

Organisation

Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes (CSC)

Titre et description de la ressource (thématique sur le soutien aux groupes sous-représentés)

Alignement avec le CLAO

Renforcer l'inclusion et le sentiment d'appartenance communautaire en classe grâce aux cercles de discussion : ressource pour les formateurs et formatrices en alphabétisation et formation de base

La promotion de l'inclusion et la création d'un sentiment d'appartenance communautaire en classe sont intimement liées à la participation, à la persévérance, à la satisfaction, à la santé mentale et physique, à l'implication et au bien-être général des personnes apprenantes. À mesure que le monde sort des mesures de confinement entraînées par la pandémie de COVID-19 et que la diversité augmente dans les classes de perfectionnement scolaire, les liens entre individus deviennent de plus en plus importants pour favoriser une communauté inclusive en classe, et plus particulièrement pour les populations sous-représentées. Les formateurs et formatrices en alphabétisation et formation de base peuvent promouvoir l'inclusion, l'appartenance communautaire, les compétences socioémotionnelles et la réconciliation dans leurs classes en organisant des cercles de partage dans le cadre de la formation qu'ils offrent.

Compétences	Groupe de tâches	Niveau
Compétence A — Rechercher et utiliser de l'information	A1. Lire des textes continus	3
Compétence B — Communiquer des idées et de l'information	B1. Interagir avec les autres	3
Compétence B — Communiquer des idées et de l'information	B4. S'exprimer de manière créative	s. o.
Compétence E — Gérer l'apprentissage	s. o.	s. o.
Compétence F — S'engager avec les autres	s. o.	s. o.

Voies de transition (cochez toutes les cases qui s'appliquent)

- | | |
|--|--|
| ☒ Emploi | ☒ Études postsecondaires |
| ☒ Formation en apprentissage | ☒ Autonomie |
| ☒ Études secondaires | |

Compétences pour réussir intégrées (cochez toutes les cases qui s'appliquent)

- | | |
|---|--|
| ☒ Adaptabilité | ☒ Créativité et innovation |
| ☐ Calcul | ☐ Lecture |
| ☒ Collaboration | ☐ Rédaction |
| ☒ Communication | ☒ Résolution de problèmes |
| ☐ Compétences numériques | |

Notes : Puisqu'il s'agit d'une ressource destinée aux formateurs et formatrices, le cadre du CLAO ne s'applique pas de la même manière que pour les personnes apprenantes. Toutefois, il est important de noter que l'utilisation des cercles de discussion est adaptée aux personnes apprenantes peu importe le niveau du cadre du CLAO.

Les opinions exprimées à même cette ressource représentent celles du Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes. Le gouvernement de l'Ontario et ses organismes ne sont en aucun cas liés par les recommandations contenues dans cette ressource.

RENFORCER L'INCLUSION ET LE SENTIMENT D'APPARTENANCE COMMUNAUTAIRE EN CLASSE GRÂCE AUX CERCLES DE DISCUSSION

RESSOURCE POUR LES FORMATEURS ET FORMATRICES EN
ALPHABÉTISATION ET FORMATION DE BASE (AFB)



CHRISTOPHER PRECHOTKO | MARS 2023

Table des matières

GLOSSAIRE	5
INTRODUCTION.....	7
PRINCIPES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES POUR FAVORISER LES RELATIONS EN CLASSE	9
L'IMPORTANCE DE L'INCLUSION EN CLASSE.....	10
PARTAGER EN DISCUTANT	12
AVANTAGES SOCIOÉMOTIONNELS DES CERCLES DE PARTAGE	13
INCLUSION ET SENTIMENT D'APPARTENANCE COMMUNAUTAIRE VIA LES CERCLES DE PARTAGE.....	15
CONSIGNES POUR LES FORMATEURS ET FORMATRICES AFB SOUHAITANT ORGANISER DES CERCLES DE DISCUSSION.....	16
PRÉCAUTIONS.....	17
CONSIGNES	17
RÉFLEXIONS ET PRÉOCCUPATIONS RELATIVES À L'ALPHABÉTISATION ET FORMATION DE BASE (AFB) ET AU PERFECTIONNEMENT SCOLAIRE.....	19
CONCLUSION	21
RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES	22
RÉFÉRENCES.....	23
ANNEXE	29

GLOSSAIRE

ANDRAGOGIE – Science de la formation des adultes (style, enseignement, programme, évaluation, retour d'information, gestion de classe et climat en classe).

CLIMAT EN CLASSE – « Environnement, climat social, et aspects émotionnels et physiques de la classe » (Classroom Climate, 2022).

COMMUNAUTÉ SCOLAIRE – « Espace dans lequel les personnes apprenantes et les formateurs et formatrices s'engagent à atteindre un objectif d'apprentissage commun et à concrétiser l'apprentissage par une collaboration et une interaction sociale fréquentes » (Columbia CTL, s. o., paragraphe 4).

DIVERSITÉ EN CLASSE – Classe composée de personnes apprenantes présentant des caractéristiques individuelles diverses, partiellement affectées par des catégories sociales telles que l'appartenance ethnique, le genre, les capacités, l'orientation sexuelle et les couches socioéconomiques. Chaque personne apprenante apporte à la classe un vécu unique et la perspective qui en découle, ce qui contribue à la diversité de pensée et d'opinion.

CLASSE INCLUSIVE – Environnement dans lequel les personnes apprenantes et les formateurs et formatrices ressentent un sentiment de respect et d'attachement les uns envers les autres (Ginsberg et Wlodkowski, 2019), et qui repose sur une « culture de la classe qui s'efforce d'être équitable et qui embrasse, respecte, accepte et valorise la différence » (Centre canadien pour la diversité et l'inclusion, 2022, paragraphe 4).

DIVERSITÉ INDIVIDUELLE – « Variété des dimensions, qualités et caractéristiques uniques » que possède chaque individu (Centre canadien pour la diversité et l'inclusion, 2022, paragraphe 3). Chaque personne possède une combinaison unique de vécus objectifs et de réalités subjectives, en partie influencée par son appartenance à diverses catégories sociales.

INTERSECTIONALITÉ – « Réseau de connexions entre les catégories sociales telles que l'appartenance ethnique, la classe sociale et le genre, en particulier lorsqu'il peut en résulter un désavantage ou une discrimination supplémentaire » (Oxford University Press, s. o.).

SOLITUDE – « Inadéquation entre la quantité et la qualité des relations sociales qu'une personne entretient et ce qu'elle souhaite. Sentiment désagréable de manquer de compagnie » (Angus Reid Institute, 2019, paragraphe 9).

POPULATIONS MARGINALISÉES – « Groupes et communautés victimes de discrimination et d'exclusion (sociale, politique et économique) en raison de l'inégalité des rapports de force dans le domaine économique, politique, social et culturel » (Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé, 2022).

CAPITAL SOCIAL – « Qualité du réseau de contacts d'une personne (confiance, efficacité, diversité et inclusivité), structure de son réseau (taille, pouvoir, relations et modes de communication), échanges au sein du réseau (partage de soutien et de connaissances), type de réseau (liens d'attachement, liens d'acointances et liens entre les membres) » (Taylor et Trumpower, 2021, page 12, tel que cité par Taylor et coll., 2012).

INTÉGRATION SOCIALE – Relations positives entre personnes apprenantes en dehors de la classe et participation à des activités extrascolaires (Tinto, 1975).

ISOLEMENT SOCIAL – « Nombre et fréquence des relations interpersonnelles d'une personne » (Angus Reid Institute, 2019, paragraphe 5).

RÉCONCILIATION – « Établir et maintenir une relation de respect réciproque entre les peuples autochtones et non autochtones du pays » (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015a, page 6).

SENTIMENT D'APPARTENANCE COMMUNAUTAIRE EN CLASSE – « Sentiment d'appartenance des membres, impression que les membres comptent les uns pour les autres et le groupe, et croyance partagée dans le fait que les besoins des membres seront satisfaits grâce à leur volonté de rester unis » (McMillan et Chavis, 1986, page 9)

COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES – Les compétences sociales et émotionnelles désignent les capacités à réguler ses pensées, ses émotions et son comportement (Organisation de coopération et de développement économiques, s. o., page 4) dans un contexte social.

INTRODUCTION

La création d'une communauté au sein d'une classe, le développement d'un climat inclusif et le renforcement de l'intégration sociale sont intimement liés à l'augmentation de la participation, de la persévérance, de la satisfaction, du sentiment d'appartenance et du bien-être général des personnes apprenantes.

De plus, l'isolement social et la solitude qui en résultent, causés par des carences sur le plan de la communauté, de l'inclusion et de l'intégration sociale dans un établissement d'enseignement, ont non seulement un impact sur la participation et la persévérance des personnes apprenantes, mais également sur leur santé mentale et physique. Les relations humaines sont donc essentielles à la participation et à la réussite des personnes apprenantes.

Malheureusement, même avant la pandémie de COVID-19, l'isolement social et la solitude avaient progressé au Canada, et les personnes à faible revenu et à faible niveau d'instruction étaient les plus susceptibles d'en souffrir. De plus, les chances d'y être confronté augmentent si les personnes concernées appartiennent à certains groupes minoritaires, comme les minorités visibles, les 2SLGBTQIA+ et les peuples autochtones (Angus Reid Institute, 2019). Les personnes appartenant à des groupes marginalisés courent un risque plus élevé d'être exposées à des événements potentiellement traumatisants et de développer un traumatisme (Cotter, 2022 ; Fusco et coll., 2021 ; Williams et coll., 2022). Veuillez consulter la ressource du Programme AFB intitulée Trauma-Informed Andragogy pour plus d'information sur le sujet.

À l'échelle mondiale, la pandémie de COVID-19 n'a fait qu'intensifier les tendances préoccupantes en matière d'isolement social et de solitude (Buecker et Horstmann, 2022). Les personnes qui ont dû faire face à des difficultés financières et à des problèmes de santé mentale pendant la pandémie étaient plus susceptibles de souffrir de solitude et d'isolement social que les autres (O'Sullivan et coll., 2021). La pauvreté et l'altération de la santé mentale exercent une influence directe l'une sur l'autre et, par conséquent, contribuent à augmenter la probabilité de souffrir de conséquences négatives dans le futur. Si cette réaction en chaîne n'est pas interrompue d'une quelconque manière, la situation ne fera qu'empirer.

Étant donné que les populations marginalisées courent un risque accru de subir des conséquences négatives (Baah et coll., 2019 ; Ngui et coll., 2010), de nombreux individus marginalisés risquent de continuer à souffrir d'isolement social et de solitude à l'issue de la pandémie. Malgré ce tableau plutôt sombre, les organismes sociaux ont le pouvoir de faire une différence dans la vie sociale des personnes vulnérables et dans les résultats scolaires qui en découlent.

À mesure que l'Ontario sort de l'isolement imposé par les mesures de lutte contre la pandémie et que la diversité augmente dans les classes d'AFB et de perfectionnement scolaire, des aspects essentiels, tels que la promotion d'un sentiment d'appartenance communautaire, le renforcement de l'inclusion et de l'intégration sociale et la réduction de l'isolement social et de la solitude, deviennent encore plus importants pour accroître la participation, la persévérance et la rétention des personnes apprenantes, en particulier pour les populations sous-représentées et marginalisées. Heureusement, pour atteindre ces objectifs, les formateurs et formatrices AFB peuvent mettre en avant des éléments essentiels associés à la participation, à la persévérance et à la rétention des personnes apprenantes en incorporant des cercles de discussion dans leurs méthodes. Il est important de noter que les cercles de discussion contribuent également à créer un climat plus inclusif en classe pour les personnes autochtones, tout en encourageant la réconciliation.

Cette ressource fournira aux formateurs et formatrices pour adultes de précieuses informations sur le potentiel des cercles de discussion pour favoriser le sentiment d'appartenance communautaire, l'inclusion, les compétences socio émotionnelles et la réconciliation en classe. Cette ressource traite des points suivants : l'importance de favoriser l'inclusion et le sentiment d'appartenance communautaire dans des classes de plus en plus diversifiées, les informations générales pertinentes et l'effet bénéfique des cercles de discussion, les instructions relatives à la manière de diriger un cercle de discussion basique, et les considérations et préoccupations pertinentes concernant l'incorporation des cercles de discussion dans les classes de perfectionnement scolaire pour adultes.

PRINCIPES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES POUR FAVORISER LES RELATIONS EN CLASSE

Les personnes apprenantes adultes peuvent être confrontées à certains obstacles situationnels, dispositionnels et institutionnels les empêchant de suivre une formation (Cross, 1981 ; Sloane-Seal, 2011 ; Patterson, 2018). Par exemple, un manque de confiance sociale constitue un obstacle à la scolarisation des personnes ayant un faible niveau d'éducation (Patterson, 2018). Et si la prédisposition à se méfier est liée de manière négative à la scolarisation, elle peut également entraver l'intégration sociale d'une personne apprenante dans un établissement d'enseignement.

De la même manière, l'expérience des personnes apprenantes avec la structure sociale des établissements d'enseignement pour adultes va avoir un impact sur leur persévérance (Braxton et coll., 2004 ; Tinto, 1975). Plus précisément, si la personne apprenante ne parvient pas à s'intégrer en raison d'expériences sociales négatives ou de l'absence d'expériences sociales, la probabilité qu'elle persévère et qu'elle reste dans l'établissement diminue.

À l'inverse, les études ont toujours mis en évidence le lien positif entre la persévérance des personnes apprenantes adultes et la qualité des relations entre le personnel enseignant et les personnes apprenantes dans le cadre de la formation pour adultes (Dwyer, 2015 ; Sloane-Seale, 2011). Ces relations étroites, ainsi que la possibilité de nouer de nouvelles amitiés et de créer des réseaux de soutien sont essentielles à la persévérance et à la rétention des personnes apprenantes adultes ayant un niveau d'éducation de base (Prechotko et Kirby, 2023 ; Zacharakis et coll., 2011) qui rencontrent davantage d'obstacles à la formation que les personnes apprenantes adultes ayant un niveau d'éducation plus élevé.

De plus, ces relations favorisent les sentiments interdépendants d'inclusion et d'appartenance communautaire dans les classes d'AFB ou de perfectionnement scolaire, qui sont également associés à la participation, à la persévérance et à l'assiduité des personnes apprenantes.

L'IMPORTANCE DE L'INCLUSION EN CLASSE

En plus des obstacles situationnels, dispositionnels et institutionnels, les personnes apprenantes issues de la diversité culturelle et marginalisées peuvent être confrontées à des obstacles culturels et systémiques (McCann, 1995, tel que cité par Sloane-Seal, 2011). En effet, au sein d'une population de personnes apprenantes adultes, chaque personne est confrontée à une diversité d'obstacles à la formation (Windisch, 2016), et les personnes apprenantes défavorisées sont confrontées à des obstacles supplémentaires qui les empêchent trop souvent de terminer leur formation (Petty et Thomas, 2014, tel que cité par Kerka, 2005).

Notons qu'il est plus que probable que la plupart des personnes apprenantes suivant le Programme AFB appartiennent à un ou plusieurs groupes marginalisés, et pourraient donc faire l'expérience de multiples intersectionnalités en matière d'appartenance ethnique, de sexe, de genre, de capacité et de classe sociale. Ainsi, le nombre d'intersectionnalités auxquelles une personne apprenante suivant le Programme AFB est confrontée peut directement contribuer au nombre et à l'ampleur des obstacles à la participation et à la persévérance qu'une personne donnée est susceptible de rencontrer.

Les liens personnels sont importants pour les expériences d'apprentissage, l'inclusion et la création d'une communauté (Townsend et Delves, 2009 ; Université de Saskatchewan, s. o.). Comme nous l'avons vu plus haut, les obstacles à la participation et à la persévérance peuvent être surmontés grâce à l'intégration sociale. Les formateurs et formatrices peuvent encourager les relations positives entre personnes apprenantes en classe, afin que ces relations leur permettent d'améliorer la qualité et le nombre de liens au sein de leurs réseaux sociaux, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. De plus, les relations entre personnes apprenantes et membres du personnel enseignant sont cruciales pour toutes les personnes apprenantes, mais pour les personnes apprenantes présentant un risque élevé de décrochage scolaire, ceux-ci sont essentiels (Schreiner et coll., 2011).

L'enseignement adapté à la culture permet de lutter contre les obstacles culturels, institutionnels et systémiques à la participation et à la persévérance des personnes apprenantes (Gay, 2018).

Dans les classes diversifiées, les formateurs et formatrices peuvent encourager un sentiment d'inclusion et le tissage de liens sociaux en recourant à des activités d'apprentissage collaboratif culturellement inclusives (Taylor et Trumpower, 2014). La diversité des connaissances issues des expériences vécues par les personnes apprenantes lors de leur participation à des activités d'apprentissage en collaboration peut renforcer le caractère significatif de l'apprentissage et favoriser l'inclusion (Ginsberg et Wlodkowski, 2019). Plus précisément, la collaboration des personnes apprenantes au sein d'une classe où chacun se sent en sécurité peut favoriser le développement personnel, comme la pratique de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences sociales, le développement de compétences d'apprentissage autonome, la création de relations et la construction et le renforcement de liens sociaux. Ces conditions peuvent également contribuer à un climat propice à la construction de l'identité et à l'acquisition d'un capital social (Taylor et Trumpower, 2021).

Du point de vue de la réconciliation, l'intégration des savoirs autochtones, y compris les langues, les histoires, les cultures et les pédagogies dans les cours et les programmes d'enseignement, constituent de précieuses méthodes, tout comme les appels à l'action, pour favoriser la réconciliation en classe et au sein de l'établissement d'enseignement (Pidgeon, 2016; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015b). La transformation des cultures institutionnelles et des espaces éducatifs ainsi que la création d'un environnement inclusif pour les personnes apprenantes autochtones peuvent être réalisées en veillant à l'autochtonisation de tous les niveaux du système éducatif (Pidgeon, 2016).

Pour les formateurs et formatrices, notamment du Programme AFB, les relations constituent la clé de l'inclusion et du sentiment d'appartenance communautaire en classe. La prise en compte de l'intégration des personnes apprenantes contribue de manière importante à l'émergence d'un sentiment d'appartenance communautaire en classe et inversement. La création d'une communauté inclusive en classe peut favoriser l'intégration sociale des personnes apprenantes et limiter le sentiment de solitude, tout en améliorant la participation, la persévérance et la rétention des personnes apprenantes marginalisées et à risque élevé.

Toutefois, offrir aux personnes apprenantes la possibilité de nouer des liens est l'un des éléments essentiels à l'acquisition de compétences sociales et au développement de réseaux sociaux. Donner aux personnes apprenantes la possibilité de développer les compétences nécessaires à une communication interpersonnelle efficace et à la gestion des conflits dépend également du développement des compétences personnelles de régulation émotionnelle et d'empathie.

La suite de ce document traite des avantages de l'apprentissage collaboratif culturellement inclusif que sont les cercles de discussion. Grâce au développement de compétences socioémotionnelles, les cercles de discussion permettent d'instaurer et de développer un climat d'inclusion et un sentiment d'appartenance à la communauté en classe.

PARTAGER EN DISCUTANT

Le cercle de partage (Schumacher, 2014), qui consiste à raconter des histoires personnelles dans un contexte social, est une méthode efficace, axée sur le relationnel, qui permet d'encourager le développement socioémotionnel (Tachine et coll., 2016 ; Wemigwans, 2021). Les cercles de partage permettent aux personnes apprenantes de développer des relations avec elles-mêmes et avec les autres. Dans les communautés autochtones, tout le monde a une voix et tout le monde a de la valeur (Bieseke, 2008 ; Porter, 2006). On peut apprendre ces principes inclusifs des cultures autochtones et les mettre en pratique dans le cadre des cercles de discussion en classe, où le pouvoir doit être partagé de manière égale entre les différentes personnes participant à ce cercle.

Contrairement au rituel sacré des cercles de partage, qui comprend souvent des bénédictions, des prières et des objets cérémoniels sacrés, les cercles de parole sont moins formels, mais continuent de respecter les valeurs de démocratie, d'égalité et d'appartenance de toutes les personnes impliquées (Alberta Education, 2005). Les formateurs et formatrices peuvent remplacer les cercles de partage par des cercles de discussion, tout en conservant les avantages socioémotionnels, inclusifs et de renforcement de la communauté des cercles de partage. Les avantages socioémotionnels empiriques des cercles de partage sont décrits ci-après.

AVANTAGES SOCIOÉMOTIONNELS DES CERCLES DE PARTAGE

L'intégration systématique de cercles de partage en classe présente de nombreux avantages sur le plan personnel et social. On a constaté, par exemple, que la participation à des cercles de partage avait un effet positif sur la régulation des émotions, et notamment la gestion de la colère (Schumacher, 2014). Dans les cercles de partage, on encourage les personnes à partager et à exprimer leurs points de vue et leurs émotions qui vont varier en fonction du sujet (Alberta Education, 2005 ; Wemigwans, 2021). Il est important de noter qu'en partageant eux-mêmes leurs sentiments, les formateurs et formatrices vont encourager les personnes apprenantes à faire de même.

Dans un environnement calme et sécuritaire, où la différence de chaque individu est respectée, s'il n'y a pas de sujet précis, les formateurs et formatrices peuvent simplement dire aux personnes apprenantes présentes de partager leur histoire personnelle en leur demandant de décrire le feu qui brûle en eux (Pitawanakwat, 2012). Dans la tradition anichinabée, cette référence métaphorique à l'état interne d'une personne renvoie aux émotions fondées sur les expériences du quotidien. En réfléchissant régulièrement à son feu intérieur, une personne peut apprendre à nourrir son moi intérieur, à identifier ses difficultés du quotidien et, ce faisant, à réduire les effets négatifs du stress sur sa santé psychologique et émotionnelle.

En partageant leurs histoires personnelles, les personnes apprenantes ont l'occasion de faire le lien entre leurs expériences et leurs émotions, ce qui leur permet de participer à une forme d'autoréalisation, dont il a été démontré qu'elle renforce l'autonomie grâce à une meilleure connaissance de soi et à une plus grande confiance en soi (Jackson et Trede, 2020). En apprenant à devenir responsables de leurs histoires personnelles, les personnes apprenantes découvrent quels sont les obstacles éducatifs, sociaux et personnels qu'il leur appartient de changer ou qui ne sont pas de leur ressort immédiat, comme le racisme systémique. Ces histoires ou récits personnels, également connus sous le nom de « dibaajimowinan » dans la culture anichinabée, sont des méthodes de création de sens, essentielles à la santé des individus, et qui constituent des sources de connaissances inestimables. Ces histoires renferment des vérités et des perspectives personnelles (Simpson, 2011) auxquelles les personnes apprenantes peuvent accéder pour comprendre leur passé, évoluer dans leur vie quotidienne et planifier leur avenir.

En apprenant à exprimer leurs émotions, les personnes apprenantes apprennent également à prendre conscience de leurs sentiments et à y réfléchir, des compétences essentielles à la régulation des émotions (Herwig et coll., 2010). La capacité à réguler ses émotions, associée à la stabilité émotionnelle, est intimement liée à une meilleure santé physique et mentale, selon les recherches actuelles (Song et coll., 2015 ; Tianquiang et coll., 2014 ; Maté et Maté, 2022) et les savoirs traditionnels autochtones (Pitawanakwat,

2012). Il est important de rappeler que les obstacles situationnels, comme une santé fragile, sont inversement corrélés à la participation des personnes apprenantes (Cross, 1981) et à la persévérance (Sloane-Seale, 2011), de sorte que l'amélioration de la santé physique et mentale résultant des avantages émotionnels de la participation au cercle de partage peut accroître à la fois la participation et la persévérance des personnes apprenantes.

En apprenant à parler aux autres, à les écouter et à les soutenir, les personnes apprenantes apprennent également à faire preuve d'empathie (Grahamslaw et Henson, 2015 ; Schumacher, 2014). L'empathie désigne la capacité d'un individu à voir et à ressentir le point de vue d'une autre personne. Il s'agit d'une compétence innée chez certaines personnes, mais qui peut également se développer chez d'autres grâce à des exercices pratiques (Riess, 2017). Dans le cadre des cercles de partage, on développe l'empathie en écoutant les autres raconter leur histoire personnelle, en respectant cette histoire et en s'intéressant au contenu et aux sentiments qui ont été partagés. Cette capacité individuelle à faire preuve d'empathie à l'égard d'autrui permet d'atteindre des objectifs plus larges d'inclusion sociale et de cohésion communautaire dans des contextes variés, étant donné qu'un plus grand nombre de personnes au sein d'une communauté acquière les compétences et la capacité d'entrer en relation les unes avec les autres — « L'empathie peut être un outil essentiel d'inclusion sociale en élargissant le cercle des préoccupations éthiques à d'autres personnes » (Leake, 2022, page 212).

INCLUSION ET SENTIMENT D'APPARTENANCE COMMUNAUTAIRE VIA LES CERCLES DE PARTAGE

Comme nous l'avons déjà mentionné, les activités d'apprentissage collaboratif, comme les cercles de partage et de discussion, ont le potentiel de développer des réseaux sociaux à l'intérieur et à l'extérieur de la classe en renforçant l'intégration sociale, l'inclusion et le sentiment d'appartenance à la communauté au sein de la classe. Les activités qui favorisent l'inclusion sociale obligent les personnes apprenantes à écouter des voix souvent négligées, réduites au silence ou rejetées (Leake, 2022). En outre, l'empathie encouragée dans les cercles de partage contribue à renforcer les liens au sein de la classe.

Lors des cercles de partage, les participants et participantes peuvent ouvrir leur cœur et leur esprit aux opinions et aux sentiments des autres afin de favoriser un sentiment de connexion et de compréhension entre les personnes présentes (Alberta Education, 2005). De plus, le soutien social inhérent à cette pratique favorise le sens des responsabilités et la confiance en l'autre (Grahamslaw et Henson, 2015 ; Tachine et coll., 2016). Les personnes apprenantes découvrent que leurs présences individuelles et collectives pendant cette pratique contribuent à renforcer le cercle (Wemigwans, 2021). Grâce aux interactions successives lors des cercles de partage ou d'autres formes d'activités d'apprentissage en collaboration, « le développement constant de l'empathie élargit le cercle de l'inclusion sociale à mesure que les perspectives et les sentiments de groupes plus nombreux et plus divers sont correctement pris en compte » (Leake, 2022, page 223).

Ce processus peut considérablement renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté des participants et participantes, tout en enseignant aux personnes apprenantes des connaissances et des compétences importantes sur le plan culturel et éthique, susceptibles d'engendrer un climat de réconciliation. On parle de ce genre de climat lorsque les personnes apprenantes ont la possibilité d'interagir de manière éthique avec les peuples autochtones, d'aspirer à un changement transformationnel et d'apprendre les vertus de l'humilité, de la réciprocité, de l'antiracisme et de l'approche à double perspective (Littlechild et coll., 2021).

Toutes les personnes apprenantes, quelle que soit leur identité, méritent et souhaitent être traitées avec respect et être intégrées pleinement dans la classe. L'utilisation de cercles de discussion en classe permet aux formateurs et formatrices de mettre en pratique des méthodes d'enseignement culturellement pertinentes qui permettent de développer l'empathie, l'inclusion, l'esprit de communauté, l'intégration sociale et de faire naître des relations de confiance réciproques qui ont des effets positifs en classe et en dehors de la classe.

Cela contribue aux effets bénéfiques supplémentaires de l'augmentation de la rétention, de la participation et de la persévérance des personnes apprenantes marginalisées et sous-représentées dans le domaine de l'éducation.

CONSIGNES POUR LES FORMATEURS ET FORMATRICES AFB SOUHAITANT ORGANISER DES CERCLES DE DISCUSSION

L'objectif d'un cercle de parole déterminera la manière dont il se déroule. Les consignes spécifiques de cette ressource se concentrent uniquement sur le recours à un cercle de discussion en début ou en fin de classe. Les formateurs et formatrices AFB qui souhaitent utiliser les cercles de discussion à d'autres fins, notamment pour la cocréation de programmes d'études, peuvent consulter la partie Ressources supplémentaires de ce document pour obtenir de plus amples informations. De plus, si les formateurs et formatrices souhaitent apprendre à intégrer les aspects plus traditionnels et cérémoniels des cercles de partage dans leurs cercles de discussion, les ressources supplémentaires sont un bon point de départ, mais ils sont également encouragés à nouer des relations avec leurs collègues responsables du soutien aux populations autochtones dans leur établissement d'enseignement.

Pour les formateurs et formatrices AFB, un cercle de discussion peut constituer une activité collaborative simple et relativement facile à planifier et à organiser. Pas besoin de beaucoup de temps ni d'espace pour en animer un. En fait, dans le cadre d'un cours en ligne, un cercle de discussion virtuel nécessite relativement peu de place (pour des consignes plus détaillées concernant l'organisation d'un cercle de discussion virtuel, veuillez consulter le site Web Talking Circles de First Nations Pedagogy dans la partie Ressources supplémentaires).

En plus des avantages individuels et collectifs des cercles de discussion évoqués précédemment, ces derniers offrent aux formateurs et formatrices la possibilité d'en apprendre davantage sur les personnes apprenantes dont ils s'occupent, notamment leurs points de vue, leurs émotions, leurs forces, leurs besoins, leurs difficultés, leurs craintes et leurs problèmes. Ces informations, qui concernent chaque personne apprenante de la classe, fournissent au formateur ou à la formatrice les connaissances nécessaires pour nouer des relations positives, ce qui permet d'améliorer la rétention et la persévérance des personnes apprenantes présentant un risque élevé de décrochage scolaire. Ces connaissances permettent aux formateurs et formatrices d'aiguiller comme il se doit les personnes apprenantes vers les services d'aide institutionnels et communautaires appropriés.

Les mises en garde et consignes qui suivent, nécessaires à l'organisation d'un cercle de discussion en classe, ont été adaptées du document Talking Circle : *Fact Sheet* (s. o.) de Learn Alberta et de la publication d'Alberta Education intitulée *Our Words, Our Ways : Teaching First Nations, Métis and Inuit Learners* (2005, page 163). En annexe, les formateurs et formatrices trouveront une fiche de préparation au cercle de discussion destinée à une activité de début ou de fin de classe.

PRÉCAUTIONS

- a) Il n'y a aucune sorte de hiérarchie au sein du cercle.
- b) Tenez compte des besoins individuels de chaque participant et participante pour déterminer l'objectif du cercle de discussion.
- c) Respectez les différentes zones de confort des participants et participantes. Si quelqu'un souhaite ne pas prendre la parole, il s'agit d'une forme de participation tout à fait acceptable.
- d) Assurez-vous que les participants et participantes se sentent en sécurité. Veillez à ce qu'ils sachent que tout ce qui est abordé dans le cercle y reste. Les informations personnelles partagées ne doivent pas être communiquées à l'extérieur sans l'autorisation expresse de la personne concernée.
- e) Les points de vue exprimés au sein du cercle doivent être respectés et pris en compte.
- f) Les formateurs et formatrices peuvent choisir de tenir compte des protocoles régionaux dans la conception d'un cercle. Par exemple, la manière dont les participants et participantes entrent dans le cercle peut varier en fonction du territoire autochtone sur lequel se déroule l'activité, comme les terres traditionnelles des Anichinaabés ou des Haudenosaunee (Pass the Feather, s. o.).

CONSIGNES

1. Demandez aux participants et participantes de s'asseoir en cercle, symbole de plénitude. Un cercle approximatif convient si on manque de place.
2. S'il s'agit du premier cercle de discussion auquel la classe participe, demandez aux participants et participantes de contribuer à l'élaboration des règles d'un cercle de discussion sain en classe. Cela permettra d'obtenir une plus grande adhésion. Voici quelques règles à suivre :
 - La présence et la contribution de chacun revêtent la même importance et la même valeur. Le pouvoir est partagé équitablement au sein du cercle.
 - Dites ce que vous ressentez ou pensez en utilisant le « je », par exemple « je pense que ».

- Tous les commentaires doivent porter exclusivement sur la question ou le sujet abordé au cours de la discussion. Les participants et participantes sont invités à ne pas commenter les propos des autres personnes. Dites aux participants et participantes d'éviter les commentaires négatifs et positifs directement liés à ce qu'une autre personne a dit.
- 3. Les formateurs et formatrices peuvent repasser en revue les consignes au début de chaque cercle de discussion.
- 4. Un objet du quotidien, comme une roche ou un crayon, peut être utilisé pour indiquer qui a le droit de prendre la parole dans le cercle à un certain moment. On appelle également cet objet « objet de parole ».
- 5. Lorsque l'objet se trouve dans les mains d'une personne, c'est à cette dernière de partager ses pensées sans être interrompue. Si un participant ou une participante ne respecte pas cette règle pendant le cercle, rappelez-leur gentiment de respecter la personne qui parle ainsi que le cercle (Winters, s. o.). Seule une personne parle à la fois.
- 6. L'objet est ensuite transmis à la personne suivante en sens horaire ou antihoraire, jusqu'à ce que tous les membres du cercle aient pu parler. Le sens du cercle dépend des règles régionales en vigueur sur le territoire où se trouve le cercle. « Si vous êtes en territoire haudenosaunee (iroquois), votre cercle ira probablement en sens antihoraire comme la lune. Si vous vous trouvez en territoire anichinabé, votre cercle ira probablement en sens horaire comme le soleil. » (Pass the Feather, s. o., étape 4)
- 7. Quand un participant ou une participante tient l'objet dans ses mains, les autres doivent l'écouter.
- 8. Tout le monde doit écouter la personne qui parle et s'abstenir de la juger.
- 9. Si une personne appartenant au cercle de discussion décide de ne rien partager, elle n'a pas à se justifier. Le silence est une réponse tout à fait acceptable. Les participants et participantes ne doivent pas réagir négativement à la décision de quelqu'un de passer son tour, que cette personne réponde par le silence ou par la phrase « Je passe mon tour ».
- 10. Les personnes qui s'expriment doivent se sentir en sécurité et libres de le faire de la manière qui leur convient le mieux, par exemple en racontant une histoire ou une expérience personnelle, en utilisant des exemples ou des métaphores, etc.
- 11. Lorsque la discussion est terminée, les participants et participantes sont invités à quitter le cercle.

RÉFLEXIONS ET PRÉOCCUPATIONS RELATIVES À L'ALPHABÉTISATION ET FORMATION DE BASE (AFB) ET AU PERFECTIONNEMENT SCOLAIRE

Il est important pour les personnes apprenantes des programmes pour adultes, notamment les personnes apprenantes des programmes AFB et de perfectionnement scolaire de l'Ontario, de créer une communauté inclusive en classe. Les cercles de discussion permettent aux formateurs et formatrices du Programme AFB et du programme de perfectionnement scolaire d'obtenir des avantages individuels et collectifs, mais aussi de mieux connaître les personnes apprenantes avec lesquelles ils travaillent. Ce degré de familiarité plus personnel leur permet d'identifier plus facilement les obstacles potentiels à la participation individuelle et à la persévérance de chaque personne apprenante.

Ces connaissances permettent également aux formateurs et formatrices d'être plus réactifs face aux obstacles rencontrés et d'aiguiller les personnes apprenantes vers les aides institutionnelles et communautaires appropriées. Par conséquent, les conséquences négatives, comme l'abandon des études et le décrochage scolaire, peuvent être minimisées de manière plus efficace.

Cependant, les formateurs et formatrices qui envisagent d'utiliser les cercles de discussion en classe pourraient se heurter à certains obstacles. La méthode d'enseignement peut varier d'un établissement à l'autre. Un fournisseur de services pourrait proposer des cours en autonomie, tandis qu'un autre pourrait proposer des cours dispensés par un formateur ou une formatrice. Quel que soit le format utilisé, les formateurs et formatrices peuvent avoir les mêmes préoccupations liées à la culture, au temps et à l'espace.

Les formateurs et formatrices peuvent s'inquiéter des risques d'appropriation culturelle ou d'insensibilité culturelle s'ils décident d'utiliser les cercles de discussion. Il s'agit là de préoccupations pertinentes qu'il convient d'examiner avec soin. Selon le 62^e appel à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (2015b), les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada auront, à terme, la responsabilité de fournir aux formateurs et formatrices les connaissances nécessaires pour intégrer les modes de vie autochtones dans leurs pratiques pédagogiques.

Toutefois, en attendant que le gouvernement fournisse les fonds nécessaires au développement et à l'offre de telles opportunités éducatives, les formateurs et formatrices pour adultes sont invités à se renseigner sur les cercles de discussion (voir la partie intitulée Ressources supplémentaires) et à se rapprocher des services de soutien aux populations autochtones de leurs établissements respectifs. Pour les formateurs et formatrices qui travaillent sur des campus satellites, nous recommandons de compléter cela avec des soutiens communautaires. Les formateurs et formatrices qui n'ont jamais participé à une quelconque forme de cercle de discussion devraient essayer de participer à quelques cercles avant de commencer à en organiser dans leur salle de classe.

Par ailleurs, les formateurs et formatrices pourraient rencontrer des contraintes en matière d'espace. En effet, le nombre de personnes apprenantes par classe, ainsi que la taille et la disposition des salles, vont influencer sur la pertinence de l'activité. Les formateurs et formatrices doivent faire preuve de discernement pour savoir s'il est physiquement possible d'organiser des cercles de discussion en classe. Lorsque le nombre de personnes apprenantes est élevé, l'assiduité des personnes apprenantes va fluctuer d'un jour à l'autre, de sorte que les formateurs et formatrices peuvent saisir l'occasion d'organiser un cercle de discussion lorsque le nombre de personnes apprenantes a tendance à être moins élevé. Il va de soi que l'inclusion de cercles de discussion pourrait avoir pour effet d'augmenter la fréquentation, un résultat positif malgré les contraintes en matière d'espace que cela engendre.

Enfin, les contraintes de temps peuvent également représenter un défi. Le nombre de personnes apprenantes par classe ainsi que le temps alloué au cours détermineront à la fois le sujet et le temps de parole maximum de chaque personne. Les formateurs et formatrices souhaitant encourager l'inclusion doivent trouver un équilibre entre la nécessité de terminer le programme dans les temps et celle d'offrir l'espace nécessaire à des activités culturellement inclusives, comme les cercles de discussion. Cela signifie peut-être que les formateurs et formatrices n'auront le temps d'organiser un cercle de discussion qu'une seule fois par semaine et par classe et que le sujet pourrait n'être qu'un simple point rapide en arrivant en classe ou avant de quitter, mais cela pourrait faire la différence pour retenir les personnes apprenantes marginalisées qui ont de la difficulté à poursuivre leurs études.

En définitive, c'est au formateur ou à la formatrice de décider de la meilleure manière de gérer le temps et l'espace alloués. Étant donné que les activités de collaboration culturellement inclusives s'alignent sur les compétences pertinentes du cadre du CLAO et sur le modèle des Compétences pour réussir, les formateurs et formatrices ont de bonnes raisons de demander aux gestionnaires plus de soutien pour organiser des cercles de discussion en classe. De plus, l'aspect réconciliateur des cercles de discussion donne plus de poids à leur inclusion en classe. Les formateurs et formatrices pourraient s'allier aux services aux populations autochtones des établissements concernés pour obtenir le temps et la place nécessaires à l'intégration d'activités de collaboration culturellement inclusives. Les fournisseurs de services AFB et les établissements d'enseignement associés sont donc financièrement et moralement incités à fournir les ressources nécessaires pour favoriser une communauté scolaire inclusive.

CONCLUSION

Le contenu de cette ressource traite des avantages individuels et collectifs de l'intégration des cercles de discussion dans les classes pour adultes et donne des indications sur la manière d'y parvenir. Grâce aux cercles de discussion, les formateurs et formatrices pour adultes peuvent contribuer à la réalisation des objectifs de justice sociale des établissements d'enseignement, tels que l'intégration complète de personnes apprenantes issues de groupes diversifiés.

L'inclusion des personnes apprenantes commence en classe, et les avantages de l'inclusion sont évidents. Avec un peu de volonté, il est possible de développer une communauté de classe inclusive, ce qui peut avoir un impact positif sur la rétention des personnes apprenantes marginalisées et sous-représentées.

Par conséquent, les établissements d'enseignement peuvent être amenés à reconsidérer la mise en œuvre des valeurs marchandes, comme l'efficacité et la concurrence, et leur pertinence dans le domaine de l'éducation. L'intégration démocratique de ces valeurs, telles qu'elles sont actuellement conçues, se heurte à des limites problématiques. Lorsque l'on passe en revue les raisons morales qui poussent à favoriser des climats qui encouragent et nourrissent les relations nécessaires à la création de classes inclusives, il est évident que la justice exige une approche plus humaniste de l'éducation. Pour les personnes les plus exposées au risque de solitude et d'isolement dans la société, la participation à un environnement éducatif qui adopte une approche multiforme et pertinente pour atténuer la solitude induite par l'isolement social peut faire toute la différence en améliorant leur situation actuelle et leurs résultats futurs.

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

PROTOCOLE DES CERCLES DE DISCUSSION – Ceci est un extrait du texte intitulé *Contemporary Issues* élaboré à l'intention des formateurs et formatrices pour enseigner l'histoire, la culture et les questions autochtones en Alberta. Il fait partie d'une série d'études autochtones, et ces ressources ont été révisées par des aînés et aînées de partout en Alberta (en anglais) :

https://www.learnalberta.ca/content/aswt/indigenous_pedagogy/documents/talking_circles_protocol.pdf

PÉDAGOGIE DES PREMIÈRES NATIONS EN LIGNE – Cette ressource fournit des consignes sur la manière d'organiser un cercle de discussion virtuel (en anglais) :

<http://firstnationspedagogy.ca/circletalks.html>

FICHE TECHNIQUE SUR LES CERCLES DE DISCUSSION – Cette ressource est un extrait de *Our Words, Our Ways: Teaching First Nations, Métis, and Inuit Learners*. Il s'agit d'une fiche d'information pratique qui donne des consignes simples sur la manière d'organiser un cercle de discussion (en anglais) :

https://www.learnalberta.ca/content/aswt/talkingtogether/facilitated_talking_circle_fact_sheet.html

CERCLES DE PARTAGE ET DE JUSTICE RÉPARATRICE – Développée par une entreprise haudenosaunee, cette ressource fournit un contexte historique et culturel sur les cercles de discussion. La différence entre les cercles de partage et les cercles de justice réparatrice est brièvement abordée (en anglais) :

<https://passthefeather.ca/sharing-circles/?v=e4b09f3f8402>

UTILISATION DES CERCLES DE DISCUSSION EN CLASSE – Développée par un formateur américain, cette ressource est très complète. Elle explique comment planifier et mener des cercles de discussion sur différents sujets et à différentes fins en classe. La ressource comprend une feuille de préparation détaillée pour les cercles de discussion (en anglais) :

<https://www.heartland.edu/documents/idc/talkingcircleclassroom.pdf>

RÉFÉRENCES

Alberta Education (2005). *Our words, our ways: Teaching First Nations, Métis and Inuit learners*. Aboriginal Services Branch et Teaching Resources Branch.
<https://open.alberta.ca/publications/9781460134757h>

Angus Reid Institute (17 juin 2019). *A portrait of social isolation and loneliness in Canada today*. <https://angusreid.org/social-isolation-loneliness-canada/>

Baah, O.F., Teitelman, A.M., et Riegel, B. (2018). Marginalization: Conceptualizing patient vulnerabilities in the framework of social determinants of health – An integrative review. *Nursing Inquiry*, 26(1), 1-17.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6342665/h>

Bieseke, M. (2008). Peace technologies from the San Bushmen of Africa. In M.K. Nelson (Ed.), *Original instructions: Indigenous teachings for a sustainable future* (75-83). Bear and Company.

Braxton, J. M., Hirschy, A.S., et McClendon, S.A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30(3), 1-99.

Buecker, S., et Horstmann, K.T. (2022). Loneliness and social isolation during the COVID-19 pandemic: A systematic review enriched with empirical evidence from a large-scale diary study. *European Psychologist*, 26(4), 272-284.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000453>

Centre canadien pour la diversité et l'inclusion (2022). *Diversity defined*.
<https://ccdi.ca/accueil/h>

Classroom Climate (9 novembre 2022). Sur *Wikipédia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Classroom_climate

Columbia Center for Teaching and Learning. (s. o.). *Community building in the classroom*. Université Columbia, New York.
<https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/teaching-with-technology/teaching-online/community-building/>

Cotter, A. (2022). *Expériences de discrimination chez les Noirs et les Autochtones au Canada, 2019*. Statistiques Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2022001/article/00002-fra.htm>

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dwyer, T. (2015). Persistence in higher education through student-faculty interactions in the classroom of a commuter institution. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 325-334.

Fusco, R.A., Yuan, Y., Lee, H., et Newhill, C.E. (2021). Trauma, sleep and mental health problems in low-income young adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1-10. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33525425/h>

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3^e éd.). Teachers College Press.

Ginsberg, M.B., et Wlodkowski, R.J. (2019). Intrinsic motivation as the foundation for culturally responsive social-emotional and academic learning in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 53–66.

Grahmslaw, L., et Henson, L.H. (2015). Solving problems through circles. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.981251>

Herwig, U., Kaffenberger, T., Jäncke, L., et Brühl. (2010). Self-related awareness and emotional regulation. *NeuroImage*, 50(2), 734-741.

Jackson, D., et Trede, F. (2020). The role of reflection after placement experiences to develop self-authorship among higher education students. In S. Billett, J. Orrell, D. Jackson, et F. Valencia-Forrester (Eds.), *Enriching higher education students learning through post-work placement interventions* (189-208). Springer. https://www.researchgate.net/publication/344707746_The_Role_of_Reflection_After_Placement_Experiences_to_Develop_Self-Authorship_Among_Higher_Education_Studentsh

Leake, E. (2022). The empathy framework and social inclusion. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of social inclusion: Research and practices in health and social sciences* (pages 211-225). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89594-5>

Learn Alberta (s. o.). *Talking circle: fact sheet*. Talking Together: A Discussion Guide for Walking Together.

https://www.learnalberta.ca/content/aswt/talkingtogether/facilitated_talking_circle_fact_sheet.html

Littlechild, D.B., Finegan, C., et McGregor, D. (2021). “Reconciliation” in undergraduate education in Canada: The application of Indigenous knowledge in conservation.

FACETS, 6(1), 665–685.

Maté, G., et Maté, D. (2022). *The myth of normal: Trauma, illness and healing in a toxic culture*. Alfred A. Knopf Canada.

McMillan, D.W., et Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.

Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé (2022). *Populations marginalisées*. Glossaire des principaux concepts liés à l'équité en santé.

<https://nccdh.ca/fr/learn/glossary/>

Ngui, E. M., Khasakhala, L., Ndeti, D., et Roberts, L.W. (2010). Mental disorders, health inequities and ethics: A global perspective. *International Review of Psychiatry*, 22(3), 235-244. <https://doi.org/10.3109%2F09540261.2010.485273>

Organization for Economic Co-operation and Development. (s. o.). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. [www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)

O’Sullivan, R., Burns, A., Leavey, G., Leroi, I., Burholt, V., Lubben, J., Holt-Lunstad, J., Victor, C., Lawlor, B., Vilar-Compte, M., Perissinotto, C.M., Tully, M.A., Sullivan, M.P., Rosato, M., Power, J.M., Tiilikainen, E., et Prohaska, T.R. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on loneliness and social isolation: A multi-country study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18199982h>

Oxford University Press. (s. o.). Intersectionality. In *Oxford Learner’s Dictionaries*. Tiré le 14 décembre 2022 de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/intersectionality>

Pass the Feather. (s. o.). *Talking feathers for sharing and restorative justice circles*. Tiré le 6 février 2023 de <https://passthefeather.ca/sharing-circles/?v=e4b09f3f8402>

Patterson, M.B. (2018). The forgotten 90%: Adult nonparticipation in education. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 41–62.

Petty, T., et Thomas, C.C. (2014). Approaches to a successful adult education program. *College Student Journal*, 48(3), 473-480.

Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Multidisciplinary Studies in Social Inclusion*, 4(1), 77–91.

Pitawanakwat, L. (2012). *Ojibwe. Four Directions Teachings*. https://fourdirectionsteachings.com/ojibwe_learning.html

Porter, T. (2006). *And grandma said... Iroquois teachings as passed down through the oral tradition* (L. Forrester, Ed.). Praeger Publishers.

Prechotko, C.M., et Kirby, D. (2023). Participation and persistence of adult basic education students at a rural college campus on Manitoulin Island. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 34(2), 29-55. <https://cjsae.library.dal.ca/cjsae/article/view/5640>

Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of Patient Experience*, 4(2), 74-77. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2374373517699267>

Schreiner, L.A., Noel, P., Anderson, E., et Cantwell, L. (2011). The impact of faculty and staff on high-risk college student persistence. *Journal of College Student Development*, 52(3), 321-338.

Schumacher, A. (2014). Talking circles for adolescent girls in an urban high school: A restorative practice program for building friendships and developing emotional literacy skills. *SAGE Open*, 1-13. <https://doi.org/10.1177%2F2158244014554204>

Simpson, L. (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Publishing.

Sloane-Seale, A. (2011). Retention and persistence in university continuing education programs at the University of Manitoba-A case study. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(1), 15-39.

Song, Y., Lu, H., Hu, S., Xu, M., Li, X., et Liu, J. (2015). Regulating emotion to improve physical health through the amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(4), 523-530. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4381236/>

Tachine, A.R., Yellow Bird, E., et Cabrera, N.L. (2016). Sharing circles: An Indigenous methodological approach for researching with groups of Indigenous Peoples. *International Review of Qualitative Research*, 9(3), 277-295.

Taylor, M., et Trumpower, D. (2014). Adult high school learners: Engaging conditions in the teaching and learning process. *International Forum of Teaching and Studies*, 10(2), 3-12.

Taylor, M., et Trumpower, D. (2021). A portrait of the adult learner: Pluralistic interpretations of literacy learning outcomes over the years. *Adult Literacy Education*, 4-

17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289900.pdf>

Tianqiang, H., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., et Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: A meta-analysis review. *Psychological Reports: Measures and Statistics*, 114(2), 341-362.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Townsend, R., et Delves, M. (2009). Tree changes or wholesale changes: The role of adult education in transitions in regional life. *Rural Society*, 19(2), 96-105.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015a). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. https://publications.gc.ca/collections/collection_2015/trc/IR4-7-2015-eng.pdf

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015b). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*. https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf

Université de Saskatchewan (s. o.) *Inclusive and culturally responsive teaching. Teaching and Learning*. <https://teaching.usask.ca/strategies/inclusive-and-culturally-responsive-teaching.php#Whoneedsinclusiveteachingpractices>

van Woerkom, M. (2016). *How big should a circle be?*. Morningside Center for Teaching Social Responsibility. <https://www.morningsidecenter.org/teachable-moment/lessons/how-big-should-circle-be>

Wemigwans, J. (2021). *Indigenous knowledge: Implications for education* (Seminar discussions). Ontario Institute for Studies in Education.

Williams, M. T., Roy, A.K., MacIntyre, M.-P., et Faber, S. (2022). The Traumatizing impact of racism in Canadians of Colour. *Racism, Equity and Disparities in Trauma*, 8, 17-34. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40719-022-00225-5>

Windisch, H.C. (2016). How to motivate adults with low literacy and numeracy skills to engage and persist in learning: A literature review of policy interventions. *International Review of Education*, 62(3), 279-297.

Winters, A. (s. o.). *Using talking circles in the classroom*. Heartland Community College. <https://www.heartland.edu/documents/idc/talkingcircleclassroom.pdf>

Zacharakis, J., Steichen, M., Diaz de Sabates, G., et Glass, D. (2011). Understanding the experiences of adult learners: Content analysis of focus group data. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 5(2), 84-95.

ANNEXE

Cette fiche de préparation à un cercle de discussion simple au début ou à la fin d'un cours a été adaptée de l'ouvrage d'Alaina Winters intitulé *Using Talking Circles in the classroom* (s. o., page 8). Pour une fiche adaptée à des cercles de discussion plus complexes, veuillez consulter la référence suivante.

FICHE DE PRÉPARATION À UN CERCLE DE DISCUSSION

Titre/Sujet du cercle :

Cours :

Préparation

Durée :

Objectif du cercle :

Préparatifs en amont (par exemple, la salle de classe doit-elle être réaménagée pour que l'activité puisse avoir lieu) ?

Objet de parole :

Autres éléments à apporter :

Y a-t-il des documents, des activités, des vidéos ou des articles que vous souhaitez que les participants et participantes consultent avant le cercle ?

Détails du cercle

Présentation/Introduction ou révision des règles :

Présentation de l'objet de parole :

Question d'arrivée et de départ :

Conclusion :