pour y parvenir, quel que soit le contexte, le principe du "Double regard" peut s'appliquer. Cela implique plusieurs qualités, fondements d'une relation coconstructive authentique, grâce auxquelles nous pouvons surmonter ensemble tous les défis et les questions complexes de manière holistique. Comme sur la photo à gauche nous voyons la nature s'exprimer telle qu'elle est alors qu'à droite elle est contrôlée.



DOUBLE REGARD - ETUAPTMUMK

Pourquoi ce symbole de l'œil ou des deux yeux/Double regard :

Il s'agit de voir une situation avec son propre regard tout en tenant compte de celui de l'autre. Chacun y voit dans l'autre plusieurs qualités, fondements d'une relaction coconstructive authentique. L'idée est de regarder avec l'œil de chaque personne pour obtenir une vision plus complète et plus équilibrée de la réalité. Ainsi, nous pouvons surmonter ensemble tous les défis et les questions complexes de manière holistique. Le symbole original des Marshall a été décliné sans le dénaturer, par respect de la démarche initiale.



01 MOTS D'INTRODUCTION

Traduction par le groupe de travail

L'*Etuaptmumk* est un travail du cœur; nous l'avons bien ressenti. Ce principe directeur a été mis de l'avant pour nous faire prendre conscience de la multiplicité des perspectives – le don de la multiplicité des perspectives. Lorsque l'on se tient au bord d'une rivière qui coule rapidement, on ne peut voir que ce qui se trouve devant soi. Il est très important de se placer à l'intérieur de la rivière, non seulement pour la voir, mais aussi pour la sentir, l'entendre, la respirer et la goûter. Avoir de multiples perspectives est un cadeau que vous recevez et qui vient de vous.

L'*Etuaptmumk* nous guide à travers les interactions qui passe de l'expérience à notre esprit, notre corps et notre cœur. C'est par l'entremise de ces expériences que nous comprenons nos responsabilités envers Wskitqamu (la Terre mère), les un·es les autres et les générations suivantes. Comme l'a dit l'Aînée Murdena Marshall (épouse de l'Aîné Albert Marshall) il y a de nombreuses années, « Je ne vous demande pas de changer la science occidentale. Je vous demande de changer la façon d'enseigner la science ». Le savoir traditionnel autochtone recèle tant de beauté et d'enseignements vivants qui ont aidé les peuples à prospérer pendant des milliers d'années. Il s'agit d'un système de connaissances sophistiqué qui a été compris grâce aux relations et à l'écoute des rythmes, des répétitions et des cycles de Wskitqamu. L'aîné Albert Marshall affirme que nous devons faire preuve de diligence en prenant le meilleur des deux mondes : autochtone et occidental, pour le bénéfice de tous et de toutes.

Il y a de la place pour que tous nos systèmes de connaissances soient célébrés, partagés, co-appris et utilisés ensemble dans le respect de chacun·e. Le moment est venu.

Version originale

Etuaptmumk has been proven to be heart work. This Guiding Principle which has been brought forward with the intent for us to be mindful of multiple perspectives – the gift of multiple perspectives. When standing beside a fast-flowing river, you are only able to see what is front of you. It is so important to also place yourself within that river to not only see but to feel, hear, smell, and taste the river. To have multiple perspective is a gift to and from you.

Etuaptmumk guides us through interactions flowing from experience to our mind, body, heart, and spirit. It is through these experiences that we understand our responsibilities to Wskitqamu (Mother Earth), one another, and to the next generations.
As Elder Dr. Murdena Marshall (wife of Elder Dr. Albert Marshall) said many years ago, "I am not asking you to change Western Science. I am asking you to change the way you teach science." Indigenous traditional knowledge has so much beauty and teachings that are alive which helped the people thrive for thousands of years. It is a sophisticated knowledge system that has been understood through relationships and listening to the rhythms, patterns, and cycles of Wskitqamu. Elder Dr. Albert Marshall states that we must be diligent in taking the best of both worlds: Indigenous and Western, for the benefit of us all. There is space for all our knowledge systems to be celebrated, shared, co-learned, and used together while respecting each other. Now is the time.

Naomi Pierrard
Etuaptmumk/TES Lead of Mi'kmaw Services
Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development

02 MOTS D'INTRODUCTION

Traduction par le groupe de travail

Etuaptmumk, mot mi'gmaw souvent traduit en français par le Double regard, signifie « le don de perspectives multiples » [1]. Le Double regard est un principe directeur pour la vie. Il comprend la spiritualité et l'interconnexion de tous les êtres et reconnaît l'importance de prendre conscience de sa propre perspective tout en s'appuyant sur la force des savoirs autochtones et non autochtones pour résoudre les problèmes complexes et améliorer le monde pour les générations à venir [2].

Bien que le Double regard ait été mis plus fréquemment en œuvre dans des projets de recherche, il peut être difficile pour les chercheur·euses de le traduire en termes académiques. En tant que principe directeur nuancé et vaste, il ne correspond pas exactement aux concepts académiques abstraits tels que « théorie » ou « méthodologie », et il n'y a pas une « bonne » façon d'employer un Double regard dans un projet de recherche. En effet, une des forces de ce principe directeur est qu'il peut être mis en œuvre de différentes façons, selon le contexte de recherche, les personnes impliquées, les relations et le sujet à l'étude [3]. Et pourtant, comme l'a exprimé l'Aîné Albert Marshall, nous pouvons nous préoccuper du fait que malgré l'utilisation de plus en plus fréquente du Double regard dans le domaine de la recherche, il n'est pas toujours clairement décrit et risque, par conséquent, d'être mal compris ou tokénisé [4].

Version originale

Etuaptmumk, the Mi'kmaw word for Two-Eyed Seeing, translates to 'the gift of multiple perspectives' [1]. Two-Eyed Seeing is a guiding principle for life; it understands the spirituality and interconnectedness of all beings, and recognizes the value of being mindful of one's own perspective and of drawing on the strengths of Indigenous and non-Indigenous knowledges to advance complex issues and improve the world for future generations [2].

While Two-Eyed Seeing has been used more frequently in research projects, it can be difficult for scholars to translate into academic terms. As a nuanced and expansive guiding principle, it does not fit neatly into academic concepts like 'theory' or 'methodology', and there is no one 'right' way to use Two-Eyed Seeing in a research project. Indeed, one of the strengths of the guiding principle is that it can be used in varied ways, depending on the research context, the people involved, the relationships, and the topic under study [3]. And yet, as Elder Albert Marshall expressed, there is a concern that as Two-Eyed Seeing is increasingly used in research, it is not always clearly described and, as a result, it is at risk of being misunderstood or tokenized [4].

1. Marshall M, Marshall A, Bartlett C. Two-eyed seeing in medicine. 2nd ed. In: Greenwood M, de Leeuw S, Lindsay N., editors. Determinants of indigenous Health: Beyond the Social. 2nd ed. Canadian Scholars Press; 2018.

2. Bartlett C, Marshall M, Marshall A, Iwama M. Integrative Science and Two-Eyed Seeing: Enriching the Discussion Framework for Healthy Communities. In: Hallstrom LK, Guehlstorf NP, Parkes MW, editors. Ecosystems Society and Health: Pathways Through Diversity, Convergence, and Integration. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press; 2015. pp. 280–326. Available: http://www.integrativescience.ca/uploads/articles/2012-Bartlett-Marshall-Iwama-Integrative-Science-Two-Eyed-Seeing-enriching-discussion-framework(authors-draft).pdf

Pour éviter cette dérive, il est important que les chercheur·euses qui mettent en œuvre le Double regard réfléchissent de façon critique et délibérée à la manière dont ils se servent de ce principe directeur dans leurs projets respectifs, et de bien l'articuler dans les publications et présentations qui en découlent [5]. Grâce à des descriptions riches et multiformes, nous pouvons approfondir notre compréhension collective de ce principe directeur et générer de nouvelles vues sur les façons dont le Double regard peut être mis en œuvre.

De plus, il est important de reconnaître que le simple fait de lire sur le Double regard n'est pas suffisant pour le comprendre. En tant que principe directeur pour la vie, le Double regard s'apprend et se vit à travers les relations, le dialogue et le coapprentissage [6]. Par conséquent, nous encourageons les lecteurs de ce guide à trouver des présentations sur le Double regard mis de l'avant par les Aîné·es Albert et Murdena Marshall et par la Dre Cheryl Bartlett [7] ; des œuvres d'art et des vidéos sur ce principe directeur [6,7] ; à initier des conversations à ce sujet ; et avoir des apprentissages expérientiels en lien avec le territoire. Pour acquérir une compréhension plus nuancée et complexe de ce principe directeur, il faut le vivre.

To mitigate this risk, it is important for researchers who use Two-Eyed Seeing to think critically and deliberately about the ways that they are using the guiding principle in their respective projects and to clearly articulate this in resulting publications and presentations [3]. Through rich and multifaceted descriptions, we can deepen our collective understandings of the guiding principle and generate new insights into the ways that Two-Eyed Seeing can be used.

Additionally, it is important to recognize that simply reading about Two-Eyed Seeing is not sufficient to understand it. As a guiding principle for life, Two-Eyed Seeing is learned and lived through relationships, dialogue, and co-learning [4]. As a result, we would encourage readers of this guidebook to seek out presentations about Two-Eyed Seeing from Elders Albert and Murdena Marshall and Dr. Cheryl Bartlett [5]; artwork and videos about the guiding principle [6,7]; conversations with others; and experiential land-based learnings. To gain a more nuanced and complex understanding of the guiding principle, it needs to be lived.

Sophie I.G. Roher, PhD, Well Living House, St. Michael's Hospital
Debbie H. Martin, PhD, Dalhousie University
Anita C. Benoit, PhD, Université of Toronto

3. Roher SIG, Yu Z, Martin DH, Benoit AC. How is Etuaptmumk/Two-Eyed Seeing characterized in Indigenous health research? A scoping review. PLoS One. 2021;16: e0254612. doi:10.1371/JOURNAL.PONE.0254612

4. Roher SIG, Yu Z, Benoit A, Martin D. Limits and Possibilities : Understanding and Conveying Two-Eyed Seeing Through Conventional Academic Practices. Heal Popul J. 2022;2: 8–13. doi:https://doi.org/10.15273/hpj.v2i2.11295

5. Institute for Integrative Sciences and Health. Guiding Principles (Two-Eyed Seeing). In: Cape Breton University [Internet]. 2004 [cited 1 May 2018]. Available: http://www.integrativescience.ca/Principles/TwoEyedSeeing/

6. Institute for Integrative Sciences and Health, Cape Breton University. Two-Eyed Seeing. 2012. Available: http://www.integrativescience.ca/Media/Video/

7. Bartlett C, Marshall M, Marshall A. Two-Eyed Seeing and other Lessons Learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. J Environ Stud Sci. 2012 [cited 27 Sep 2017]. doi:10.1007/s13412-012-0086-8

« Attends-toi toujours à me voir et sois toujours disponible,
ne va jamais te cacher de moi si je veux te voir,
si j'ai besoin de toi. À l'avenir, et jusqu'à la fin de mes jours,
ne te lasse jamais de moi, car autrefois, alors que je faisais
ma vie dans la forêt, je ne t'ai jamais rien quémandé […].

- An Antane Kapesh, Tanite nene etutamin nitassi? /
Qu'as-tu fait de mon pays?, p. 73 »

INTRODUCTION

Mise en contexte générale de la réalisation de ce guide

Depuis 1996, plusieurs rapports portant sur les relations entre peuples autochtones et allochtones se sont succédé. Ces rapports, tels ceux de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (Gouvernement du Canada, 2015) ou de la Commission d'enquête sur les relations entre les autochtones et certains services publics (Viens, 2019), et avant tout celui de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA, 1996), ont documenté les réalités autochtones et au Canada. De tous ces rapports sont issus plus de 800 recommandations et appels à l'action, nécessaires pour amorcer une réconciliation entre les populations allochtones, les organisations publiques et les Premiers Peuples.

Ces recommandations viennent à un moment où l'on commence à reconnaître l'importance de l'impact des diverses alliances et traités entre la France, le Royaume-Uni ou le Canada et les Premiers Peuples. Ces ententes formelles ont ouvert la possibilité de l'établissement de colons, voire parfois de colonies ou d'un pays, et non pas à une cession du territoire ni à la subjugation des peuples autochtones. L'autodétermination qui a permis de telles ententes entre peuples souverains est ainsi au centre de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (principalement les art. 3 et 4).

Toutefois, l'actualité récente dépeint un tableau sombre de certaines réalités vécues par des personnes et des communautés autochtones comme la découverte de centaines de corps d'enfants sur les sites des pensionnats autochtones canadiens ou encore, au Québec, le décès de Joyce Echaquan et de Raphaël André, tous deux victimes, comme bien d'autres, de biais, de stéréotypes et du racisme systémique toujours présents au sein des institutions publiques (CDPDJ, 2021). À ces rapports d'enquête s'ajoutent des principes, notamment celui de Jordan (Groupe de travail sur le principe de Jordan, 2018), le principe de Joyce (Conseil Atikamekw et Conseil de la Nation Atikamekw, 2020), et les rapports publiés par le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ, 2018). En plus de la nécessité de répondre aux appels énoncés dans ces rapports et de respecter ces principes, nous avons tous et toutes un devoir de mémoire (Lalieu, 2001) et d'action pour éviter de perpétuer les violences et les injustices actuelles et du passé.

La sécurité culturelle et émotionnelle, la reconnaissance de l'égalité des savoirs et les changements ou l'amélioration de pratiques figurent parmi les recommandations pertinentes pour lutter contre les injustices et apaiser la méfiance envers les services publics, lesquelles nuisent considérablement à la santé et au mieux-être des Premiers Peuples (Viens, 2019). L'une des avenues proposées est l'intégration des approches de décolonisation-réconciliation-autochtonisation (DRA).



Cela étant dit, notons ce qu'Anna-Leah King, Anishinaabekwe de la réserve non-cédée Wikwemikong Nidoo Minissing (Manitoulin Island) nous a rappelé: les idées de l'*Etuaptmumk*/*Double regard* et de tressage ont été développées dans des contextes coloniaux, afin de pouvoir travailler ensemble. Ce ne sont pas, en soi, des approches traditionnelles, ni spécifiquement autochtones. Elles ne devraient donc pas remplacer les mouvements de résurgence autochtone, ni la revitalisation linguistique et culturelle, ni l'autodétermination autochtone, mais plutôt leur servir.

À qui s'adresse le guide ?

Ce guide s'adresse à toute personne qui souhaite initier, participer ou mener une démarche décolonisante (guide p.5), dans le respect des droits des peuples autochtones et surtout de leur autodétermination (Flamand,2023), quel que soit son métier ou sa profession, ou encore son milieu de travail : organisation gouvernementale ou non gouvernementale, institution éducative, association, ordre professionnel, organisme communautaire, entreprise, etc.

Ainsi, avant tout, ce guide s'adresse aux personnes, aux communautés ou aux institutions allochtones comme autochtones qui cherchent à travailler ensemble. Il a été conçu pour présenter quelques pratiques et expériences concrètes afin d'ouvrir le dialogue et entamer des démarches, le tout dans le respect du désir et de la responsabilité qu'ont les gardiens et les gardiennes de la connaissance de partager leurs savoirs de manière judicieuse, et de la nécessité d'apprendre à vivre avec la planète et non seulement d'elle.



Ce qui est partagé ici n'est qu'une première étape. Pour une collaboration approfondie, les personnes allochtones auront à se déplacer vers les lieux où la transmission se fait, où les traditions prennent place, et verront à leur préservation telle que déterminée par les communautés autochtones.

Bien plus qu'une approche formatrice, le *Double regard* constitue une démarche philosophique, un principe de vie, au sens où celle-ci est l'expression de perspectives ontologiques (ce qui existe, comment cela existe), épistémologiques (ce qu'est le savoir, comment le transmettre) et éthiques ou axiologiques (les valeurs qui doivent nous guider et comment les mettre en action). Elle suppose par ailleurs une posture plus flexible de l'ontologie qui refuse toute posture absolutiste : devant les divergences qui peuvent exister à propos de ce qui est vivant ou non, par exemple, ou encore sur la présence des ancêtres. Elle rejette toute tentation d'argumenter ou de vouloir convaincre pour se concentrer bien plus sur une logique de collaboration et de codéveloppement de valeurs communes.

Notons toutefois que si le *Double regard* s'applique aux institutions coloniales qu'il s'agit de décoloniser, ainsi qu'aux relations et collaborations entre peuples autochtones et allochtones, il n'est pas une approche pour guider les peuples autochtones dans leurs propres tentatives de décolonisation, ceux-ci pouvant compter pour ce faire sur une revitalisation plus large des traditions et des connaissances traditionnelles. Le *Double regard* n'est pas non plus en soi un guide pour gérer les relations entre peuples et communautés autochtones, qui sont plutôt encadrées par des traités et des siècles de relations politiques et diplomatiques.

Enfin, le guide s'adresse à un large public intéressé à comprendre le *Double regard* et à s'en inspirer pour le faire vivre dans son milieu de travail ou dans des programmes éducatifs et de santé. Le principe du *Double regard* vient ainsi s'ajouter aux publications visant à soutenir le respect des codes et des règles des approches en DRA.

L'*Etuaptmumk/Double regard* et les approches de décolonisation-réconciliation-autochtonisation (DRA)

En Nouvelle-Écosse, la décolonisation-réconciliation-autochtonisation (DRA) s'est d'abord traduite par un principe du nom de l'*Etuaptmumk*, mot de la langue mi'gmaw. Ce principe de vie a été popularisé dans certains milieux anglophones canadiens, surtout là où des relations existaient avec les communautés mi'gmaq, comme le principe du Two-Eyed Seeing, communément traduite en français par le *Double regard*, les Deux yeux ou encore, la Double perspective.

Dans les paragraphes qui suivent, l'expression *Double regard* sera utilisée en référence au concept mi'gmaw de l'*Etuaptmumk*.

Dépendamment du point de vue où l'on se place, le *Double regard* propose l'expression de perspectives autochtones à toutes les sphères de la vie occidentale, et inversement. Selon l'Aîné mi'gmaw, Albert Marshall, il s'agit de la faculté qu'ont les peuples autochtones de voir la vie en toute chose en l'associant aux concepts occidentaux du savoir (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012 ; Hatcher et al., 2009).



Cette perspective n'est pas unique puisqu'on en retrouve des semblables chez bon nombre de Nations d'ici et d'ailleurs. Toutes ces approches ont en commun de préconiser une double vision pour appréhender un même objet ou une même expérience.

Citons par exemple celle du Both-ways ou Two-Ways issue du milieu de l'éducation en Australie, et qui permet de rapprocher les deux lectures de la réalité que sont, d'une part, les connaissances autochtones australiennes, et d'autre part, les perspectives et contextes occidentaux (Michie, Hogue et Rioux, 2018 ; Ober et Prat, 2007, 2008 ; White, 2005 ; McConvell, 1982). La mise en œuvre du Both-ways dans le milieu de l'éducation requiert l'usage de trois principes :

- Un parcours d'apprentissage partagé entre les personnes étudiantes, leur famille et leur communauté, le personnel enseignant et le personnel de soutien ;

- Un parcours centré sur la personne étudiante de sorte que « les principes en éducation des adultes sont entrelacés avec les principes de l'éducation autochtone pour créer une pratique riche et solide fondée sur un apprentissage issu de la vie réelle et la résolution de problèmes » (p. 80) ;
- Un renforcement de l'identité autochtone.

Les deux systèmes de connaissances autochtone et occidentale se rapprochent, dans le but d'une consolidation des connaissances et du développement de compétences de chacun·e : « Les apprenant·es apprennent à dissocier et intégrer une approche biculturelle » [traduction libre et inspirée de Michie et al. (2018)].

Parmi les perspectives similaires, notons celle de Bighead – Nikawiy Okiskinohamawina – Mother as teacher : A Cree First Nation's Mother Teaching through Stories (Debassige, 2010) ou encore celle du *Netukulimk* (« avoir assez et ne pas avoir trop ») de Kerry Prosper, Ainé mi'gmaw. Il existe également la perspective Haudenosaunee et celle du Two-row visual code (Goodchild, 2021). Une conception similaire existe autour du concept Gikinoo'amaadiwag lequel signifie s'enseigner mutuellement en anishinaabemowin, selon la Nation Anishinabeg en Outaouais (Vaudrin-Charrette, 2016) ou encore celle de Mamu minu-tutamutau (bien *Faire ensemble*) en langue innue (Lachapelle, Louise et Shan dak Puana, 2012). Par ailleurs, les métaphores du tissage (weaving) ou plus souvent du tressage (braiding) sont souvent utilisées pour montrer comment se rapprocher sans se mélanger ou sans laisser l'un des peuples disparaître (Borrows et al., 2019 ; Wall Kimmerer, 2013 ; Dion, 2009).

Bien que toutes ces perspectives soient semblables à plus d'un titre, nous avons retenu celle du *Double regard* du fait des expériences vécues par les partenaires du projet, de leur désir de travailler ensemble sans effacer les frontières de leurs appartenances culturelles et nationales, et de la vaste expérience déjà disponible autour du *Double regard*.

Par ailleurs, à partir de notre recension des écrits, nous avons constaté que le *Double regard* était davantage détaillé dans la littérature et déjà mis en œuvre de manière explicite, et donc plus accessible. Suivant la proposition d'Albert Marshall, aîné Mi'gmaw qui a contribué à en populariser l'usage hors des communautés mi'gmaq, le *Double regard* est ici conçu comme un principe de vie clé pour la science intégrative de la convergence d'une perspective autochtone et d'une perspective occidentale du savoir. Le *Double regard* est une invitation à contribuer à un monde meilleur et à ne pas compromettre les opportunités de vie pour les (sept) prochaines générations (840 années)[1]. Une définition plus approfondie du *Double regard* sera présentée à la section 1 de ce guide.

Dans la dernière grande section de ce guide, nous proposons quelques activités concrètes qui illustrent le principe de vie du *Double regard* tant dans les domaines de l'éducation que de ceux de la santé, de l'environnement, de la gestion, et de la recherche ; ces activités sont généralisables à tout autre contexte.

[1] *Précisons que la première apparition écrite se retrouve dans la confédération Haudenosaunee, qui signifie Peuple de la longue maison (https://www.haudenosauneeconfederacy.com).*



> Cela dit, il nous apparait important de souligner que ces activités ne sont pas l'objet de listes d'actions ou de souhaits, ou encore des recettes toutes faites. En effet, Le processus de réconciliation doit soutenir les autochtones pendant la longue guérison qui leur permettra de panser les blessures directement associées à l'héritage de colonisation destructeur qui a complètement ravagé leurs vies. Ce processus de réconciliation doit cependant permettre d'en faire beaucoup plus puisqu'il doit inspirer tant les autochtones que les non-autochtones de partout au pays à transformer la société canadienne afin que nos enfants et nos petits-enfants puissent vivre ensemble dans la paix, la dignité et la prospérité sur ces terres que nous partageons. (cvr, 2015, p. 8)

Ainsi, l'idée principale de ce guide est d'illustrer des *Faire ensemble* fondés sur l'égalité des personnes et des savoirs à partir de quelques expériences vécues par les partenaires du projet et des expériences que d'autres ont pu partager.

Égalité des savoirs : des approches pour un *Faire ensemble* ?

Lorsqu'une personne, une institution ou une organisation entreprend une démarche de collaboration favorisant les relations entre autochtones et allochtones, notamment la transformation ou la création de programmes et de formations, la question du comment faire s'impose.

Ce guide illustre des façons de *Faire ensemble* s'inspirant des recommandations et des appels à l'action évoqués précédemment. Il propose de nous interroger sur plusieurs pratiques de décolonisation, réconciliation et autochtonisation (DRA) avec et pour les Autochtones grâce au partage du leadership et à la reconnaissance de l'égalité des savoirs autochtones selon le principe *Two-Eyed Seeing* (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012) ou du *Double regard*. Toute personne ou organisation autochtone et allochtone qui travaille en application du principe du *Double regard* le fait dans le respect de l'égalité des savoirs. Tout au long du processus du développement du projet et de rédaction de ce guide, nous avons adopté ce que nous nommons les approches de décolonisation, réconciliation et autochtonisation (Nassif-Gouin, Picard, Levesque, Boivin et Blain, 2021).

Nous retenons de cette expérience que toute personne qui souhaite vivre le *Double regard* doit être convaincue de l'égalité des savoirs entre Autochtones et Allochtones.

Cette posture est sine qua non du *Double regard*, quel que soit le contexte et le champ d'application retenus, quel que soit le déséquilibre au sein des institutions, quelles que soient les relations de pouvoir et les relations de domination qui composent le contexte plus large.

Le *Double regard* n'a pas pour objectif direct de transformer les structures sociales, mais plutôt à encourager des collaborations et à obtenir des résultats mutuellement avantageux en dépit des structures coloniales qui demeurent en place. Il ne remplace pas non plus la nécessité pour les peuples autochtones d'utiliser leur droit à l'autodétermination afin de décider de ce qui doit être fait par soi-même, indépendamment de la société coloniale.

L'idée de *Faire ensemble* renvoie à la pluralité des perspectives ; aux différentes manières de faire preuve de résilience dans un système colonial ; et à des systèmes de connaissances et de pratiques. La distinction entre communautés ou systèmes de connaissances autochtones et allochtones est fluide ; elle ne renvoie pas à deux catégories binaires mutuellement exclusives. Une personne peut bien entendu exister à la fois dans les deux, ou encore entre les deux ; l'autochtonité est une question de vécu. Les connaissances traditionnelles autochtones et le droit à un respect de ses pratiques, de ses cérémonies, de son histoire et de ses contes nécessitent une reconnaissance et leur valorisation. Pour ce faire, le combat contre la domination et contre la discrimination ne peuvent se faire sans les personnes qui les subissent. Et le fait qu'il n'existe pas une seule manière d'être autochtone n'enlève en rien l'impact de l'histoire et du présent du colonialisme qui ont pour conséquence qu'être autochtone est bien souvent une lutte de tous les instants.

Le *Faire ensemble* et l'*Etuaptmumk*/*Double regard* ne permettent pas de régler les questions complexes liées à l'appartenance. C'est pourquoi, ce guide est une invitation à ce que chaque personne qui participe à cet agir collectif se pose la question de sa relation aux autres, par ses connaissances et ses pratiques lesquelles doivent être mises à contribution pour assurer le succès de ce *Faire ensemble*. Ainsi, ce travail réalisé ensemble pourra bénéficier à toutes les communautés et, principalement, aux communautés autochtones. En ce sens, il doit réparer les injustices du passé et du présent par la réduction voire l'élimination des barrières et des facteurs entravant tous les rapports fondés sur la reconnaissance égale des connaissances et des compétences.

Démarche méthodologique

Ce guide d'accompagnement est le résultat de la démarche de deux groupes de travail. De 2018 à 2020, un premier groupe de travail a défini les orientations, la structure et le contenu dudit guide en vue de la recherche de financement du projet. Le deuxième groupe de travail s'est constitué pour travailler les approches de décolonisation-réconciliation-autochtonisation (DRA) et du principe de l'*Etuaptmumk*/*Double regard*. Il a, de plus, opérationnalisé les résultats de recherche qui ont permis de réaliser ce guide.

Deux questions centrales se posaient à toutes les étapes de coréalisation :

- Comment faire pour que l'*Etuaptmumk*/*Double regard* puisse être identifiée, maitrisée et respectée ?
- Comment faire pour démystifier ce principe et rendre sa mise en œuvre accessible au grand public ?

Les étapes de la démarche

Tout au long de ces années, trois étapes méthodologiques ont rythmé la réalisation de ce travail :

- Une **recension de la documentation existante,** afin de rassembler les notions et les outils de plusieurs références clés relatif à l'*Etuaptmumk*/*Double regard* dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la justice et de la recherche. Plus spécifiquement, nous avons collecté des données portant sur la définition de l'*Etuaptmumk*/*Double regard*, sur les pédagogies autochtones associées ainsi que dans les trousses, les guides et les boites à outils pédagogiques illustrant le *Double regard* et/ou les pédagogies autochtones.
- Une **démarche de consultation élargie** afin de valider ce guide d'accompagnement. Nous avons consulté plusieurs membres, organismes et services autochtones et allochtones partenaires ainsi que les institutions impliquées dans le projet : l'Université de Montréal, le cégep du Vieux Montréal, l'Association de santé publique du Québec (ASPQ) et le Réseau francophone international pour la promotion de la santé (RÉFIPS).
- Une **démarche de rédaction consultative, collaborative et bienveillante,** où chacun et chacune pouvait apporter des nuances, ses suggestions, et à son rythme.

Ces étapes se sont déroulées dans le souci constant d'accueillir des visions distinctes et de les relier en une cohérence d'ensemble. La démarche retenue est fondée sur le respect de la nature et de la dimension spirituelle de la vie, toutes deux étant inséparables. Notre démarche intégrative est donc davantage une philosophie de vie adoptée et incarnée par chacun·e de nous.

Précisons ainsi que chacune des étapes de ce guide a été réalisée en faisant vivre le *Double regard* ; il est en lui-même un témoin.

Les rencontres organisées pour l'occasion

Au cours des années 2021 et 2022, la seconde équipe de travail, constituée pour l'occasion, s'est rencontrée au moins une vingtaine de fois, tant en groupe qu'en sous-groupes, ce qui représente une moyenne d'une rencontre par semaine sur un an. Ces rencontres ont largement contribué à faire évoluer notre compréhension du *Double regard* pour l'adopter comme philosophie de vie, tout en cheminant sur l'élaboration du guide.

Lors de ces rencontres, l'équipe a :

- Colligé la littérature pertinente ;
- Synthétisé la littérature retenue pour la rédaction de ce guide ;
- Analysé ce que l'on entend par le *Double regard* ;
- Colligé le matériel illustrant le *Double regard* ;
- Analysé la pertinence des trousses et boîtes à outils identifiées pour la réalisation du projet ;
- Illustré le *Double regard* dans des contextes vécus et variés.

Au début du projet, nous envisagions d'adapter une trousse pédagogique illustrant le *Double regard* mis en œuvre dans différents contextes professionnels et disciplinaires déjà existante. Toutefois, force a été de constater qu'une telle ressource était difficile à utiliser en raison du peu d'illustrations concrètes.
Nous avons donc pris trois décisions, soit de :

- coréaliser un guide d'accompagnement pratique ;
- cocréer des fascicules illustrant le *Double regard* par des activités concrètes ;
- proposer des situations et des contextes concrets propices au *Double regard*.

De ces trois décisions découlent le présent guide.

Structure du guide

La structure du guide s'inspire de celui rédigé par le MSSS, La sécurisation culturelle en santé et en services sociaux (2021), ainsi que du guide du RÉFIPS Plaidoyer pour la santé : un guide pratique (Chaput, 2021).

À partir de l'expérience de ce groupe de travail, ce guide est divisé en trois sections.

La **section 1** présente le *Double regard*, incluant ses origines, sa définition, ses forces et ses défis.



La **section 2** porte sur les conditions préalables au *Double regard* et aborde plus précisément les principes et la posture qui sous-tendent ce principe de vie ainsi que les conditions du comment *Faire ensemble*.

La **section 3** propose quelques exemples du *Double regard* et les différents paramètres dont il faut tenir compte pour l'illustrer.

Ce guide est également accompagné d'une série de fascicules illustrant des expériences du *Double regard* dans différents contextes. Chacun des fascicules est divisé en trois parties, nommées respectivement : Historique, Mise en contexte et Illustration. La section des illustrations comporte trois parties : la première présente des exemples du *Double regard*, la deuxième illustre une perspective autochtonisante (intégration des savoirs et des philosophies dans son champ d'expérience et de connaissances), la dernière précise comment la même activité serait réalisée sans *Double regard* et sans autochtonisation.

Ainsi, en plus d'illustrer des façons de *Faire ensemble*, ce groupe de travail s'est organisé de façon à ce que chacun et chacune des membres puissent également vivre cette expérience de l'*Etuaptmumk/Double regard*.

Ce guide est donc, en lui-même, une illustration de ce faire et vivre ensemble.

SECTION 1



Section 1
Qu'est-ce que le *Double regard* ?

Dans cette section, nous mettrons en lumière les composantes du principe du *Double regard* originaire du mot mi'gmaw *Etuaptmumk*, plus connu sous son appellation en anglais, Two-Eyed Seeing. Il s'agira, en un premier temps, de faire un retour sur ses origines afin d'identifier ses préconditions, de cerner les concepts clés qui le composent ainsi que les promesses et défis qu'il présente, avant de proposer certains apprentissages qui faciliteront sa mise en œuvre.

Origines du principe du *Double regard* – une perspective épistémologique[2]

Le *Double regard*, appelé Two-Eyed Seeing ou encore *Etuaptmumk*, tire son origine de Nouvelle-Écosse. Ce principe a été défini par Murdena et Albert Marshall, deux personnes ainées de la Nation Mi'gmaw et la Professeure Cheryl Barlett pour concilier la vision de la santé dite conventionnelle allochtone avec celle de la santé traditionnelle autochtone, qui se trouve au fondement de la santé intégrative (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012). Cette définition représente en fait l'aboutissement d'une vingtaine d'années d'essais et d'apprentissages d'un travail mené en commun par l'auteur, les autrices et leurs héritiers.

Bien que dérivant d'une vision mi'gmaw du monde, le *Double regard* est un principe de vie permettant une application respectueuse des perspectives partagées, selon une égalité des savoirs, afin de faire émerger des connaissances et des savoirs communs bénéfiques pour toutes et tous (Roher et al., 2021 ; Wright et al. 2019).



> Le principe du *Double regard* est devenue un principe directeur de vie (Roher, Yu, Martin et Benoit, 2021). Il consiste en une démarche de coapprentissage requérant une posture holistique et réflexive.

De plus, selon l'équipe de l'Aîné Kerry Prosper, le *Double regard* nécessite la maîtrise du *Netukulimk*, concept qui « guide les croyances et les comportements individuels et collectifs en matière de protection, d'approvisionnement et de gestion des ressources afin d'assurer et d'honorer la durabilité et la prospérité des ancêtres, ainsi que des générations présentes et futures » (Prosper et al., 2011, p. 1, traduction libre). Le *Netukulimk* est un ensemble de pratiques qui permettent d'énoncer des lois, des coutumes et des motifs d'interactions avec les autres humains ainsi qu'avec les animaux afin de permettre une coexistence pacifique et interdépendante. Cette performance passe par des cérémonies menées par des personnes autorisées, ou encore par l'obéissance à ces lois pour interagir et exprimer de la gratitude lorsqu'une plante est cueillie ou qu'un animal est tué (Prosper et al. 2011, p. 5). Il s'agit avant tout de ne pas interrompre la réciprocité entre les vivants ou le renouveau de la vie.

Le *Double regard* est applicable aux relations de collaboration avec tous les groupes ayant des modes de connaissance qui ne trouvent pas leur place au sein des institutions coloniales (Wright et al., 2019).

[2] *Voir la Section « À qui s'adresse ce guide ? ». L'épistémologie, pris dans le sens de Popper, tente de définir ce qu'est le savoir, ses origines et ses courants.*

Au cours des dernières années, le *Double regard* s'est d'ailleurs beaucoup développé par le fait même qu'il participe à une approche décolonialisante, en ce qu'il permet de contribuer à rétablir l'équilibre entre les visions du monde, les connaissances et les méthodologies autochtones et d'origine européenne.

Une analyse critique de ces inégalités de pouvoir est notamment rendue possible grâce à la participation active des autochtones à la résolution de problèmes (Wright et al., 2019 ; Marshall, Marshall et Bartlett, 2009), ce qui laisse place à une démarche dialogique (Todorov, 1981). En d'autres mots, le *Double regard* est un principe directeur de vie transdisciplinaire et transculturel qui propose un espace éthique permettant d'engager un dialogue ouvert et respectueux, réconciliant les perspectives autochtones et occidentales de manière à transformer les visions et les pratiques actuelles sans les dénaturer, en établissant des relations positives et horizontales entre ces deux parties (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012; Wright et al. 2019 ; Ray, 2021).

Toutefois, toute personne qui désire adopter le *Double regard* doit également tenir compte des divergences et ne pas oublier qu'au-delà du génocide culturel (SHC, 2021) qui menace les savoirs et philosophies autochtones, nous nous trouvons devant des mondes bien distincts. Deux auteurs des peuples des plaines offrent de telles perspectives critiques. Selon Willie Ermine, de la Nation nêhiyaw (Cris des plaines), les sociétés occidentales et les Nations autochtones sont fondamentalement distinctes les unes des autres. La conciliation possible entre ces deux mondes se présente comme « un lieu pour sortir de nos allégeances, pour nous détacher des cages de nos mondes mentaux et assumer une position où le dialogue interhumain peut avoir lieu » (Ermine, 2007, p. 202, traduction libre). Une telle conciliation n'implique toutefois pas que les frontières et les codes de conduite soient abandonnés ou oubliés ; seulement, qu'un espace soit aménagé pour que des codes tout à fait distincts puissent mener à des actions communes, sans que les normes d'un groupe soient imposées à l'autre. Il s'agit d'une proposition qui va à l'encontre des habitudes développées et nourries au sein des institutions canadiennes. Comme le rappelle Leroy Little Bear, de la Nation Niitsitapi (Confédération des Pieds-Noirs), « L'un des problèmes avec le colonialisme est qu'il tente de maintenir un ordre social unique par le moyen de la force et de la loi, supprimant la diversité des visions humaines du monde. » (Little Bear, 2000, p. 77, traduction libre.) Les visions du monde occidentales, ou d'origine européenne, fonctionnent par spécialisation, par classification, et par hiérarchisation, que ce soit avec les connaissances ou la société. La distance installée entre plusieurs visions autochtones et allochtones nécessite un respect mutuel pour créer un espace où la confiance se tisse pour durer dans le temps ou, comme l'exprime Taylor, « la nécessité de l'atteinte d'une reconnaissance mutuelle de la dignité des cultures » (cité par Pâquet, 2016, p. 17).

Présupposés pour *Faire ensemble* en *Double regard*

Ce principe présuppose que nous nous accordions sur le fait que les visions du monde sont en constante évolution et se modifient en fonction de l'environnement qui entoure ceux qui les portent. Ainsi, toute compréhension du monde ou toute connaissance est partielle, jamais complète (Martin, 2012 ; Roher, 2021). Aucun regard posé sur le monde ne parvient à appréhender toute sa complexité, ce qui fait que chaque personne doit continuellement

s'interroger sur ses actions en fonction de son propre devenir. Cela exige une acceptation d'épistémologies multiples (Martin, 2012) – c'est-à-dire de manières variées de savoirs et de transmettre la connaissance.

Accepter une diversité de modes de connaissance suppose de combattre l'injustice épistémique, ou son origine, comme la définissent Ryoa Chung et Widia Larivière :

> Soit les inégalités d'accès au savoir et à la production de connaissances, les inégalités d'accès aux positions d'autorité épistémique ainsi que les diverses formes d'ignorance ou d'oppression épistémiques qui sont maintenues au sein des sociétés. Ces injustices sont reproduites, soit de manière délibérée, ou de manière plus ou moins consciente, mais elles sont toujours déterminées par des inégalités socioéconomiques, politiques et culturelles, genrées et racialisées. Selon plusieurs témoignages, certaines personnes souffrent d'un déficit de crédibilité en raison des préjugés qui pèsent sur leur identité. (Chung, 2018, p. 201)
>
> La coexistence de connaissances et du cheminement constant de la compréhension du monde implique alors que toute vision émanant du *Double regard* demeure incomplète et non définitive, et qu'elle constitue plutôt la création d'un nouvel endroit à partir duquel on peut appréhender le monde ensemble en respectant les différences propres à chaque culture (Martin, 2012).

Sans se substituer à l'une ou à l'autre des visions du monde des groupes en collaboration, ce principe mène à développer des terrains d'entente sur les points essentiels à la collaboration en question.

Pour faciliter l'appréhension de ces deux visions, nous proposons de faire un détour par les questions terminologiques que ce principe de vie peut poser.

Perspectives terminologiques

Mots ou concepts associés au *Double regard* – perspective axiologique[3]

Il existe différentes définitions de ce que l'on entend par le *Double regard*. Parfois présenté comme un principe, un modèle ou une perspective, nous avons particulièrement retenu sa définition issue de sa perspective intégrative, il prône, voire exige la collaboration équitable et inclusive de deux perspectives du monde, l'une autochtone et l'autre occidentale, sans établir de hiérarchie ni d'opposition entre elles, afin d'en tirer des bénéfices partagés et d'assurer les opportunités des générations futures (Ray, 2021, Marshall, 2017, Martin, 2012).

Ce principe permet ainsi de bâtir une nouvelle perspective ou de mettre en lumière une perspective soutenue par les forces de chacune de ces visions.

[3] *Voir la Section « À qui s'adresse ce guide ? ». La perspective éthique ou axiologique concerne les valeurs qui doivent nous guider et comment les mettre en action (Morfaux, 1980, p. 32).*

Pour une application authentique du *Double regard*, certains piliers éthiques sur lesquels repose la pratique doivent être pris en considération (Wright et al., 2019) :

- Égalité des deux regards, les deux visions ont la même importance ;
- Coexistence et entrelacement (tressage) des systèmes de connaissances autochtones et allochtones (coépistémologie) ;
- Décolonisation soit l'élimination des rapports de pouvoir hiérarchique et des préconceptions de sa normalisation, le respect de l'autodétermination en termes politiques et normatifs, l'autodéfinition sur le plan des représentations symboliques et l'abolition des stéréotypes négatifs ;
- Construction à partir des forces de chacune des perspectives, en mettant l'accent sur les contributions potentielles et la résilience des parties ;
- Réflexivité de la part des deux parties, soit sur ses valeurs et ses croyances personnelles et la façon de les accorder à d'autres perspectives ;
- Coapprentissage avec les personnes détentrices de connaissances des Peuples autochtones et notamment des Aîné·es ;
- Participation à la mise en œuvre d'un monde habitable et hospitalier pour les sept prochaines générations.

Ces piliers ont guidé la réalisation de ce guide, et plus encore chacun et chacune des membres du groupe de travail du fait qu'ils viennent mettre des mots sur notre posture individuelle et collective.

Cadre conceptuel du *Double regard* – perspective ontologique[4]

Le *Double regard* se définit à partir d'un cadre dialogique autochtone-allochtone (Goodchild, 2021, p. 83-84 ; Tanaka et al., 2007, p. 99). Plus que le fait de se parler les uns les autres, ce cadre implique le fait de circuler ensemble à travers les frontières ou limites des mondes respectifs. Par exemple, pour signifier un crayon, le français le décrit par le mot crayon, terme externe à l'objet matériel.

4 Voir la Section « À qui s'adresse ce guide ? ». La perspective ontologique (Wolff, 1679-1754) désigne ce qui est, ce qui existe et comment cela existe.

Dans plusieurs langues autochtones, telle le nêhiyawewin (la langue des Cris des Plaines), l'instrument est identifié par une expression qui traduit la relation que l'on entretient avec lui : quelque chose qui sert à écrire (masinahikanâhcikos, masinahikewin / crayon, acte d'écrire). Cette différence dans la relation devient plus problématique lorsqu'il s'agit par exemple de minéraux, vus comme non-vivants et propres à être exploités du point de vue occidental, ou comme vivants sur une très longue temporalité et devant être respectés du point de vue autochtone. Le principe du *Double regard* permet à ces deux ontologies de se rencontrer de manière plus équilibrée pour cocréer, coconstruire ou encore, *Faire ensemble*, en prenant le crayon ou les minéraux à la fois comme objet et dans des termes relationnels. Le tout peut avoir lieu sans abandonner sa propre vision du monde, mais plutôt en trouvant ensemble un cadre pratique qui permettra d'avancer dans le respect des deux perspectives.

Forces du *Double regard*

Le *Double regard* présente de nombreuses forces. En effet, la collaboration avec toute personne ayant une vision différente nécessite :

- De s'assurer que les deux perspectives sont connues, soit voir avec ses propres yeux ET comprendre ce que c'est que de voir avec les yeux de l'autre ;
- De reconnaître que les savoirs, autochtones et allochtones, sont égaux ;
- De faire preuve d'humilité et de patience dans l'apprentissage et le travail avec l'autre ;
- D'accepter de faire une place égale à soi et à l'autre.
- L'égalité des savoirs autochtones et allochtones s'étend également aux savoirs d'origines européenne et non-européenne, à l'encontre de la tendance au sein des institutions canadiennes à rejeter, à méconnaitre et à ignorer la fois les savoirs autochtones et ceux issus d'ailleurs.



Il n'est pas toujours possible d'atteindre les objectifs du projet du *Double regard* dans le laps de temps voulu.

Comme dans toute coconstruction, celle-ci doit être fondée sur l'égalité de tous et de toutes. Dès lors, ce principe directeur de vie réoriente chacun et chacune vers la création d'une nouvelle fenêtre d'opportunités d'apprentissage et de découvertes. Du fait du caractère imprévisible des résultats attendus, plusieurs recommandations sont énoncées ici, qui constituent une adaptation de notre propre expérience de cocréation du guide, et dont plusieurs sont déjà adoptées par les personnes autochtones qui collaborent avec les institutions allochtones tout en maintenant une distance critique :

- Faire tomber les mythes entourant le *Double regard* et les autres principes mixtes ;
- Retenir que le *Double regard* est plus qu'une question de posture ;
- L'application du principe du *Double regard* nécessite une décentration de soi ;
- Éviter de rester seul·e dans une telle démarche, au risque de perdre toute crédibilité ;
- Accepter que le *Double regard* n'admette pas la réalisation d'un projet individuel ou

prédéfini, mais des réalisations collectives et collaboratives ;

- Prendre le temps nécessaire pour se familiariser avec ce principe ou pour le faire vivre.

Une approche différente fut mise en place à l'Université de Regina, en Saskatchewan, au fil de plusieurs décennies de travail de la part des Premiers Peuples en vue de la création de ce qui est devenu la First Nations University of Canada, un collège fédéré à l'Université. Plutôt que de parler de l'*Etuaptmumk*/*Double regard* ou encore d'utiliser les métaphores du tissage (weaving) ou du tressage (braiding), l'approche adoptée s'apparente davantage à un retour aux traités numérotés qui ont permis l'établissement de colons canadiens dans les Grandes plaines, mettant un accent sur l'autonomie.

Quelques expériences en dehors du Québec
Dans ses collaborations, l'Université de Regina présente deux tentatives de décoloniser les structures de l'enseignement postsecondaire. Nous présentons ici l'esprit de ces tentatives, sans entrer dans les détails des obstacles qui demeurent toujours présents dans un système colonial.

L'Université des Premières Nations du Canada

Créée sous le nom de Saskatchewan Indian Federated College en 1976 dans les locaux de l'Université de Regina, l'Université des Premières Nations a pris ce nom et a emménagé dans un édifice créé par l'architecte Douglas Cardinal, en 2003. Elle s'inscrit dans un mouvement plus large de création de collèges culturels et autres institutions post-secondaires autochtones (Crum, 2015). Stonechild (2006) a présenté les étapes du développement d'un système d'éducation supérieure autochtone en Saskatchewan. Il retrace les manières dont cette éducation est passée du statut d'outil d'assimilation à une possibilité d'améliorer les vies et l'autodétermination autochtones. Crum et Stonechild montrent tous les deux comment l'autonomie et le contrôle de l'éducation autochtone par des institutions autochtones sont non seulement nécessaires à leur succès, mais représentent également un droit. L'accréditation de l'Université continue toutefois de dépendre de celle de l'Université de Regina, ce qui limite son autonomie.

La rectrice de l'Université des Premières Nations, Jacqueline Ottmann, a résumé bon nombre d'éléments du point de vue de l'éducation des allochtones et rappelle que dans les visions du monde autochtones, l'éducation consiste tout simplement à laisser venir les savoirs, soit d'apprendre à connaître (coming to know), un processus sans fin (2022).



Pour elle, la capacité à coexister entre personnes autochtones et allochtones émergera des manières d'établir des relations et des systèmes de connaissance autochtones, ce qui implique parfois d'abandonner une manière de faire, même si elle est bénéfique pour les allochtones. L'abandon de ce savoir-faire est nécessaire puisqu'il ne favorise pas la réussite des personnes étudiantes autochtones, condition indispensable à l'établissement de bonnes relations.

L'Institut Gabriel Dumont et le programme SUNTEP

Le programme SUNTEP (Saskatchewan Urban Native Teacher Education Program) de l'Institut Gabriel Dumont vise à former un plus grand nombre d'enseignants et d'enseignantes de la Nation Métisse et de s'assurer que ces membres enseignants sont sensibles aux réalités des élèves et des communautés autochtones. Ce programme mène à un baccalauréat en enseignement conféré par l'Université de Regina. Il vise aussi le développement de savoir métis. La plus grande partie de ses activités à Regina ont lieu sur le campus principal de l'Université, dans un espace dédié et autonome qui comprend une bibliothèque. Cette proximité permet des collaborations notamment avec la Faculté d'Éducation et l'utilisation de plusieurs des ressources et services offerts par l'Université, et ouvre également à des collaborations entre les membres du corps professoral et un apprentissage plus large par des visites en classe et des projets communs. Pour en savoir plus, vous pouvez consulter le fascicule no 4.

Notons aussi que l'Université de la Saskatchewan avait établi en 1973 le programme ITEP (Indian Teacher Education Program) qui vise toujours à préparer les enseignant·es des Premières Nations à répondre aux besoins et défis propres à l'enseignement en contexte autochtone et notamment dans les systèmes scolaires autochtones. L'importance des programmes ITEP et SUNTEP, ainsi que du programme en éducation autochtone de l'Université des Premières Nations du Canada, consiste en la capacité à envoyer beaucoup plus d'enseignant·es dans les communautés autochtones, de contourner les barrières à leur propre apprentissage qui se dressent souvent dans les institutions allochtones, et de s'assurer que leurs compétences culturelles leur permettent d'avoir du succès en salle de classe.

Défis de l'application du principe du *Double regard*

Prendre le temps d'échanger pour assurer une cocréation et une prise de décision participative et collective nécessite souvent de réviser les échéanciers et la durée des rencontres. Il ne faut pas oublier que les personnes participantes autochtones peuvent également avoir des obligations communautaires qui peuvent les mener à remettre une rencontre, ou à envoyer une autre personne à leur place. Leur participation suppose déjà qu'ils et elles mettent de côté certaines obligations immédiates afin de collaborer pour ce qui devrait être un bénéfice mutuel pour leur communauté et l'organisme ou institution qui met en place le *Double regard*.

La flexibilité en termes d'échéanciers peut être difficile à justifier dans un cadre bureaucratique où des comptes doivent être rendus et des fonds dépensés à l'intérieur de cycles financiers. Or, tandis que les ressources financières dédiées à des projets où le *Double regard* est mis en œuvre seront souvent importantes, le temps, les savoirs et les relations interpersonnelles sont aussi sinon plus importants, et ne peuvent se monnayer. La création d'un espace éthique d'engagement, d'un lieu symbolique où travailler ensemble, suppose ainsi souvent de mettre en place des procédures distinctes de celles en cours dans une organisation.

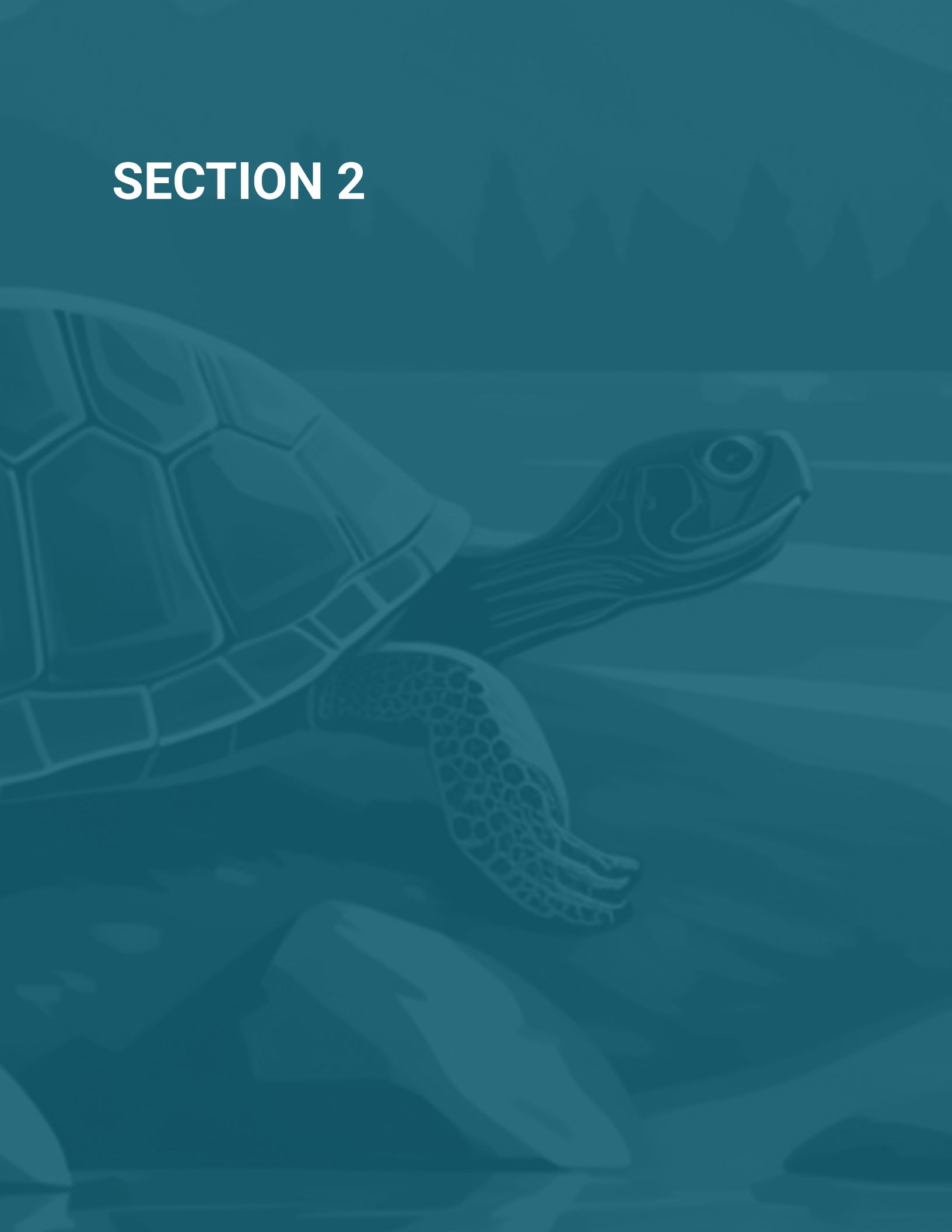
Un autre défi consiste en la sélection des interlocuteur·rices. Les personnes les plus susceptibles de mieux collaborer à un projet sont souvent les plus sollicitées. En effet, elles sont reconnues par leur communauté et ont des obligations envers celle-ci, ou encore maintiennent une activité importante au sein de leur organisme. La reconnaissance par la

communauté est un gage important de crédibilité pour les gardiens et les gardiennes de la connaissance et les Aîné·es, mais peut être difficile à établir sans d'autres relations avec la communauté en question. La hâte de trouver une personne pour participer à une démarche ou pour occuper un poste, la gêne dans l'exploration de ses liens et compétences, et les limites posées par les processus d'embauche sont autant de raisons qui ont mené à de nombreux cas de fraude identitaire, où des personnes non-autochtones se font passer, sincèrement ou non, pour des personnes habilitées à partager des connaissances issues des savoirs autochtones.

C'est sans compter que les personnes autochtones bien assurées de leur vision du monde et de leurs obligations envers leur communauté, ou en tant que personnes autochtones en voie de reconnexion, peuvent avoir tendance à remettre en question le fonctionnement des institutions qui sont à décoloniser ou du moins à transformer. De plus, une personne qui a toujours évolué dans de telles structures, moins habituée aux structures autochtones, aura tendance à mettre davantage à l'aise les personnes allochtones avec lesquelles elle travaille. L'établissement de relations multiples est la seule manière de relever ce défi.

En somme, cette expérience nous apporte bien plus que nous pouvons l'imaginer en amont et l'exprimer en aval du travail. Une telle expérience est par ailleurs nécessaire au succès. Tandis qu'un projet pourra avancer plus rapidement en vase clos, ou avec une consultation sans engagement ou coapprentissage et cocréation, le fait de mener un projet en commun et de travailler ensemble permet aux groupes touchés de se retrouver devant les résultats du projet et donne une plus grande légitimité à celui-ci. La flexibilité apprise au fil du travail en commun peut par la suite mener à des échanges plus fructueux avec les communautés et groupes touchés et à une amélioration continue qui permettra au projet, au partenariat, aux services, etc., de demeurer en place et de s'adapter aux défis qui se présenteront à l'avenir.

SECTION 2



Section 2
Champ d'application du *Double regard*

L'approche de l'*Etuaptmumk* ou *Double regard* peut être déployée dans plusieurs domaines et disciplines, notamment en santé, en éducation, en travail social, en gestion des ressources et de l'environnement, en gestion et ressources humaines, dans le domaine des arts et de la culture, ou encore en recherche.

Posture pour coconstruire en Double regard

Chaque personne participante a la responsabilité d'assurer un climat de confiance, un lieu sécurisant pour tous·tes. La collaboration se voit alors comme une façon de se prêter main-forte de part et d'autre, dans l'action (Schön, 1993). Pour que cette responsabilité soit assumée, il est nécessaire de constamment se questionner sur sa propre démarche, de le faire en profondeur à chaque étape du projet, et de garder l'esprit ouvert à l'échange et au partage de solutions.

Cette expérience a par ailleurs révélé certaines qualités, imbriquées les unes aux autres, comme essentielles au succès :

Humilité

L'humilité est l'attitude que nous adoptons pour interagir avec soi et les autres, sans se hisser au-dessus des autres ni se rabaisser. Elle rappelle que nous avons tous et toutes nos capacités, nos propres défis et nos faiblesses, et qu'il faut maintenir une relation d'égalité avec l'autre, en tout temps. Par cette posture, nous nous engageons à toujours entendre le point de vue de l'autre et à le respecter. Il importe également de se questionner sur ce que chacun et chacune peut apporter aux autres : savoir-faire, savoir-rendre, accès à certains groupes de travail, etc.

Respect et curiosité saine

Le respect implique de reconnaître l'égale dignité des autres, de leurs besoins et de leurs savoirs. En cas de méconnaissance de l'autre, ce qui nous empêcherait de comprendre ses besoins et ses connaissances, il importe de faire preuve de curiosité et de s'informer afin de l'accueillir adéquatement. Ainsi, poser des questions tout en ayant préalablement effectué les recherches minimales préalables et appropriées est essentiel. Par ailleurs, le respect du rythme d'expression et de réflexion de chacun et de chacune est un élément constitutif central de la mise en œuvre de toute initiative réalisée dans une démarche d'application du principe du *Double regard*.

Responsabilité envers ses savoirs et sa posture

Cette responsabilité fait référence à celle que nous avons envers nos savoirs et le développement de notre posture. Cela signifie que nous avons à présenter fidèlement les perspectives des groupes, des institutions ou des organismes que nous côtoyons ou que nous souhaitons représenter. Il relève de la responsabilité de chacun et de chacune de faire les démarches nécessaires pour développer les savoirs, une compréhension large et complexe du monde, à partir des ressources fiables et valides disponibles. Nous ne pouvons pas nous reposer continuellement sur les autres, car ce n'est jamais à l'autre d'effectuer notre travail

d'éducation. Ainsi, il importe d'adopter et de maintenir une attitude d'apprenant et d'apprenante tout le long de ce processus, et de tolérer chez l'autre une forme de méconnaissance, voire d'ignorance. En toute humilité et modestie, il est nécessaire d'accepter de s'ouvrir à l'autre pour combler ce manque de connaissances.

Responsabilité envers les personnes et les communautés impliquées

Le travail de coconstruction doit, à chaque instant, se réaliser dans le respect et l'égalité de chacun et de chacune. Ainsi, lorsque nous prévoyons travailler avec plusieurs personnes, voire avec de nombreuses organisations, nous recommandons fortement de former ensemble un comité ou un groupe de travail qui soit représentatif de tous les groupes impliqués, soit un comité collégial mixte paritaire. Le *Double regard* suppose ainsi de créer une manière de fonctionner qui permet de répondre à toutes ces obligations et rendre compte de son travail à une multiplicité d'organismes et de groupes.

Cette collaboration ne peut se réaliser que dans le respect et l'authenticité de chacun et de chacune. L'adoption de cette posture est nécessaire pour créer et assurer un espace sécurisé, soit bienveillant, rassurant et enrichissant, pour chaque personne impliquée au projet. Ce faisant, nous nous assurons d'adopter et de maintenir une posture d'apprenant et d'apprenante tout au long de ce processus.

Solidarité et souci pour autrui

La solidarité est l'expression d'un engagement gracieux et bienveillant mutuel à *Faire ensemble*. Cet engagement peut s'exercer par le souhait et la volonté de soutenir autrui sans pour autant être responsable de ce qui lui arrive ou sans avoir vécu la même expérience. Le souci consiste à prendre à cœur le bien-être d'autrui et à prendre soin, ensemble, du bon fonctionnement du groupe de travail. La solidarité et le souci respectent l'autonomie des gens vers qui ils sont dirigés et supposent une capacité à s'entresoutenir, quitte à revoir certains engagements et buts prédéfinis ou même définis au cours de la collaboration.



Notons que la solidarité implique avant tout de l'attention envers l'autre, soit de reconnaître toutes les oppressions vécues par les personnes et les communautés avec lesquelles nous collaborons.

Fondements qui sous-tendent cette posture

Lorsque nous mettons en application le *Double regard*, il est essentiel de susciter la participation des personnes et communautés autochtones et allochtones, à toutes les étapes de la démarche. Dans le but d'assurer l'équité qui contribuera à rendre la participation désirable et durable, retenons trois fondements de nos actions :

1er fondement –
L'équité par la participation de tous les groupes

Un projet n'encouragera la participation que si celle-ci se fait de manière équitable, par un engagement envers les différents groupes qui cocréeront et mettront en œuvre le projet. L'équité comporte des exigences. Ainsi,

- Identifier clairement un groupe et communauté spécifique avec laquelle nous travaillerons (ou plusieurs). Approcher ses membres dans un esprit de développement de relations, en commençant par nos propres réseaux et institutions. Cela peut aussi se faire en établissant des liens avec des personnes qui pourront nous mener vers les membres à qui une bonne part de la communauté fait confiance et que celle-ci reconnaît comme portant les connaissances nécessaires ;
- Si le travail s'effectue avec une communauté, nous pouvons impliquer plusieurs de ses membres ainsi que ses leaders, de telle sorte que la communauté ait le pouvoir décisionnel qui lui revient ;
- Nous assurer que chaque groupe touché par les résultats du projet, ainsi que chaque personne qui participe à sa coconstruction, en bénéficiera de manière au moins proportionnelle à l'effort et aux fardeaux qui l'accompagnent (et souvent la précède, étant donné les maux passés causés par les politiques coloniales).

Il peut être tentant de travailler avec une personne qui rend le travail et la collaboration facile et ne les remet pas en question. Toutefois, la participation ne prendra sens que si la personne est membre d'une communauté autochtone spécifique et y est reconnue comme active dans la vie culturelle autochtone, que ce soit une Aînée ou une étudiante, par exemple.

2ème fondement -
La légitimité par la reconnaissance des différences entre les Nations

La légitimité d'une démarche repose sur le respect de l'autre. Pour ce faire, il est souhaitable de ne pas s'exprimer à la place de l'autre. Il faut par ailleurs toujours valider et justifier, par des sources publiées crédibles ou par consultation, toute assertion qui vise une communauté ou une personne. Enfin, il est nécessaire de constamment tenir des propos nuancés afin de ne pas généraliser. Il importe de s'assurer de :

- L'adéquation entre les propos tenus et la réalité des mondes autochtones et allochtones ;
- La compréhension des différences entre les membres et communautés d'une même Nation, ainsi qu'entre les Premiers Peuples ;
- La légitimité des personnes appelées à participer aux activités ;
- La prévention des biais cognitifs, préjugés et clichés pour ne pas perpétuer les paroles et les actes discriminants, blessants, voire agressants.

3ème fondement –
Le respect des traditions des deux mondes

Afin d'instaurer un climat de confiance et de le préserver, il est essentiel de tenir compte de manière authentique de chacun des fondements et des pratiques des deux mondes, et de mesurer l'impact de chacune des démarches définies. Pour ce, il importe de convenir ensemble de nos objectifs, des modalités et de la fréquence des rencontres à chaque étape de la réalisation de l'initiative définie.

La coconstruction et l'établissement d'une relation entre les traditions, par-delà la distance, suppose une négociation et des ajustements continus. Les ententes peuvent être revues de manière régulière à la suite de l'expression de défis et de frustrations vécues, ainsi qu'à

une réévaluation des besoins et des attentes des membres du groupe. Pour les personnes allochtones, le respect des traditions autochtones suppose de les connaitre, d'y prendre part lorsqu'approprié et permis par les porteurs de savoirs ou les Ainés. Il est important, pour les personnes allochtones toujours, de reconnaître qu'au sein du système colonial, les Peuples autochtones ont eu sans cesse à respecter les traditions occidentales, sans pour autant en avoir le choix.

Afin de mettre en place les bases du respect et de la confiance, une approche conciliante consistera à :

- Assurer une chance égale de participer, ainsi que de diverses manières dont chaque personne pourra préférer participer ;
- Participer activement à la sécurisation culturelle (Papps et Ramsden, 1996 ; William, 1999) en reconnaissant notamment la capacité de chaque personne à enseigner et apporter quelque chose de constructif ;
- Faire preuve d'humilité en étant prêt et prête à apprendre et à reconnaître ses manquements pour les réparer ;
- Renforcer le sentiment d'être partie prenante en cherchant la contribution de chaque membre du groupe et en la mettant en évidence ;
- Respecter les compétences, soit les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire, de chacun et de chacune.

Pour ce faire, mettons de l'avant quelques avantages et risques d'un partenariat en *Double regard*.

Les avantages à travailler en partenariat dans une intention de respecter le principe du *Double regard* sont nombreux. En voici quelques-uns que nous avons répertoriés :

- Source de créativité tout au long du processus ;
- Perspectives stimulantes et enrichissantes individuelles et collectives ;
- Gain de temps, lorsque le partenariat est réalisé en de bonnes conditions ;
- Activités variées, adaptées et adaptables à plusieurs contextes ;
- Développement de relations durables ;
- Possibilité de formation et de transformation personnelles par le coapprentissage ;
- Contribution au bien-être des groupes et des personnes qui y participent.

Des risques et précautions à prendre dans l'application du *Double regard* sont également présents. Pour s'en prémunir, il faut :

- Éviter de surcharger et de surmener les personnes et les organisations, surtout si les ressources ne sont pas bien réparties ou si elles sont insuffisantes ;
- Démontrer de l'ouverture d'esprit et savoir concilier les attentes, les exigences et les différences culturelles propres à chacun et chacune ;

- S'assurer en tout temps qu'il n'y ait pas un esprit de compétition entre les personnes, les groupes et les organisations, et que personne ne cherche à se voir attribuer la propriété du projet et sa réussite ;
- S'entendre au départ sur les valeurs communes, sur les règles à suivre, sur les attentes ; être prêt et prête à se laisser guider, corriger ; veiller aux respects des codes de conduite.

Ainsi, il ne fait aucun doute que le principe du *Double regard* est exigeant et requiert idéalement un partenariat établi sur une longue durée. Cela dit, son apport n'est égal à nulle autre.
Quelques contextes d'application du *Double regard*

Déterminer quand et comment mettre en œuvre le *Double regard* peut paraître incertain. Voici quelques exemples de contextes où le *Double regard* peut s'illustrer :

- Un programme académique en santé, en sciences humaines et sociales ou autres ;
- Un nouveau programme ou un nouveau cours à mettre en place ;
- Des activités pédagogiques à développer ou à bonifier ;
- La création d'accès à un programme ou à des soins de santé, d'éducation ou à d'autres services ;
- Un projet de recherche ;
- Une norme ou une politique publique et sa mise en application ;
- Toute organisation qui veut mettre en place des collaborations allochtones et autochtones dans quelque secteur que ce soit.

Comment travailler en partenariat pour *Faire ensemble*

La forme du partenariat à créer dépendra de ses raisons d'être. Nous suivons ici deux scénarios, le premier étant plus commun que le second. Ces scénarios visent surtout à faire réfléchir aux éventualités et ne peuvent ni ne doivent servir de liste d'actions à entreprendre. Il est toujours préférable de se renseigner auprès des personnes avec qui l'on collabore afin de savoir ce qu'elles préfèrent et désirent.

Scénario A : autochtonisation

Une institution coloniale/allochtone cherche à s'améliorer et se tourne vers des personnes qui pourront l'aider à le faire.

Étape 1 : Baliser le chemin

Il s'agit d'identifier ses propres besoins et attentes, ses possibles ressources, de choisir les membres de l'institution ou de l'organisme qui participeront, et d'établir des objectifs afin de les communiquer clairement. Il sera alors possible aux personnes collaboratrices pressenties d'accepter ou refuser de participer en toute connaissance de cause.
C'est aussi le moment pour les membres de l'institution de s'informer et de s'instruire à propos de projets semblables qui ont pu être menés ailleurs, action plus facile à entreprendre à présent.

Étape 2 : Assembler une équipe

Il faut désormais se tourner vers ses réseaux pour trouver des personnes collaboratrices possibles qui pourraient créer les contacts nécessaires. Des membres des groupes affectés par les décisions, les services ou le projet devraient faire partie de l'équipe.
À cet instant, il peut être utile de penser en termes territoriaux : sur les territoires de quelles Nations l'institution se trouve-t-elle, et où ses activités auront-elles lieu ? Que sait-on à propos de ces Nations et de leurs structures ? Comment entrer en contact avec elles ?
Lorsque le contact est établi, il est souhaitable de s'informer du protocole à suivre. Faut-il offrir du tabac sacré, par exemple ? Comment le faire ? Avec qui le contact peut-il se faire ? Se tourne-t-on d'abord vers les personnes employées ? Qui est la personne appropriée au sein de l'institution pour établir ce contact ?

Les rencontres informelles (thérapeutiques, ludiques ou pédagogiques) individuelles, en salle de classe, ou lors d'activités informatives ou artistiques, constituent également des espaces d'échanges enrichissants et permettent de commencer à créer des relations. Inviter une personne pressentie à faire une présentation (rémunérée) est aussi une bonne manière d'apprendre à se connaître, puisque cette invitation suppose un premier contact afin de bien délimiter ce qui sera partagé, et offre une occasion d'échanger pour donner suite à la présentation. Elle permet aussi de s'informer et d'informer ses collègues et supérieurs, afin de préciser les attentes à l'intérieur de l'institution.

Au moment d'inviter une personne, il convient de lui demander quels sont ses besoins en termes de transport, d'accessibilité, de moment de la journée où elle est disponible, etc., ou encore si elle a un accès facile à l'équipement et à la connexion pour une visioconférence, ce qui n'est pas toujours le cas.

Étape 3 : S'entendre sur la direction à prendre

Pour que le projet soit une coconstruction et un coapprentissage, il faut d'abord prendre le temps de se connaître, d'où l'utilité d'organiser une rencontre pour se présenter et parler du projet en termes généraux. Il sera alors utile de partager ses besoins et ses attentes, de voir ce que les personnes collaboratrices en pensent, et d'ajuster ses objectifs au besoin. Mais cela vaut aussi en termes de fonctionnement au jour le jour, en prenant le temps de demander à chaque personne comment elle va par un tour de table, avant de commencer et de clore la

rencontre, et d'offrir de répondre aux questions avant de commencer. Sans établir un ordre du jour strict, il est utile d'établir au début de chaque rencontre les grandes lignes de ce que l'on souhaite discuter ensemble.

La manière de procéder sera éventuellement propre à chaque groupe de travail. Chaque groupe pourra s'entendre notamment sur :

- L'endroit, afin de ne pas faire reposer toujours sur les mêmes personnes un temps de déplacement, et explorer l'idée d'une rencontre dehors, dans la nature, serait indiqué ;
- Le moment, pendant le repas du midi ou en fin de journée, ainsi que
- La manière de communiquer entre les rencontres (texto, courriel, téléphone, visioconférence, etc.).

Cette collaboration nécessite de discuter dès le départ du *Double regard* pour s'assurer qu'il est bien compris et s'il convient bien à tous les membres du groupe. Si ce n'est pas le cas, il demeurera toujours possible de s'en inspirer pour développer une autre manière de collaborer.

Étape 4 : Avancer ensemble

C'est à cette étape-ci qu'il faudra mettre en œuvre ce qui a été mentionné précédemment, ainsi que dans les pages subséquentes.

Étape 5 : Communiquer les résultats

La communication des résultats du projet, ou les communications concernant l'avancée du projet, devrait se faire après en avoir averti les partenaires et, autant que possible, avec elleux. Il est préférable de partager toute publication ou tout document oral et écrit avec les partenaires et de se donner le temps d'en discuter de vive voix, afin de bien présenter les résultats du projet et représenter comme il se doit les communautés, s'il y a lieu.

Autres étapes possibles à discuter : Retracer et cartographier le parcours

- Comment le projet sera-t-il évalué ? Quelle part les personnes participantes joueront-elles dans cette évaluation ? Quels critères seront utilisés – et par qui ces critères seront définis ?
- Quelle sera la suite ? Comment maintiendrons-nous les relations que nous avons créées, maintenant que nous n'avons plus immédiatement besoin de l'appui des personnes participantes ?

Scénario B : contribution

Des membres d'une communauté autochtone (communauté de vie, communauté au sein d'une institution, par ex. des personnes étudiantes autochtones, etc.) approchent une institution pour proposer un partenariat.

Étape 1 : Poser les bases

Il s'agit d'identifier les besoins et attentes du partenaire, de mesurer ses ressources, puis de mesurer celles de l'institution ainsi que celles qui pourraient être obtenues et mises à contribution.

Plusieurs questions se posent :

- Quelles sont les expériences, positives ou négatives (irritantes, blessantes, voire ayant causé des torts), de partenariats déjà vécus par l'institution et par les partenaires ?
- La personne partenaire a-t-elle exprimé des demandes précises ? Si non, quelles discussions restent-ils à avoir ?
- Sommes-nous en mesure de répondre aux demandes des partenaires ? Si non, devons-nous réévaluer ces demandes et trouver des ressources extérieures pour y répondre ? Ou devons-nous refuser en suggérant une autre piste d'action concrète ?
- Quel sera le niveau d'implication de chacun et chacune ?
- Sommes-nous en mesure de nous engager de manière durable et de continuer la relation au-delà de la durée du projet visé ?
- Que devons-nous apprendre afin de bien jouer notre rôle ?

Étape 2 : Préparer le terrain

- Cette deuxième étape a pour but d'identifier la thématique à travailler, en fonction de la communauté concernée. Selon le contexte, le problème peut s'avérer plus ou moins complexe. Voici quelques stratégies pour le cerner :
- Discuter avec les communautés dans une intention de comprendre, par l'écoute et le partage des connaissances, et non dans une posture d'autorité ou de domination. Les discussions peuvent prendre plusieurs formes. Dans tous les cas, il importe de prendre en considération le processus de communication que la communauté aura suggérée.
- Échanger avec des membres clés de la communauté concernée, dont l'objectif est d'offrir un espace bienveillant et sécurisant de partage de ses connaissances, de ses expériences, et de sa compréhension des problèmes. Ex. : agents de santé, responsables de comités, personne enseignante, membres d'une communauté de pratique.
- Inviter d'autres partenaires, allochtones ou autochtones selon les besoins, afin de permettre à des gens aux opinions diverses de discuter de leurs différences et d'entamer ainsi un processus de compréhension collective des besoins de la communauté.

- S'entendre à propos de qui sera la personne interlocutrice principale de chaque côté ainsi que de la structure de l'équipe commune.

Une fois la thématique identifiée, il faudra convenir avec la communauté des besoins prioritaires énoncés.

Étape 3 : S'entendre sur les plans et les rôles

La métaphore est différente, l'idée est la même – voir l'Étape 3 du scénario A.

Étape 4 : Apprendre en coconstruisant

Une fois le travail amorcé, il convient de demeurer dans une posture d'humilité et d'apprentissage. L'établissement et le maintien d'un espace éthique d'engagement dépendent d'un dialogue ouvert et d'un échange constant sur les compréhensions réciproques et communes de la situation, du problème, ainsi que des gestes à poser et des actions à entreprendre. Même si les discussions initiales sont évidemment nécessaires, c'est en travaillant auprès d'autres personnes participantes, en les écoutant et en les regardant faire, en posant des questions et en portant attention à ce qui est dit et fait, que les leçons seront partagées.

Étape 5 : S'assurer de la solidité de l'édifice

Ce qui est construit ensemble doit pouvoir tenir sans le soutien de l'équipe entière. C'est pour cela que chaque personne participante doit comprendre l'ensemble du projet. Cette compréhension peut venir avec le temps, ainsi qu'avec l'évaluation du projet une fois qu'il est terminé. Une prise de contact périodique après coup, pour voir comment les choses vont et comment les gens se portent, donne aussi aux personnes participantes l'occasion de poser des questions et maintient les relations qui permettront des collaborations futures et un apprentissage continu.

Notons également qu'un troisième scénario est possible, encore moins courant : un cas où une personne allochtone irait au-devant d'une communauté pour lui demander : « comment puis-je vous aider ? » ou encore : « voulez-vous participer à mon étude ? ». Une véritable collaboration de la sorte émergerait normalement d'une relation déjà en place, où les besoins de la communauté sont déjà connus, et emprunterait aux deux scénarios.

SECTION 3

Section 3
Mise en application du Double regard

Cette section est composée de huit fascicules décrivant quatre (4) initiatives s'inscrivant dans un large domaine et quatre (4) autres destinées plus spécifiquement au domaine de la santé. Ces huit fascicules ont pour objectif d'illustrer des initiatives réalisées en *Double regard*. Ces exemples peuvent ainsi être adaptés et modifiés pour tout contexte donné, dans le respect du *Double regard*. Chaque fascicule est indépendant de l'autre.

Chacun des fascicules est divisé en trois parties ; la première partie présente l'historique et la description de l'activité, la seconde décrit le contexte de l'activité et la troisième illustre des situations concrètes divisées en trois (3) sous-sections : 1) *Double regard* ou *Faire ensemble*, 2) *Autochtonisation*, 3) Sans *autochtonisation* et sans *Double regard*.
L'esprit derrière chacune de ces trois (3) sous-sections peut s'exprimer en ces quelques mots:

1. Sous la section intitulée *Double regard* ou *Faire ensemble*, nous proposons un exemple concret ayant été vécu par l'un·e des membres du groupe de travail ou dont iel a été témoin.

Chaque fascicule est l'expression d'une expérience en *Double regard* vécue par l'un ou par plusieurs membres du groupe. Ces huit (8) fascicules sont des illustrations ayant pour simple objectif de proposer quelques éléments de réponse à la question souvent posée : « comment faire ? »

2. Sous la section intitulée *Autochtonisation*, nous avons retenu des exemples qui illustrent une approche critique de la réappropriation de l'appropriation.

La justification de l'esprit de ces illustrations a déjà été précisée dans le lexique de ce guide. Ainsi, l'autochtonisation sans les deux yeux se distingue de toute initiative réalisée ensemble. Le fait d'intégrer des connaissances et des habiletés conduit souvent à suivre ce qui est dit ou fait. Cela dit, nous ne sommes parfois pas autorisé·es à le faire de la façon dont nous l'entreprenons. L'étape de validation permet d'obtenir un accord pour le faire, au regard du contexte et de la réalité vécue. Les traditions et protocoles autochtones se transmettent dans un régime de permission. Par ailleurs, notons que dans un processus *d'autochtonisation*, il nous faut veiller à ne pas tout remettre sur les épaules des personnes autochtones, ou celles qui ont appris auprès d'elles ; dans ce cas, on ne responsabilise pas, mais on laisse faire. La charge devient très lourde pour la personne autochtone ; de plus, elle peut se sentir instrumentalisée (*tokénisée*). En soi, l'autochtonisation n'est en rien un mal, mais elle n'est pas suffisante, d'autant plus qu'elle risque de ne pas mener à de véritables transformations ; sauf à dénaturer, de manière appropriative. Elle est davantage une étape de transition qu'une fin en soi.

3.Enfin, la troisième et dernière section de chaque fascicule intitulée *Sans autochtonisation* et sans *Double regard* présente en quoi pourraient ressembler ces activités sans la perspective d'autochtonisation et sans l'application de l'*Etuaptmumk*/*Double regard*. Parfois, ces activités peuvent être appelées à préciser ce que nous pouvons entendre par appropriation culturelle ou encore par le déni des origines autochtones.

Précisons que ces illustrations sont présentées comme contre-exemples et ne sont pas des exemples à suivre.

FASCICULES



Fascicule



01 RECONNAISSANCE DE LA RELATION INHÉRENTE AVEC LA TERRE-MÈRE

Historique et description

Afin de répondre à quelques-unes des recommandations et appels à l'action issus des rapports et enquêtes des dernières années, nous retenons la reconnaissance de la relation inhérente avec la Terre-Mère comme étant l'un des pas vers la réconciliation. Une telle reconnaissance va au-delà de la « reconnaissance territoriale » liée à l'ouverture des événements publics et souvent privés à laquelle nous sommes désormais habituées. Sans chercher à rentrer dans les considérations politiques et juridiques, nous proposons une ouverture au dialogue par une illustration du *Double regard* dans le cadre d'une reconnaissance territoriale, soit son respect (acknowledgement). Cette reconnaissance et ce respect sont ainsi liés à la teneur et à la signification de la relation des Autochtones au territoire.

Les peuples autochtones entretiennent une relation avec les territoires, la Terre-Mère, qui se fond dans l'identité personnelle et collective ainsi que dans la compréhension de la place de l'être humain dans le monde. C'est ce que Tuck et Yang expliquent en écrivant d'une perspective autochtone (Unangax) et allochtone :

Les peuples autochtones sont ceux qui ont des histoires de création, et non des histoires de colonisation, à propos de la manière dont nous en sommes / ils en sont venus *à être en un lieu particulier* - en effet, comment nous en sommes / ils en sont venus *à être un lieu*. Nos / leurs relations à la terre comprennent nos/leurs épistémologies, ontologies et cosmologies. (2012, p. 6, traduction libre, italiques ajoutées).

Préalablement, la reconnaissance territoriale représentait une forme de diplomatie ancestrale autochtone désormais reprise comme une démarche attestant de la présence historique des Premiers Peuples sur un territoire donné. Elle exprime avant tout que la Terre-Mère et le territoire n'ont jamais pu être cédés (concept et terme précisé ci-dessous), comme ce fut éventuellement le cas en d'autres circonstances, car la terre n'appartient à personne. En ce sens, les Peuples autochtones ont un attachement inhérent avec le territoire qui s'incarne par le profond respect de la nature (Deroche, 2008).

Précisons qu'il ne s'agit pas de prendre position quant à l'occupation d'une Nation plus qu'une autre, mais de reconnaître que les Peuples autochtones ont et occupent toujours le Territoire puisqu'il est en elleux, et inversement. Il s'agit donc de témoigner d'une véritable compréhension des séquelles laissées par la dépossession, étant donné la relation symbiotique et inhérente de mutualité existant entre les Premiers Peuples et la Terre-Mère (création de réserves au Québec (L.C. 1850, c. 42), droits ancestraux, L.C. 1982, Supreme Court of Canada, R. v. Van der Peet, [1996]).

Toutefois, certains énoncés de reconnaissance territoriale pourront inclure la nature des relations inhérentes et les marques de respect entretenues par les Peuples précis sur un territoire donné. De tels énoncés doivent s'appuyer sur une recherche menée en collaboration avec les personnes porteuses de la connaissance des Nations et des communautés qui entretiennent une relation avec le territoire en question. Ces énoncés peuvent aussi inclure une référence à un traité et une alliance qui a permis la coexistence sur le territoire en question. Le but derrière la production d'un tel énoncé est d'amorcer un processus d'autoéducation quant à l'occupation du territoire et sa colonisation ou de sa réoccupation. Dans de tels cas, l'idée de Sheldon Krasowski selon laquelle « la terre demeure autochtone » (2019), en relation aux territoires couverts par les Traités numérotés, renvoie au fait que la cession du territoire est une fiction inventée par le Gouvernement du Canada.

En effet, les Commissaires aux traités et autres négociateurs n'ont pas discuté de cession du territoire lors des négociations, mais l'ont plutôt ajoutée comme clause à la version écrite des Traités numérotés.

Au regard de ce qui précède, nous privilégions le terme « occupation », lequel fait référence à un territoire utilisé, exploité aux dépens de l'occupation des Premiers Peuples. En effet, l'usage du terme « non cédé », présume de la détention d'une propriété ou d'une appropriation, alors que ce n'est précisément pas ce que revendiquent les Premiers Peuples du fait de leur relation avec le territoire. À titre d'exemple, la position des Peuples autochtones en Colombie-Britannique insiste clairement sur le fait que le territoire n'a jamais été cédé. En effet, il n'y a jamais même eu de traités pour la plus grande partie du territoire ; et beaucoup d'autres Nations utilisent

l'expression « occupation du territoire » pour marquer le fait que le territoire n'a pas été cédé et ne peut l'être, et ce, même lorsqu'il y a eu de rares fois la signature d'un traité.
Dans ce contexte, nous soutenons que la « reconnaissance de la relation inhérente avec la Terre-Mère » doit être entendue, ressentie et s'énoncer dans le respect tant de la présence historique et actuelle que de la relation avec le Territoire : nos actions doivent refléter nos paroles.

Contexte d'utilisation

La reconnaissance territoriale s'énonce en début de rencontres, officielles ou non, afin de reconnaitre que les Premiers Peuples vivaient sur le territoire sur lequel se déroule la rencontre (Gouvernement du Canada, 2020). Selon l'Association canadienne des professeures et des professeurs universitaires (ACPPU), elle pourrait s'exprimer « au début d'un cours, d'une réunion ou d'une conférence, lors de présentations faites dans l'établissement d'appartenance ou ailleurs » (ACPPU, 2016).

Illustrations

Pour Kijâtai-Alexandra Veillette-Cheezo : « Il faut se rappeler qu'à l'origine, cette reconnaissance était une coutume autochtone. Elle servait à respecter et à remercier une Nation qui en recevait une autre […]. La coutume persiste toujours entre les communautés » (Radio-Canada, 2021).
Ainsi, tout discours énoncé dans l'intention de rendre hommage aux peuples autochtones pour attester que le Territoire ne peut pas être cédé ni possédé, et doit être respecté par le fait que la planète nous accueille et nous fait vivre. En ce sens, elle ne peut être l'objet d'aucune revendication d'appartenance. Son respect est une condition de notre existence. Sans elle, nous ne pouvons être, et l'inverse n'est pas vrai.

PERSPECTIVE EN DOUBLE REGARD *(Faire ensemble)*

La reconnaissance territoriale émergente d'une co-écriture entre Autochtones et Allochtones

Quel que soit le type de reconnaissance territoriale, qu'elle soit institutionnelle ou personnalisée, le *Double regard* implique au préalable une nécessaire co-écriture entre une personne autochtone et une personne allochtone. Séparément ou ensemble, ces personnes doivent être au moins au courant de certaines relations de membres de peuples autochtones au territoire dont il est question. À titre d'exemple, elle peut illustrer un récit ou raconter une partie de l'histoire.

Ainsi, lors d'une conférence sur les enjeux de justice climatiques proposée dans le cadre des Journées québécoises de solidarité internationale à l'automne 2021, l'un des responsables, Conseiller en environnement et en économie sociale, a proposé avec la personne Conseillère des relations avec les Premiers Peuples d'adapter la reconnaissance territoriale pour qu'elle soit « habitée », « incarnée » :

« Avant de débuter, nous jugeons primordial de nous arrêter quelques minutes pour réfléchir à la raison pour laquelle nous sommes réunis, aujourd'hui. Pour notre part, c'est pour favoriser un engagement qui nous semble essentiel quant à la protection de l'environnement, à la lutte aux changements climatiques et à la protection d'un territoire que nous aimons.

Ce territoire que nous habitons, qui nous fascine, qui nous émerveille a été longuement protégé et mis en valeur par les autochtones. Il l'est d'ailleurs encore aujourd'hui. L'endroit où nous nous situons ce soir est un territoire ancestral non cédé dont l'histoire coloniale de notre pays doit être reconnue afin d'envisager une démarche réparatrice sincère et durable.

Nous tenons donc à reconnaitre l'importance que les Premiers Peuples ont eue afin de protéger ce territoire magnifique malgré un pillage continu des ressources naturelles s'y trouvant. Cette conception extractiviste de l'environnement contribue à dévisager, exploiter et détruire le territoire.

Un tel manque d'humilité face à l'environnement doit être au centre de nos préoccupations. Pour cela, il est impératif d'écouter, de reconnaître la validité et d'apprendre des savoirs issus des Premiers Peuples, pour envisager des solutions justes et équitables à la crise climatique. En ce sens, nous nous considérons responsables nous aussi de la protection du territoire sur lequel nous nous situons et qui permet maintenant à nos enfants de grandir avec une excellente qualité de vie. Faisons en sorte qu'une telle qualité de vie soit accessible de manière équitable, à toutes et tous, maintenant et pendant longtemps. »

Perspective d'une autochtonisation

(ou intégration individuelle des savoirs et des philosophies autochtones)

La reconnaissance institutionnelle émergeant d'une co-écriture autochtone et allochtone

Un texte officiel peut être autochtonisé[5]. Ainsi, à l'ouverture d'un événement comme un séminaire ou une conférence, une institution peut avoir défini un texte spécifique (par ex. publication de l'ACCPU sur son site Internet, 2016 ; RQEDI, 2022) lequel pourra être repris ou adapté.

[5] *« L'autochtonisation résulte « des efforts conscients [qui] sont mis en œuvre pour intégrer les peuples autochtones, leurs philosophies, leurs connaissances et leurs cultures dans […] des programmes d'études, la recherche et le perfectionnement professionnel » (Commission de Vérité et Réconciliation du Canada, 2015 ; Melançon, 2019). » repris de Nassif-Gouin et al., 2021.*

Exemple d'un texte protocolaire co-écrit repris :

« Dans un esprit d'amitié et de solidarité, l'Université Laval rend hommage aux Premiers Peuples de ces lieux. Étant à la croisée du Nionwentsïo du peuple Wendat, du Ndakina du peuple Wabanaki, du Nitassinan du peuple Innu, du Nitaskinan du peuple Atikamekw et du Wolastokuk du peuple Wolastoqey, nous honorons nos relations les uns avec les autres. Université Laval (Québec) »

Exemple d'un texte personnalisé co-écrit adapté :

En 2022, lors d'une conférence donnée par un porteur de savoirs Wabanaki, voici ce que les organisateurs et organisatrices avaient rédigé :

« Avant de débuter, l'équipe responsable de l'organisation juge primordial de nous arrêter quelques minutes pour réfléchir à la raison pour laquelle nous sommes réunis, aujourd'hui. Pour ma part, nous sommes réuni·es pour favoriser un engagement qui me semble essentiel, la décolonisation de nos institutions, c'est-à-dire la reconnaissance égale et la sécurisation de la philosophie, des valeurs et des savoirs autochtones.

Nous reconnaissons que nous sommes sur un territoire occupé. Au-delà des enjeux juridiques et politiques de cette occupation, nous reconnaissons que le territoire où nous vivons a été longuement protégé et mis en valeur par de nombreuses Nations autochtones. En occupant les territoires dont ils ont pris soin, nous les coupons de leur relation à cette terre et nous rendons impossible la protection de ces territoires par ces gardiens et gardiennes ancestrales.

Faisons en sorte d'honorer cette terre autant que possible maintenant et le plus longtemps possible en mémoire de nos ancêtres et pour le bien de nos enfants et nos petits-enfants. »

Cette reconnaissance est une coutume autochtone qui se poursuit entre les communautés (Radio-Canada, 2021). Du côté des allochtones, en l'absence d'une démarche d'autochtonisation ou du principe du *Double regard*, il ne saurait y avoir de reconnaissance territoriale. Attention toutefois de ne pas généraliser ; plusieurs raisons peuvent justifier l'absence de l'énoncé d'une reconnaissance territoriale comme le fait qu'il serait souhaitable qu'elle soit réalisée en *Double regard* et que cette possibilité n'était pas offerte, qu'une autre manière de reconnaitre le lien au territoire et à la Terre est mise en place, ou encore que les participant·es autochtones à un événement ont jugé que cette pratique ne convenait pas à la situation.

Fascicule



02 CERCLE DE PARTAGE/ CERCLE DE PAROLE

Historique et description

Le cercle de partage, ou cercle de parole, est un ensemble de pratiques de communication autochtone traditionnelle (Ottawa, 2021, Lathoud, 2016). Permettant de s'exprimer sans crainte de jugement ou de rejet, il offre un moment d'échange favorisant l'accueil, le respect, la bienveillance et l'écoute active. Il est fondé sur une participation volontaire et un souhait de partage collectif en toute humilité devant l'étendue des connaissances et des savoirs. On retrouve ces façons de faire dans une variété de milieux, notamment dans les milieux scolaire, thérapeutique, et managérial.

Historiquement, le cercle de partage, ou le cercle de parole, offre une occasion d'engager des conversations politiques tout en donnant une chance égale à chacun et chacune de s'exprimer librement et ouvertement, et ce, à tour de rôle et sans interruption.

Les cercles de partage prennent la forme d'un rituel, incluant notamment l'ouverture et la fermeture de la cérémonie par un Aîné ou une Ainée autochtone, un porteur ou une porteuse de savoirs, ou encore une personne désignée en fonction de son rôle ou de sa contribution dans la communauté. Faire appel à des chants, un récit, une légende ainsi que le smudging (ou diffusion de fumée de sauge ou de foin d'odeur) stimulent les émotions, la mémoire et la conscience, entre autres effets bénéfiques (Lathoud, 2016). De manière générale, les membres du cercle de parole se passent un objet symbolique (voir fascicule 3) pour réguler la prise de parole. Le déroulement des cercles de partage peut varier d'une Nation et d'une communauté à l'autre.

Contexte d'utilisation

Un cercle peut être constitué au moment jugé opportun, comme pour faire connaissance, partager ses ressentis, ses attentes ou encore ses inquiétudes à la suite d'un événement ou d'une activité. L'objectif principal reste de discuter d'une situation particulière qui nécessite l'écoute du groupe. Cela dit, il peut être particulièrement pertinent d'en composer un lors de la fin d'une rencontre ou d'une collaboration pour souligner les réussites, les points à

améliorer, tenir compte du ressenti. Il est conçu pour créer un espace de partage respectueux des émotions vécues et les sentiments ressentis par toutes les personnes impliquées.
Un cercle de partage ne peut se dérouler que sous certaines conditions :

- Personne n'a de prérogatives : toutes les personnes participantes sont égales. Quels que soient le titre et la fonction des membres du cercle, aucune d'elle n'a un droit ou un privilège supérieur aux autres et aucune d'elles ne peut s'arroger le droit d'interrompre le locuteur ou la locutrice ;
- La parole est tournante : lorsque la personne a terminé de dire ce qu'elle avait à partager, elle passe la parole à la personne située à sa gauche[6] ou à la personne à qui le message s'adresse ;
- Lorsque quelqu'un prend la parole, les autres écoutent activement ;
- L'expérience de chacun et de chacune est partagée sous forme d'histoire de vie à la première personne. En effet, un critère de vérité dans l'épistémologie autochtone est l'expression au je qui assure une responsabilisation de ses actes, de ses pensées, de ses émotions et de ses apprentissages (Lathoud, 2016).

La formation en cercle permet de créer une égalité, tout le monde se trouvant à une distance égale du centre, assis à la même hauteur. Ainsi, chaque personne voit toutes les autres et ne peut pas se cacher, ce qui lui montre qu'elle fait partie de tout ce qui se dit et est placée devant sa responsabilité envers les autres (Stevenson, 1999).

Un objet sert à visualiser à qui est réservé le droit de parole. Seule la personne qui tient l'objet peut s'exprimer. Il peut s'agir d'un objet sacré, comme une plume ou un bâton de parole suivant la culture et les croyances, ou d'un objet symbolique de la thématique abordée, comme une poupée ou une création artisanale (voir fascicule 3).

La tenue du cercle de partage suit une logique de tours de prise de parole. L'activité ne devrait pas être limitée. En cas de besoin, une ou plusieurs pauses devraient être ajoutées à l'horaire. Il est important de demeurer au sein du cercle pour recevoir tout ce qui est partagé, saisir les paroles qui devraient toujours être une réponse à ce qui a été dit précédemment, et ne pas déranger la parole des autres. Seule la personne désignée « guide » pourra intervenir en cas de nécessité, soit par exemple venir apaiser la personne en détresse émotionnelle.

[6] *Il est préférable de s'entendre sur la direction du passage de la parole : certains peuples suivent le sens de la trajectoire du soleil (en termes occidentaux, le sens des aiguilles d'une montre) ; d'autres suivent le sens de la rotation de la planète ou de la lune. Le respect de tels protocoles joue notamment deux rôles : (1) placer sa conversation au sein d'un ensemble naturel plus vaste ; et (2) placer les personnes allochtones dans un contexte moral, protocolaire et légal autochtone.*

Illustrations

PERSPECTIVE EN DOUBLE REGARD *(Faire ensemble)*

Que ce soit en salle de classe, au bureau ou en clinique, le *Double regard* nécessite une collaboration entre allochtones et autochtones. Le cercle de partage étant une invitation à s'exprimer à la première personne, librement, mais de manière responsable, celle qui occupe le rôle de guide doit nécessairement avoir une expérience de vie pertinente et semblable à celle des personnes participantes du cercle. Ces qualités sont garantes de la richesse des échanges et du succès de l'activité.

Exemple 1 - Usage du cercle de partage pour travailler un projet en équipe
Lors d'une rencontre d'équipe, il a été décidé d'organiser la discussion sous la forme d'un cercle de partage. Ainsi, tous les partenaires ont convenu de respecter les règles définies ensemble, d'un commun accord.

Premier tour
Bâton de parole à la main, dans un contexte autochtone-allochtone, le cercle de parole est initié par un Aîné Mig'maw, occupant le rôle de guide. Celui-ci procède d'abord à une cérémonie de purification (chants, purification de la pièce en brûlant de l'encens, de la sauge ou du cèdre) lequel donne la parole à l'hôte de l'activité. La personne Aînée ou porteuse de savoirs débute avec le bâton de parole à la main et le passe à l'hôte de l'activité ou à la prochaine personne pour lui céder la parole.

Le premier tour se termine lorsque toutes les personnes participantes se sont présentées et que le bâton de parole revient à son point de départ.

L'ambiance établie durant le rituel d'ouverture est déterminante au bon déroulement de l'activité puisqu'elle permet de mettre les personnes participantes à l'aise et d'ouvrir leur esprit afin de les préparer à s'exprimer avec authenticité et à écouter sans jugement ou interférence, tout en les préparant à prendre leur temps et à respecter celui des autres.

Deuxième tour
La personne Ainée peut ensuite engager la conversation autour des idées, problématiques ou questions à discuter. Il n'y a a priori aucune restriction de sujet de discussion qui est imposé ou de limite de temps de parole. Toutefois, afin que tout le monde puisse s'exprimer librement et de manière satisfaisante, il est préférable que les personnes participantes respectent le sujet amené par la personne Aînée, la porteuse de savoirs ou toute autre personne désignée tout en exprimant l'essentiel de leurs idées.

Le deuxième tour se termine lorsque la dernière personne a partagé ce qui lui importe ou la préoccupe le plus.

L'intérêt de cette activité est de rester centré sur le sujet ou l'idée qui est énoncée ; c'est aussi le plus grand défi pour toutes les personnes participantes.

Tours suivants
Les autres tours servent à approfondir les problèmes, idées ou questions de chaque personne participante. Ainsi, chacun leur tour, les membres seront placés au centre de la discussion. La personne doit ainsi redire de manière plus approfondie ce qui lui importe le plus. Les autres personnes prendront alors la parole à tour de rôle pour enrichir, suggérer une solution ou apporter de nouvelles informations afin d'éclairer la situation. Pour chacune des problématiques, plusieurs tours peuvent s'avérer nécessaires.

Lorsque le cercle est venu à bout du premier problème, la personne suivante devient le centre de la discussion, puis les tours reprennent, et ainsi de suite.

Dernier tour
Lorsque la conversation arrive à sa fin, l'Ainé ou la personne porteuse de savoirs responsable du cercle en fait la fermeture par une prière, ou par quelques mots, tout dépendant du contexte.

Après l'activité
Les personnes participantes peuvent se réunir autour d'un repas ou pour réaliser une activité plus ludique en guise de conclusion.

Exemple 2 - L'usage du cercle de partage en recherche autochtone
Notre exemple provient du projet de recherche portant sur la bispiritualité avec la participation de plusieurs jeunes allochtones et autochtones. Dans ce contexte, au lieu d'utiliser la méthode de collecte de données habituelles, comme les entrevues individuelles ou de groupes, les chercheurs et chercheuses ont eu recours à la méthodologie du cercle de partage. De ce fait, le rôle de cofacilitation a été défini pour chacun d'elleux. Une Aînée de Kahnawà:ke avait pour rôle d'ouvrir et de refermer le cercle, ainsi que de partager ses savoirs avec les jeunes durant l'activité. Au total, une vingtaine de cercles de partage de 120 minutes ont été organisés au cours desquels chaque personne participante a partagé son expérience et a pris le temps nécessaire pour s'exprimer dans le respect et la confidentialité.

Au début de l'étude, les cercles étaient organisés en présentiel sous le format traditionnel. En raison de la pandémie, les chercheurs et les chercheures ont été forcé·es d'organiser les cercles de partage à distance. Il en résulte que cette activité a bien été adaptée au format virtuel. Une plateforme virtuelle a été utilisée dans le cadre de cette étude. Les cofacilitateurs et cofacilitatrices ont en tout premier lieu imposé un ordre de prise de parole, mais ont par la suite donné le droit de parole à qui le demandait.

Quoique moins conventionnelle, cette méthode a offert la possibilité de privilégier l'écoute à la parole pour celleux qui le désiraient, allégeant ainsi la pression de prise de parole ressentie par les personnes participantes lors des tours de parole.

La collecte de données s'est réalisée sur une base volontaire. Toutes les personnes participantes qui le souhaitaient écrivaient leurs notes sur du papier collant ou encore, d'abord sur papier puis sur la plateforme d'un tableau blanc (ex. Jamboard) en début de pandémie. Pour assurer

la collecte d'un maximum d'informations et de minimiser la perte de contenu et de notions importantes discutées lors des cercles, deux personnes cofacilitatrices avaient pour tâche de prendre des notes collaboratives tout au long de chaque rencontre. Un rapport final a été réalisé par l'un des cofacilitateurs·trices à la fin de chaque rencontre à partir des notes collaboratives.

PERSPECTIVE D'UNE AUTOCHTONISATION

(ou intégration individuelle des savoirs et des philosophies autochtones)

L'usage du cercle de partage en recherche auprès d'allochtones

En contexte allochtone, le cercle peut être ouvert par un facilitateur ou une facilitatrice. Ainsi, la régulation des échanges ne se fera donc pas par une personne Ainée ou une porteuse de savoirs autochtone.

Par ailleurs, dans ce contexte, les cérémonies de purification (chants, purification de la pièce en brûlant de l'encens, de la sauge ou du cèdre) de l'ouverture et de clôture du cercle sont absentes du cercle de partage.

SANS AUTOCHTONISATION ET SANS DOUBLE REGARD

> « À trop rogner sur la pratique ancestrale, afin de la rendre adéquate au système scolaire, ou à se l'approprier sans l'expérience nécessaire, on risque de retomber dans les pièges de la réduction des cultures autochtones. » (Lathoud, 2016, p.17)

Le cercle de partage est une activité qui peut être reprise dans différents contextes: d'éducation, de la santé, de recherche, etc., et ce, même en l'absence d'une personne autochtone. Toutefois, le succès de cette activité réside en la capacité de toutes les personnes participantes à prendre le temps d'écouter activement et respectueusement, sans interrompre ou juger autrui. Dans la culture occidentale, opiner ou poser des questions de manière spontanée à des moments inopportuns est acceptable, mais dans le cadre du cercle de partage, ce comportement nuit au déroulement de l'activité et à l'ambiance souhaitée. Des exercices de métacognition, comme rechercher ensemble comment acquérir de nouveaux savoirs, peuvent aider à préparer les personnes participantes, incluant la personne facilitatrice, préalablement.

Fascicule

03 BÂTON DE PAROLE



Historique et description

Le bâton de parole est un ancien outil spirituel de communication qui permet de révéler tout le respect que nous avons envers l'autre lorsqu'il prend la parole. L'usage d'un bâton de parole semble être apparu dans un contexte de guerre entre les Cinq Nations sur un territoire au Sud du Lac Ontario. Cette pratique s'est installée progressivement et l'objet que chacun se passe à tour de rôle est devenu un symbole de paix. Même s'il parait restreindre la parole à la personne qui le tient en main, il se veut l'expression de la parole avec cœur et responsabilité, où chacun des autres membres écoute activement et silencieusement dans le plus grand respect de tous et de toutes. Le bâton de parole est passé d'une personne à l'autre, accordant un moment privilégié d'expression à chacune. Cette pratique réduit la compétition entre les membres de l'assemblée et augmente la confiance entre elleux, et le respect des idées ou des contributions de chacune personne.

L'objet utilisé en guise de bâton de parole varie en fonction de la culture des personnes utilisatrices. Il est traditionnellement porteur de sens pour les personnes participantes à la discussion.

Contexte d'utilisation

Le bâton de parole est un outil servant à réguler la prise de parole lors de cérémonies, de conseils, d'assemblées ou autres événements.

Illustrations

> « Avec le bâton de parole, je signifie que j'ai quelque chose à dire et que je souhaite être entendu·e sans être interrompu·e, ni dans ce que je dis, ni même dans mes hésitations, mes tâtonnements ou mes silences. » (Institut ESPERE international, 2022)

PERSPECTIVE EN DOUBLE REGARD *(Faire ensemble)*

Exemple

Il existe plusieurs variantes en fonction des symboles, des valeurs et des mœurs propres à une communauté autochtone. Avec le *Double regard*, les règles de bases sont partagées ou définies ensemble.

Voici un exemple issu d'une expérience vécue dans le cadre d'une rencontre informelle à Montréal en 2019. Cette rencontre était organisée de concert entre autochtones-allochtones pour recueillir l'avis de chacun et de chacune sur un sujet d'intérêt :

- Il revient à notre Ainé d'ouvrir et de clôturer la rencontre ;
- On offre un peu de tabac sacré aux personnes Aînées et porteuses de savoirs qui participent à la rencontre ;
- Il est entendu que tout le monde écoute la personne ayant le bâton à la main ;
- L'écoute se fait avec respect, soutien, compassion et calme ;
- L'écoute doit rester attentive tout au long de l'échange ;
- Cette rencontre est importante et il est donc suggéré d'y consacrer tout le temps nécessaire, soit s'assurer d'avoir un emploi du temps flexible pour ce jour ;
- Les cellulaires et autres instruments de distraction externes sont exclus de la rencontre ;
- Aucune interruption n'est permise ;
- Lorsque la personne qui tient le bâton a terminé de parler, elle tend le bâton à la personne qui suit dans l'ordre du cercle ;
- Si la personne qui reçoit le bâton ne désire pas prendre la parole, le bâton est passé au suivant ;
- Lorsqu'une personne prend le bâton, elle doit se présenter ;
- Lorsque tout le monde qui souhaitait s'exprimer a terminé de parler, le bâton de parole retourne à la personne Aînée ou porteuse de savoirs ;
- Si une personne prend trop longuement la parole ou tient des propos peu acceptables, on laisse la personne Ainée ou porteuse de savoirs réguler le temps de parole et les échanges ;
- On accepte de dépasser les différends passés et les irritants présents ;
- Quelles que soient les paroles prononcées, on revient vers la bienveillance et la collaboration.

PERSPECTIVE D'UNE AUTOCHTONISATION

(ou intégration individuelle des savoirs et des philosophies autochtones)

Le bâton de parole est largement utilisé en contexte allochtone. Toutefois, pour éviter de dénaturaliser ou même de faire de l'appropriation culturelle, il importe de se renseigner avant d'en faire usage et d'inclure des savoirs et des philosophies autochtones. Une utilisation

éthique du bâton de parole au sens de la Commission de Vérité et de Réconciliation du Canada (2015) implique des « efforts conscients de la part de tous et de toutes pour intégrer les Peuples autochtones, leurs philosophies, leurs connaissances et leurs cultures dans les divers volets de la société, une reconnaissance explicite des origines et le respect des grandes règles de bases énoncées ci-haut est donc nécessaire ».
En contexte autochtone, l'objet est hautement symbolique. Il peut être notamment une plume d'aigle, un objet sacré taillé, décoré, peint. Il a une réelle signification en soi.

En contexte allochtone, l'objet peut être un objet représentatif de la culture scolaire, clinique, managériale ou autre. Par exemple, il peut s'agir d'un jouet, d'une couverture, d'un livre, d'un pinceau, etc.

SANS AUTOCHTONISATION ET SANS DOUBLE REGARD

Aujourd'hui, nous retrouvons l'usage d'un bâton de parole dans la culture occidentale. Il est souvent utilisé afin d'enseigner la patience, la discipline et le respect lorsque quelqu'un prend la parole. Il est également retrouvé en milieu thérapeutique ou de gestion. C'est une occasion privilégiée de sensibiliser les enfants et les adultes aux savoirs, aux philosophies et aux manières de faire autochtones.

Lorsqu'une personne est invitée à une rencontre dans laquelle un bâton de parole est utilisé, il importe de lui demander quel est le protocole et d'en suivre les directives.

Fascicule

04 CRÉATION D'UN ESPACE DOUBLE REGARD DANS UNE INSTITUTION

Historique et contexte

Exemple des Grandes Plaines : Université de Regina et Université des Premières Nations.

L'Université de Regina est située sur les territoires des Nêhiyawak (Cris des Plaines), des Anihšināpēks (Saulteaux), des Dakotas, des Lakotas et des Nakodas, et sur la terre ancestrale des Métis. Le campus principal de l'Université de Regina se trouve sur le territoire du Traité no. 4, et l'Université compte aussi une présence sur le territoire du Traité no. 6. Le nom de la ville a remplacé Oskana ka-asastēki, qui signifie « l'endroit où les os sont empilés » en nêhiyawewin, en référence aux ossements de bisons.

L'Université des Premières Nations du Canada est un collège fédéré à l'Université de Regina. Étant donné cette proximité, les deux établissements doivent continuellement trouver des manières de travailler ensemble, mais aussi séparément. Les logiques coloniales de contrôle reprennent souvent le dessus. Toutefois, les membres de certaines facultés, dont ceux de la Faculté d'Éducation, cherchent depuis longtemps à permettre une éducation appropriée pour le succès des personnes étudiantes autochtones que pour préparer les membres étudiants allochtones à mieux interagir avec les communautés autochtones.

PERSPECTIVE EN DOUBLE REGARD *(Faire ensemble)*

Le tressage et le wahkohtowin comme alternatives au *Double regard*

L'expression « *Etuaptmumk/Double regard* » ou « *Two-Eyed Seeing* » n'est pas communément utilisée dans le contexte des Grandes Plaines. C'est qu'elle provient d'un contexte spécifique aux territoires de la Nation Mi'kmaq et pourrait ne pas s'appliquer directement au contexte culturel des Plaines. En effet, des relations authentiques supposent de s'appuyer sur les manières de connaître et d'établir des relations propres à chaque communauté qui participe à un projet. On trouve néanmoins des approches qui lui ressemblent, ou qui servent aux mêmes fonctions : *Faire ensemble*, travailler ensemble. Les enseignements de plusieurs peuples peuvent ainsi servir à mieux comprendre les relations entre nations et entre cultures.

Anna-Leah King nous a dirigé·es vers l'histoire « Coyote's Eyes » telle que contée par Terry Tafoya et rappelée par Jo-ann Archibald (2008). Cette histoire permet notamment de montrer la difficulté de voir avec les yeux des autres et de l'insuffisance du seul accommodement des stratégies et comportements des autres à sa propre action (ce qui serait une simple appropriation). Il faut savoir trouver un équilibre et savoir comment et quand passer d'une manière de voir à une autre. Coyote, qui emprunte les yeux de Souris et de Bison, doit s'habituer à chacun et à ce qu'il lui permet de voir. Pour trouver l'équilibre, il ne suffit pas de voir avec les yeux des autres : il faut aussi agir comme elleux et comprendre le sens de ce qui est vu – le sens provenant également de la culture et de la spiritualité. Cet enseignement vient compléter l'idée du *Double regard* comme ce qui permet de *Faire ensemble*.

De là l'importance de comprendre les histoires traditionnelles. Du contexte Stó:lō d'Archibald, nous pouvons aussi passer au contexte Ojibwe-Anishinabe d'Eddie Benton-Banai, qui présente les Enseignements des Grands-Pères (2010), ou encore au document « Tipi Teachings » qui a été préparé suite à un rassemblement d'Aînés de plusieurs nations au Saskatchewan Indigenous Cultural Centre (McAdam et al. 2009). Il s'agit à chaque fois de connaître un peu mieux le contexte des autres afin de mieux comprendre ce qui peut y être vu, et il en va tout autant pour les membres autochtones de groupes collaboratifs qui doivent apprendre le *Double regard* avec les autres Nations autochtones.

L'idée de tressage est souvent utilisée dans le contexte des Plaines, comme dans plusieurs communautés et contextes culturels sur l'île de la Tortue. Elle fait référence à la possibilité de tresser des matériaux différents ensemble. Les matériaux demeurent différents, distincts, séparés ; on ne crée pas un tout homogène ; mais la tresse peut néanmoins être forte et durable. Les forces de chacun des matériaux viendront pallier les limites des autres. Elle aura besoin d'être réparée, de nouveaux éléments pourront y être incorporés. La métaphore sert ainsi à expliquer des enjeux relatifs aux ordres constitutionnels canadiens et autochtones :

> La métaphore du tressage est pertinente pour plusieurs traditions autochtones au Canada. Par exemple, les divers brins de la ceinture fléchée tressée des Métis représentent différentes valeurs et expériences des Métis. Le tressage du foin d'odeur indique la force et le rapprochement ainsi que la guérison. Une tresse est un objet en soi constitué de plusieurs fibres et de brins séparés ; elle ne gagne pas sa force d'une fibre en particulier, mais du grand nombre de fibres qui sont tressées ensemble. Imaginer un processus de tressage des brins de lois constitutionnelles, internationales et des peuples autochtones permet de voir les possibilités de réconciliation à partir de plusieurs angles et perspectives, et par là de commencer à réimaginer ce qu'une relation de Nation à Nation englobante ces différentes traditions juridiques pourraient signifier. (Chartrand et al., p. xv, traduction libre)

Le concept de wahkohtowin[1] (en nêhiyawewin, ou langue crie des plaines ; en Mitchif, wahkootowin) est aussi utilisé pour parler de la création et du maintien de relations et de

1À l'encontre des conventions linguistiques, ici les mots en langues autochtones ne sont pas placés en italiques : bien qu'ils soient étrangers à la langue française, ils ne sont pas étrangers au territoire où celle-ci s'est implantée.

collaborations. Un wahkohtowin est un réseau de parenté (*kinship*) qui n'a rien à voir avec le sang ou les ancêtres, mais plutôt avec des obligations mutuelles. Les personnes au centre de ce réseau vivent ensemble, partagent une vie en commun, une histoire, des traditions ; les personnes les plus éloignées du centre s'y joignent par traité ou par la création de relation. Le wahkohtowin est à la fois une réalité vécue et une forme d'entente -maintenue, sans cesse mise à jour, et parfois renouvelée. Matthew Wildcat, de la Première Nation Crie Ermineskin, explique ainsi le concept :

> Wahkohtowin se traduit littéralement en anglais comme *kinship* ou le fait d'être parents les uns avec les autres (*related to each other*). Mais le concept englobe un ensemble plus vaste d'idées sur la façon dont les choses sont liées ou en relation au sein des visions du monde Crie. Je divise la signification de wahkohtowin en trois parties. Premièrement, il fait référence à l'acte d'être en relation – avec les membres de sa famille humaine et non-humaine. Deuxièmement, il est une vision du monde fondée sur l'idée que toute l'existence est animée et pleine d'esprit. Puisque tout a de l'esprit, cela signifie que nous sommes en connexion avec le reste de l'existence et que nous vivons dans un univers défini par le fait d'être en relation (*relatedness*). Troisièmement, il y a des manières appropriées de développer les relations avec nos proches et d'autres aspects de l'existence. Ainsi, le wahkohtowin inclut aussi les obligations et les responsabilités qui incombent aux gens pour maintenir de bonnes relations. (Wildcat, 2018, p. 14, traduction libre)

Ces approches renvoient à des manières de se comprendre dans un tout plus grand, qui dépasse non seulement les relations entre les membres d'un groupe qui travaillent vers un but commun, mais aussi les relations humaines présentes – vers les générations futures et les animaux non-humains. Elles supposent de se rassembler, d'ajouter ce qu'on amène, sans pour autant réclamer une expertise à propos de ce que les autres amènent au groupe.

PERSPECTIVE D'UNE AUTOCHTONISATION

(ou intégration des savoirs et des philosophies autochtones)

Plusieurs initiatives liées à l'autochtonisation ont eu lieu à l'Université de Regina. Du fait des départs et du remplacement fréquent des personnes employées autochtones, on peut avoir l'impression d'un recommencement perpétuel – mais un travail d'autochtonisation qui vise à transformer les structures pour avancer vers une décolonisation éventuelle doit aussi recommencer sans cesse sur la base des succès passés et de la réparation des effets liés aux échecs.

On pourra ici commencer avec le travail de Shauneen Pete, de la Première Nation Little Pine, dont la liste de cent manières d'autochtoniser et de décoloniser les programmes académiques (2016) a été reprise par plusieurs institutions et continue d'être pertinente. Cette liste est liée à deux séries d'objectifs émanant de l'Université elle-même, mais aussi des membres

autochtones de l'institution – objectifs qui entrent parfois en conflit. À la même époque, avec deux collègues allochtones de l'Université des Premières Nations, elle a présenté un tressage de récits de transformations de l'enseignement (Pete, Schneider et O'Reilly, 2013). On y voit trois perspectives sur la relation aux membres étudiants, la signification de l'autochtonisation de l'enseignement, les programmes d'études, le racisme, la pédagogie, la compétence culturelle – les enseignements de cet article consistant en un éclairage et un renforcement mutuel des expériences de chaque personne, sans synthèse ni voix dominante.

Aux côtés de deux autres collègues, O'Reilly a également présenté un paradigme interculturel pour rapprocher les méthodologies autochtones et allochtones et Aînées, avec les cérémonies traditionnelles, du design de la recherche au cadre d'analyse (O'Reilly-Scanlon, Crowe et Weenie, 2004).

L'autoethnographie au sein d'une équipe de chercheuses allochtones et autochtones se retrouve aussi dans le travail de Cooper, Major et Grafton. Ici, les perspectives allochtone, autochtone (Métis), ainsi que mélangée (Mi'kmaw et Acadienne, et Écossaise et Métis), se rejoignent dans une réflexion sur les manières d'éviter la participation uniquement symbolique (tokenism) qui, plutôt que d'amener un changement, « renforce ou maintien le statu quo. » (2018, p. 55). Elles rappellent aussi que les personnes autochtones ne doivent pas être vues comme « les porteuses de toute connaissance à propos de tous les enjeux » (p. 56). Il s'agit plutôt de créer un espace pour l'apprentissage où des relations peuvent se développer et où chaque personne apporte ses connaissances tout en étant consciente de ses limites. L'idée que les gardiens de la connaissance sont eux aussi dans un état d'apprentissage perpétuel est portée par le chercheur et philosophe Cri et Saulteaux Blair Stonechild dans son livre récemment traduit sous le titre Celui qui cherche à savoir (2021).

En relation à sa propre pratique en tant qu'enseignante auprès d'élèves autochtones en milieu urbain, Anna-Leah King explique l'importance de relayer les traditions qui sont gardées par les personnes Aînées, ainsi que par certains Peuples ou communautés qui ont eu la chance d'être moins affectés par la destruction et l'assimilation culturelles – mais aussi qui se trouvent dans les archives. Pour amener les chansons, le tambour et la danse dans cette école, elle a dû non seulement mettre en place un programme extracurriculaire, mais également convaincre ses collègues de son bien-fondé et de la légitimité de l'activité dans un cadre éducatif. Elle rencontre les mêmes résistances dans son enseignement à l'université, où les schèmes de pensée ancrés dans le racisme et le privilège et l'incapacité à relier l'esprit et le cœur font que même une éducation qui se veut anti-oppressive peut être appropriée par les personnes étudiantes de manière à renforcer ces mêmes manières de penser (King 2023, p. 110-111). Cet enjeu est vital, étant donné que ces mêmes étudiant·es se retrouveront à enseigner aux élèves tant autochtones qu'allochtones.

À ses étudiant·es comme à celleux qui désirent travailler ensemble, elle lance un défi : « Les colons pourront-ils regarder à l'intérieur d'eux-mêmes pour voir leurs notions immédiates et racialisées qui les guident et les rendent enclins à juger et à ne pas faire confiance, pour remettre en question leur propre pensée et porter leur attention vers eux-mêmes, puis travailler et se mettre au défi d'être plus soucieux et aimants dans leur approche […] ? » (King 2023, p. 113).

Il s'agit, par cette autochtonisation, de guérison : « Plusieurs Aîné·es ont dit que nous ne pouvons guérir qu'en retournant à nos enseignements traditionnels comme le tambour et la chanson. Reprendre ce qui a été perdu nous offre une autre opportunité de guérir qui fait déjà partie de nous. » (King 2017, 129, traduction libre) Le rôle des personnes éducatrices est de rassembler celles étant les gardien·nes de la connaissance pour revitaliser les pratiques et les traditions afin de les faire passer à d'autres générations et communautés – mais aussi pour apprendre à se situer dans une autre perspective, qui pourra être décolonisée.

SANS AUTOCHTONISATION OU SANS DOUBLE REGARD

Plusieurs des outils présentés ici pourraient aisément être repris sans échange avec des personnes autochtones ni développement d'une expertise – et le sont, en fait, souvent. Le défi, comme dans toute institution, est de viser une transformation véritable – qui aura un effet réel sur le travail et les relations des personnes autochtones à l'Université – et durable. Le bilan est donc mitigé, mais les avancées et les pratiques présentées ici ont néanmoins un véritable effet sur l'éducation et l'apprentissage. Gardons en tête, cependant, que sans autochtonisation ni *Double regard*, il ne sera pas possible d'amorcer un réel changement, quel qu'en soit la portée.

Fascicule



05 RENCONTRE DE TYPE MAKUSHAN (ou MAKUSHAM)

Historique et description

Les Makushan sont des événements rassembleurs autour d'un festin, accompagnés de chants, souvent de tambours traditionnels sacrés (teueikan en langue innue), et s'expriment par une danse circulaire dans le respect et le partage entre les personnes, les animaux et la nature. Ces événements varient d'une Nation à l'autre, avec des différences tout de même importantes, pour la plupart des Premiers Peuples ; le Makushan sert donc ici d'exemple concret pour illustrer un type de rencontre possible.

Ils se distinguent des Pow Wow en ce qu'ils ne sont pas ouverts à tous et à toutes et ne sont pas annuels.

En innu- aimun, Makushan (ou Makusham) est le terme traditionnel désignant un rassemblement festif (Audet, 2015). Un Makushan est souvent associé à la danse traditionnelle au commencement d'un événement important ou pour en souligner sa fin. Cela est le cas, par exemple, lorsqu'on veut marquer la fin de la chasse, notamment chez les Innus.

> « Au retour de la chasse, on organisait un Makushan, un Aîné jouait du tambour et on dansait pour remercier le caribou. Dans certaines communautés Innus, on pratique encore la danse au tambour ou la danse du cercle, pour les mariages, les bonnes chasses, les fêtes. Les hommes et les femmes dansent en cercle l'un derrière l'autre dans le sens des aiguilles d'une montre, en faisant de petits pas au son du tambour innu ». https://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca/rpcq/detail.do? methode=consulter&id=22&type=imma

Dans sa thèse doctorale, Véronique Audet explique que le « Makushan, c'est à la fois la danse, l'événement qui rassemble et la nourriture qui est partagée à ce moment. C'est généralement de la nourriture de chasse, de pêche ou de cueillette, en particulier la *graisse de caribou* qui a une valeur spirituelle et de communion (commune union) entre les personnes humaines et autres qu'humaines. Aujourd'hui, la danse de Makushan est aussi dansée avec joie et fierté lors de spectacles de musique populaire, en particulier sur certains chants identitaires au

rythme battant comme Ekuan pua et Tshinanu, et sur des chants traditionnels repris de façon populaire, comme Uapan nuta et Uisha, uishama » (Audet, 2017).

Contexte d'utilisation

Afin de nous réunir pour *Faire ensemble*, nous retenons la rencontre de type Makushan comme un type de rencontres qui favorise une ouverture au dialogue et au partage. Lorsqu'elle s'inscrit en *Double regard*, la rencontre porte alors une coloration positive et festive, quel qu'en soit son dessein. Dans ce contexte, nous pouvons l'associer à une fête ou à une rencontre qui s'organise autour d'un partage de récits, de plats traditionnels ou encore de création commune, lesquels transcendent ladite rencontre.

Les rencontres de type Makushan sont organisées à tout moment et jugées propices pour nous rassembler, partager et échanger ses connaissances, de façon officielle ou informelle.

Le Makushan permet de lever des barrières pour se rapprocher les uns des autres. Ainsi, la distance entre les différentes visions se réduit grâce à ce rassemblement autour de la nourriture ponctuée par une danse et un chant collectifs.

Illustrations

Aujourd'hui, les Makushan ne sont plus étroitement liés au territoire et à la chasse, mais restent présents pour illustrer une expression de solidarité entre les différentes Nations, autochtones et allochtones (Audet, 2017, p. 129-131 ;https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMU-13819&op=pdf&app=Library&oclc_number =1032935118).

L'application du principe du *Double regard* peut se manifester dans le cadre d'une rencontre professionnelle ou personnelle pour souligner une réussite ou un moment de réflexion constructif et stimulant. Ce peut être la remise d'un prix ou d'une bourse, ou encore pour marquer la fin d'une réalisation. Le Makushan se traduira par la coorganisation d'un repas, d'un buffet ou d'un festin à partager. La musique prend alors tout son sens puisqu'elle exprime avant tout l'expérience positive et joyeuse de la rencontre et du partage de ce moment. Elle souligne l'expression d'une marque d'appréciation mutuelle, de notre volonté de grandir ensemble, donc de continuer de *Faire ensemble* au-delà de ce qui vient d'être accompli.

PERSPECTIVE EN DOUBLE REGARD *(Faire ensemble)*

Il y a quelques années, ***le Wapikoni : Le cinéma qui roule*** avait proposé comme événement rassembleur, un *Maniteu Makushan*, ce qui signifie *festin d'invités*. Les habitants de Pakua Shipi avaient convié leurs voisins de St-Augustin à fêter l'amitié autochtone-allochtone.

Par ailleurs, dans quelque CLSC de la province du Québec, il est apparu que plusieurs personnes employées, autochtones et allochtones, d'un même service se sont engagées à créer ensemble, non seulement des espaces fermés et des corridors sécurisés culturellement pour le personnel et les patients et les patientes issues de Premières Nations, mais également à mettre en place des pratiques comme la préparation de mets autochtones et l'organisation de Makushan. Ces « festins communautaires » ont été organisés ensemble par respect de la culture de différentes Nations que ces centres accueillent. Quelques danses, comme la danse

Atikamekw du cerceau et le chant des femmes Anishinaabeg qui célèbre le lien spirituel et identitaire avec l'eau, ont été coorganisés pour souligner le commencement d'une nouvelle étape, ou encore la fin d'un événement important pour le CLSC. Le défi reste de conserver ce type de rencontres dans le but de créer des espaces de rassemblements festifs et de partage inhérents à la vie de ces centres.

La perspective de *Double regard* est particulièrement importante ici. Tandis que le Makushan est propre à la Nation Innue, chaque Nation a ses protocoles autour du festin. Il convient donc de se tourner vers les personnes habilitées par leur communauté à organiser de tels festins, de suivre leurs directives et de les communiquer aux participant·es, puis de les rémunérer convenablement pour ce travail d'organisation.

PERSPECTIVE D'UNE AUTOCHTONISATION

(ou intégration des savoirs et des philosophies autochtones)

Dans le cadre d'une formation sur les réalités autochtones dans le milieu de la santé, les Makushan ont été présentés sous la forme d'une vidéo, et une personne issue d'une communauté Innue est venue expliquer en quoi cette façon de faire permet d'exprimer la joie de partager ensemble un moment important, au sein de sa communauté autochtone.

SANS AUTOCHTONISATION OU SANS DOUBLE REGARD

Les rassemblements festifs et distributions de cadeaux peuvent se faire sous un format conventionnel allochtone. Cette attention et reconnaissance demeure généralement utile et appréciée par les membres d'un groupe menant un projet. Un rassemblement de type Makushan ne peut se tenir sans que l'organisation soit portée par les personnes à qui la communauté a donné la permission de le faire, sans quoi elle sera appropriative et aura tendance à faire disparaître le besoin d'implication et de direction de la part des personnes collaboratrices autochtones.

Fascicule



06 OFFRANDE DE NOURRITURE

Historique et tradition

Dans plusieurs communautés, la tradition veut qu'un cadeau ou une offrande de nourriture, appelée aussi assiette aux esprits, soit préparée pour l'offrir au monde des Esprits afin de remercier tous les mondes visibles et invisibles qui y ont participé et de remercier par le fait même toutes les personnes qui ont contribué à la préparation de la nourriture de près ou de loin. Les Esprits nous guident et veillent à ce que nous ne manquions de rien, ainsi nous les remercions en leur partageant un morceau de chaque plat préparé dans une assiette avec un peu de tabac. Cette offrande sera alors déposée au pied d'un arbre afin de l'offrir au monde des esprits symbolisant ainsi le monde d'en bas par ses racines, le monde du milieu par son tronc et le monde d'en haut par ses branches. Cette offrande peut aussi être donnée aux autres éléments tel que le feu ou l'eau toujours en l'accompagnant d'une prière de remerciement pour les Esprits. Dans d'autres contextes, cette offrande peut être faite aux ancêtres, y compris aux enfants décédés au pensionnat. L'offrande sera ainsi faite pour les Esprits et/ou les ancêtres, mais aussi contextualisée selon la nature de l'évènement.

La nourriture préparée grâce à la participation de chaque personne permet de nourrir tous les membres du groupe peu importe sa condition, son origine et ses croyances et ainsi l'inclure dans le grand cercle de la Vie, car chacun et chacune à sa place et y joue un rôle étroitement lié à notre équilibre.

Les repas sont des moments riches d'enseignement pour incarner le respect, vivre le partage et assurer l'égalité.

Contexte d'utilisation

Chaque personne joue un rôle important dans la santé et l'équilibre de la communauté, et la distribution du repas selon l'ordre des choses, permet d'assurer de rassasier chaque membre du groupe équitablement. Les assiettes sont d'abord servies aux membres du groupe en commençant par les personnes Aînées, suivi des enfants, des femmes et se terminent par les hommes.

L'offrande aux Esprits est pratiquée lors de différentes cérémonies, pendant les rassemblements ou diverses rencontres tout au long des saisons.

Un aîné ou une aînée désigne une personne qui préparera l'assiette d'offrande aux Esprits. Cette personne désignée mettra dans l'assiette un peu de nourriture de chaque plat et ira dehors faire l'offrande avec une prière de remerciement. Un peu de tabac peut y être ajouté selon les traditions reçues. Il pourra être utile de trouver un endroit convenable à l'avance, en collaboration avec les personnes coorganisatrices autochtones, où la nourriture pourra être laissée et où elle ne risque pas d'être jetée à la poubelle par la suite.

Notons que dans certains contextes, la nourriture amenée à un festin, et qui fait donc partie d'une cérémonie, ne doit pas être jetée ni être refusée. La nourriture non consommée pourra ainsi être ramenée à la maison ou, au besoin, partagée avec d'autres.

Il est l'occasion de mettre en pratique les enseignements que les personnes Aînées ont transmis sur notre lien intime avec toute chose faisant partie du grand cercle de la Vie. Le monde visible et le monde invisible sont les compléments l'un de l'autre et quand un déséquilibre survient dans l'une des deux dimensions, les conséquences se font sentir dans l'autre. Ce moment passé ensemble permet de nous rappeler que nous sommes tous étroitement interreliés. Il permet aussi de souligner la reconnaissance de la place de chacun et de chacune dans le grand cercle de la Vie. Ainsi, cet instant partagé ensemble nous permet de rester en harmonie et humble face à la Création, car nous ne pouvons pas vivre en santé sans l'équilibre du monde végétal, animal et minéral.

PERSPECTIVE EN DOUBLE REGARD *(Faire ensemble)*

En 2021, le CHUL répond favorablement à la famille St-Onge qui avait demandé que l'arbre au pied duquel le père de BB Lucien s'était recueilli tout le long du séjour de sa famille à l'hôpital devienne un espace sécurisant pour les Peuples autochtones.

Lors de l'accouchement, BB Lucien et sa maman ont connu quelques complications, et le corps médical craignait pour leur vie. Heureusement, le dénouement finit bien. Pour souligner la bonne nouvelle, le CHUL et la famille St-Onge ont organisé ensemble une cérémonie d'offrande de nourriture, en souvenir de cette tradition suivie par le père de BB Lucien tout au long de l'hospitalisation de son fils et de sa conjointe. Les vœux du père de Lucien s'étant réalisés, aujourd'hui une plaque mémorative décrit les raisons pour lesquelles l'arbre est désormais sacré. Il incarne un espace co-installé dans lequel chacun·e peut venir s'y recueillir.

PERSPECTIVE D'UNE AUTOCHTONISATION
(ou intégration des savoirs et des philosophies autochtones)

Dans le cadre d'un événement dont l'objectif était de créer un partenariat dans le secteur de la santé, plusieurs personnes invitées issues de différentes communautés ont échangé sur

les différentes façons de remercier les bienfaits passés et présents. L'offrande de nourriture ou l'assiette aux Esprits a été comparée avec le *Kamidana* que l'on peut retrouver dans les maisons au Japon. La comparaison portait principalement sur deux pratiques spirituelles en lien avec l'offrande de nourriture, sans qu'il y ait une possibilité de les faire vivre les uns aux autres.

SANS AUTOCHTONISATION OU SANS DOUBLE REGARD

Tout dénouement heureux peut s'illustrer par la célébration et la remise d'une plaque mémorative sous un format conventionnel allochtone ; cela dit, si l'intention est de les organiser en intégrant l'offrande de nourriture, l'assiette aux Esprits ou encore par l'ajout de rubans de couleur sur un arbre, ils doivent être organisés en veillant à ne pas s'approprier indûment cette tradition et toujours avec un souci de comprendre et de pouvoir expliquer la pratique adoptée. Sans autochtonisation et sans *Double regard*, un repas partagé en groupe sous la forme d'un « Potluck » peut être organisé après une cérémonie ou pendant un rassemblement, et ce, sans le rituel décrit précédemment, soit sans composante cérémoniale ou sacrée.

Fascicule

07 ARBRE SACRÉ



Historique et tradition

L'arbre est un symbole ancien et riche d'enseignement pour expliquer notre relation avec le monde terrestre et le monde spirituel. Il suffit d'observer sa croissance au fil des saisons pour en retirer des leçons fondamentales sur le sens de notre vie. Chaque arbre est unique par sa forme et sa grandeur, tout comme les gens, il se développe à son rythme selon son territoire et ses racines.

Notre relation avec la Nature est si vitale que l'être humain ne pourrait vivre sur ce territoire sans la forêt. Notre survie dépend totalement de notre lien avec le règne végétal, animal, minéral par l'air que nous respirons, la nourriture que nous mangeons, les médicaments que nous fabriquons et les matériaux pour nos maisons, nos transports, nos vêtements et notre travail. Il en va de même des territoires des prairies, des déserts, des rives et côtes, ou des taïgas, toundras et glaces : chaque environnement offre ce qui est nécessaire à la vie, et les symboles y seront différents. Ce fascicule est ainsi présenté à partir d'une perspective, ancrée dans le territoire de Mashteuiatsh.

Notre équilibre et notre santé physique et mentale dépendent étroitement de l'interaction et du regard que nous avons sur la dimension vivante de la nature. La forêt est en quelque sorte le miroir de nous-mêmes, un complément à notre nature profonde.

La légende de l'arbre sacré racontée par les Anciens Innus, nous enseigne que Le Créateur l'a planté pour tous les peuples de la terre afin qu'ils puissent se rassembler pour trouver la force, l'apaisement et la sécurité. Il est dit que si nous nous éloignons de l'ombre protectrice de l'arbre sacré, et oublions de nous nourrir de ses fruits, nous perdrons la force morale et nous aurons la mort dans l'âme. Plusieurs cesseront de rêver et d'avoir des visions pour un monde meilleur. Alors que celleux qui s'engageront sur la voix de l'honnêteté, de l'amour et de la justice trouveront le chemin qui mène à l'ombre protectrice de l'arbre sacré et pourront se nourrir de ses fruits. Les racines qui s'enfoncent profondément dans la Terre-Mère détiennent la mémoire ancestrale et les branches qui s'élèvent comme les mains tendues pour une prière au Père céleste, nous permettant de nous connecter à la vie transmettant la force vitale.

Chez plusieurs Premières Nations, lors de la naissance d'un enfant, il est coutume de planter un arbre avec le placenta du nouveau-né pour que son esprit continue à vivre et à se nourrir spirituellement à travers cet arbre. Au cours de sa vie, l'arbre lui rappellera de suivre les vertus ascendantes de la maturité et de ses responsabilités qui porteront des fruits.

L'arbre est le représentant de notre équilibre et de notre lien spirituel, Il est également coutume d'accrocher des rubans représentant les quatre couleurs, les quatre frères, les quatre directions où certains arbres sacrés réunissent les prières entendues et portées jusqu'au Créateur par le vent. Les crânes et les ossements des animaux provenant de la chasse sont également accrochés à l'arbre sacré pour remercier l'esprit des animaux, et ainsi nous rappeler que c'est grâce à eux que nous sommes encore là, aujourd'hui sur la Terre-Mère.

Contexte d'utilisation

Un endroit situé à l'extérieur sur un terrain par exemple d'un hôpital, d'une école ou d'un autre lieu désigné, devrait être choisi afin de planter un arbre ou des arbres pour créer un cercle. N'importe quelle essence de feuillu peut être choisie pour accrocher les rubans, par exemple un bouleau ou un érable. Cet endroit sera alors désigné comme lieu sacré de rassemblement pour les rituels pratiqués tout au long de l'année, et pour les générations futures. Les rubans représentés par les quatre couleurs, rouge-jaune-noir-blanc par exemple, pourront être attachés aux branches lors des différentes demandes ou prières. Des ossements pourront aussi être accrochés afin de remercier le monde animal. Certains préfèreront ajouter du tabac, écrire un message sur les bouts de tissu ou encore simplement les accrocher aux branches afin que le vent apporte leurs prières au Créateur.

L'arbre sacré deviendra un lieu de rassemblement spirituel où les enseignements traditionnels pourront être transmis par les personnes Aînées, par les porteuses de savoirs ou lorsqu'une communauté désirera accrocher ses prières lors d'un événement éprouvant, ou bien encore il servira de lieu de méditation et de recueillement individuel quand une personne en ressentira le besoin.

PERSPECTIVE EN DOUBLE REGARD *(Faire ensemble)*

Lors de la conception des jardins des Premiers Peuples, orchestré par une responsable du projet, un Ainé Mi'gmaw et un porteur de savoirs Wabanaki, l'idée avait été émise de créer des espaces de sécurisation culturelle à l'extérieur notamment en respect du lien privilégié qu'entretiennent les Autochtones avec la nature, la Terre- Mère et tous les êtres vivants. Il s'agissait d'honorer les manières de voir les espaces d'apprentissage et de partage en y ajoutant un regard autochtone et ce, même dans des milieux où les activités d'enseignement ou de prestation de soins et de services de santé se déroulent essentiellement à l'intérieur. Comme la responsable l'indique

> Ce projet interdisciplinaire et intersectoriel permet le partage des expertises et des savoirs entre les différentes parties engagées. Il s'agit d'une cogestion circulaire comme le proposent les porteurs de savoirs autochtones du projet. Nous avons

- travaillé ensemble selon le principe du *Double regard*, où nous entremêlons science occidentale et mode de connaissance autochtone.

Cette initiative est une illustration de la coconstruction de ponts entre la science autochtone et la science moderne afin que les savoirs traditionnels autochtones soient reconnus égalitaires aux savoirs scientifiques contemporains occidentaux. Ainsi, plusieurs plantes médicinales, validées comme telles depuis des milliers d'années d'expérience par des porteurs de savoirs autochtones, poussent dans ces jardins. Afin de comprendre et de perpétuer les apprentissages issus de ces plantes, plusieurs ateliers de sensibilisation et de sécurisation animés par des porteurs de savoirs autochtones en collaboration avec des personnes non-autochtones sont déjà accessibles à tous et toutes.

Ces espaces jardins culturellement sécuritaires incluent la vision circulaire des Premiers Peuples, la réalisation d'un grand rêve commun ainsi que la possibilité de l'atteinte de nouveaux rêves.

PERSPECTIVE D'UNE AUTOCHTONISATION

(ou intégration des savoirs et des philosophies autochtones)

Dans le cadre d'une activité, un porteur de savoirs expliquait à toutes les personnes participantes la symbolique des rêves chez les Premières Nations. A titre d'exemple, l'Arbre sacré et ses rubans de quatre couleurs ainsi que le capteur de rêves ont été présentés pour fin d'illustration. En effet, pour certaines communautés, le rêve est considéré comme l'expression de l'âme ou encore comme le porteur d'un message. Dans le cadre de l'activité que nous décrivons ici, l'objectif était de prendre connaissance de ces traditions et de ces rituels pour mieux comprendre la nécessité de préserver le fait d'avoir des rêves, aucune personne participante n'avait à déposer de ruban dans l'Arbre sacré.

SANS AUTOCHTONISATION OU SANS DOUBLE REGARD

Notre relation avec la Nature peut s'exprimer de différentes façons ; cela dit, si l'intention est d'exprimer notre bienveillance par l'ajout de rubans de couleur sur un arbre, elle doit s'exprimer en veillant à ne pas s'approprier indûment cette tradition, mais plutôt en clarifiant le sens de la pratique et en déterminant si une autre pratique serait mieux adaptée aux fins recherchées. Dans l'absence d'une co-détermination de la pratique à observer et d'une explication de cette pratique, plusieurs manières d'exprimer notre participation à la Nature et notre respect pour elle pourraient avoir un sens plus profond et immédiat.

Fascicule



08 SÉCURISATION ÉMOTIONNELLE

Historique et description de la sécurisation émotionnelle pré-per-post-partage

Plusieurs études ont permis de démontrer qu'il y a eu une rupture plus ou moins profonde dans la transmission des savoirs des Premières Nations, des Métis et des Inuit, notamment en ce qui a trait au rôle des femmes et des personnes Ainées (Thiongo, 1975; Battiste, 2002). Pour rétablir ces liens, une des priorités définies dans les Appels à l'action est de renforcer l'accès à la santé, à la justice et à l'éducation, ce qui inclut la reconnaissance de façons de faire autochtone, fondées sur des pratiques traditionnelles laissant une place à l'expression des émotions, telles que les cercles de discussion ou de partage, l'apprentissage expérientiel, la méditation, la prière, le récit (Battiste, 2002). Ces activités permettent de « réduire le fossé épistémologique existant entre le mode d'apprentissage intuitif et la démarche structurée d'acquisition de connaissances » (Lathoud, 2016, p. 43) tout en créant des espaces d'échanges sécurisés par le partage d'expérience. Le développement de la perspective holistique, processus qui se poursuit tout au long de la vie du fait qu'elle est fondée sur l'expérience, est facilité par une activité collective mobilisant la famille, la communauté et les personnes Ainées ; ce processus de développement encourage un apprentissage se perpétuant par le partage et une mise en commun.

Certains guides pédagogiques ont pour objectif d'illustrer des apprentissages propres à différentes communautés, d'autres se concentrent sur les points communs qu'il peut y avoir entre les savoirs autochtones et allochtones. Dans quelques-uns d'entre eux, la coupe transversale du tronc de l'arbre de vie révèle les sept *anneaux de l'apprentissage individuel*. Au cœur du tronc, les savoirs autochtones et occidentaux sont illustrés comme étant deux approches complémentaires de l'apprentissage plutôt qu'opposées (CCA, 2007 et 2009). Cet effort de *Double regard* facilite un processus sécurisant. L'idée est de revoir et apprendre, voire de décoloniser, des décennies d'histoire négligée de l'éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuit (Richardson et Blanchet-Cohen, 2000) tout en assurant une sécurité émotionnelle pour tous et toutes. Cette sécurité émotionnelle est essentielle à un partage de la vérité.

Rappelons que l'insécurité émotionnelle est, la plupart du temps, le résultat de situations régulières inéquitables produit d'interactions exprimées dans des relations de domination (Honneth, 2000 ; Dubet, 2016). Il est donc essentiel qu'une perspective du *Double regard* soit adoptée de part et d'autre, afin de permettre aux personnes rassemblées de transformer la situation d'interaction pour y amener une plus grande sécurisation émotionnelle. Selon Battiste (2013), plusieurs approches peuvent être explorées, dont celles fondées sur l'acceptation de l'autre. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en place un processus de sécurisation émotionnelle, laquelle demande l'exercice d'une pratique réflexive sur, dans et pour l'action (Schön, 1993). Dès lors, la sécurisation émotionnelle devient partie intégrante de la sécurité culturelle (Papps et Ramsden, 2019).

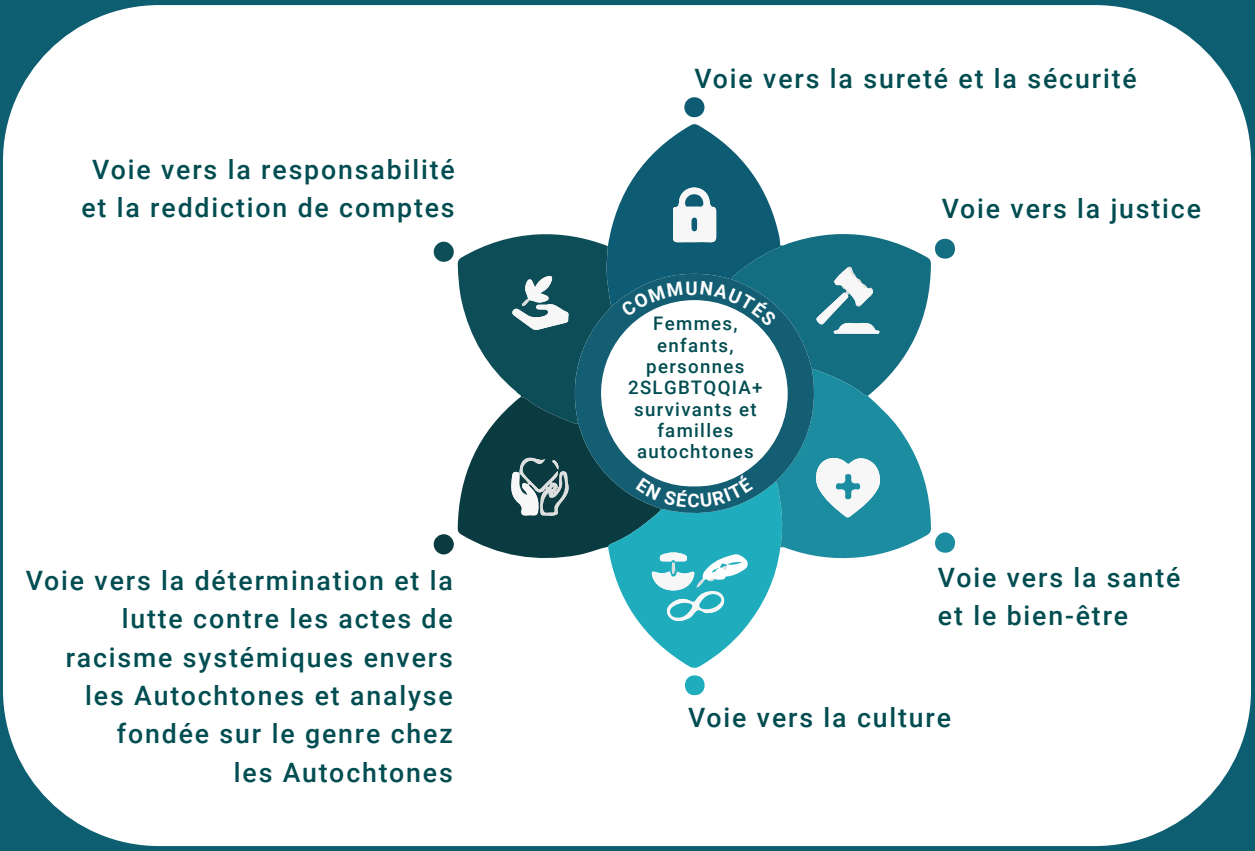
Ainsi, la sécurité émotionnelle est atteinte lorsque nous pouvons nous remettre à l'autre en toute confiance. Elle sera donc une question de degrés et ne sera sans doute pas complète, tout comme la confiance n'a pas à être pleine pour permettre une collaboration, mais seulement suffisante pour pouvoir partager certaines expériences, certaines connaissances, certains aspects de notre vie.

Les personnes allochtones pourront devoir accepter que les personnes autochtones avec lesquelles elles collaborent n'arrivent pas à leur faire entièrement confiance. Une telle confiance se développe non pas au fil de quelques rencontres, mais au fil d'une vie. Le racisme et les attitudes coloniales qui sont enseignées aux personnes allochtones ne disparaîtront pas du jour au lendemain, même chez les personnes les mieux intentionnées – ni l'inquiétude chez les personnes autochtones d'un traitement injuste ou violent. C'est pourquoi nous parlons de démarches sécurisantes, visant à augmenter la sécurité, plutôt que sécuritaires, qui chercheraient à l'imposer.

Ces personnes en qui nous faisons confiance ont un impact sur notre bien-être émotionnel. Ce sentiment de confiance peut être réciproque lorsqu'il est fondé sur le soucie que les personnes de notre entourage se font pour notre propre expérience émotionnelle, et inversement. En d'autres termes et plus largement encore,

> La « sécurité émotionnelle » consiste à gérer les émotions et à y répondre. On ne peut en faire abstraction dans un contexte où nous évoquons et faisons émerger différents traumatismes passés et présents. Les stratégies visant à renforcer la sécurité émotionnelle comprennent la conscience et la réponse à ces traumatismes, la compétence culturelle et le soutien au bien-être émotionnel et en société (Traduction libre de Whetham, Clark, Bennetts, Gee, Ralph, Atkinson, Chamberlain and the Healing the Past by Nurturing the Future team, 2019).

Le schéma ci-dessous aide à comprendre comment différentes dimensions sont interreliées :



Source : Gouvernement de l'Ontario, 2021. (adapté de)

Nous pouvons en retenir que pour atteindre la voie sécurisée de la santé et du bien-être émotionnel, il faut agir à différents niveaux. Pour soutenir cette démarche, il est important que chaque personne puisse identifier et nommer ses propres besoins afin de savoir ce qui peut assurer sa sécurité émotionnelle.

La conception de la santé pour les Premières Nations est vue comme un état d'équilibre entre les dimensions physique, émotionnelle, mentale et spirituelle (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, 2013). Pour les Inuit, la conception de la santé s'exprime par trois dimensions (Brascoupé et Waters, 2009) : la première est étroitement liée à la santé corporelle, la seconde appelle à un sentiment de bien-être global (mental, physique, social) et la troisième fait référence aux relations entre les personnes.

Notons que le rôle social dont fait appel la conception inuite n'est en rien négligeable lorsqu'il est question de sécurité émotionnelle puisque celle-ci est parfois considérée comme « le reflet de nos structures sociales » (Larzillière, Calabrese, Grajales, Manrique, Napolitano, et Ruiz de Elvira, 2021) ; c'est pourquoi ces deux visions se complètent entre elles, mais aussi avec la vision occidentale de la santé.

Même si pour les allochtones, la définition de la santé peut différer dépendamment du secteur professionnel, du modèle choisi et de la vision que l'on en donne, les définitions de la santé présentées précédemment peuvent être rapprochées du modèle humaniste des soins infirmiers de l'Université de Montréal (2015) qui décrit le concept de santé comme étant un « expérience unique, qui correspond à l'optimisation continue du bien-être, du mieux-être et de l'harmonie (dynamique et multidimensionnelle) telle que définie par la personne ». De ce fait, nous pouvons tenter de définir un cadre commun de la sécurisation émotionnelle en passant par le bien-être, point commun de ce processus mis en œuvre pour atteindre la sécurité émotionnelle.

Contexte d'utilisation

Un fort sentiment de cohérence permet aux individus de percevoir la vie comme intelligible, gérable et significative. Il fournit aux individus la confiance en leur capacité à identifier en elleux, et dans leur environnement, des ressources, et à en faire constamment appel dans une perspective de promotion de la santé (Eriksson et Lindström, 2010). La définition que nous accordons à notre santé a un impact sur la façon de proposer et d'envisager comment nous prenons soin de nous-mêmes, et donc sur l'expérience émotionnelle vécue. Nous retrouvons ce lien dans *La théorie salutogénique* d'Antonovsky. Ce professeur de sociologie identifie trois dimensions qui composent le sentiment de cohérence, soit : 1) l'intelligibilité (*intelligibility*); 2) la capacité d'agir (*manageability*) et 3) la signification (*meaningfullness*). Ces composantes rappellent les compétences cognitives, affectives et comportementales de la personne apprenante (Blanchet, 2019 ; Ticci Sarmiento, 2017), lesquelles font écho aux avancées scientifiques des disciplines contributives, et particulièrement celles des neurosciences affectives et sociales du XXIe siècle (Dirkx, 2001). Ce faisant, ces recherches complètent quelques modèles de processus du développement affectif et social (Bandura, 1977 ; 1997) dont certains se combinent entre eux, notamment dans les recherches appliquées (Karmelita, 2020 ; Kurz, 2013).

Illustrations

Chaque illustration étant le résultat de l'expérience d'une équipe distincte, les trois (3) illustrations sont différentes pour chacune des séquences pré-, per- et post-partage.

PERSPECTIVE EN DOUBLE REGARD *(FAIRE ENSEMBLE)*

À l'issue de ces constats, et dans le but de valoriser la tradition, différents ateliers peuvent être proposés dans le but d'assurer une sécurité émotionnelle (Whetham et al., 2019). Cet encadrement est nécessaire pour soutenir un accueil culturellement et émotionnellement sécurisant. Selon le contexte, des ateliers peuvent être proposés avant, pendant ou après une situation complexe, notamment malaisante, ou lorsque des conflits émergent ou du bien ou du mal est fait. Pour ce faire, il reste nécessaire d'identifier ce que nous comprenons des concepts retenus et du ressenti de chacun et chacune. L'analyse de chaque facette permet de définir d'où nous partons, où nous souhaitons aller et où nous souhaitons nous rendre.

Ainsi, il appartient à chacune des personnes participantes, allochtone et autochtone, de bien identifier les motivations ainsi que les retombées visées grâce à ces échanges entre les cultures, pour proposer une démarche authentique et émotionnellement sécurisante pour chacune des parties. L'intention est de faciliter un dialogue sans jugement et de proposer une activité qui prend soin de laisser la place à l'unicité de chacun et chacune, et de la respecter. En effet, « La diversité est au cœur de la réalité autochtone au Québec. Elle se manifeste de plusieurs manières, dans la langue, les traditions, les styles de vie, les croyances, et elle se trouve à la base d'identités spécifiques à chaque Nation » (Lepage, 2019, p. 97).

Pré-partage

Lors d'un séminaire sur la santé, la cérémonie d'ouverture a débuté par une pratique de *smudging* des plus communes, soit faire brûler des bâtons de foin d'odeur, de sauge ou de cèdre. Le *smudging* a pour but de se défaire de nos pensées négatives et d'accueillir chaque personne telle qu'elle est. Cet événement comprend un exercice de conscience afin d'inciter chacun et chacune à s'arrêter un instant, à ralentir dans l'action, et à se centrer pour identifier et nommer ses émotions.

Enfin, un sac de tabac sacré a été offert à chaque personne participante en guise de bienvenue. Cette pratique avait pour but de se connecter, de s'ancrer dans l'événement, dans la tâche en cours. (Gouvernement du Manitoba, *Smudging protocol*, 2019, p. 4). Cette approche met l'accent sur les forces et les solutions fondées sur des données probantes, holistiques, culturellement et émotionnellement sécurisantes, tout en tenant compte du contexte du patient autochtone (Kitty et Funnel, 2020, p. 16).

Cette posture d'accueil permet de tenir compte de ce que dit l'autre, de prendre le temps de prendre conscience de son action, soit de « respirer » et de « réfléchir ». Tout au long de cet événement, il fallait se questionner, humblement, sur les façons communes de faire. Cette réflexion avait pour objectif de créer des ponts grâce à la recherche de ce qui nous unit, de ce point d'équilibre, d'échanges, tout en nuances pour créer un pont entre les visions du monde qui diffèrent. En effet, d'autant plus que chez les Peuples autochtones, « la façon de voir la santé, la maladie, la naissance et la mort diffère selon les communautés et les groupes linguistiques » (CSSNPNQL, 2016, p. 22).

Per-partage

Pendant toute la durée de l'événement, il était demandé de rester ouvert au dialogue, tout en restant authentique. En adoptant une posture d'exploration, l'objectif était de développer chez chaque personne une curiosité saine, et de manifester une intention bienveillante à l'égard des différences. Lorsque cette posture était communément adoptée, elle a facilité la création d'un espace de validation de ce que l'autre nous dit, d'analyser comment l'autre perçoit la situation et l'expérience vécues. Ce partage a renforcé la façon de travailler ensemble, et ainsi d'aborder les différentes visions de la santé.

S'inspirant de la sécurité émotionnelle et culturelle décrite dans un autre contexte hospitalier (Rix et al., 2013) ainsi que des principes de la communication efficace de Gurm et Cheem (2013), les parties à un projet spécifique ayant pour but de faciliter l'admission d'un patient ou d'une patiente a été développé dans le cadre d'une unité d'oncologie. Proposer en partenariat entre un autochtone et une cheffe infirmière allochtone qui accueillent principalement les membres d'une Nation Crie, il fallait identifier des actions et des gestes qui favoriseraient un sentiment de sécurité réciproque. Les personnes au projet ont sélectionné des mots et des expressions qui permettent de réconforter et sécuriser les patients et les patientes autochtones. Dans les circonstances où cette initiative n'est pas suffisante, il est désormais possible de recourir aux services d'un ou d'une interprète afin de clarifier les besoins exprimés dans une langue autochtone, et méconnue du personnel de santé.

De par sa nature, ce projet développé en commun a facilité la création de corridors sécurisants, et donc de trajectoire de soin pour ces patients et ces patientes de ce département ; il a ainsi permis de sensibiliser, voire de former, le personnel confronté à des réalités bien spécifiques, trop souvent mal connues. Enfin, les mots et les termes rassurants identifiés ont été affichés dans les couloirs et au chevet des personnes concernées, rendant concret l'usage de mots familiers dans les chambres et les services spécialisés, et facilitant l'apprentissage de ce vocabulaire par le personnel de ce département.

Post-partage

Lorsque la gestion des émotions est plus complexe, certains exercices peuvent être proposés pour faciliter leur expression et leur canalisation. Ces exercices collaboratifs ne devaient absolument pas susciter de sentiment de culpabilité, de faute ou encore d'opprobre. Pour ce faire, la gestion du temps, des cadres, et de sa posture (comme se nommer expert de part et d'autre), mais également l'interprétation du langage utilisé se réalisent dans la nuance, et donc sans généraliser. Cet espace doit être créé pour assurer autant que possible un processus de sécurisation émotionnelle. Cet exercice comprend également une phase de reconsidération de chaque moment ayant pu éveiller chez l'un ou chez l'autre une émotion négative. L'intention est de permettre cet espace sécurisant où l'échange est favorisé afin que chacun puisse s'exprimer le plus librement possible et, au besoin, d'obtenir l'aide ou le soutien requis pour adresser et transcender cette émotion présente, évitant ainsi l'exacerbation de ce qui a pu être mis en cause.

L'objectif visé est que la personne participante à l'activité reparte ultimement avec un sentiment positif. Ainsi, chaque action posée demande à ce que chacun et chacune se questionne sur l'impact qu'elle pourrait avoir sur les 7 futures générations. L'interrogation sur notre action ayant un impact négatif, elle doit se faire au niveau de son sens et de sa motivation. L'idée n'est alors de ne pas éveiller chez l'un ou chez l'autre une émotion négative. Cette intention doit pouvoir créer cet espace sécurisant où l'échange est favorisé au point tel que chaque personne se sent à l'aise de s'exprimer le plus librement possible, et au besoin peut obtenir l'aide ou le soutien requis pour ce faire. Ainsi, en transcendant l'émotion présente, il est possible d'éviter l'exacerbation de cette émotion et de qui a pu la générer.

Pour ce faire, un cercle de parole ou la conception d'un geste accueillant tel que le chant des tambours de guérison peut libérer les émotions. Avec une médecine par le son, plusieurs activités développées en commun ont pu soutenir la sécurisation émotionnelle des personnes participantes, et ce, notamment lorsque les enjeux émotionnels étaient particulièrement forts et vifs. Cet exercice post mortem permet de valider ce qui a été constructif, ce qui reste à l'être et les solutions à envisager lors de prochains ateliers et événements.

Ainsi, lorsqu'on accompagne une personne en soins de fin de vie, il est important d'inviter les deux parties à réfléchir sur ce passage et sa signification. Lors de ce genre d'accompagnement, une conversation de cœur à cœur est de mise. Nous avons constaté que certaines demandes vont à l'encontre de certains codes ou règlements mis en place par les services de santé et les maisons de soins palliatifs. Par exemple, certaines politiques et règles des établissements et des maisons de santé ne permettent pas d'offrir du *smudging*, de même certaines dispositions ne peuvent accueillir plus d'une personne à la fois, soit la famille et la communauté. Or, la famille et la communauté jouent un rôle essentiel pour les Premiers Peuples. De plus, certains rituels ont un caractère sacré, et c'est pourquoi, il peut y avoir une réticence à les partager avec celleux qu'on ne connaît pas. Ainsi, le fait de ne pas être entendu et compris mène à l'impossibilité de créer un espace sécurisant.

Il est important de comprendre que certains rituels sont ouverts à tous et à toutes tels que les Pow Wow, tandis que d'autres sont réservés à la communauté. Tout comme chez les allochtones, les obsèques d'un proche se célèbrent entre les membres proches de sa famille et de sa communauté, une cérémonie du deuil chez les Premiers Peuples donnent lieu à des rassemblements et des célébrations échelonnées sur plusieurs jours (CSSSPNQL, 2016). Pour certaines communautés, il est essentiel d'avoir accès aux personnes guérisseuses traditionnelles, porteuses de savoir et Aînées. Ces dernières pourraient être appelées à collaborer plus largement avec les infirmiers et les infirmières dans le cadre de la prestation de soins palliatifs. Ainsi, les Séances de médecine traditionnelle données par des personnes guérisseuses traditionnelles devraient être tolérées afin de faciliter la sécurisation émotionnelle, notamment dans un moment important comme celui-ci. Enfin, pour faciliter le processus de sécurisation émotionnelle, certains services de santé et services sociaux autorisent de leur propre chef l'expression de traditions culturelles sous couvert du cadre des obligations de mesures d'accommodement. Comme c'est le cas pour d'autres, les pratiques devraient être autorisées grâce à des mentions spéciales précisées dans les codes et règlements du domaine à l'effet d'assurer le respect des traditions et l'accès aux objets sacrés, nécessaires au respect de la spiritualité autochtone.

PERSPECTIVE D'UNE AUTOCHTONISATION

(ou intégration des savoirs et des philosophies autochtones)

Ici il s'agirait de cheminer seul·e, en un premier temps, et ce, dans le but de se préparer à mettre en application le *Double regard*. Par la suite, une collaboration ou un partenariat pourrait se réaliser au mieux après s'être instruit ou instruite sur les réalités des Premières Nations, des Métis et des Inuit, ou encore après avoir suivi des enseignements des personnes Aînées et de membres d'une communauté.

L'autochtonisation pourrait aussi inclure la mise en place d'équivalents autochtones aux services déjà offerts, sans transformation des manières de faire – par exemple, permettre le *smudging* dans certains endroits et dans certaines conditions seulement, suivant une demande formelle, sans mettre les outils et plantes nécessaires à la disposition des personnes qui souhaitent s'en servir. De tels ajustements sont certes utiles, mais non suffisants à une plus grande sécurisation.

Cela dit, si ces apprentissages ne sont pas incarnés, ils peuvent faire violence à l'autre. Il est important de veiller à ne pas créer un nouveau déséquilibre, et donc de penser à la façon d'accueillir les émotions, notamment lorsqu'elles n'ont pas été sécurisées. La question de la conciliation entre une démarche intellectuelle et le ressenti d'émotions se pose.

Faire appel au langage ou encore à des activités artistiques sont un des moyens d'expression et de sécurisation émotionnelle. L'émotion se canalise lorsque nous prenons la parole, construisons ou jouons du tambour, par exemple. Ces médias favorisent l'expression de nos émotions, et de nos ressentis.

SANS AUTOCHTONISATION OU SANS DOUBLE REGARD

Dans cette perspective, nous pouvons nous demander s'il n'y aurait pas un risque de rupture entre les deux visions du fait de l'absence de ce qui nécessiterait la sécurisation émotionnelle. Ces deux visions du monde ne peuvent trouver un point d'équilibre, l'une sans l'autre ; ce serait laissé trop de place au hasard et à la pensée magique. En effet, si nous ne prenons pas le temps de réfléchir à l'intention et à l'impact souhaité ensemble, la mise en place de mesures dont le but est d'assurer une expérience sécuritaire d'ouverture et de partage à l'autre n'aurait pas de résonance sans intention de faire vivre le *Double regard* et pourrait alors maintenir l'émergence ou la perpétuation d'incidents contraires aux objectifs visés.

Il est aussi possible que la sécurisation émotionnelle doive commencer parmi les personnes participantes allochtones, dans une démarche d'auto-éducation et de prise de distance critique par rapport à ses connaissances, préjugés, et attitudes. De même, il pourra être nécessaire pour les membres autochtones d'un groupe collaboratif de se retirer du groupe plus large afin de s'entraider et s'appuyer mutuellement pour répondre à certains problèmes qui peuvent survenir même dans les contextes collaboratifs où règnent les meilleures intentions. Le *Double regard* n'implique pas toujours de tout *Faire ensemble*, mais aussi de voir là où la séparation demeure utile afin de renforcer ses capacités et de montrer sa confiance en l'autre, qui est souvent le gage de la confiance qui pourra être reçue.

CONCLUSION

Ce guide pratique a été conçu non seulement pour illustrer concrètement comment mettre en œuvre l'*Etuaptmumk/Double regard* ; il vise également à faciliter le passage à l'action pour qui le veut bien, et ce, peu importe le milieu. Il présente des expériences vécues afin de démystifier la complexité de l'action et d'accroître l'accessibilité du *Double regard*. Les huit fascicules qui l'accompagnent illustrent des exemples concrets qui peuvent être inspirants ou repris, dans différents contextes.

Par le partage de ces expériences concrètes nous espérons pouvoir démontrer à quel point il est possible de changer les choses, et que ces façons de *Faire ensemble* restent accessibles, peu importe qui, et où, nous sommes.

Nous espérons que ce guide pourra vous accompagner dans vos démarches de la mise en œuvre le principe du *Double regard* et donc dans l'atteinte de vos objectifs de *Faire ensemble*.

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de nous lire !

RÉFÉRENCES



RÉFÉRENCES

Cette liste présente les ouvrages consultés pour la rédaction de ce guide pratique. Afin d'en faciliter la lecture, seules les références dont un extrait a directement été utilisé sont mentionnées dans le texte à moins que la référence n'ait été utile pour accéder à d'autres références indiquées dans le guide ou ait été suffisamment inspirante pour avoir fait l'objet d'échanges pertinents. Ce guide doit être considéré comme un sommaire des outils existants, l'intention étant de faciliter leur utilisation et de les rendre plus accessibles.

Archibald, J. (2008). *Indigenous Storywork. Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. UBC Press.

Arendt, H. (1972). La crise de la culture. Gallimard.

Association francophone pour l'éducation artistique en Ontario (2017). *Projet : Métiers d'art – Le bâton de parole.* https://afeao.ca/afeaoDoc/le_baton_de_parole.pdf

Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education – A literature review with recommendations. Ottawa, Ontario: Apamuwek Institute*. National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs Indian and Northern Affairs Canada (INAC).

Battiste, M., Bell, L. and Findlay, L. M. (2002). Decolonizing Education in Canadian Universities: An Interdisciplinary, International, Indigenous Research Project. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 82-95.

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education - Nourishing the Learning Spirit*. UBC Press.

Bartlett, C. Marshall, M.; Marshall, A. (2012). Two-Eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2012, 2(4), 331-340.

Bartlett, C., Marshall, A. (2009). *Integrative science and Two-Eyed Seeing. Lifelong Learning – from Youth to Elder*. Conference on Aboriginal education, organized by the Atlantic Aboriginal Economic Development Integrated Research Program (AAE-DIRP) of the Atlantic Policy Congress of First Nation Chiefs Secretariat Fredericton, NB, 23-25 March 2009.

Belle, N. (2014). Teaching by the Medicine Wheel: An Anishinaabe framework for Indigenous education. *Education Canada,* 54(3).

Benton-Banai, E. (2010). *The Mishomis Book. The Voice of the Ojibway.* Minnesota University Press.

Blanchet, P.-A. (2019). Les apprentissages sociaux et émotionnels chez les élèves autochtones du Québec: un outil pédagogique adapté à leurs réalités scolaires. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 26-29.

Bighead – *Nikawiy Okiskinohamawina – Mother as teacher : A Cree First Nation's Mother Teaching through Stories*.

Borrows, J., Chartrand, L., Fitzgerald, O. E., and Schwartz, R., dirs. (2019*). Braiding Legal Orders. Implementing the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. CIGI Press.

Brascoupé, S., et C. Waters (2009). Cultural Safety Exploring the Applicability of the Concept of Cultural Safety to Aboriginal Health and Community Wellness. *Journal of Aboriginal Health*, 5(2), 6-41.

Castelli Tania, Thinel Myriam, Cantin Alex-Andrée et Patrick Cloos (2020). Les Femmes anishinaabeg (Canada), la santé et l'eau : des savoirs traditionnels aux mobilisations contemporaines. *Amnis*, 2020(19).

Centre d'activités populaires et éducatives - CAPE (2010). *Notre expérience du cercle de parole en alphabétisation populaire*. Rapport de recherche préliminaire. http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/50336.pdf

Chartrand, Larry, Oonagh E. Fitzgerald et Risa Schwartz (2019). "Preface," dans John Borrows, Larry Chartrand, Oonagh E. Fitzgerald et Risa Schwartz (dirs.). *Braiding Legal Orders. Implementing the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, Waterloo*. Centre for International Governance Innovation, p. ix-xvi.

Chatonnier, C. (2022). *Pow-Wow et perception autochtone de l'espace. Créations de collaboratoires pour repenser les espaces d'usages publics urbains.* Thèse de doctorat [Université de l'UQÀM-INRS]. https://espace.inrs.ca/id/eprint/13063/1/Chatonnier-C-D-Juin2022.pdf

Chaput, S. et le groupe de travail du RÉFIPS sur le plaidoyer en santé. (2021). *Plaidoyer pour la Santé - un guide pratique*. Réseau francophone international pour la promotion de la santé (région des Amériques). Collection Partage

Chung, R. (2018). Les défis du féminisme autochtone. Entretien avec Widia Larivière. *Nouveaux Cahiers du socialisme* (19), 200–202.

Clark, Y., Gee, G., Ralph, N., Atkinson, C., Brown, S., Glover, K, McLachlan, H., Gartland, D., Hirvonen, T., Atkinson, J., Andrews, S., Chamberlain, C., the Healing the Past by Nurturing the Future Investigators Group1 and Co-Design Group2 .(in press). *Healing the past by nurturing the future: Cultural and emotional safety framework. Journal of Indigenous Wellbeing: Te Mauri-Pimatisiwin*.

https://journalindigenouswellbeing.com/media/2020/05/135.148.The-Healing-the- Past-by-Nurturing-the-Future-Cultural-and-emotional-safety-framework.pdf

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) (2016). *Portrait des soins palliatifs offerts dans les communautés des Premières Nations du Québec.* 56 p. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3640105

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2018*). La santé publique chez les Premières Nations au Québec : une responsabilité partagée pour une action concertée*, 72 p. https://files.cssspnql.com/index.php/s/29zsJIBpaszZ8KM

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2021). *Document de réflexion sur la notion de « racisme systémique ». Cat. 2.120-1.36.* Document adopté à la 694e séance de la Commission, tenue le 20 août 2021, par sa résolution COM-694-4.2.3.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada.* https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr#rapports-cvr

Conseil de la Nation Atikamekw (2020). Principe de Joyce. https://www.atikamekwsipi.com/public/images/wbr/uploads/telechargement/Doc_Principe-de-Joyce.pdf

Coocoo, C. (2005). *Un homme en colère*. Entrevue de J.-M. Biron. Relations. Février 2005.

Cooper, Elizabeth, Rebecca Major and Emily K. Grafton (2018). Reconciliation Within Post-Secondary Classrooms and Institutions. *Canadian Journal of Native Education*, 40(1), 54-73.

Crum, S. J. (2015). A History of the First Nations College Movement of Canada, 1969-2000: Journal of american indian higher education. *Tribal College*, 26(3), 38-41.

Debassige, B/Ahnungoonhs (2010). Re-conceptualizing Anishinaabe mino-bimaadiziwin (The Good Life) as research methodology: a spirit centered way in Anishinaabe research. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 11-28.

Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007). Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 13 septembre 2007, A/61/L.67 et Add.1.

Deroche, F. (2008). *Les peuples autochtones et leur relation originale à la terre : un questionnement pour l'ordre mondial.* L'Harmattan.

Dion, Susan D. (2009). *Braiding Histories. Learning from Aboriginal Peoples' Experiences and Perspectives*. UBC Press.

Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*. Le Seuil.

Eriksson et Lindström (2010). *La salutogénèse : petit guide pour promouvoir la santé*. Presses de l'Université Laval.

Ermine, W. (2007). The Ethical Space of Engagement. *Indigenous Law Journal*, 6(1), 193-203.

Flamand, S. (2023). *Nikanik Nikanik e itapian / Un avenir autochtone « décolonisé ».* Éditions Hannenorak.

Goodchild, M. (2021). Relational Systems Thinking: That's How Change Is Going to Come, from Our Earth Mother. *Global Social Witnessing*, 1(1), 75-103.

Gouvernement du Manitoba (2019). *Smudging protocol and guidelines for school division.* https://www.edu.gov.mb.ca/iid/pu-

blications/pdf/smudging_guidelines.pdf

Gouvernement de l'Ontario, (2021). *Parcours vers la sécurité – Stratégie de l'Ontario en réponse au rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées*. https://www.ontario.ca/fr/page/parcours-vers-la-securite-strategie-de-lontario-en-reponse-au-rapport-final-de-lenquete-nationale

Hamel-Charest, L. (2022). *Qu'y a-t-il dans une assiette autochtone ? Anthropology of food. Articles Varia* [Online].

Hatcher, A., Bartlett, C., Marshall, A., et Marshall, M. (2009). Two-Eyed Seeing in the classroom environment: concepts, approaches, and challenges. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9(3), 141-153.

Henderson, J. Y Sakej (1997). *The Mikmaw Concordat*. Fernwood Publishing.

Hogue, M. (2016). Aboriginal ways of knowing – The 21st century learner and STEM success. *Education*, 22(1), 161-172.

Hogue, M. (2012). Interconnecting Aboriginal and Western paradigms in post-secondary science education: An action research approach. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies,* 10(1), 78-114.

Honneth, A. (2000), *La Lutte pour la reconnaissance*. Éditions du Cerf.

Institut international ESPERE (2022). *Le bâton de parole*. http://bitly.ws/xZkH

Joseph, B. (2022). *Working Effectively with Indigenous Peoples*. https://www.ictinc.ca/about-us

Jourdain, M. (2007). *Plaidoyer pour la justice sociale : théorie et pratique*. Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI). https://aqoci.qc.ca/wp-content/uploads/2011/12/pdf_guides_2007-03_guide-plaidoyer_1_.pdf

King, Anna-Leah (2017). The Role of Song and Drum in Schools: A Response to Questions About Culturally Responsive Practice, dans Pirbhai-Illich, Fatima, Shauneen Pete, et Fran Martin, dirs., *Culturally Responsive Pedagogy. Working Towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism*. Palgrave Macmillan, 123-140.

King, A.-L. (2023). Social Justice through Indigenization and Anti-Oppressive Teaching, dans Abdi, Ali A., dir., *Social Justice Education in Canada. Select Perspectives*. Canadian Scholars, 103-116.

Kitty, D. et Funnel, S. (2020). *CanMEDS-Médecine familiale : Document d'accompagnement sur la santé autochtone*. Collège des médecins de famille du Canada, 62 p. https://www.cfpc.ca/CFPC/media/PDF/CanMEDS-IHS-FRE-web.pdf

Krasowski, S. (2019). *No Surrender : The Land Remains Indigenous*. University of Regina Press.

Lachapelle, L. et Puana, S. D. (2012). Mamu minu-tutamutau (bien faire ensemble) : l'éthique collaborative et la relation de recherche. *Éthique publique*, 14(1), 225-269. https://journals.openedition.org/ethiquepublique/951#citedby

Lalieu, O. (2001). L'invention du « devoir de mémoire ». Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, 69(1), 83- 94.

Larzillière, P., Calabrese E. C., Grajales, J., Manrique, G., Napolitano, V. et Ruiz de Elvira, L. (2021). État de littérature - Engagements et désengagements combattants. Les émotions comme outil d'analyse. *Critique internationale*, 91, 163-181.

Lathoud, F. (2016). L*a place du cercle de parole dans le système scolaire*. Publication dans le cadre des Colloques de l'UQAC. http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/10/flathoud.pdf

Lepage, P. (2019). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones - 3e édition*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Institut Tshakapesh.

Little Bear, Leroy. (2000). Jagged Worldviews Colliding. Dans Battiste, M., dir. *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (77-85). UBC Press.

McAdam, S., et al. (2009). *Cultural teachings : First Nations protocols and methodologies*. Saskatchewan Indian Cultural Centre.

McGregor, D. (2018). Reconciliation and Environnemental Justice. Journal of Global Ethics. *Research in Science Education*, 14(2), 222-231.

Michie, M., Hogue, M., Rioux, J. (2018). The Application of Both-Ways and Two-Eyed Seeing Pedagogy: Reflections on Enga-

ging and Teaching Science to Post-Secondary Indigenous Students. *Research in Education Science*, 48(6), 1205-1220.

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.* https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2020/20-613-02W.pdf

Ober, R. et Bat, M. (2007). Paper 1- Both-Ways: the philosophy. *Ngoonjook: A Journal of Australian Indigenous Issues,* 31, 64-86.

Ober, R. et Bat, M. (2008). Paper 2 - Both-Ways: philosophy to practice. *Ngoonjook: A Journal of Australian Indigenous Issues*, 32, 56-79.

Ober, R. et Bat, M. (2008). Paper 3 - Self-empowerment: researching in a Both-Ways framework. Both-Ways: the philosophy. *Ngoonjook: A Journal of Australian Indigenous Issues*, 33, 43-52.

Ober, R. (2009). Both-ways: Learning from yesterday, celebrating today, strengthening tomorrow. *Australian Journal of Indigenous Education,* 38, 34-39.

O'Reilly-Scanlon, K., Crowe, C. et Weenie, A. (2004). Pathways to Understanding: "Wâhkôhtowin" as a research methodology". *McGill Journal of Education*, 29(1), 29-44.

Ottman, J. (2022, May 3). *Okinohmakē, kēntasowin: Teaching and Learning Through Indigenous Knowledge Systems* [Conference presentation]. Conference on Postsecondary Learning and Teaching, University of Calgary. https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/114890

Otis, G. (2005). Revendications foncières, « autochtonité » et liberté de religion au Canada. *Les Cahiers de droit*, 40(4), 741–772.

Ottawa, E. (2021). *Wactenamakanicic e opikihakaniwitc - Comment se manifeste le « droit » coutumier en matière de circulation des enfants chez les Atikamekw Nehirowisiwok de Manawan ?* Mémoire de maitrise en droit [Université d'Ottawa]. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/42610/1/Ottawa_Eva_2021_These.pdf

Papps, E. and Ramsden, I. (1996). Cultural Safety in Nursing: the New Zealand experience. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 491–497.

Paquet, N. (2016). La résurgence autochtone, un passage nécessaire vers une réconciliation : l'exemple de l'alimentation traditionnelle. *Cahiers du CIÉRA*, 13, 79-99.

Peltier, C. (2018). An Application of Two-Eyed Seeing: Indigenous Research Methods with Participatory Action Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-12.

Pete, Shauneen, Bettina Schneider et Kathleen O'Reilly (2013). "Decolonizing Our Practice – Indigenizing Our Teaching". *First Nations Perspectives*, 5(1), p. 99-115.

Pete, Shauneen. (2016). 100 Ways: Indigenizing & Decolonizing Academic Programs". *Aboriginal policy studies*, 6(1), 81-89. https://journals.library.ualberta.ca/aps/index.php/aps/article/view/27455

Prosper, K., McMillan, L. J., Davis, A. A. et Moffitt, M. Returning to Netukulimk: Mi'kmaq cultural and spiritual connections with resource stewardship and self-governance. *The International Indigenous Policy Journal,* 2(4), p.1-17.

Martin D. (2012). Two-eyed seeing: A framework for understanding indigenous and non-indigenous approaches to indigenous health research. *Canadian Journal of Nursing Research*, 2012(44), 20-42.

Richardson, C., Blanchet-Cohen, N. (2000). *Adult Education and Indigenous Peoples in Canada. International Survey on Adult Education for Indigenous Peoples.* Country Study: Canada. Victoria Univ. British Columbia. Hamburg, Germany: UNESCO. http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Canada.pdf

Robertson, E. (2008), La définition en sociologie : Définir l'Autochtonité : Quels enjeux ? *Aspects sociologiques*, 2008(15).

Roher, S. I. G., Yu, Z., Martin, D. H. et Benoit, A. C. (2021). How is *Etuaptmumk*/Two-Eyed Seeing characterized in Indigenous health research? A scoping review. *Plos One*, 16(7), 1-22.

Simpson, B. L. (2017). *As we've always done: Indigenous freedom through radical resistance.* University of Minnesota Press.

Schön, D.A. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Éditions Logiques.

Schöpfel, J. (2012). Vers une nouvelle définition de la littérature grise. *Cahiers de la Documentation*, 66(3), 14-24.

Stevenson, J. (1999). The Circle of Healing. *Native Social Work Journal,* 2(1), 8-20.

Stonechild, Blair. (2006). *The New Buffalo. The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*. University of Manitoba Press.

Stonechild, Blair. (2021). *Celui qui cherche à savoir. S'ouvrir à la spiritualité autochtone*. Hashtag.

Thumbadoo, R. V. (2018). *Ginawaydaganuc and the Circle of All Nations. The Remarkable Environmental Legacy of Elder William Commanda*. Ottawa, Carlton University.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine - Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Seuil.

Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.

Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.

Université de Montréal – Faculté des Sciences infirmières (2015). *Modèle humaniste des soins infirmiers.* https://fsi.umontreal.ca/fileadmin/fsi/documents/Synopsis-Modele_humaniste.pdf

Vaudrin-Charrette, J. (2016). Gikinoo'amadiwag (Apprendre l'un de l'autre). *Pédagogie collégiale, citoyenneté et réconciliation*. Cégep de l'Outaouais.

Wall Kimmerer, R. (2013). *Braiding Sweetgrass – Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.

Ward, C., Branch, C., & Fridkin, A. (2016). What is Indigenous cultural safety—and why should I care about it? *Visions Journal*, 11(4), 29-31.

Whetham, H., Clark, Y., Bennetts, S., Gee, G., Ralph, N., Atkinson, C., Chamberlain C and the Healing the Past by Nurturing the Future team (2019). *Research Summary 4: Cultural and Emotional Safety Framework*.

White, L. (2005). Batchelor Institute's 'Both-Ways' journey: 1968-1985. *Ngoonjook: A Journal of Australian Indigenous Issues*, 27, 6-17. Annexes.

Wildcat, Matthew. 2018. Wahkohtowin in Action. *Constitutional Forum*, 27 (1), 13-24.

Williams, R. (1999). Cultural safety – what does it mean for our work practice? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 23(2), 213-214.

Wright, A. L., Gabel, C., Ballantyne, M., Jack, S. M., and Wahoush, O. (2019). Using Two-Eyed Seeing in Research with Indigenous People: An Integrative Review. *International Journal of Qualitative Methods* 18.

