## Décolonisation et transformation du savoir

Les conversations qui animent depuis les 25 dernières années la communauté autochtone d’éducateurs éduqués et de chercheurs tournent autour de la colonisation et l’oppression des peuples à l’échelle globale. L’éducation a été le véhicule d’un processus tant systémique qu’individualisé. Nous sommes en quête d’une histoire non censurée afin d’avoir une vision claire des réalités sociohistoriques qui nous permettront d’entamer le processus de ressourcement (Duran & Duran, 1995). Au cours de nos cheminements, nous avons mis en place différentes manières de nous exprimer, de faire entendre et voir notre douleur et notre détresse, nos espoirs et nos rêves, nos stratégies et les solutions dont nous disposons, notre résistance et notre résilience.

Beaucoup d’entre nous ont fini par se rendre compte que nous n’avons pas à nous soumettre au prisme des Occidentaux pour être légitimés. Nous sommes néanmoins conscients du fait que le savoir, tel qu’il est défini par le système éducatif, ne correspond pas à notre conception du savoir; nous devons par conséquent trouver le moyen d’avoir notre place au sein des textes étudiés et des établissements d’enseignement. Nous devons faire partie intégrante du processus de transformation du savoir. Comme l’affirme Minnick (1990), ce ne sont pas seulement le savoir et la pensée qu’il importe de changer, mais également les « habitudes et présupposés préconscients portant sur la culture, car ils sont chargés d’émotion et reflètent non seulement l’ignorance de la culture dominante, mais aussi les préjugés créés et renforcés sur le plan systémique » (p. 93).

Au fur et à mesure de la découverte de ces injustices, nous réalisons que nos propres traditions peuvent constituer une source à laquelle puiser pour reconstruire, nous ressourcer, nous rétablir et retrouver des relations saines. Il nous faut reconnaître l’ombre de la colonisation en prenant la pleine mesure de la réalité sociohistorique qui est à l’origine du contexte actuel et en reconnaissant que la profonde « blessure de l’âme » collective qui nous a été infligée a affecté l’ensemble de nos nations (Duran & Duran, 1995). C’est n’est qu’à partir de là que nous pourrons arrêter de nous culpabiliser individuellement et entamer le processus de ressourcement de la nation, lentement mais sûrement.

Pour les éducateurs autochtones, il ne fait plus l’ombre d’un doute que toute tentative d’autodécolonisation et de résistance active aux paradigmes coloniaux représente une entreprise complexe et titanesque. Nous ne pouvons pas laisser les élèves et les étudiants autochtones continuer à vivre une existence fragmentée en leur faisant suivre un programme qui ne leur ressemble pas, ni les empêcher de comprendre le contexte historique à l’origine de cette fragmentation. Il est impossible de conceptualiser un cadre postcolonial sans que les peuples autochtones renouvellent et reconstruisent les principes sous-tendant leurs propres façons de voir le monde, leur environnement, leurs langues et modes de communication, et réfléchissent à la manière dont la conjonction de tous ces éléments façonne leur humanité.

Alors que les gouvernements et les institutions de l’État persistent à modeler notre identité autochtone au travers du prisme de leurs objectifs socioéconomiques, prenant terres et ressources au passage, l’appel à l’autodétermination ne cesse de s’affermir chez les peuples autochtones. Quoi qu’il en soit, l’autodétermination ne va pas sans son lot d’ambiguïtés, ambiguïtés vis-à-vis desquelles les responsables autochtones se sentent plus à l’aise que les autres membres de notre communauté, dont beaucoup ne savent que trop bien que le pouvoir et l’encadrement peuvent aussi être employés aux fins d’exclusion et de répression. La voie de l’autodétermination nous permet de prendre conscience du fait la pensée eurocentrique n’est pas habilitée à définir le savoir ni les peuples autochtones et qu’il est temps aussi de rétablir l’aboriginalité dans les écologies et les langues locales. La compétence linguistique est essentielle au renouveau et au respect du savoir et de l’humanité autochtones. Pour définir sa réalité, le peuple autochtone ne peut pas s’appuyer sur les langues et la pensée coloniales établies par les programmes d’études des provinces. Si nous continuons à penser notre réalité par le biais des termes et des constructs hérités du diffusionnisme et des langues eurocentriques, nous perpétuons notre propre pillage. La reconstruction du savoir se bâtit sur l’esprit de nos terres et dans les langues autochtones. Les langues autochtones ne représentent pas seulement un outil de communication permettant d’accéder au savoir, mais aussi un processus de positionnement nous permettant d’échapper à une réalité rigide régentée par le nom et un processus paradigmatique permettant la réhabilitation et le ressourcement. La compétence linguistique reflète la réalité des transformations et des changements qui s’opèrent dans les représentations et processus holistiques mettant l’accent sur l’interaction, la réciprocité, le respect et la non‑ingérence.

Réalisant les immenses pertes linguistiques survenant un peu partout dans le monde, les peuples autochtones, dont certaines des langues sont mortes en raison des politiques génocidaires et assimilationnistes des gouvernements, font face à des défis de taille. Comment peuvent-ils reconstruire leur savoir sans leurs langues communautaires? Au cours de ma propre quête, je me suis souvent posé la question. M’appuyant sur des recherches portant sur la langue seconde, j’ai eu confirmation du fait que la perte d’une langue ne se limite pas à la sphère linguistique; il ne s’agit pas d’une simple perte de sons, mais bien de socialisation de la langue et du savoir, d’un rapport à la connaissance, de communication verbale et non verbale — autant de processus qui ne disparaissent pas si facilement que ça. Pour moi, cela signifie que l’esprit des langues est résilient et que dans beaucoup de communautés qui, en l’espace d’une ou deux générations, sont passées aux langues coloniales, l’esprit et la socialisation liés aux langues autochtones font encore partie du bagage des générations à venir. Les langues autochtones possèdent un esprit ou une âme dont l’accès passe par les peuples autochtones; renouveler et reconstruire à partir des peuples autochtones, voilà ce qui constitue l’accès à la connaissance à proprement parler. Hampton (1995) parle avec éloquence de cette résilience :

Les Européens ont pris notre terre, nos vies et nos enfants, à l’image de la neige hivernale escamotant l’herbe. C’est une perte douloureuse, mais la graine continue à vivre malgré la neige. À l’automne, l’herbe meurt et essaime sa graine qui sera recouverte par la neige. La neige se dit peut-être que la graine a disparu, mais celle‑ci continue à vivre cachée ou flottant au vent ou accrochée à la branche du progrès. Comment le gland se transforme-t-il en chêne? Parce qu’il sait intimement ce qu’il est, et il en va de même pour nous. Nous avons une connaissance intime du cycle de la vie. (p. 31‑32)

 Les chercheurs autochtones qui s’intéressent à l’âme autochtone ont tout intérêt à se pencher sur les langues et les savoirs de leur communauté. Il faudra que les chercheurs non autochtones apprennent les langues autochtones et se familiarisent avec leur vision du monde au lieu d’essayer de se comporter en oracles. La perspective extérieure des chercheurs eurocentriques peut aider les peuples autochtones à exprimer leurs inquiétudes, mais le fait de parler au nom des peuples autochtones revient à nier l’autodétermination nécessaire au progrès de l’humanité.

 La discrimination est définie, sur les plans international et national, comme le traitement injuste de personnes ou le refus de privilèges normaux à des personnes en raison de leur ethnicité, leur âge, leur sexe, leur nationalité ou leur religion. Lorsque ces discriminations sont intégrées aux rouages de l’État, elles peuvent avoir des effets désastreux sur les personnes affectées, allant de séquelles psychologiques graves aux génocides ethnique ou culturel, comme le prouve l’histoire des peuples autochtones. Pour les victimes, la provenance de ces discriminations est secondaire, qu’elles résultent d’actions de l’État ou bien d’applications moins palpables ou encore de règles de neutralité simplistes. Par ailleurs, il faut que les États définissent des mesures de protection, qu’elles soit d’inspiration locale ou définies à l’échelle nationale. Alors que les communautés élaborent leurs priorités, il ne faut pas que les établissements d’enseignement supérieur imposent des normes sans associer les communautés autochtones qui souhaitent administrer leur propre savoir et sont habilitées à le faire. De plus, bien que la notion d’éducation égalitaire soit perçue différemment selon les groupes, il est clair que, comme l’affirme Minnick (1990) :

Ce que nous savons, c’est que l’éducation égalitaire (quel que soit le sens qui lui soit donné) pour toutes les femmes, quels que soient leurs groupes d’origine, et pour les hommes de groupes défavorisés ne saurait être celle qui a été élaborée au sein d’une culture fondée sur l’exclusion. Nous ne pourrons juger de ce qui est adéquat et de ce qui ne l’est pas dans une situation donnée qu’à partir du moment où nous particulariserons ce qui a été défini jusqu’ici comme universel. (p. 109)

 Pour les États-nations, y compris le Canada, ceci représente une occasion exceptionnelle d’entrevoir une autre vision de l’humanité. Il faut qu’ils comprennent l’humanité autochtone et ses manifestations en faisant abstraction de tout paternalisme et de toute condescendance. Concrètement, cela signifie que les peuples autochtones doivent être associés à toutes les étapes et toutes les phases de leur programme, comme l’exprime le document du Groupe de travail des Nations Unies intitulé *Principes et directives pour la protection des peuples autochtones* (1993). C’est donc l’occasion, pour chaque État-nation, de s’atteler désormais à la protection de l’humanité, à réparer les dommages et les pertes dont les peuples autochtones ont souffert en matière de langues, de culture, de biens, et de permettre aux communautés autochtones d’assurer la pérennité de leur savoir.