

Valeurs autochtones en salle de classe : recours à la pédagogie autochtone et à la pédagogie du lieu pour favoriser une interface culturelle

Diane Campeau

Volume 32, numéro 1, 2016

Recherche et enseignement en milieu autochtone

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090209ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090209ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Campeau, D. (2016). Valeurs autochtones en salle de classe : recours à la pédagogie autochtone et à la pédagogie du lieu pour favoriser une interface culturelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 23–40. <https://doi.org/10.7202/1090209ar>

Résumé de l'article

Une démarche collaborative de conception et d'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissages est utilisée dans le cadre d'une recherche-action. Cette recherche-action se déroule dans deux écoles publiques québécoises dont la majorité des élèves sont issus des communautés autochtones de proximité. Les activités pédagogiques sont développées en collaboration avec les enseignants et les aînés des communautés en faisant appel à une pédagogie hybride. Dans le but d'installer une interface culturelle, Nakata (2007), cette pédagogie hybride sollicite à la fois la pédagogie autochtone (Battiste, 2002; Biermann et Townsend-Cross, 2008) et la pédagogie du lieu (Gruenewald, 2001, 2003; Somerville 2010, 2011). Un cadre conceptuel de cette recherche est présenté dans cet article.

© Diane Campeau, 2016



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Valeurs autochtones en salle de classe : Recours à la pédagogie autochtone et à la pédagogie du lieu pour favoriser une interface culturelle.

Diane Campeau, doctorante
Université de Sherbrooke, Québec

Résumé

Une démarche collaborative de conception et d'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissages est utilisée dans le cadre d'une recherche-action. Cette recherche-action se déroule dans deux écoles publiques québécoises dont la majorité des élèves sont issus des communautés autochtones de proximité. Les activités pédagogiques sont développées en collaboration avec les enseignants et les aînés des communautés en faisant appel à une pédagogie hybride. Dans le but d'installer une interface culturelle, Nakata (2007), cette pédagogie hybride sollicite à la fois la pédagogie autochtone (Battiste, 2002; Biermann et Townsend-Cross, 2008) et la pédagogie du lieu (Gruenewald, 2001, 2003; Somerville 2010, 2011). Un cadre conceptuel de cette recherche est présenté dans cet article.

Mots-clés : pédagogie autochtone, pédagogie du lieu, interface culturelle, pédagogie hybride.

Introduction

Le parcours scolaire des Autochtones n'est souvent pas sans heurts. Les obstacles à la réussite scolaire des Autochtones relèvent à la fois de facteurs historiques liés à la colonisation, de facteurs économiques comme la pauvreté, de facteurs

sociaux liés tant à la situation familiale, qu'à la perception de son identité, qu'au racisme. Ce racisme peut prendre des formes diverses, comme : « le racisme déclaré (les préjugés et les insultes), le racisme institutionnalisé, par exemple : le nombre exagéré de jeunes Autochtones catalogués comme ayant des troubles de comportement (CCA 2008 :23) ». Les obstacles à la réussite des élèves autochtones dans les systèmes scolaires occidentaux dépendent de divers facteurs et de la prise en compte par le système scolaire lui-même d'une dimension qui relève de la culture, des valeurs et des modes de pensées des Autochtones. Plusieurs études américaines ont démontré qu'en milieu autochtone, des programmes culturellement signifiants avaient un effet bénéfique sur les taux de décrochage, la fréquentation scolaire et les comportements (Demmert, 2001). Toutefois, selon Aikenhead (1997), l'intégration dans le curriculum d'éléments culturels autochtones ne suffit pas. Il faut que la pédagogie qui soutient l'enseignement soit elle-même culturellement signifiante, respectueuse des valeurs issues de la culture propre à la communauté visée. Dans le cadre de cet article, des éléments théoriques et méthodologiques issus d'une démarche de recherche-action qui se déroule dans deux milieux scolaires du réseau public québécois sont présentés. Dans ces milieux scolaires près de 60 % des élèves proviennent de communautés différentes d'une même nation autochtone de l'ouest du Québec. La recherche-action prend la forme d'une démarche collaborative de conception et d'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissages du niveau primaire. Les activités sont développées en faisant appel à une pédagogie hybride dans le but d'installer une interface culturelle (Nakata, 2007). Cette pédagogie hybride sollicite à la fois la pédagogie autochtone (Battiste, 2002; Biermann et Townsend-Cross, 2008) et la pédagogie du lieu, (Gruenewald, 2001, 2003; Somerville, 2010, 2011).

La démarche de recherche s'effectue en collaboration avec des enseignants et des membres des communautés autochtones de proximité mais également avec les ressources du milieu, notamment les ressources du territoire. Cette recherche s'inscrit dans une posture autochtone de la recherche (Poirier, 2014; Smith, 1999). Dans le cadre de cet article, le contexte de la recherche est amené en premier lieu, en second lieu est abordé une définition et des caractéristiques de la pédagogie autochtone suivies d'une démarche semblable en ce qui concerne la pédagogie du lieu. En quatrième lieu, la justification d'une pédagogie hybride est discutée. En guise de conclusion, des éléments de la perspective de la recherche sont présentés.

Contexte de la recherche

Plusieurs facteurs influencent l'apprentissage et la réussite des élèves autochtones. Certains de ces facteurs sont d'ordre socio-économique. Ces derniers sont

toutefois non spécifiques aux Autochtones rejoignant ainsi des tendances observées dans le reste de la population. Selon Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001), les élèves autochtones, en raison de leur profil socio-économique et du taux de pauvreté, sont associés aux définitions de l'inadaptation scolaire lesquelles « correspondent aux définitions du risque d'inadaptation scolaire et sociale utilisées par le Conseil scolaire de l'île de Montréal ainsi que par la plupart des organismes gouvernementaux québécois » (Larose et coll., 2001 : p.152). Par ailleurs, d'autres facteurs sont d'ordre culturel et identitaire, ou sont sociolinguistiques comme le phénomène de diglossie, le rapport à l'écrit ou le bilinguisme. Il est à noter d'ailleurs, que selon le recensement de 2011, Statistique Canada (2012), la proportion la plus élevée de ceux qui ont déclaré avoir une langue maternelle autochtone se retrouvait au Québec (20,9 %).

Selon Ball (2009), différentes sources dont des spécialistes du langage soulèvent la particularité du profil d'apprentissage du langage chez les enfants autochtones. Dans le cas des enfants qui parlent une langue autochtone à la maison, on parle d'un phénomène de diglossie. Cette diglossie est définie, selon Drapeau (2013 : 203), comme des langues « utilisées dans des contextes mutuellement exclusifs ». On assiste donc à une langue parlée avec la famille dans des contextes culturellement signifiants et à une langue parlée à l'école, dont les codes de l'écriture doivent être appris. Par ailleurs, la nature même des langues autochtones représente un défi de transfert des concepts, de même que de la structure linguistique, et ce, d'une langue à l'autre. Les langues des autochtones du continent américain sont, selon Rhodes (1988), Battiste et Henderson (2000), de même que Drapeau (2013), davantage liées à l'action et aux événements : une structure axée sur les verbes. Plusieurs chercheurs attestent de l'impact négatif que peut avoir cette permutation sur la compétence linguistique des enfants, quelle que soit la langue enseignée. Ils soulignent les difficultés qui en découlent lors de l'entrée à l'école (Battiste, 2005; Fulford, Daigle, Stevenson, Tolley et Wade, 2007; Norris, 2008). De plus, parce que « le corpus écrit en langue autochtone est peu étoffé » (Drapeau et Corbeil, 1992 : n.p.), on assiste à une diglossie qui s'établirait à deux niveaux, le recours à l'écrit se faisant presque exclusivement dans la langue majoritaire¹. Ce phénomène aura nécessairement des répercussions sur l'acquisition des codes écrits en contexte scolaire. Pour Piquemal (2003), il faudrait, par ailleurs, prendre en considération le fossé qui existe entre le concept de littératie propre aux sociétés occidentales qui va au-delà de l'écrit pour s'imposer comme forme de pensée analytique fort éloignée du concept autochtone. Il y aurait là une dichotomie dans la forme de transmission des savoirs. Ball (2009) soulève également la possibilité de la

1 Si l'on exclut les langues autochtones qui ont fait l'objet d'un syllabaire, entre autres, le cri et l'inuktitut et, dans ce cas, une adaptation au code écrit majoritaire sera en plus nécessaire.

présence d'un dialecte anglais ou français qui serait un amalgame des langues vernaculaires et majoritaires et qui pourrait faussement induire le milieu scolaire et celui de la santé à attribuer ces nuances dialectiques à des troubles du langage.

Au Québec, près de 90 % des élèves autochtones fréquentent une école de leur communauté, le taux le plus élevé au Canada. En effet, le Québec diffère des autres provinces canadiennes en ce qui concerne la répartition de sa population autochtone. C'est dans cette province que l'on retrouve le plus de membres des Premières Nations vivant sur les territoires des communautés, les réserves (Richards, 2011). Bien qu'il existe de plus en plus d'écoles primaires et quelquefois secondaires au sein des communautés autochtones, certaines familles des communautés des Premières Nations inscrivent leurs enfants dans des écoles du système public québécois (Sioui, 2013). Cette décision est justifiée, soit par obligation, en raison de l'absence d'écoles dans leur communauté, soit encore par choix, comme le note la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec (CDPDJ, 2009).

Les élèves autochtones scolarisés en milieu scolaire québécois (hors réserve) sont plus nombreux à obtenir un diplôme de fin d'études si on les compare à la moyenne des élèves autochtones hors réserve au Canada. Toutefois, ce résultat se situe loin derrière celui de la Colombie-Britannique avec un écart de près de 50 % entre les deux (Richards, 2014). Or, selon un rapport concernant l'inclusion scolaire et la réussite chez les Autochtones en particulier et présenté au Conseil supérieur de l'éducation du Québec, le curriculum et le régime pédagogique québécois « n'est pas toujours approprié à leurs besoins éducatifs, des adaptations doivent y être apportées » (CDPDJ, 2009 : 19) et que « la scolarisation de ces enfants pose de nombreux défis » (*Ibid.* : 20). Comme ce curriculum est toujours en vigueur, il y a lieu de penser que la situation prévaut encore aujourd'hui.

Ledoux (2006), qui a effectué une recension des écrits concernant l'intégration de la perspective autochtone dans les curricula, mentionne que plusieurs auteurs ont déterminé les caractéristiques quant aux modes d'apprentissage ou aux préférences liées aux styles d'enseignement. Il souligne toutefois qu'il faut se méfier des stéréotypes ou des généralisations à outrance. En général, on peut dire que les élèves autochtones : apprennent de manière globale et non séquentielle; sont imaginatifs et comprennent davantage à l'aide de schémas et d'images qu'à partir d'un texte écrit; apprennent davantage lorsqu'il y a une possibilité de manipulation et en présence d'un objet réel; apprennent par observation et imitation; sont des apprenants réflexifs, donc, ont besoin de plus de temps pour assimiler un concept; valorisent le groupe plutôt que l'individu, ce qui peut même impliquer qu'un individu abaisse son seuil de performance pour ne pas être supérieur à l'ensemble (Ledoux, 2006). Des chercheurs ont de plus noté

que les élèves autochtones ont des résultats scolaires supérieurs lorsque l'on respecte leur style d'apprentissage (Castagno et Brayboy, 2008). On le verra plus loin, la plupart de ces caractéristiques sont intimement liées à celles que l'on retrouve au cœur de la pédagogie autochtone.

À la recherche d'un maillage entre les modes d'apprentissages privilégiés par les élèves autochtones avec des pédagogies permettant d'y répondre, une recherche-action est en cours et a pour titre : *Intégration de la pédagogie autochtone au primaire : modèle interculturel d'enseignement-apprentissage*. Cette recherche veut évaluer la démarche nécessaire afin d'amener des enseignants à avoir recours à une pédagogie culturellement signifiante pour le développement d'activités pédagogiques au primaire. Dans le cadre de cette recherche, le choix d'une pédagogie hybride est proposé. Inspirée à la fois de la pédagogie autochtone et à la fois de la pédagogie du lieu, cette proposition consiste donc à favoriser l'arrimage des visions du monde et des valeurs éducatives autochtones avec le curriculum scolaire actuel au Québec. Cet arrimage s'établit non pas dans une approche qui exacerbe les différences mais qui permet plutôt un rapprochement. Ce rapprochement se situe dans le contexte de la classe en y faisant intervenir les enseignants et des membres des communautés autochtones visées par la recherche dans une relation de réciprocité.

La recherche se déroule auprès d'enseignants œuvrant dans deux écoles publiques du réseau scolaire québécois. Ces deux écoles ont comme caractéristiques communes d'accueillir dans leurs classes plus de 60 % d'élèves provenant d'une même Nation autochtone mais issus respectivement de quatre communautés distinctes.

La posture sur laquelle repose la recherche peut être qualifiée « d'A-colonial » (Yunkaporta, 2009 : xv), car la méthodologie de recherche-action qui est privilégiée s'accompagne également d'une posture autochtone de la recherche. Cette posture incarne un champ plus vaste qui englobe les visions du monde, les savoirs, de même que la recherche dans une perspective autochtone. Dans cette optique, la chercheuse est imputable de ses actes auprès de la communauté, postulat qui va au-delà de la responsabilité auprès des individus impliqués dans la recherche (Smith, 1999). Cette posture de recherche demande également de faire appel à une épistémologie culturellement sensible. À ce titre, et dans un esprit de décolonisation, la pédagogie autochtone est sollicitée. Une définition et des caractéristiques de cette pédagogie sont présentées ci-après.

La pédagogie autochtone : définition et caractéristiques

Bien que ses fondements soient ancestraux, la pédagogie autochtone n'a été que récemment nommée et reconnue, dans la foulée du mouvement actuel d'affirmation identitaire et d'auto-détermination autochtone à travers le monde. Parmi les auteurs qui ont contribué à théoriser la pédagogie autochtone figurent notamment Biermann et Townsend-Cross (2008) ainsi que Nakata (2002) qui ont posé les balises des principes éducatifs de la culture aborigène de l'Australie. Pour le contexte nord-américain, des auteurs comme Battiste (2002), Battiste et Youngblood Henderson (2000), Cajete (1994), Kawagley (1995), Little Bear (2009) ont contribué largement à la diffusion des fondements épistémologiques et axiologiques et donc, des valeurs qui sont associés à la pédagogie autochtone. Pour tenter une définition de la pédagogie autochtone, mentionnons que la pédagogie autochtone peut se situer sur un continuum de différentes pensées éducatrices, comme étant biocentrique par opposition à une pensée occidentale qui serait davantage anthropocentrique (Knapp, 1996). Elle peut également être identifiée comme étant holistique plutôt que linéaire et subjective plutôt qu'objective (Battiste, 2002; Biermann et Townsend-Cross, 2008; Yunkaporta, 2009). Cette vision holistique du monde inclut et est mutuellement influencée par la famille immédiate et élargie, par la communauté et la Nation autochtone à laquelle on appartient, par le lien qui nous unit aux aînés et par le territoire sur lequel on vit (Archibald, 2008). La pédagogie autochtone s'insère fortement dans son cadre local. Selon Aikenhead (2006), ce réseau de relations intimement lié à un contexte écologique spécifique inclut des catégories linguistiques, des règles et relations distinctives reliées aux savoirs locaux. Ces savoirs locaux sont des savoirs dynamiques et ne doivent pas être perçus comme des artefacts car ils sont en réponse constante avec ce qui se vit au sein du territoire et de la communauté (Battiste, 2002). La pédagogie autochtone se manifeste de plus par une lecture du monde qui se vit dans une structure non hiérarchisée, basée sur l'approche relationnelle comme facteur important et ce, dans le cadre d'une communauté d'apprentissage.

Dans le contexte de la pédagogie autochtone, l'apprentissage vise d'abord un développement de soi tout au long de la vie. Il se réalise dans une perspective d'appartenance à une communauté et à un espace-temps, à l'intérieur desquels chaque identité est acceptée et chaque individu valorisé, dans la reconnaissance et le respect de tous et chacun. L'apprentissage se réalise dans une dynamique d'équité qui relève de droits et de responsabilités par rapport à la communauté. Cela conduit à un partage d'expériences et de savoir et, subséquentement, à l'instauration d'une approche relationnelle non-hiérarchisée. Cette pédagogie se caractérise également par une éducation transgénérationnelle qui accorde un rôle important aux aîné(e)s. Au-delà des valeurs fondatrices de la

pédagogie autochtone, celle-ci se distingue de la pédagogie occidentale, telle qu'habituellement reconnue, par la dynamique dans la triade éducative, par le statut du savoir et par la nature des objets d'apprentissage (Nakata, 2007). Dans la pédagogie autochtone, la nature ou le milieu de vie est perçu en tant qu'enseignant et même de salle de classe (Cajete, 1994) C'est le lieu ou l'expérience directe qui souvent devient le maître. Il s'établit donc un lien direct entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte devient alors celui que Houssaye (1998) identifie comme le rôle mineur. En pédagogie autochtone, on s'abstient de toute hiérarchisation des individus dans la relation éducative. Il en va de même des savoirs. Les structures non hiérarchiques basées sur les relations deviennent un facteur clé (Biermann et Townsend-Cross, 2008). Cette structure relationnelle qui s'établit à travers et par la communauté contribue donc à la formation de l'individu. Cette communauté est formée du monde inanimé et des membres de la communauté, particulièrement des aînés, dans la perspective d'une communauté d'apprentissage.

L'apprenant autochtone assume donc entièrement la responsabilité de son apprentissage, soulignent Cajete (1994) et Battiste (2002). Cette autonomie laissée au jeune se retrouve également dans les pratiques parentales d'éducation chez les autochtones. En effet, dans ces pratiques, on laisse aux enfants faire leurs propres choix ce qui « s'oppose aux fondements mêmes des pratiques parentales de la plupart des sociétés occidentales » (Guay, 2015 : 24). Cette autonomie se reflète en éducation formelle par la place qui est laissée à l'élève afin de lui permettre de gérer ses apprentissages en respectant son rythme. L'élève dans ce contexte est un participant à part entière dans la relation éducative et ne se situe pas dans une position inférieure d'un point de vue hiérarchique. Le rôle du maître, quasi inexistant dans la pédagogie autochtone, est comblé selon les besoins par différentes personnes-ressources issues de la communauté. L'expérience immédiate reste la source principale de tout apprentissage. Est ainsi valorisée la capacité à apprendre de manière indépendante avec un minimum d'intervention et d'instruction (Battiste, 2002).

Le modèle autochtone de transmission des savoirs privilégie la modélisation, la pratique et l'animation. L'oralité en constitue la principale caractéristique. Les images, les schémas et les symboles sont encore souvent préférés à l'écrit, même dans le contexte contemporain de la pédagogie autochtone (Kanu, 2011; Yunkaporta, 2009). Afin de tirer bénéfice de ces moyens privilégiés, Battiste (2002) suggère à l'enseignant, en milieu autochtone, d'utiliser une variété de modèles de participation et de médias de communication, tels des dialogues, des observations participantes, des méditations, des mythes et légendes, des cérémonies et rituels. De manière similaire, Cajete (1994) évoque la pratique de la rêverie créative, de l'art, des rituels et des cérémonies, qui permettrait ainsi à

l'apprenant d'extérioriser ses pensées les plus intimes. Dans l'enseignement de la langue, cela pourrait vouloir dire que le récit oral précéderait le récit écrit.

Dans le cadre de la recherche, en quête d'une interface occidentale valable au regard de la pédagogie autochtone, c'est la pédagogie du lieu (*Place Based* ou *Pedagogy of Place*) qui a été privilégiée créant ainsi une pédagogie hybride. Ce qui définit la pédagogie du lieu et la caractérise est amené dans la section suivante.

La pédagogie du lieu : définition et caractéristiques

Bien qu'il existe selon Smith (2002) et Woodhouse et Knapp (2000), divers modèles de pédagogie du lieu, on y retrouve des caractéristiques communes notamment : l'interdisciplinarité (Somerville, 2008), des objectifs d'apprentissage qui vont au-delà d'une visée marchande, dans un curriculum qui intègre le soi, les autres et le lieu. De plus, on y retrouve des dimensions écologique, économique multigénérationnelle et multiculturelle (Woodhouse et Knapp, 2000). Le lieu se rapporte généralement au milieu de vie de l'élève. Trois principes de la pédagogie du lieu sont déterminés par (Somerville et coll., 2011). Essentiellement, il s'agit : du corps comme instrument de lecture, du narratif qui relate l'expérience et qui en donne le sens et enfin de la zone de contact. La zone de contact fait référence aux caractéristiques d'un lieu en tant qu'espace à la jonction des différentes interprétations culturelles et des autres significations. Ces principes sont établis avec l'objectif de changer notre relation à l'espace.

Woodhouse et Knapp (2000) pour leur part, identifient la pédagogie du lieu comme le fait qu'elle émerge des attributs particuliers d'un milieu; qu'elle est interdisciplinaire de nature; qu'elle est expérientielle de nature; qu'elle reflète une philosophie de l'éducation plus large qu'apprendre pour performer et qu'elle connecte le milieu, soi-même et la communauté. Cette approche conteste également le rôle de la classe et celui de l'enseignant comme seul maître des savoirs ainsi que l'uniformité des contenus à faire apprendre. La pédagogie du lieu est une approche qui utilise le lieu à des fins pédagogiques. Ce lieu est généralement situé dans l'environnement local (un lieu de proximité physique). Il possède un caractère physique, culturel ou historique qui lui est propre. Rae et Pearse (2004) définissent la pédagogie dite du lieu (*Place Based*) comme étant une éducation dont le message principal est issu de l'environnement local, qu'il soit culturel, physique ou historique. Au-delà de ses caractéristiques biophysiques, le lieu est perçu comme un habitat empreint, autant d'éléments historiques, culturels, politiques et économiques que d'émotions.

Tout comme Woodhouse et Knapp (2000) l'ont établi précédemment, Somerville (2008) parle d'une dimension interdisciplinaire de la pédagogie du lieu, dans le sens où le savoir n'est pas découpé par domaines, comme dans la tradition occidentale, mais présenté comme un ensemble qui puise dans plusieurs domaines afin d'offrir une certaine emprise sur l'environnement. Dans cette perspective, le lieu est par lui-même pédagogique (Gruenewald, 2003), puisqu'il offre autant des objets que des situations d'apprentissage. Dans ce contexte, le rôle de la langue est de traduire en mots l'expérience directe. L'apprentissage de la langue ne devient donc pas une fin en soi, mais un instrument qui permet de traduire le vécu. Également rattachée en quelque sorte à l'éducation relative à l'environnement (ERE), la pédagogie du lieu est classée selon la typologie de Sauvé (2005) comme relevant du courant humaniste et mésologique. Le lieu, ou l'environnement selon cette typologie, est perçu au-delà de ses caractéristiques biophysiques à savoir, comme un habitat empreint d'éléments historiques, culturels, politiques et économiques autant que d'éléments chargés d'émotions.

  l'instar de la pédagogie autochtone, le rôle de l'enseignant en pédagogie du lieu et ce, tel que traditionnellement admis dans la pédagogie occidentale, n'existe pas. Le rôle se résume à accompagner l'élève dans la construction d'un lien constant avec le territoire, source et résultante de tout apprentissage. Ce rôle de guide, qui est suggéré au sein des deux pédagogies, est en fait semblable à celui qui est proposé dans le programme de formation de l' cole québécoise.

Le lieu devient donc ici l'espace commun entre la pensée occidentale et la pensée autochtone (Johnson et Murton, 2007). Le lieu se définirait ainsi comme une entité vivante, qui constitue le point de jonction entre les dimensions sociales, écologiques et affectives de l'expérience humaine (Somerville, 2011). Le lieu peut également être considéré comme le produit de la relation et de la connexion à la terre (le territoire) Michell, Vizina, Augustus et Sawyer (2008) et comme lieu source de savoirs (Battiste et Youngblood Henderson, 2000). Un espace qui n'est pas neutre, mais socialement construit et qui doit se lire au-delà de ses caractéristiques écologiques (Casey, 1997). En ce sens, le lieu pourrait aussi bien se trouver en milieu urbain. Le lieu dans la proposition qui est faite doit être considéré comme lieu de vie et permet d'accéder à une lecture in situ du monde, sans nécessairement avoir recours à une médiatisation littéraire ou à une médiation intellectuelle qui provient d'un tiers.

Dans la pédagogie du lieu, Gruenewald (2001) invite à r habiter ce lieu et à décoloniser notre relation avec lui. Cela demande d'apprendre à écouter ce que le lieu peut nous apprendre dans un processus de prise de conscience bior gionale qui va au-delà du seul respect de la nature pour aller vers les spécificités d'un milieu donné. Théobald (1997) parle du concept d'« intrad pendance » (p. 7) qui met

en lumière les relations qui s'établissent entre les membres d'une communauté et le lieu lui-même. Avec Somerville (2008), on assiste à la création d'un espace entre une réalité physique et un langage métaphysique pour l'exprimer. Le lieu lui-même ou la nature devient l'interlocuteur dans l'interface. Ce lieu est chargé de nos représentations individuelles et collectives. À ce titre, Basso (1996) soutient que nous sommes nous-mêmes ce lieu que nous désignons. Ce moyen d'expression ultime est lié au contexte lui-même, le corps constituant pour Somerville (2005) le point central de l'expérience de contact dans une démarche qui engage tous les sens.

En pédagogie du lieu, les disciplines sollicitées peuvent être aussi variées que les arts de création, les sciences sociales et les sciences physiques (Somerville, 2008). Deviennent les médias privilégiés, les diverses représentations d'un lieu : visuelles, auditives, kinesthésiques, la prise de photos, la collecte d'objets et l'observation via une fiche terrain et même les images que l'on transfère sur le Web. Somerville (2011) considère que l'assemblage de voix, d'images et de mémoires ancrées, dispersées dans le temps et dans l'espace via le Web, constitue une puissante pédagogie du lieu. C'est toutefois, toujours selon cette auteure, le fait d'être lié à un espace matériel physique et réel dans un lieu donné qui devient signifiant sur le Web.

Justification du choix d'une pédagogie hybride

Dans le contexte de la recherche, les deux pédagogies sont prises en compte et ce, dans une volonté d'interculturalité, ce qui constitue en fait une pédagogie hybride. Le choix de l'hybride pédagogique se justifie par le fait que plusieurs auteurs, dont Gruenewald (2003), Michell et coll. (2008), Barnhardt et Kawagley (2005), Somerville (2008) et Somerville et coll. (2011) considèrent que la pédagogie du lieu se situe à l'intersection des principes éducatifs et des savoirs autochtones et occidentaux. Par ailleurs la plupart des auteurs autochtones s'entendent pour dire que la pédagogie autochtone est une pédagogie du lieu (Battiste et Youngblood Henderson, 2000; Hampton, 1995; Kawagley et Barnhardt; 1999; Michell, 2005). Pour Gruenewald (2003), l'épistémologie autochtone et les processus éducatifs qui s'y rattachent devraient être au cœur d'une pédagogie du lieu qui se veut culturellement signifiante. Le lieu devient donc ici l'espace commun entre la pensée occidentale et la pensée autochtone (Johnson et Murton, 2007). Le lieu physique est d'ailleurs identifié pour le contexte aborigène australien comme un espace commun entre les deux pédagogies (Somerville 2011). Des nuances existent toutefois entre les deux perspectives. En pédagogie autochtone, cette lecture du monde s'effectue à partir d'un espace personnel qui inclut tant les émotions que la spiritualité, un aspect mentionné par tous les auteurs autochtones. Les savoirs s'acquièrent donc par le biais de l'action,

un principe commun aux deux pédagogies, mais incluant dans la pédagogie autochtone des éléments de spiritualité, dans une approche holistique (Aikenhead et Huntley, 1999). Le cadre conceptuel qui est proposé dans la recherche se base sur les similitudes sans toutefois ignorer les nuances dont il faut tenir compte. Les perspectives que ce modèle hybride vient suggérer sont présentées ci-après en guise de conclusion.

Conclusion et perspectives

La recherche se veut respectueuse de la culture de l'autre. C'est pourquoi le cadre conceptuel emprunte à la fois à l'épistémologie autochtone et à l'épistémologie du monde occidental. De même, la méthodologie emprunte le même sentier, celui de la rencontre de l'autre par le biais d'une méthodologie de recherche-action qui adopte la posture autochtone de la recherche, et ce, dans un processus de décolonisation.

Ce choix réclame un changement de regard en ce qui concerne l'engagement et la responsabilité. Un code d'éthique de la recherche qui va au-delà du seul consentement individuel pour assurer la légitimité de la recherche. L'engagement doit donc se refléter au sein de toute la communauté. Le cadre théorique de la pédagogie du lieu (*Place Based*) et de la pédagogie autochtone au regard du territoire demande de plus de faire preuve d'une éthique écologique. Ce principe respecte le territoire, considéré dans la recherche non pas comme un simple lieu, mais comme un participant, un interlocuteur que l'on observe et interroge et avec lequel peut s'engager une forme de dialogue.

L'utilisation d'un cadre conceptuel hybride et d'une posture de recherche qui respecte la tradition orale, expérientielle et symbolique des membres des Premières Nations impliqués dans la recherche permet d'entamer un dialogue. En établissant un cadre éthique dans la quête d'une interface, la démarche permet de ne pas renier les différences entre les cultures, les valeurs, les visions du monde et les pédagogies qui leur sont propres. En ce sens, la recherche veut en quelque sorte transcender les limites de la capacité du modèle occidental à traduire les savoirs et la dimension culturelle autochtones.

La pédagogie hybride proposée intègre dans l'expérience d'apprentissage, les principes de la pédagogie autochtone que nous simplifions par cette formule : une pédagogie qui contribue à la mise en place d'activités d'apprentissage qui favorisent une lecture du monde qui va au-delà des codes occidentaux de la littératie. Cette expérience d'apprentissage se vit à travers les trois dimensions du

monde physique et matériel, les quatre éléments et plus² et les cinq sens et plus³, pour la lecture d'un lieu. Les trois dimensions comportent les trois dimensions physiques dans un espace donné. Les quatre éléments sont composés de l'eau, l'air, la terre et le feu en y ajoutant dans certaines cosmologies autochtones : L'Esprit. Les cinq sens sont ceux reconnus par le monde occidental pour identifier les perceptions sensorielles auxquels s'ajoute un sens métaphysique, en quelque sorte un sixième sens qui comprend le lien avec le monde des esprits ou un sens relié à l'intuition. Cette pédagogie hybride s'appuie également sur les valeurs, les dimensions culturelles autochtones et les savoirs d'une communauté spécifique dans une vision de la culture, non pas considérée comme un artefact, statique ou stéréotypée, mais comme une culture qui se veut actuelle et en mouvement.

L'accompagnement de la chercheuse propose aux enseignants d'expérimenter d'autres façons de faire, favorisant une éventuelle intégration dans leur propre pratique. À la recherche d'une interface culturelle qui se manifeste dans un lieu spécifique et un moment spécifique, l'enseignant a un rôle important, soit celui d'assurer une médiation culturelle. Un rôle qui demande d'intégrer la dimension culturelle autochtone dans les activités d'enseignement-apprentissage. Ce rôle, selon plusieurs auteurs dont Kanu (2005) et Tharp (2006), ne peut se jouer sans le support d'une formation en ce sens. À cet égard, Yunkaporta (2009), propose de mettre l'accent, pour le développement professionnel des enseignants, sur l'apprentissage au travers de la culture et non sur la culture. Les membres de la communauté autochtone de proximité agissent également dans la recherche comme experts et cochercheurs au même titre que les enseignants. Cette approche contribue à reconnaître les savoirs détenus par les membres de cette communauté et à les considérer au même titre que les savoirs savants. Le contexte de l'enseignement-apprentissage a été choisi pour engager une conversation entre deux paradigmes pour aborder les savoirs dans le but de fournir une piste pour favoriser l'interface culturelle. Par la création de partenariats rendant possible le partage des visions du monde, la recherche entend donner à la pédagogie et au mode d'apprentissage autochtone la place qui lui revient, au sein des théories de l'éducation.

2 4+ éléments : Les Premières Nations adhèrent à ces quatre éléments en y ajoutant « l'Esprit qui circule dans toute vie ». (Michell et coll., 2008 : 84, trad. libre)

3 5 + sens : « Peut comprendre les rêves, les visions et l'intuition » (*Ibid.* : 120, trad. libre)

Références

AIKENHEAD, G. S. (1997). « Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum ». *Science Education*, vol. 81, pp. 217-238.

AIKENHEAD, G. S. (2006). « Towards decolonizing the pan-Canadian science framework ». *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 6, no 4, pp. 387-399. Également disponible en ligne : [dx.doi.org/10.1080/14926150609556712](https://doi.org/10.1080/14926150609556712).

AIKENHEAD, G. S. et B. HUNTLEY (1999). « Teachers' views on Aboriginal students Learning, Western and Aboriginal science ». *Canadian Journal for Native Education*, vol. 23, pp. 159-175.

ARCHIBALD, J. (2008). *Indigenous storywork. Educating the Heart, Mind, Body and Spirit*. UBC Press, Vancouver.

BALL, J. (2009). « Supporting young indigenous children's language development in Canada : A review of research on needs and promising practices ». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n° 1, pp. 19-47.

BASSO, K. H. (1996). « Wisdom sits in places : Notes on a western Apache landscape ». In S. Feld et K. H. Basso (dir.), *Senses of place*, Santa Fe, NM : School of American Research Press, pp. 53-90.

BATTISTE, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education. A literature review*. Ottawa : Indian and Northern Affairs Canada. Également disponible en ligne : tinyurl.com/llyafcm.

BATTISTE, M. (2005). *State of Aboriginal learning*. Communication présentée au National Dialogue on Aboriginal learning, Ottawa, 13-14 novembre.

BATTISTE, M. et J. YOUNGBLOOD HENDERSON (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage : A global challenge*. Saskatoon : Purich Publishing Ltd.

BIERMANN, S. et M. TOWNSEND-CROSS (2008). « Indigenous pedagogy as a force for change ». *The Australian Journal of Indigenous Education*, vol. 37, pp. 146-154.

CAJETE, G. (1994). *Look to the mountain : an ecology of indigenous education*. Durango, CO : Kivakí Press.

CASEY, E. S. (1997). *The fate of place a philosophical history*. Berkeley, CA : University of California Press.

CASTAGNO, C. E. et B. M. J. BRAYBOY (2008). « Culturally responsive schooling for indigenous youth: A review of the literature ». *Review of Educational Research*, vol. 78, n° 4, pp. 941-993.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE QUÉBEC. (2009). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Montréal : Gouvernement du Québec.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2008). *Des élèves qui déménagent : comment atténuer les retombées de la mobilité chez les élèves autochtones*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage. Également disponible en ligne : www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/students_on_the_move_fr/students_on_the_move_fr.pdf.

DEMMERT, W. G. (2001). *Improving academic performance among Native American students : A review of the research literature*. Charleston, WV : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Également disponible en ligne : www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED463917/pdf/ERIC-ED463917.pdf.

DRAPEAU, L. (2013). « Les langues autochtones : état des lieux et propositions pour l'action ». In A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon (dir.), *Les autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp. 195-212.

DRAPEAU, L. et J. C. CORBEIL (1992). « Les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement linguistique ». In J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec*. Québec : Les Publications du Québec, pp. 389-414.

FULFORD, G. T., J. M. DAIGLE, B. STEVENSON, C. TOLLEY, C. et T. WADE (2007). *Sharing our success. More case studies in aboriginal schooling*. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education. Également disponible en ligne : tinyurl.com/lurwxqu.

GRUENEWALD, D.A. (2001). « A critical pedagogy of place : A counter-discourse for sustainability ». Thèse de doctorat. The University of New Mexico, Albuquerque, NM. place. *Educational Researcher*, vol. 32, n° 4, pp. 3-12.

GUAY, C. (2015). « Les familles autochtones: des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières ». *Intervention*, n° 141, pp. 17-27.

HAMPTON, E. (1995). « Towards a redefinition of Indian education ». In M. Battiste et J. Barman (Eds.), *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver, Canada : University of British Columbia Press, pp. 5-46.

HOUSSAYE, J. (1998). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

JOHNSON, J. T. et B. MURTON (2007). « Re/placing native science : Indigenous voices in contemporary constructions of nature ». *Geographical Research*, vol. 45, n° 2, pp. 121-129.

KANU, Y. (2005). « Teachers' perceptions of the integration of aboriginal culture into the high school curriculum ». *Alberta journal of educational research*, vol. 51, n° 1, pp. 50-68.

KANU, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum : Purposes, possibilities, and challenges*. Toronto : University of Toronto Press.

KAWAGLEY, A. O. (1995). *A Yupiak worldview : A pathway to ecology and spirit*. Prospect Heights. Waveland Press.

KAWAGLEY, A. O. et R. BARNHARDT (1999). « Education indigenous to place : Western science meets Native reality ». In G. A. Smith et D. R. Williams (dir.), *Ecological education in action : On weaving education, culture, and the environment*. Albany, NY : State University of New York Press, pp. 117-142.

KNAPP, C. E. (1996). *Just beyond the classroom*. Charleston, WV : ERIC Press.

LAROSE, F., J. BOURQUE, B. TERRISSE et J. KURTNESS (2001). « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, pp. 151-180.

LEDOUX, J. (2006). « Integrating aboriginal perspectives into curricula : a literature review ». *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. XXVI, n° 2, pp. 265-288.

LITTLE BEAR, L. (2009). *Naturalizing indigenous knowledge synthesis paper*. Saskatoon: Canadian Council on Learning - Aboriginal Learning Knowledge Centre. Également disponible en ligne : www.cclcca.ca/pdfs/ablkc/naturalizeIndigenous_en.pdf.

MICHELL, H. (2005). « Nēhithāwāk of Reindeer Lake, Canada: Worldview, epistemology and relationships with the natural world ». *Australian Journal of Indigenous Education*, vol. 34, pp. 33-43.

MICHELL, H., YVIZINA, C. AUGUSTUS et J. SAWYER (2008). *Learning indigenous science from place : Research study examining indigenous-based science perspectives in Saskatchewan First Nations and Métis community contexts*. Saskatoon : Aboriginal Education Research Centre. Également disponible en ligne : aerc.usask.ca/downloads/Learning-Indigenous-Science-From-Place.pdf

NAKATA, M. (2002). « Indigenous knowledge and the cultural interface : Underlying issues at the intersection of knowledge and information systems ». *IFLA Journal*, vol. 28 n° 5-6, pp. 281-291.

NAKATA, M. (2007). *Disciplining the savages-savaging the disciplines*. Canberra : Aboriginal Studies Press.

NORRIS, M. J. (2008). *Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde*. Ottawa : Statistique Canada. Également disponible en ligne : www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007001/pdf/9628-fra.pdf.

PIQUEMAL, N. (2003). « From native North American oral traditions to western literacy : storytelling in education ». *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 2, pp. 113-122.

POIRIER, S. (2014). « Atikamekw Kinokewin, «la mémoire vivante» : bilan d'une recherche participative en milieu autochtone ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 44, n° 1, pp. 73-83.

RAE, K. et B. PEARSE (2004). *Value of Place-based Education in the Urban Setting*. Communication présentée au Effective Sustainability Education : What Works? Why? Where Next? Linking Research and Practice. Sydney, 19 février.

RICHARDS, J. (2011). *L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative*. Toronto : C.D. Howe Institute. Également disponible en ligne : tinyurl.com/k77onf6.

RICHARDS, J. (2014). *Are we making progress? New evidence on Aboriginal education outcomes in provincial and reserve schools*. Toronto : C.D. Howe Institute. Également disponible en ligne : tinyurl.com/n8b2cyd.

RHODES, R.W. (1988). « Holistic teaching/learning for Native American students ». *Journal of American Indian Education*, vol. 27, n° 2. Également disponible en ligne : jaie.asu.edu/v27/V27S2hol.htm.

SAUVÉ, L. (2005). « Currents in environmental education : Mapping a complex and evolving pedagogical field ». *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 10, pp. 11-37.

SIOUI, R. (2013). « Qui est réellement responsable de l'éducation des Premières Nations? » *Premières Nations*, vol. 5, n° 1, pp. 1-4.

SMITH, G.A. (2002). « Place-based education : Learning to be where we are ». *Phi Delta Kappan*, vol. 83, n° 8, pp. 584-594.

SMITH, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies : Research and Indigenous peoples*. New York, NY : Zed Books.

SOMERVILLE, M. (2005). « Working culture : Expanding notions of workplace cultures and learning at work ». *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 13, n° 1, pp. 5-27.

SOMERVILLE, M. (2008). « Becoming-frog: a primary school place pedagogy ». *AARE Conference 2007*. The Australian Association for Research in Education 25 - 29 novembre 2007. Également disponible en ligne : arrow.monash.edu.au/hdl/1959.1/270816.

SOMERVILLE, M. (2010). « A place pedagogy for 'global contemporaneity' ». *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, n° 3, pp. 326-344.

SOMERVILLE, M. (2011). « Becoming frog. Learning place in primary school ». In M. Somerville, B. Davies, K. Power, S. Gannon et P. de Carteret (dir.), *Place Pedagogy Change*. Rotterdam : Sense Publishers, pp. 65-80.

SOMERVILLE, M., B. DAVIES, K. POWER, K., S. GANNON, S. et P. CARTERET (2011). *Place Pedagogy Change*. Rotterdam : Sense Publishers.

STATISTIQUE CANADA. (2012). *Les langues autochtones au Canada. Langue, recensement de la population de 2011*. Ottawa : Ministre de l'Industrie. Également disponible en ligne : tinyurl.com/qe5tzaw.

THARP, R. G. (2006). « Four hundred years of evidence : culture, pedagogy, and Native America ». *Journal of American Indian Education*, vol. 45, n° 2, pp. 6-25.

THEOBALD, P. (1997). *Teaching the commons : Place, pride, and the renewal of community*. Boulder, CO : Westview Press.

WOODHOUSE, J. L. et C. E. KNAPP (2000). *Place-based curriculum and instruction*. Charleston, WV : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

YUNKAPORTA, T. (2009). « Aboriginal pedagogies at the cultural interface ». Thèse de doctorat en éducation, James Cook University, Queensland. [En ligne]. [researchonline.jcu.edu.au/10974/2/01thesis.pdf].