Document generated on 08/09/2025 2:38 a.m.

Intervention

INTERVENTION | La revue professionnelle et scientifique de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

Changer notre façon de voir, de connaître et de critiquer à travers l'enseignement : un récit de pratique sur l'utilisation de l'approche décoloniale dans la formation en travail social

Philippe Roy, Annie Lambert, Julie Noel, Vicky Boldo and Maëlle Normandin

Number 155, 2022

Le travail social transnational, décolonial et antiraciste : des pistes pour un renouvellement des pratiques d'intervention, de recherche et d'enseignement

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1089307ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1089307ar

See table of contents

Publisher(s)

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ)

ISSN

2564-2375 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Roy, P., Lambert, A., Noel, J., Boldo, V. & Normandin, M. (2022). Changer notre façon de voir, de connaître et de critiquer à travers l'enseignement : un récit de pratique sur l'utilisation de l'approche décoloniale dans la formation en travail social. *Intervention*, (155), 83–95. https://doi.org/10.7202/1089307ar

Article abstract

Social work training is increasingly making room for Indigenous knowledge and realities in an effort to address the oppression exercised by the profession in the past. This article presents an application of the decolonial approach in the planning and implementation of an intervention course on advocacy for Indigenous rights. Through a practical narrative, the members of the team – professors, students, and practitioner-coaches – share their views on the pedagogical approaches, strategies, and consequences in terms of ethics, positionality, and reflexivity in social work. Over four consecutive days, students take on the role of a community organizer in a fictional Native Friendship Centre. They must perform various tasks related to intervention in a racist situation. The article highlights how the team is inspired by the decolonial approach to provide students with a learning experience that highlights the voices of those affected by the subject of the course. The focus is on the involvement of Indigenous practitioner-coaches and actors. The course is also structured around a vignette based on the story of an Indigenous student. The approach seeks to deconstruct the power relationships resulting from colonization to allow the development of an ethical and reflexive posture in the intervention with Indigenous communities. In short, this practice narrative explores the possibilities and challenges of applying the decolonial approach in social work education.

© Philippe Roy, Annie Lambert, Julie Noël, Vicky Boldo et Maëlle Normandin, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Changer notre façon de voir, de connaître et de critiquer à travers l'enseignement : un récit de pratique sur l'utilisation de l'approche décoloniale dans la formation en travail social

Philippe Roy, Ph.D., Professeur, École de travail social, Université de Sherbrooke
Philippe.Roy5@USherbrooke.ca
Annie Lambert, Ph.D., Professeure, École de travail social, Université de Sherbrooke
Annie.Lambert@USherbrooke.ca
Julie Noel, Ph.D., Professeure, École de travail social, Université de Sherbrooke
Julie.Noel4@USherbrooke.ca
Vicky Boldo, Conseillère spéciale, soutien aux étudiants autochtones, Université Bishop
vboldo@ubishops.ca
Maëlle Normandin, Étudiante au baccalauréat, École de travail social, Université de Sherbrooke
Maelle.Normandin@USherbrooke.ca

RÉSUMÉ :

La formation en travail social fait une place grandissante aux savoirs autochtones et aux réalités qui les concernent, dans un effort de réparation des oppressions exercées par la profession dans le passé. Cet article présente une application de l'approche décoloniale dans la planification et la réalisation d'un cours d'intervention sur la défense de droits en contexte autochtone. Dans un récit de pratique, les membres de l'équipe – professeur-e-s, étudiante et praticienne-entraîneure – croisent leur regard pour faire ressortir les modalités pédagogiques, les stratégies et les retombées sur le plan de l'éthique, de la positionnalité et de la réflexivité en travail social. Sur quatre jours consécutifs, les personnes étudiantes endossent le rôle d'une organisatrice communautaire d'un centre d'amitié autochtone fictif. Elles doivent remplir diverses tâches entourant l'intervention dans une situation de racisme. L'article fait ressortir comment l'équipe s'inspire de l'approche décoloniale pour faire vivre aux personnes étudiantes une expérience d'apprentissage en mettant de l'avant la voix des personnes concernées par le sujet du cours. Les principaux moyens comprennent l'implication de personnes autochtones à titre de praticiennes-entraîneures et de comédien-ne-s. Également, le cours est articulé autour d'une vignette basée sur le récit d'un étudiant autochtone. La démarche cherche à déconstruire les rapports de pouvoir issus de la colonisation pour permettre le développement d'une posture éthique et réflexive dans l'intervention auprès des communautés autochtones. En somme, ce récit de pratique explore donc les possibilités et défis d'une application de l'approche décoloniale dans la formation en travail social.

MOTS-CLÉS :

Approche décoloniale, travail social, formation pratique, Autochtones, croisement des savoirs

INTRODUCTION

La justice sociale et la reconnaissance des droits de la personne sont au cœur du travail social. Ces valeurs trouvent écho dans l'influence grandissante de l'approche décoloniale sur la formation en travail social, notamment par le développement d'une posture d'allié-e et d'une démarche réflexive sur soi, sur la discipline du travail social, son histoire, ses pratiques actuelles et futures (Association canadienne pour la formation en travail social, 2021; Fédération internationale des travailleurs sociaux, 2014). C'est dans cet esprit que nous présentons le récit d'expérience d'une activité de formation universitaire portant sur la défense des droits en contexte autochtone. En premier lieu, nous abordons le cadre conceptuel qui précède et influence l'activité de formation. Celle-ci est située dans le parcours de professionnalisation de la formation en travail social de l'Université de Sherbrooke et représente une occasion d'aborder l'intervention en contexte autochtone. La planification et la réalisation du cours sont détaillées à partir de l'intégration de l'approche décoloniale. Un croisement d'expériences de personnes non autochtones (équipe enseignante et étudiante) et autochtones (praticienne-entraîneure et comédien-ne-s) nous permettra de discuter et de valoriser les retombées du cours. Finalement, la conclusion avance une série d'apprentissages pour favoriser et inspirer une plus grande prise en compte de l'approche décoloniale dans la formation en travail social.

1. Cadre conceptuel : l'approche décoloniale comme appui à notre activité pédagogique

L'approche décoloniale en travail social est définie comme la reconnaissance de l'héritage du colonialisme, par lequel « les théories et les connaissances occidentales ont été exclusivement valorisées, et les connaissances indigènes ont été dévaluées, ignorées et hégémonisées par les théories et les connaissances occidentales » (Fédération internationale des travailleurs sociaux, 2014 : 1). La définition vise donc à stopper et à inverser ce processus par la valorisation des contributions autochtones à la discipline et à la profession du travail social. Notre activité pédagogique s'appuie sur les enseignements de Regan (2010), de Richardson, Carrière et Boldo (2017) ainsi que de Dupuis-Rossi et Reynolds (2018), qui invitent à créer des espaces suffisamment sécuritaires sur le plan culturel pour exposer aux personnes étudiantes d'aujourd'hui la violence coloniale de l'histoire du Canada, mais également comment les groupes colonisés ont résisté et résistent toujours à cette violence.

Plus particulièrement, il est question de comprendre le rôle du travail social dans l'application des politiques assimilatrices, comme la Loi sur les Indiens, les pensionnats et la Rafle des années 1960. Par le passé, les travailleuses et travailleurs sociaux ont opprimé de nombreuses familles autochtones, notamment par le retrait et le placement d'enfants hors de leur communauté, coupant ces derniers de leurs liens familiaux, communautaires, linguistiques et culturels (Croteau, 2017; Guay, 2017; Wright, 2021). Ce sont des pratiques incompatibles avec les valeurs de respect de la dignité et de justice sociale qui doivent guider la profession. Pour les allochtones de descendance coloniale (d'origine française et anglaise au Canada), cette prise de conscience peut générer de la honte et de l'inconfort à l'égard des privilèges et iniquités qui découlent de ces relations de pouvoir historiques.

Dans une approche décoloniale, ces émotions négatives ne sont pas une fin en soi, mais bien un tremplin pour que le groupe majoritaire puisse faire la paix avec ce passé et structurer sa préoccupation pour la justice sociale dans son travail (Richardson, Carrière et Boldo, 2017; Swiftwolfe, 2019). De son côté, Guay (2017) suggère de tirer des leçons du passé pour mieux se défaire de l'idéologie colonisatrice qui a guidé le travail social dans cette partie sombre de son histoire. Les travailleuses et travailleurs sociaux ont eu un rôle important dans la colonisation, et leur importance est tout aussi grande pour renverser la balance afin de bâtir de nouvelles relations égalitaires.

Sur le plan de la formation, cette orientation trouve écho dans les politiques et normes d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS). Cette dernière a pris position en 1994 pour valoriser des approches de guérison autochtones, soulignant la nécessité de mieux les intégrer à la formation en travail social (Guay, 2017). Ceci a mené à plusieurs initiatives, dont la mise sur pied du *Thunderbird circle*, un groupe d'universitaires autochtones représentés sur le conseil d'administration de l'ACFTS. Sa fonction principale est d'assurer que les universitaires autochtones puissent faire valoir leurs points de vue sur les politiques, la planification et le développement de la formation universitaire en travail social. À la suite de l'appel à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), l'ACFTS (2017) a lancé une déclaration de complicité et d'engagement envers le changement. Cette initiative s'inscrit en continuité avec les principes de l'approche décoloniale décrite plus haut.

L'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) s'inscrit dans la même voie. Son référentiel de compétences comprend plusieurs éléments qui s'acquièrent par une formation orientée vers le développement de compétences culturelles. C'est le cas par exemple du domaine qui regroupe la pratique éthique, critique et réflexive. Ceci amène à remettre en question l'éducation reçue sur les réalités autochtones et son rôle dans la pratique professionnelle. Cette compétence sur le plan réflexif s'accompagne de compétences plus concrètes, comme la capacité à créer un espace de parole et d'ouverture qui favorise l'expression de la réalité singulière des acteurs, en la situant dans son contexte personnel, communautaire et social (composante 2.1.3). Par ailleurs, l'Ordre collabore avec des communautés autochtones et d'autres partenaires depuis 2016 pour créer un modèle de formation qualifiant et respectueux des modes d'apprentissage et des cultures autochtones (OTSTCFQ, 2019).

Ainsi, l'importance que le travail social accorde au respect, à la justice sociale et à l'autodétermination suscite logiquement, dans les institutions d'enseignement, la reconnaissance de la pluralité des savoirs sur le plan culturel. Ces institutions sont invitées à accorder une plus grande place aux savoirs autochtones portés par les Autochtones eux-mêmes, et plusieurs moyens sont mis de l'avant pour y arriver. À ce titre, Ellington (2021 : 350) suggère notamment d'inviter « des expert-e-s autochtones (des Aînés et des intervenants sociaux autochtones, par exemple) à participer à l'enseignement des cours en reconfigurant l'espace académique pour y reconnaître les paradigmes et les épistémologies autochtones ».

En somme, les principes de l'approche décoloniale guident et accompagnent l'équipe enseignante pour faire évoluer ses activités pédagogiques. Cette évolution repose à la fois sur l'expérience que certains membres ont acquise dans d'autres universités et l'ouverture de l'ensemble de l'équipe. Cette dernière cherche donc les leviers pour promouvoir une conscientisation historique à la fois individuelle, professionnelle et collective. Au cœur de cette démarche se trouve le souci d'assurer la cohérence entre la façon d'enseigner et le contenu proposé.

2. Méthodologie de l'expérience : contexte, planification et réalisation de l'activité pédagogique

2.1 Contexte de l'activité pédagogique

Appuyée sur la perspective de l'approche décoloniale, notre équipe s'est interrogée sur les meilleures stratégies pour assurer une juste place aux personnes autochtones et à leurs réalités dans le cadre d'une activité pratique du parcours de professionnalisation qui structure nos programmes de formation en travail social. L'École de travail social de l'Université est en effet construite sur un parcours de professionnalisation où se combinent des activités de type cours ainsi que des activités de type pratique qui permettent aux personnes étudiantes de développer différentes ressources transposables en réalité de pratique. L'activité dont nous souhaitons faire le récit d'expérience dans cet article est le cours *Agir en situation de pratique 2*, qui s'inscrit dans une série de quatre activités similaires durant les trois années de baccalauréat. Ces activités obligent, pour les personnes étudiantes, une mobilisation des différentes ressources acquises pendant leur parcours de formation et visent à évaluer leurs apprentissages. Ainsi, un réinvestissement des connaissances acquises s'effectue dans des activités de simulations d'intervention, permettant de tracer des ponts entre chacun des cours suivis tout en sollicitant l'autonomie des personnes étudiantes dans la recherche de documentation soutenant leur pratique. Il s'agit alors, dans l'actualisation d'un rôle professionnel, de combiner les diverses ressources disponibles dans des situations de pratique de différents niveaux de complexité.

Tous les cours *Agir en situation de pratique* se déroulent dans le cadre d'une semaine intensive où les autres activités pédagogiques sont suspendues afin que les personnes étudiantes se retrouvent en situation d'immersion d'intervention. La mise en action qui leur est proposée est articulée autour de situations authentiques réelles ou simulées et ancrées dans les réalités de terrain. Les mises en situation sont construites en y intégrant des contraintes interactionnelles, organisationnelles et systémiques de façon à s'approcher des réalités que les personnes étudiantes rencontreront dans leurs pratiques professionnelles (Bois et Delli-Colli, 2018). Le cours *Agir en situation de pratique 2*, qui se présente à la deuxième année de baccalauréat, consiste à accompagner les collectivités avec compétence dans une situation de défense de droits. À des fins d'évaluation, il est alors attendu que les personnes étudiantes analysent et identifient les éléments de discrimination, qu'elles accompagnent les personnes dont les droits sont lésés, qu'elles développent avec les acteurs concernés une stratégie de défense de droits et qu'elles mettent en œuvre la stratégie choisie pour mener à bien leurs interventions.

Pour élaborer, planifier et mettre en œuvre cette activité, une équipe est constituée en y incluant des comédien-ne-s et des praticien-ne-s-entraîneur-e-s, c'est-à-dire des personnes professionnelles en exercice qui endossent un rôle conseil. À cette équipe s'ajoutent des usagers-ères-entraîneur-e-s, soit des personnes ayant côtoyé ou côtoyant des intervenant-e-s sociaux qui s'investissent en partageant leurs savoirs d'expérience auprès des personnes enseignantes et étudiantes. Leur implication est valorisée en s'inspirant de la philosophe suédoise du *Gap Mending*, lancée par l'École de travail social de l'Université de Lund, qui vise la réduction de la distance sociale entre les usagers et les travailleurs sociaux (Heule, Knutagård et Kristiansen, 2017; Lambert, Roy, Noël et al., 2021) et qui soutient plusieurs activités d'implication des personnes usagères à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke. Dans le cadre de l'activité pédagogique présentée dans cet article, une des retombées attendues est le développement de l'empathie sociale, qui consiste à explorer les connaissances sur l'histoire sociale et ses liens avec les enjeux qui concernent la défense de droits, en l'occurrence le racisme (Lee, Macdonald, Caron et al., 2017; Richardson, Carrière et Boldo, 2017).

La présence des usagers-ères-entraîneur-e-s bonifie grandement les dispositifs pédagogiques. Effectivement, en créant des occasions de rencontre avec les personnes étudiantes, le croisement des savoirs et la sensibilisation aux réalités humaines de chacun-e sont favorisés. Cela permet, pour les différents acteurs, un changement de perspective passant d'une attention centrée sur les déficiences ou problèmes des personnes, des groupes ou des collectivités à une mise en lumière de leurs forces et de leurs ressources. Dans ce contexte, le caractère collaboratif de l'activité suscite et valorise une grande participation des personnes concernées par la réalité proposée. C'est donc un angle tout à fait pertinent à l'intégration de l'approche décoloniale dans la formation.

Depuis 2018, le cours *Agir en situation de pratique 2* a fait l'objet de plusieurs transformations et améliorations dans le but d'apprendre et de coconstruire en prenant assise sur l'approche décoloniale. Au départ, peu de personnes concernées par la réalité autochtone étaient impliquées. Comme activités préparatoires, les personnes étudiantes étaient invitées à lire *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (Lepage, 2009) et à consulter divers sites internet. Sur la plateforme du cours, une vidéo était aussi déposée. Une jeune femme autochtone y racontait notamment la difficulté d'accès à l'aide de derniers recours depuis qu'elle avait quitté sa communauté et avait été accueillie par une tante, résidente de la ville de Sherbrooke. Le cœur de l'activité pédagogique était centré sur l'animation d'une rencontre du comité « action sociale »[1] en endossant le rôle de l'organisateur-trice communautaire d'un organisme ayant pour mission la défense de droits de personnes ayant de faibles revenus. Les membres devaient convenir du contenu d'une lettre destinée aux députés fédéraux et provinciaux de la région. Pour clore l'activité pédagogique, les personnes étudiantes étaient invitées à rencontrer et à discuter avec une conseillère en développement communautaire aux Affaires autochtones et du Nord Canada, afin de mieux saisir les réalités des peuples autochtones. Cette première activité a permis d'évaluer les compétences des personnes étudiantes à animer un groupe de travail, à reconnaître des éléments de discrimination et à mettre en œuvre une stratégie collective. Toutefois, au terme de cette première initiative, il a été constaté qu'un grand pas restait à faire afin de s'engager dans une réelle posture d'allié-e avec les peuples autochtones.

2.2. Planification et intégration de la voix des personnes concernées dans l'activité pédagogique

À partir de 2019, des mécanismes ont été intégrés pour maximiser la participation des personnes concernées, et ce, le plus tôt possible dans la planification de l'activité. D'abord, à travers son réseau, le professeur responsable de l'activité a contacté un étudiant autochtone bien connu pour son engagement social. Ce dernier a accepté de participer à la construction d'une vignette clinique pour la réalisation de l'activité. Il était important que la vignette porte la voix d'une personne autochtone concernée par la défense de droits. Les premiers échanges entre cet étudiant et le professeur abordaient des situations vécues par des connaissances communes dont les droits d'accès au logement et à l'emploi ont été lésés. Puis l'étudiant a fait une pause pour réfléchir. Il s'est tourné vers son propre parcours sportif, au cours duquel il a subi des gestes et paroles racistes. En écoutant l'étudiant, le professeur prenait des notes sur le récit pour rédiger les bases de la vignette :

> « Un joueur de hockey autochtone compte deux buts en première période. L'entraîneur de l'équipe adverse est en colère et crie des insultes racistes au joueur. Ses joueurs et partisans alimentent les insultes. »

L'étudiant explique que le racisme se manifeste beaucoup plus fortement quand un joueur autochtone éprouve des difficultés ou au contraire lorsqu'il excelle, comme dans le cas présent.

1 Il s'agit d'un comité fictif et des comédiens jouent les rôles des membres du comité.

La suite de la vignette est fictive, ébauchée par le professeur avec la validation de l'étudiant. En résumé, la situation dégénère entre les partisans qui insultent le joueur autochtone et ceux qui le soutiennent. La partie est annulée et l'incident est largement médiatisé. Devant le scandale, un mouvement populaire exige que le président de la ligue de hockey reconnaisse le problème et apporte des changements.

Ensuite, pour contribuer à la mise en œuvre de l'intervention collective, des appels ont été lancés sur les réseaux sociaux pour recruter des comédien-ne-s autochtones afin de rapprocher l'expérience des personnes étudiantes des réalités vécues. Ces comédien-ne-s donnent la réplique aux personnes étudiantes pour leur permettre de s'entraîner à intervenir de la façon la plus incarnée possible. Les personnes intéressées ont contacté le professeur, qui a pris le temps d'expliquer les objectifs, le déroulement et la rémunération. Il leur a acheminé la vignette clinique plusieurs semaines à l'avance et s'est assuré qu'ils et elles soient à l'aise avec le rôle à jouer avant, pendant et après la mise en scène. Il s'agit d'une considération éthique importante puisque plusieurs ont déjà subi des propos similaires au cours de leur vie et que le rapprochement avec leur réalité vécue peut engendrer diverses réactions émotives.

Enfin, les cours *Agir en situation de pratique* impliquent la participation de praticien-ne-s-entraîneur-e-s. Pour l'édition 2020, le professeur a pris contact avec une personne à la fois experte de vécu, militante, formatrice et conseillère sur les réalités autochtones, y compris la défense de droits. Ses témoignages, issus de ses propres expériences, sont empreints d'un savoir-être centré sur la compassion, la justice et l'empathie sociale. Elle s'est impliquée dans la planification et la réalisation du cours.

Il est important de soulever que la planification du cours a été grandement influencée par l'actualité de l'automne 2020. Le débat sur les mots à connotation raciste à utiliser ou à censurer en enseignement a été propulsé par un scandale hautement médiatisé à l'Université d'Ottawa. C'est aussi à ce moment que Joyce Echaquan a filmé les professionnel.le.s de la santé qui ont tenu des propos racistes à son endroit alors qu'elle souffrait et rendait son dernier souffle. Ces deux événements ont soulevé plusieurs questions éthiques sur la préparation du cours. Le professeur a entamé une série de consultations, en commençant avec l'étudiant autochtone dont le témoignage a inspiré la vignette. Selon cet étudiant, certains mots utilisés dans la vignette sont effectivement difficiles, mais ce sont ceux que lui et plusieurs jeunes autochtones ont entendus dans le sport et malheureusement ailleurs aussi. C'est pourquoi il tenait à les partager dans le cadre d'un cours centré sur l'intervention en défense de droits. Selon lui, c'est par l'éducation et la sensibilisation qu'on réussira à contrer le fléau du racisme. Le fait de nommer des insultes racistes dans une vignette a été longuement réfléchi et discuté également avec des intervenantes autochtones spécialisées en santé et en défense des droits, la praticienne-entraîneure, des collègues du professeur et la direction facultaire.

Toutes ces consultations ont mené à un consensus sur la pertinence de nommer les choses, ce qui est cohérent avec l'esprit du cours, qui consiste à s'exercer dans une situation de pratique la plus réaliste qui soit. Il faut donc nommer les faits avec précision afin de déterminer en quoi des droits humains sont lésés et exigent une intervention. Les propos racistes soulèvent des émotions négatives et les personnes étudiantes doivent s'exercer à accueillir ces émotions, les leurs et celles des personnes impliquées, afin d'exercer une défense de droits de façon professionnelle. Certaines personnes étudiantes ont dû chercher la signification de certaines insultes racistes, mais une simple recherche sur internet fournit l'information nécessaire pour en saisir le sens et les situations réelles où elles ont été utilisées pour humilier ou infériorisier les Autochtones.

Les personnes étudiantes devaient réfléchir à leur positionnalité, soit leur propre histoire sociale et celle de leur profession en lien avec les réalités autochtones dont il est question dans le cours.

C'est pourquoi il a été prévu d'intégrer un travail individuel réflexif à partir du Culturagramme. Ce dernier est un outil d'intervention qui explore le parcours migratoire et la relation à la culture de la personne qui le construit. Il a été développé aux États-Unis par Congress (2005) et adapté au contexte autochtone québécois par Roy et Ellington (2018). C'est cette dernière version qui a été utilisée pour le cours *Agir en situation de pratique 2*. En complément, le document *Trousse d'outils pour allié-e-s aux luttes autochtones* (Swiftwolfe, 2019) a été fourni et présenté en tant que guide incontournable utilisé par le professeur pour la planification du cours, mais aussi comme une ressource essentielle à la préparation des personnes étudiantes pour la réalisation du cours.

2.3 Réalisation de l'activité pédagogique : quatre journées intensives d'immersion

Jour 1

Le cours *Agir en situation de pratique 2* se déroule sur quatre jours consécutifs, pour une durée totale de 30 heures d'immersion. Pour la première journée de l'édition 2020, la praticienne-entraîneure a ouvert le cours par une cérémonie de chant, tambour et purification à la sauge. Elle a ensuite livré un témoignage sur son parcours de vie comme enfant autochtone adoptée lors de la Rafle des années 1960, comme militante, intervenante, conseillère et formatrice, mais aussi comme mère, grand-mère et conjointe.

En après-midi de la première journée, le professeur a fait un retour sur l'activité du matin, suivi par la présentation du plan de cours, de la vignette et des modalités d'évaluation. C'est à ce moment que les personnes étudiantes ont appris qu'elles allaient jouer le rôle d'intervenant-e-s communautaires d'un centre d'amitié autochtone fictif et qu'elles seraient appelées à intervenir dans une situation de racisme lors d'un match de hockey, en plus de réaliser des tâches communes en organisation communautaire durant la semaine. Les personnes étudiantes prenaient ensuite le temps de se familiariser avec leur rôle et le contexte d'intervention de la vignette. Elles étaient alors informées que les évaluations comprendraient le travail basé sur le Culturagramme ainsi qu'une intervention collective filmée avec comédien-ne-s d'une durée de 25 minutes et réalisée en dyade lors de la quatrième journée.

Jours 2 et 3

En deuxième journée, la praticienne-entraîneure rencontrait les personnes étudiantes en sous-groupe afin de répondre à leurs questions et de les accompagner dans leur préparation. L'adoption d'une posture d'allié-e était au cœur des discussions qui ont porté sur la culture, le savoir-être et le savoir-faire dans la défense de droits. La journée suivante était consacrée à planifier l'intervention collective, à accomplir le travail individuel et à répondre aux demandes qui leur étaient acheminées. Pour s'approcher de la réalité quotidienne du travail au sein d'un organisme communautaire, les personnes étudiantes ont reçu différentes demandes par courriel. Il pouvait s'agir de demandes de références à d'autres organismes, de demandes de la directrice du centre d'amitié fictif ou encore de conseils pour la réalisation de l'intervention collective. Pour y parvenir, les personnes étudiantes devaient effectuer des recherches et y répondre adéquatement.

Jour 4

La quatrième et dernière journée du cours était réservée à la réalisation de l'intervention collective. À tour de rôle, les dyades de personnes étudiantes devaient intervenir avec les comédien-ne-s qui représentaient les personnes victimes de racisme au hockey, le coach de l'équipe qui a tenu des propos racistes et le président de la ligue de hockey. Pour l'édition 2020, l'activité se déroulait virtuellement en raison de la pandémie. Trois salles virtuelles fonctionnaient simultanément et

chacune comprenait trois comédien-ne-s qui jouaient les rôles du joueur autochtone, du président de la ligue de hockey et de l'entraîneur ayant tenu des propos racistes. Les interventions étaient enregistrées numériquement pour l'évaluation, qui portait sur les habiletés d'animation d'un groupe, la capacité à tenir compte des liens entre les dimensions individuelles et collectives d'une situation, le maintien et la création des liens sociaux et de collaboration entre les acteurs concernés par les situations problématiques ainsi que l'adoption d'une posture d'allié-e dans la lutte contre la discrimination. Après l'intervention filmée, les personnes étudiantes devaient effectuer un retour sur l'expérience vécue et les apprentissages. C'était l'occasion de les remercier pour les efforts déployés durant la semaine.

3. Le croisement des savoirs : retombées pour les différents acteurs

Cet article a été co-construit grâce au croisement des savoirs et des expériences des différents personnes impliquées dans l'activité pédagogique présentée. Ainsi, les retombées soulevées s'appuient sur l'expérience de l'équipe pédagogique[2].

Comédien-ne-s autochtones

Les comédien-ne-s autochtones jouaient le rôle d'un-e joueur-euse de hockey visé-e par des propos racistes lors d'un match de hockey. Tous ces comédien-ne-s connaissaient des sportifs autochtones à qui la situation de la vignette était arrivée véritablement, ou encore avaient vécu une situation similaire. Leur implication à titre de comédien-ne-s était donc très significative. Leurs motivations à contribuer à la formation des personnes étudiantes étaient diverses : briser les préjugés et les stéréotypes qu'elles peuvent entretenir envers les Autochtones, les sensibiliser aux enjeux autochtones, développer leur curiosité afin qu'elles acquièrent de nouvelles connaissances ou encore éveiller des questionnements sur l'histoire qui leur a été enseignée et les relations de pouvoirs sous-jacentes. L'une des personnes mentionne que les Québécois forment le groupe dominant et que ses membres, par méconnaissance, ont le sentiment de connaître ce que vivent les autres groupes, ce qui crée une motivation supplémentaire à participer à cette activité de formation.

Étudiant-e-s

L'étudiante impliquée dans cet article retient le réalisme et l'authenticité du cours comme des aspects centraux de l'expérience. L'occasion de partager et de réfléchir est accueillie comme un privilège. Elle exprime son appréciation du contact avec la praticienne-entraîneure et les comédien-ne-s, ainsi que de la démarche pédagogique :

> *Pouvoir entendre le récit de vie d'une personne qui a vécu des évènements dont on parle dans les médias, c'est toujours confrontant. Ces personnes ne sont plus que des statistiques ou des extraits de livres d'histoire; lorsque nous pouvons les entendre, elles deviennent aussi une partie de nos vies grâce à notre rencontre. Le témoignage et la discussion avec la praticienne-entraîneure génère un juste questionnement sur l'histoire de notre profession et sur la posture d'alliée que nous devons adopter.*

2 Bien que cet article ne constitue pas un projet de recherche, nous avons tout de même sollicité l'avis du Comité d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke, qui confirme l'absence de problème éthique dans notre démarche. Une co-autrice a alors contacté les trois comédien-ne-s qui ont participé au cours et deux étaient disponibles et intéressé-e-s à partager leur point de vue. Elle a aussi recueilli les propos de la praticienne-entraîneure (également co-autrice de l'article). Des entretiens téléphoniques de moins de 10 minutes ont été menés six mois après le cours, permettant un recul pour évaluer ce que ces personnes retiennent de leur expérience.

En revenant sur le témoignage de la praticienne et le jeu de rôle des comédien-ne-s, l'étudiante se dit inspirée par la façon dont les personnes directement concernées répondent au racisme par l'éducation et la patience. Cela lui donne le courage nécessaire pour soutenir cette lutte avec bienveillance et respect.

Elle mentionne également que la démarche pédagogique particulière qu'offre ce cours permet d'acquérir d'autres types d'apprentissages personnels et professionnels :

> *Je suis habituée aux cours plus magistraux. L'entrée en matière du cours, avec une cérémonie et un témoignage, a amené un autre état d'esprit pour la semaine. La praticienne-entraîneure a créé un espace de discussion sécuritaire où toutes et tous se sont senti-e-s écouté-e-s et respecté-e-s. Ça m'a amené plusieurs questionnements pour réaliser une intervention plus sécurisante culturellement pour les personnes concernées. Ces rencontres nous inspirent. Elles nous transforment comme personne et comme professionnelle.*

Praticienne-entraîneure

Les retombées positives de ces rencontres se manifestent également dans l'expérience de la praticienne-entraîneure. Sa participation au cours lui a permis de se sentir valorisée dans son cheminement personnel et professionnel :

> *Je retiens particulièrement l'enthousiasme des personnes étudiantes lors des échanges. C'était plus un partage d'expérience et cette démarche pédagogique permet de tirer de grandes leçons. Même si j'avais le rôle d'accompagner et d'éduquer, j'apprends toujours sur moi-même. D'avoir eu une place dans ce cours me renforce comme femme autochtone, éducatrice, chercheuse, parent, grand-parent.*

La praticienne-entraîneure souligne l'importance de l'éducation sur le racisme et la défense de droits à la suite d'événements récents. Elle mentionne la mort de Georges Floyd, celle de Joyce Echaquan et la découverte de milliers de dépouilles d'enfants autochtones près des anciens pensionnats. Finalement, elle espère que ce cours pourra contribuer à former une génération de travailleuses sociales et de travailleurs sociaux plus culturellement sensibles et compétents dans leurs interventions avec les Autochtones.

Professeur

Pour le professeur responsable du cours, des retombées personnelles et professionnelles marquent également son expérience. Il indique que la planification de l'activité a été particulièrement chargée sur le plan émotionnel :

> *Une intervenante m'avait déjà dit que la défense des droits, c'est intervenir dans l'inconfort. Cette expression m'a accompagné durant la préparation du cours. J'ai appris moi-même à naviguer dans l'inconfort et l'incertitude à travers les dilemmes éthiques. Ça m'a permis d'approfondir une démarche réflexive sur ma position sociale en lien avec le thème du cours. J'ai donc goûté à ma propre médecine avant d'inviter les personnes étudiantes à apprendre à leur tour à intervenir dans ce contexte. Comme professeur, j'ai accès à un espace d'enseignement et c'est tout un privilège qui doit être mis à contribution. Je me suis souvent demandé comment favoriser une posture d'alliée dans la planification du cours et dans son contenu pour que les personnes étudiantes développent aussi leur propre posture d'alliée.*

Un cours comme celui-ci exige beaucoup de ressources et d'ouverture et le professeur est reconnaissant du soutien offert. Ceci comprend les ressources financières pour couvrir les contributions versées à la praticienne-entraîneure et aux comédien-ne-s. La reconnaissance s'applique aussi à la disponibilité des collègues impliquées dans la formation pratique, de la direction et des intervenantes autochtones pour avoir accueilli les interrogations et participé aux délibérations éthiques qui ont émergé.

4. Discussion sur la pertinence de l'utilisation de l'approche décoloniale dans la formation en travail social

Des échanges entre les diverses personnes impliquées dans la réalisation de ce cours font ressortir des points de convergence sur la pertinence de l'utilisation de l'approche décoloniale dans la formation en travail social. Un des éléments centraux est le développement de l'empathie sociale. Celle-ci apparaît comme une composante essentielle pour connecter le savoir, le savoir-être et le savoir-faire dans une intervention en contexte de racisme. Elle influence particulièrement le savoir-être par la capacité à saisir l'émotion vécue par les personnes concernées dans la vignette. La réflexion sur la positionnalité va dans le même sens, alors que les personnes étudiantes sont invitées à mettre en lumière leur propre rapport à la culture et aux relations de pouvoir dans lesquelles se déroulent l'intervention (Congress, 2005).

Sur le plan du savoir-faire, l'empathie sociale s'incarne à travers les gestes qui expriment une posture d'allié-e. Durant l'intervention filmée, par exemple, l'entraîneur ou le président de la ligue de hockey pouvaient tenir des propos qui alimentaient le racisme dans la situation. En s'inspirant de la *Trousse d'outils pour allié-e-s aux luttes autochtones* (Swiftwolfe, 2019), il était attendu que les personnes étudiantes perturbent cet espace oppressif par différents moyens : rappeler les éléments de droit en cause, créer un espace dans lequel la personne autochtone puisse se sentir à l'aise pour s'exprimer et se sentir entendue. Elles devaient aussi créer une alliance avec les autres personnes impliquées afin de favoriser l'engagement de celles-ci pour reconnaître les droits lésés et prendre action envers le respect de ces droits. Par exemple, certaines personnes étudiantes ont débuté leur intervention en mentionnant une base commune à toutes les personnes impliquées, soit l'intérêt pour le hockey. Ceci permet d'instaurer un climat de confiance pour travailler ensemble à réparer les relations brisées par le racisme et assurer un environnement social plus égalitaire.

L'intégration de l'approche décoloniale est un cheminement à la fois personnel, professionnel et social. Ce n'est pas seulement un projecteur dirigé vers les réalités autochtones. C'est aussi une occasion, à travers une simulation d'intervention en défense de droits, d'amorcer un processus de décolonisation de nos propres habitudes (Regan, 2010). À notre avis, les activités de formation mentionnées ci-haut sont des pas humbles mais significatifs pour s'engager dans une démarche qui rappelle le rôle des allié-e-s imparfait-e-s en intervention communautaire (Reynolds, 2013). Le rôle d'allié-e n'est pas une identité statique. Il exige de créer des alliances qui, malgré leurs failles et leurs possibles insécurités, demeurent nécessaires pour résister aux oppressions et focaliser sur les besoins des personnes concernées. À ce titre, Dupuis-Rossi et Reynolds (2018) proposent une série de pistes et de questions réflexives pour les intervenant-e-s non autochtones. On y suggère notamment de créer en solo ou en équipe une liste de questions qui positionnent la personne autochtone comme experte de son histoire. Des questions qui reconnaissent aussi les liens entre les relations coloniales, ses préoccupations actuelles et la détresse qu'elle peut vivre. Ceci permet de se connecter au vécu individuel et collectif, au parcours de vie et à l'histoire sociale de la personne ainsi qu'au rapport qu'elle entretient avec sa culture.

Pour aller plus loin sur le plan pédagogique, l'équipe enseignante peut s'inspirer de la boîte à outils sur la réconciliation de l'ACFTS (2021). On y met en valeur l'importance de reconnaître le territoire autochtone sur lequel se trouve notre institution et de construire une relation basée sur l'écoute des personnes autochtones de ce territoire. Dans notre activité, cette écoute a été réalisée par l'implication des personnes autochtones dans les étapes de planification et la réalisation. Cette implication a été constamment bonifiée depuis le début du cours en 2018. Toutefois, certaines consultations ont été ponctuelles et il serait bénéfique que des personnes autochtones puissent avoir un regard global sur l'ensemble de l'activité et son intégration dans le programme. Une piste prometteuse serait que l'activité soit évaluée par une organisation autochtone. Ce type de collaboration est d'ailleurs soutenu et appuyé par K'wasan8bna (nous éclairons) – Plan d'action pour et avec les peuples autochtones de l'Université de Sherbrooke (2021). L'équipe enseignante peut ainsi compter à la fois sur des mesures institutionnelles et nationales pour assurer la cohérence de la démarche pédagogique avec les valeurs et principes de l'approche décoloniale.

CONCLUSION

Cet article avait pour but de présenter le récit d'expérience d'un projet pédagogique universitaire dans le cadre d'une activité de formation pratique portant sur la défense des droits en contexte autochtone inspirée de l'approche décoloniale. Cette approche prend racine dans une importante prise de conscience collective sur le rôle des institutions (gouvernementales, religieuses, universitaires, professionnelles) dans l'histoire coloniale et la nécessité éthique de réparer les relations avec les personnes autochtones. Dans cette perspective, un travail de co-construction a été réalisé à chacune des étapes, et ce, tant au moment de la planification des activités pédagogiques que durant les quatre journées intensives afin d'intégrer la voix des personnes concernées par la réalité mise en contexte. Les activités proposées visaient à faire jaillir des pratiques empreintes de solidarité, de dignité et de respect qui sont en synchronicité avec les valeurs du travail social. Les retombées observées soutiennent la pertinence de promouvoir l'approche décoloniale et d'y accorder une plus grande place dans les pratiques pédagogiques. Celle-ci permet de développer, chez les futures travailleuses sociales et futurs travailleurs sociaux, une réflexion et une prise de conscience critique favorisant l'adoption d'une posture d'allié-e-s dans la défense des droits des personnes rencontrées dans l'exercice de leur profession.

ABSTRACT:

Social work training is increasingly making room for Indigenous knowledge and realities in an effort to address the oppression exercised by the profession in the past. This article presents an application of the decolonial approach in the planning and implementation of an intervention course on advocacy for Indigenous rights. Through a practical narrative, the members of the team – professors, students, and practitioner-coaches – share their views on the pedagogical approaches, strategies, and consequences in terms of ethics, positionality, and reflexivity in social work. Over four consecutive days, students take on the role of a community organizer in a fictional Native Friendship Centre. They must perform various tasks related to intervention in a racist situation. The article highlights how the team is inspired by the decolonial approach to provide students with a learning experience that highlights the voices of those affected by the subject of the course. The focus is on the involvement of Indigenous practitioner-coaches and actors. The course is also structured around a vignette based on the story of an Indigenous student. The approach seeks to deconstruct the power relationships resulting from colonization to allow the development of an ethical and reflexive posture in the intervention with Indigenous communities. In short, this practice narrative explores the possibilities and challenges of applying the decolonial approach in social work education.

KEYWORDS:

Decolonial approach, social work, practical training, Indigenous, gap mending

RÉFÉRENCES

Association canadienne pour la formation en travail social. « Reconciliation as a professor/instructor of social work education », dans *Réconciliation*. En ligne : https://caswe-acfts.ca/wp-content/uploads/2021/08/Toolkit-for-Professors-of-Social-Work.pdf.

Bois, C. et N. Delli-Colli (2018). « Formation à la collaboration professionnelle par ateliers expérientiels en sciences de la santé et services sociaux : apports au développement professionnel des acteurs » : 113-140, dans J. Makamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (sous la dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : conditions, étapes et modalités dans une réalité du travail sous pression*, Montréal : Éditions JFD.

Association canadienne pour la formation en travail social. « Le conseil d'administration appuie une Déclaration de complicité et d'engagement envers le changement », dans *Communiqué de presse.* En ligne : https://caswe-acfts.ca/fr/communique-de-presse-le-conseil-dadministration-appuie-une-declaration-de-complicite-et-dengagement-envers-le-changement/

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : appels à l'action*, Winnipeg.

Congress, E. P. (2005). « Cultural and ethical issues in working with culturally diverse patients and their families: The use of the culturagram to promote cultural competent practice in health care settings », *Social Work in Health Care*, vol. 39, nº 3-4, 249-262.

Croteau, K. (2017). « État des connaissances sur les enjeux relatifs à l'exercice de la parentalité des mères autochtones en situation de protection de la jeunesse », *Intervention*, nº 145, 53-62.

Dupuis-Rossi, R. et V. Reynolds (2018). « Indigenizing and decolonizing therapeutic responses to trauma-related dissociation » : 293-315, dans N. Arthur (sous la dir.), *Counselling in Cultural Contexts: identities and social justice*, Éditions Springer.

Ellington, L. (2021). « Travail social et guérison autochtone : une analyse sociohistorique et des pistes pour son intégration au sein des pratiques sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 31, nº 2, 338-355.

Fédération internationale du travail social. « Définition globale du travail social », dans *Qu'est-ce que le travail social*. En ligne : https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/

Guay, C. (2017). *Le savoir autochtone dans tous ses états*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Heule, C., Knutagård, M. et A. Kristiansen (2017). « Mending the gaps in social work education and research: Two examples from a Swedish context », *European journal of social work*, vol. 20, nº 3, 396-408.

Lambert, A., Roy, P., Noël, J., Leblanc, C. et M.-E. Jean (2021). « Le croisement des savoirs entre personnes usagères, étudiantes et enseignantes : la valorisation des forces dans la formation en travail social », *Intervention*, nº 153, 75-85.

Lee, E. O. J., Macdonald, S.-A., Caron, R. et A. Fontaine (2017). « Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social », *Intervention*, nº 145, 7-19.

Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

OTSTCFQ. « Le rapport Viens : une reconnaissance des actions novatrices des ordres professionnel », dans *Le rapport Viens.* En ligne : https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2019/10/Reactions_Rapport_Viens_OTSTCFQ_et_OPPQ_2019_10_02.pdf

Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*, Vancouver : UBC Press.

Reynolds, V. (2013). « Leaning In as Imperfect Allies in Community Work », *Narrative and Conflict: Explorations in theory and practice*, vol. 1, nº 1, 53-75.

Richardson, C., Carriere, J. et V. Boldo (2017). « Invitations to dignity and well-being: Cultural safety through Indigenous pedagogy, witnessing and giving back! », *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, vol. 13, nº 3, 190-195.

Roy, P. et L. Ellington (2018). « Le culturagramme : outil d'exploration culturelle et migratoire pour mieux comprendre les réalités vécues par la clientèle autochtone en travail social », *Intervention*, nº 148, 71-82.

Swiftwolfe, D. (2019). *Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones*, Montréal : Montreal Urban Aboriginal Community Strategy Network.

Université de Sherbrooke : « K'wasan8bna (nous éclairons) : Plan d'action pour et avec les peuples autochtones », dans *Actualités*. En ligne : https://www.usherbrooke.ca/autochtones/fileadmin/sites/autochtones/Plan_action_final.pdf

Wright, T. (2021, 4 juin). « Foster care is modern-day residential school system: Inuk MP Mumilaaq Qaqqaq », *CBC News*. En ligne : https://www.cbc.ca/news/politics/foster-care-is-modern-day-residential-school-1.6054223.