

Tradition orale et visions autochtones du monde : la narration orale, une pratique interculturelle d'expression et d'apprentissage partagé

Gabriela Grigoriou, Ph.D.

Volume 32, Number 1, 2016

Recherche et enseignement en milieu autochtone

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090211ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090211ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Grigoriou, G. (2016). Tradition orale et visions autochtones du monde : la narration orale, une pratique interculturelle d'expression et d'apprentissage partagé. *La Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 59–75. <https://doi.org/10.7202/1090211ar>

Article abstract

En tant qu'éducateurs en milieux autochtones, il est possible de créer un contexte dans lequel les apprenants seront en mesure d'utiliser leur culture, leurs visions du monde et leurs vécus dans le processus d'apprentissage et, surtout, dans l'interprétation des textes qu'ils lisent. L'article propose une exploration des visions autochtones du monde et de la narration orale à partir d'une recension des écrits canadienne et internationale. Pour mieux comprendre la juxtaposition entre l'oralité et la lecture, l'article porte sur des aspects de la culture autochtone qui sont pertinents au contexte formel de l'apprentissage. Dans un premier temps, y sont décrits le rôle de la langue orale et le contexte d'apprentissage traditionnel autochtone, ainsi que le rôle de la narration dans la culture autochtone comme mode de pensée, d'expression et d'apprentissage partagé. Dans un deuxième temps, y sont décrites plusieurs approches orales qui facilitent la compréhension de la lecture et contribuent au développement holistique de la personne. L'article met l'accent sur les apprenants adultes.

© Gabriela Grigoriou, 2016



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

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

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

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

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

Tradition orale et visions autochtones du monde : la narration orale, une pratique interculturelle d'expression et d'apprentissage partagé

**Gabriela Grigoroiu, Ph.D., professeure,
Commission scolaire crie, Québec**

Résumé

En tant qu'éducateurs¹ en milieux autochtones, il est possible de créer un contexte dans lequel les apprenants seront en mesure d'utiliser leur culture, leurs visions du monde et leurs vécus dans le processus d'apprentissage et, surtout, dans l'interprétation des textes qu'ils lisent. L'article propose une exploration des visions autochtones du monde et de la narration orale à partir d'une recension des écrits canadienne et internationale. Pour mieux comprendre la juxtaposition entre l'oralité et la lecture, l'article porte sur des aspects de la culture autochtone qui sont pertinents au contexte formel de l'apprentissage. Dans un premier temps, y sont décrits le rôle de la langue orale et le contexte d'apprentissage traditionnel autochtone, ainsi que le rôle de la narration dans la culture autochtone comme mode de pensée, d'expression et d'apprentissage partagé. Dans un deuxième temps, y sont décrites plusieurs approches orales qui facilitent la compréhension de la lecture et contribuent au développement holistique de la personne. L'article met l'accent sur les apprenants adultes.

1 Le masculin est utilisé à titre épïcène afin d'alléger le texte.

Mots-clés : oralité et lecture, tradition orale autochtone, narration orale, modes oraux de pensée et d'expression, langue orale et compréhension de la lecture.

Introduction

La contribution de la compréhension de la lecture à la réussite scolaire est bien connue, ainsi que son rôle central dans l'apprentissage continu et dans nos vies sociales et professionnelles. Dans ce sens, le *Programme de formation de l'école québécoise* du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) du Québec met l'accent sur « la participation des étudiants dans un processus d'apprentissage qui va au-delà de la simple accumulation des connaissances, leur permettant de comprendre le monde et leur place dans ce monde et de prendre des mesures appropriées » (MELS², 2002 : 25).

Ainsi, la compréhension de la lecture est essentielle à l'apprentissage, car les étudiants doivent savoir comment apprendre par la lecture et de la lecture. De plus, elle joue un rôle crucial dans l'apprentissage continu, puisque les apprenants adultes peuvent facilement perdre tout intérêt quand ils rencontrent des obstacles qui sont trop difficiles à surmonter et, par conséquent, empêchent la compréhension de ce qui est lu (Alfassi, 2004; Cartier et Théoret, 2004; Van Grunderbeek, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004; ANQ, 2007; CSC, 2008; CSCE, 2009; Cain, 2010).

La lecture implique l'interaction entre le lecteur et le texte. La compréhension est déterminée par plusieurs facteurs, comme la façon dont les lecteurs se situent dans le monde, leurs identités, leurs expériences de vie, leurs épistémologies et leurs cultures. Par ailleurs, la lecture est essentielle à la capacité des êtres humains à développer une compréhension plus profonde de soi, des autres et de leurs réalités (Freire, 1983; Alfassi, 2004; Van Grunderbeek, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004; CSC, 2008; CCL, 2009; CSCE, 2009; Raham, 2009; Demers, 2010; O'Connor, 2010; Park, 2012).

Dans une large mesure, la compréhension de la lecture contribue à la réussite scolaire. En ce sens, la recherche démontre que le programme scolaire ne permet aux étudiants autochtones de réussir que lorsque ces derniers peuvent utiliser leurs savoirs et leurs vécus, ce qui mène à une valorisation de leurs identités culturelles, linguistiques et personnelles (EJM, 2003; DEF, 2005; Battiste et McLean, 2005; Kern et Schultz, 2005; CSC, 2008; Daly, non daté; CCL, 2009; Demers, 2010).

2 Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)

Une étude pour apprendre et comprendre le mot et le monde des apprenants

Une recension des écrits visant à mieux comprendre les aspects qui influencent la compréhension de la lecture des apprenants autochtones et les façons autochtones de construire la narration orale en tant que moyen d'apprentissage et d'interprétation du mot et du monde (Freire, 1983; Barthes, 2000) a été faite.

Plusieurs ressources ont été utilisées dans cette recension : des livres, des articles de revues spécialisées, des documents ministériels et des programmes éducatifs conçus pour les autochtones. Souvent, le processus de recherche a impliqué une « démarche boule-de-neige, où une ressource conduisait à d'autres sources d'information » (Raham, 2009 : 5). Ainsi, diverses études québécoises, canadiennes et internationales ont été prises en compte en fonction de leurs implications éducatives et de leurs applications éventuelles au contexte éducatif autochtone.

Le contexte de l'enseignement/apprentissage

Alors que la lecture implique l'interaction entre les lecteurs et les textes, le contexte détermine comment les lecteurs comprennent et interprètent ces textes. En fait, les perceptions des lecteurs, leurs vécus et leurs visions du monde sont culturellement déterminés et influencent leur compréhension des divers textes (Bakhtin, 1981; Freire, 1983; Barthes, 2000; St. Denis et coll., 2008; Demers, 2010; O'Connor, 2010; Allain, Demers et Pelletier, 2013).

Dans le contexte québécois³, les écoles criées et les centres d'éducation des adultes sont sous l'autorité de la Commission scolaire crie (CSC), où, tant au niveau primaire que secondaire, tant au secteur des jeunes qu'à celui des adultes, les programmes du MEESR sont enseignés en cri, en français ou en anglais. Le Service de l'éducation des adultes *Sabtuan* (SEAS) de la CSC est responsable de la formation générale des adultes.

Le SEAS a choisi le *sabtuan* comme logo, le *sabtuan* représentant l'habitation traditionnelle des Cris avec deux portes : une porte symbolise le respect des traditions criées et les savoirs traditionnels acquis auprès des Aînés et l'autre porte représente de nouveaux types d'apprentissages et des connaissances venant du monde extérieur. Ce logo rappelle que le programme utilisé devrait intégrer les manières autochtones et occidentales d'apprendre, de connaître et de comprendre le monde.

3 Il ne faut pas oublier que le territoire cri s'étend jusque dans l'Ouest canadien.

Les apprenants adultes

Les apprenants adultes ont des manières spécifiques d'apprendre (Knowles, 1970; MELS, 2002), car ils ont besoin de développer leurs capacités de répondre de manière constructive aux changements continus dans leur vie. Les apprenants adultes ont l'esprit pratique et, par conséquent, ils veulent comprendre la raison pour laquelle il y a lieu d'apprendre quelque chose et ils en cherchent la pertinence et l'application dans leur vie immédiate ou dans leur travail (Knowles, 1980; MELS, 2002; EJM, 2003; Battiste et McLean, 2005; Hansman et Mott, 2010).

De plus, les adultes ont moins de temps à consacrer à l'apprentissage formel et à la lecture que les apprenants plus jeunes, et ce, pour diverses raisons, dont le travail et les responsabilités familiales (Knowles, 1980; MELS, 2002; Ramirez, 1994/2008; Hansman et Mott, 2010).

En outre, les apprenants adultes ont besoin de lier l'apprentissage à leurs expériences et à leurs connaissances antérieures. Chaque apprenant a des convictions personnelles, des valeurs et des perceptions de soi, de ses aptitudes, de ses compétences et de ses objectifs. Dans leur apprentissage, les adultes cherchent de nouvelles expériences qui contribuent à l'intégrité personnelle et au développement de relations significatives avec les autres (Knowles, 1980; Belzer, 2004; Battiste et McLean, 2005; Raham, 2009; Demers, 2010).

Des aspects de la culture autochtone pertinents au contexte de l'apprentissage formel

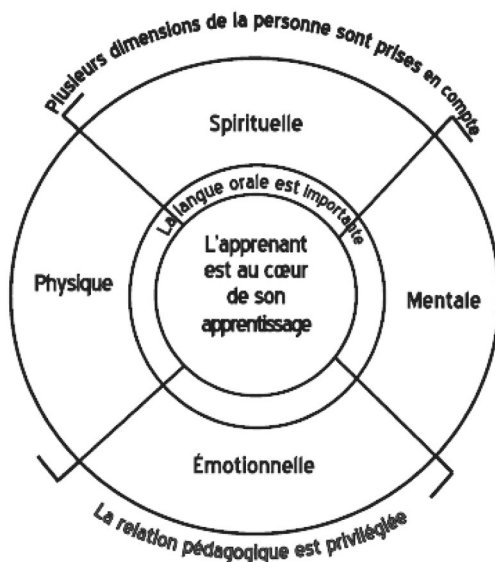
La lecture impliquant l'interaction entre le lecteur et le texte, il y a fort à parier qu'il n'y a pas deux lecteurs qui lisent ou comprennent un texte exactement de la même manière, surtout dans des contextes multiculturels. La perception que les lecteurs ont du monde est basée sur des expériences passées et sur une vision du monde culturellement construite, ce qui a une influence importante sur la compréhension des textes (Barthes, 2000; Paradis, 2004; Smith, 1994/2008; Cope et Kalantzis, 2009; Faulds et coll. 2010; Lau, 2012; Netten et Germain, 2012).

Comme les autres apprenants, les autochtones viennent en classe avec leurs vécus et leurs visions du monde. Ces visions reflètent la façon dont les peuples autochtones se perçoivent par rapport au monde. Elles sont fondées sur la langue et la culture et comprennent des cosmologies, des valeurs et des croyances. Les visions du monde de divers peuples autochtones ont en commun cinq caractéristiques qui reflètent des principes et des valeurs autochtones traditionnelles : (1) l'interdépendance de toutes les choses vivantes; (2) la perspective holistique de l'apprentissage; (3) le lien à la terre et à la collectivité;

(4) la perception de la nature dynamique du monde; et (5) la force du partage du pouvoir. Les visions autochtones du monde peuvent se résumer dans les roues de la médecine et de l'enseignement/apprentissage (EJM, 2003; DEF, 2005; Morris et O'Sullivan, 2007; Toulouse, 2008; Demers, 2010; Overmars, 2010; Allain, Demers et Pelletier, 2013).

En effet, la roue représente le cercle qui englobe toute la vie et tout ce qui est connu ou connaissable. Elle montre comment tous les aspects de la culture et toutes les façons de vivre sont interconnectés pour fournir « de l'équilibre, de la direction et du sens à un individu ou une communauté » (EJM, 2003 : 10). De la sorte, de nombreuses études, documents ministériels et programmes éducatifs expliquent les significations de la roue avec ses quatre quadrants et son importance dans l'apprentissage (Battiste, 2002; EJM, 2003, DEF, 2005; Castagno et Brayboy, 2008; CSC, 2008; Demers, 2010; Overmars, 2010; Wenger-Nabigon, 2010). La figure 1 représente la roue :

Figure 1.
La roue de l'enseignement/apprentissage autochtone traditionnel



La roue vise aussi les aspects essentiels de l'enseignement/apprentissage holistique des autochtones qui valorise toutes les dimensions de la personne (physique, émotionnelle, mentale et spirituelle). De plus, elle illustre les quatre étapes du cycle de l'apprentissage autochtone : observer, sentir, connaître et agir. Ain si, elle synthétise les facteurs imp ortants portant sur les contextes éducatifs

formels. De plus, les stratégies autochtones traditionnelles utilisent la roue comme objet d'apprentissage visuel visant la transmission des savoirs; ces stratégies sont adaptables et servent à soutenir l'apprentissage dans toutes les matières scolaires (Hill, 1999; EJM, 2003; DEF, 2005; St. Denis et coll. 2008; Toulouse, 2008; Wenger-Nabigon, 2010; Demers, 2010).

La langue orale dans le contexte socioculturel de l'apprentissage autochtone

La langue et la culture sont étroitement liées, car elles déterminent l'identité individuelle, structurent et influencent notre compréhension et notre interprétation du monde. Les cultures autochtones, en plus d'être basées sur des traditions orales, ont une perspective holistique de l'apprentissage. Cette perspective holistique de l'apprentissage est caractéristique d'une « pédagogie qui se penche sur ce que l'apprenant peut faire » (Asp, 2004 : 48) et n'est pas sans rappeler le socioconstructivisme de Vygotsky (1934/1997), selon lequel tout apprentissage est social et culturel (Dunn, 2001; Hammond, 2001; Asp, 2004; Castagno et Brayboy, 2008).

Chez les Cris, comme c'est le cas dans d'autres nations autochtones, les aînés jouent un rôle crucial dans la transmission des savoirs traditionnels; ils les transmettent de manière à les intégrer à la vie quotidienne, l'éducation, selon les conceptions autochtones traditionnelles, signifiant « préparation à la vie plutôt qu'une simple mesure de la réussite scolaire » (DEF, 2005 : 24).

L'expérience qui est au cœur de l'apprentissage traditionnel autochtone est « partagée de manière holistique, compte tenu des dimensions spirituelles, émotionnelles, physiques et intellectuelles du développement de l'être humain » (Battiste et McLean, 2005 : 2). Les connaissances intrinsèques sont enseignées par l'intermédiaire des observations accumulées au fil du temps et, ainsi, les apprenants en voient leur application immédiate dans la vie. C'est pourquoi plusieurs chercheurs soulignent la nécessité d'un enseignement scolaire pertinent à la vie des apprenants autochtones (Dunn, 2001; Battiste, 2002; Battiste et McLean, 2005; Morris et O'Sullivan, 2007; Visser et Fovet, 2007; Castagno et Brayboy, 2008; CSC, 2008; Toulouse, 2008; Demers, 2010; O'Connor, 2010; Overmars, 2010; Allain, Demers et Pelletier, 2013).

La narration orale, un mode de pensée, d'expression et d'apprentissage partagé

De nombreuses études soulignent la dichotomie entre le monde de l'oral, propre aux cultures autochtones, et celui de l'écrit, propre aux cultures modernes, ce

qui se manifeste dans les façons dont les connaissances sont gérées, dans les modes de communication et les styles d'apprentissage et aussi dans les manières de lire, de raconter et d'utiliser les histoires (Hill, 1999; Dunn, 2001; Battiste, 2002; EJM, 2003; Piquemal, 2003; DEF, 2005; Castagno et Brayboy, 2008; Toulouse, 2008; Daly, non daté; C.C.L., 2009; Demers, 2010; Overmars, 2010; Allain, Demers et Pelletier, 2013).

Dans les traditions orales, les façons d'utiliser la narration acquièrent une importance particulière dans le contexte culturel. Raconter des histoires est la manière traditionnelle de transmettre la culture, les connaissances, les croyances, les valeurs et l'histoire aux jeunes générations (Piquemal, 2003; Calliou, 2004; Overmars, 2010).

La structure narrative est influencée par la conscience de l'oralité. C'est pourquoi les récits autochtones ont une structure circulaire, où les événements et les sens s'accumulent et s'amplifient. La structure du texte n'est « pas liée à une ligne de temps particulier, à un personnage principal ou un événement » (Piquemal, 2003 : 115). Les récits oraux sont susceptibles de changer, car les narrateurs peuvent adapter le contenu et introduire de nouveaux éléments dans de vieilles histoires, ce qui n'est pas le cas des histoires imprimées dont la structure n'est guère modifiable.

La narration orale implique des interactions directes entre le conteur et le public et les participants contribuent à la construction du sens. Les Aînés, qui sont les narrateurs, adaptent la langue et le contenu du récit selon le niveau de maturité des participants et pour chaque groupe d'âge (Overmars, 2010). Tandis que les récits occidentaux fournissent habituellement une conclusion explicite ou une morale à la fin, les récits oraux autochtones ne fournissent pas de morale explicite à la fin et, par conséquent, les sens des enseignements doivent être construits par les participants, tandis que la compréhension holistique peut ne surgir que beaucoup plus tard (Piquemal, 2003; Calliou, 2004).

Les histoires sont construites de telle manière que les sens ne se dévoilent pas tous à la fois; les sens de chaque histoire deviennent de plus en plus complexes et riches, au fur et à mesure qu'on y pense. Parfois, on doit écouter l'histoire plusieurs fois avant que les sens ou les enseignements deviennent évidents. De plus, la compréhension ne peut pas être complète au moment où l'histoire est racontée, le sens ne se révélant, en fait, qu'au fil du temps, après que plusieurs histoires reliées entre elles aient été racontées (Calliou, 2004). La compréhension peut donc se produire à un moment différent chez chaque personne, tant dans les contextes informels de la vie réelle que dans les contextes éducatifs formels (Piquemal, 2003; Calliou, 2004; Daly, non daté).

Le développement d'une langue orale riche

Selon plusieurs chercheurs, le développement de la langue orale facilite la compréhension de la lecture et le processus d'enseignement/apprentissage (Dunn, 2001; Piquemal, 2003; DEF, 2005; Kern et Schultz, 2005; Daly, 2007; John-Steiner, Panofski et Smith, 1994/2008; Castagno et Brayboy, 2008; Demers, 2010; White, 2012).

La langue orale est informelle et moins dense du point de vue lexical que la langue écrite (Daly, non daté). À l'oral, les locuteurs ont l'habitude de simplifier le vocabulaire et les structures afin de faciliter la transmission du message, alors que la langue écrite se concentre plutôt sur la construction et la transmission des sens multiples et complexes, d'où l'utilisation d'un vocabulaire et de structures grammaticales plus complexes. Pendant les interactions orales, les locuteurs peuvent également utiliser des gestes ou discuter entre eux afin de clarifier le sens et faciliter la compréhension, tandis que pendant l'interaction avec le texte écrit, les apprenants doivent, en même temps, se familiariser avec le sujet, comprendre le vocabulaire et les structures complexes et (re) connaître les conventions du texte écrit (Bialystock, 2001; Dunn 2001; Piquemal, 2003; Daly, non daté; Erdos, Genesee, Savage et Haigh, 2010; Gillies, 2014).

Sur le plan linguistique, plusieurs chercheurs mettent l'accent sur les différences entre la structure des langues autochtones et celle du français, car ces différences ont des implications dans le choix des stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui devraient être utilisées dans la salle de classe. Par exemple, certains chercheurs ont même été confrontés à la difficulté de formuler des questions en langue seconde, à cause des différences grammaticales aussi bien entre le cri et le français (Junker et Mackenzie, 2012), qu'entre le cri et l'anglais. Calliou (2004 : 89) souligne d'ailleurs que les sens des mots « ne se traduisent pas toujours facilement en cri ou en d'autres langues autochtones », tandis que « les nuances de la langue et l'intonation de la voix peuvent également être perdues dans la traduction ». Par ailleurs, d'autres chercheurs ont étudié les influences linguistiques dans le développement de la compréhension de la lecture et soulignent l'importance d'utiliser les compétences linguistiques développées dans la langue maternelle liées à la lecture « dans l'acquisition des compétences en lecture dans une langue seconde » (Erdos et coll., 2010 : 21).

Des approches orales qui mettent en valeur la langue orale pour favoriser une meilleure compréhension de textes écrits

Les approches orales présentées ci-dessous permettent aux apprenants de discuter et d'interagir avec les textes avant de les lire, tout en utilisant leurs

connaissances et leurs expériences personnelles pour construire ensemble le sens des textes. Ces approches sont liées à la nature dialogique de l'utilisation de la langue dans les interactions humaines. Elles peuvent être utilisées séparément ou en combinaison, selon les objectifs de l'enseignement/apprentissage. Elles s'inscrivent dans une vision socioconstructiviste de l'apprentissage et de la lecture pour laquelle les apprenants sont aussi des actants qui construisent activement leurs connaissances et leur compréhension à partir de leurs vécus et de leurs savoirs. Ces approches comprennent la littératie critique, les littératies multiples et la neurolittératie (Bakhtin, 1981; Barthes, 2000; Dunn, 2001; Kern et Schultz, 2005; John-Steiner et coll., 1994/2008; Cope et Kalantzis, 2009; Demers, 2010; Ormrod, 2011; Lau, 2012; Netten et Germain, 2012).

Des communautés de lecture

Ancrées dans la théorie de Vygotsky sur la façon dont les individus apprennent les uns des autres, les communautés de lecture comprennent l'apprentissage collaboratif et le travail en groupe. La classe est centrée sur les apprenants, tandis que l'enseignant est l'une - mais pas la seule - des sources d'expertise et d'aide pour les apprenants. L'exploration et l'expérimentation actives sont encouragées, les points forts des apprenants sont reconnus, leurs vécus et leurs visions du monde sont utilisés et partagés. Les apprenants améliorent alors leurs compétences en lecture et se sentent plus confiants, car leurs opinions comptent et parce qu'ils peuvent contribuer à trouver des solutions aux questions qui les préoccupent (Vygotsky, 1934/1997; Wenger, 1998; Hammond, 2001; DEF, 2005; Lee, 2007; Castagno et Brayboy, 2008; Hansman, 2008; Faulds et coll., 2010; Hansman et Mott, 2010; Overmars, 2010; Gillies, 2014).

Des cercles de lecture

Dans les cercles de lecture, lire est un processus interactif circulaire, où les lecteurs deviennent constructeurs de sens (Herrera, Perez et Escamilla, 2010). Ainsi, le cercle et la roue de l'enseignement/apprentissage autochtone traditionnel sont utilisés comme objets d'apprentissage et même comme manière de disposer les places dans la classe, le cercle symbolisant, comme on l'a vu plus haut, l'intégralité, le partage, l'inclusion et les cycles de la vie⁴ (Hill, 1999; Piquemal, 2003; DEF, 2005; CSC, 2008; Demers, 2010; Overmars, 2010). Par la suite, on s'engage dans la construction des sens dans un « cercle de vision » (Bakhtin, 1981 : 293), auquel chaque apprenant peut également contribuer. La lecture et l'interprétation impliquent la collaboration et l'équité, où l'expérience

4 Rappelons aussi l'importance, dans les milieux autochtones, des cercles de parole où chaque participant peut, s'il le désire, prendre la parole quand le bâton de parole lui est remis, les autres participants du cercle lui accordant alors toute leur écoute et leur attention

est valorisée. Le cercle assure l'égalité entre les apprenants, ce qui les encourage à participer, car chacun peut parler et être écouté sans être interrompu ou critiqué. Par conséquent, la roue de l'enseignement/apprentissage et le cercle peuvent devenir des outils efficaces dans l'organisation des activités de lecture en classe, où les apprenants peuvent activement et équitablement participer à la discussion des textes, pour construire, négocier et partager leurs interprétations et compréhensions des textes.

Des approches dialogiques

Ces approches tiennent compte de la nature dialogique de l'utilisation de la langue dans les interactions humaines et aussi des relations dialogiques entre les langues, car indépendamment de « la façon dont les langues sont conçues, elles peuvent toutes être considérées comme des points de vue particuliers sur le monde » (Bakhtin, 1981 : 293). Par la suite, dans une classe dialogique, les apprenants participent activement à leur propre apprentissage. Des relations dialogiques s'établissent entre l'enseignant et les étudiants ou entre les étudiants qui travaillent en groupe. Le processus d'élaboration et d'interprétation des sens est facilité, quand les apprenants utilisent la langue orale pour communiquer, penser à haute voix ou réfléchir sur les sens des textes qu'ils lisent, ainsi que pour partager et réviser, en groupe, leurs interprétations. (Vygotsky, 1934/1997; Bakhtin, 1981; Armand, 1996; Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard et Cartier, 2004; Daly, 2007; Nussbaum, 2008; Gillies, 2014).

Des approches inspirées de l'art dramatique

Dans ces approches, la lecture est une activité dramatique : les lecteurs peuvent mettre en scène leur compréhension des textes par des interactions holistiques. Parmi ces approches, il y a l'utilisation des techniques de théâtre et la lecture dramatique (Schneider et coll., 2006). Les apprenants y jouent des rôles tout en utilisant leurs ressources, leurs vécus et leurs talents culturels et linguistiques. Ainsi, les lecteurs peuvent devenir des constructeurs des textes, car ils sont encouragés à interagir avec les textes, à collaborer pour négocier les sens et à créer ou recréer un autre texte ou un autre monde (O'Neill, 1995; Kao et O'Neill, 1998; Hertzberg, 2003; Schneider et coll., 2006; O'Neill, 2006).

Conclusion

La recherche démontre que le programme du MEESR permet aux apprenants autochtones de réussir quand on y intègre les perspectives culturelles autochtones et qu'on y valorise la culture, la langue et la personnalité des

apprenants. En fait, si, comme il se doit dans un milieu autochtone, on veut une éducation interculturelle, il faut viser l'intégration de la culture autochtone et les visions autochtones du monde. En fait, la recherche suggère que le programme utilisé comprenne autant des façons autochtones de construire des savoirs et des visions du monde que des façons occidentales d'aborder et de comprendre le monde. De plus, il faut, de manière impérative, tenir compte de l'oralité, une caractéristique essentielle de la culture autochtone et mettre l'accent sur le développement de la langue orale à un niveau plus complexe, ce qui peut faciliter la compréhension de la lecture et le processus d'enseignement/apprentissage.

Références

ALLAIN, A., P. DEMERS et F. PELLETIER (2013). « Pour un enseignement efficace du français L2 aux Autochtones ». *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 30, n° 3, pp. 30-41.

ALFASSI, M. (2004). « Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students ». *The Journal of Educational Research*, vol. 97, n° 4, pp. 171-185.

ARMAND, F. (1996). *Enseigner les stratégies cognitives de lecture au moyen de l'enseignement réciproque auprès d'élèves allophones*. Université de Montréal, Montréal, Québec.

ASP, V. J. (2004). « Traditional First Nations education and socio-cultural theory : Vygotsky's contribution. Singing a song to honour my mother ». Mémoire de maîtrise. Université Simon Fraser, Burnaby, BC. [En ligne]. [www.summit.sfu.ca/system/files/iritems1/7708/b37247888.pdf].

Assemblée nationale du Québec : commission de l'éducation (ANQ) (2007). *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandations*. Québec, Éditeur officiel. Également disponible en ligne : www.assnat.qc.ca/en/travaux-parlementaires/index.html.

BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination : Four Essays*. Austin : University of Texas Press.

BARTHES, R. (2000). *The Death of the Author*. Essex : Longman.

BATTISTE, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education : A Literature Review with Recommendations*. Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, Ottawa, ON. Également disponible en ligne : www.usask.ca/education/people/battistem/ikp_e.pdf.

BATTISTE, M. et S. MCLEAN (2005). *State of First Nations Learning*. Saskatoon, SK : Aboriginal Education Research Centre, College of Education, University of Saskatchewan. Également disponible en ligne : www.ccl-cca.ca/pdfs/AbLKC/StateOfFirstNationsLearning.pdf.

BELZER, A. (2004). « "It's not like normal school" : The role of prior learning contexts in adult learning ». *Adult Education Quarterly*, vol. 55, n° 1, pp. 41-59.

CAIN, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Chichester, UK : BPS Blackwell.

CALLIOU, B. (2004). « Methodology for recording oral histories in the Aboriginal community ». *Native Studies Review*, vol. 15, n° 1, pp. 73-105. Également disponible en ligne : publications.usak.ca/nativestudiesreview/.

Canadian Council on Learning (CCL) (2009). *The State of Aboriginal Learning in Canada : A Holistic Approach to Measuring Success*. Éditeur officiel, Ottawa, ON. Également disponible en ligne : www.ccl-cca.ca/pdfs/StateAboriginalLearning/SAL-FINALReport_EN.PDF

Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) (2009). *Facteurs clé de réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire. Une recension de la documentation*. Toronto, ON : Éditeur officiel. Également disponible en ligne : cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/201/facteurs-cles-litteratie-age-scolaire.pdf.

CARTIER, S. et M. THÉORET (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Université de Montréal, Montréal. Également disponible en ligne : www3.mels.gouv.qc.ca/agiraurement/OutilsDocum/Lire%20pour%20apprendre.pdf.

CASTAGNO, A. 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 SCOLAIRE CRIE (CSC) (2008). *Étude sur l'éducation : Communication, reddition de comptes et suivi pour l'amélioration scolaire*. Rapport CAFSI. Mistissini, Québec, Éditeur officiel. Également disponible en ligne : www.cscree.qc.ca/en/documents/education-review-cafsi/etude-sur-l-education-cafsi/374-cafsi-sommaire-de-gestion/file.

COPE, B. et M. KALANTZIS (dir.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, England : Routledge.

DALY, A. (non daté). « Comparing oral language and reading comprehension ». Thèse de doctorat, University of New England, Australia. [En ligne]. [www.englishliteracyconference.com.au/files/documents/Papers/Refereed%20Papers/Ann%20Daly.pdf].

DALY, A. (2007). « How much can we learn from literacy assessment tasks? » In A. SIMPSON (dir.), *Future Directions in Literacy : International Conversations*. Sydney : Sydney University Press, pp. 40-57.

DEMERS, P. (2010). *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. Le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères (L2)*. Paris : L'Harmattan. Également disponible en ligne : www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=32068.

Direction de l'éducation française (DEF) (2005). *Nos mots, nos façons. Enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Alberta, Éditeur officiel. Également disponible en ligne : <http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/pnmi.aspx>.

DUNN, M. (2001). « Aboriginal literacy: Reading the tracks ». *The Reading Teacher*, vol. 54, n° 7, pp. 678-687. Également disponible en ligne : onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/%28ISSN%291936-2714/issues.

Éducation et jeunesse Manitoba (EJM) (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : ouvrage de référence pour les concepteurs des programmes d'études, les enseignants et administrateurs*. Manitoba, Éditeur officiel. Également disponible en ligne : www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/persp/docs/complet.pdf.

ERDOS, C., F. GENESEE, R. SAVAGE ET C.A. HAIGH (2010). « Individual differences in second language reading outcomes ». *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, n° 1, pp. 3-25.

FAULDS, M., A. CHARLEBOIS, F. COGSWELL, A. GOLINSKY et C. SOTIRIADIS (2010). *Strategies for Success. Tools for the Second-Language Classroom*. Toronto : Nelson Education.

FREIRE, P. (1983). « The importance of the act of reading ». *Journal of Education*, vol. 165, n° 1, pp. 5-11. Également disponible en ligne : valbec.org.au/05/docs/Freire-Reading-article.pdf.

GILLIES, R. M. (2014). « Developments in classroom-based talk ». *International Journal of Educational Research*, vol. 63, pp. 63-68.

HAMMOND, J. (2001). « Scaffolding and language ». In J. HAMMOND (Ed.), *Scaffolding : teaching and learning in language and literacy education*, Newtown, Australia : Primary English Teaching Association, pp. 15-30.

HANSMAN, C. A. (2008). « Adult learning in communities of practice : Situating theory in practice ». In C. KIMBLE, P. HILDRETH et I. BOURDON (dir.), *Communities of Practice : Creating Learning Environments for Educators*, Charlotte, NC : IAP-Information Age, vol. 1, pp. 293-309.

HANSMAN, C. A. et V. W. MOTT (2010). « Adult learners ». In C. E. KASWORM, A. D. ROSE et J. M. ROSS-GORDON (dir.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, pp. 13-24. Également disponible en ligne : www.sagepub.com/upm-data/34503_Chapter1.pdf.

HERRERA, S. G., D. R. PEREZ et K. ESCAMILLA (2010). *Teaching Reading to English Language Learners : Differentiated Literacies*. Boston : Allyn & Bacon.

HERTZBERG, M. (2003). « Engaging critical reader response to literature through process drama ». *Reading Online*, vol. 6, n° 9, pp. 51-65. Également disponible en ligne : www.readingonline.org/articles/.

HILL, D. (1999). « Holistic learning: A model of education based on Aboriginal cultural philosophy ». Mémoire de maîtrise. Université St. Francis Xavier, Antigonish, Nova Scotia. [En ligne]. [www.nvit.ca/docs/holistic%20learning%20a%20model%20of%20education%20based%20on%20aboriginal%20cultural-%20philosophy.pdf].

JUNKER, M. O. et M. MACKENZIE (2012). *Structures comparées du cri de l'est et du français*. Également disponible en ligne : [www.eastcree.org/pdf/Structures comparées-2012.pdf](http://www.eastcree.org/pdf/Structures%20compar%C3%A9es-2012.pdf).

KAO, S. M. et C. O'NEILL (1998). *Words into Worlds : Learning a Second Language through Process Drama*. Stamford, CT : Ablex Publishing Co.

KERN, R. et J. M. SCHULTZ (2005). « Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction ». *The Modern Language Journal*, vol. 89, n° 3, pp. 381-392.

KNOWLES, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education : Andragogy vs. Pedagogy*. New York : Association Press.

LAU, S. M. C. (2012). « Reconceptualizing critical literacy teaching in ESL classrooms ». *The Reading Teacher*, vol. 65, n° 5, pp. 325-329.

LEE, T.S. (2007). « Connecting academics, Indigenous knowledge and commitment to community high school students' perceptions of a community-based education ». *Canadian Journal of Native Education*, vol. 20, n° 2, pp. 196-215. Également disponible en ligne : www3.brandonu.ca/library/cjns/Online_Issues/online_issues.htm.

MERRIAM, S. B. et Y. S. KIM (2008). « Non-Western perspectives on learning and knowing ». *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 119, pp. 71-81.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Gouvernement du Québec*. Québec, Éditeur officiel. Également disponible en ligne : www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/politique_a.pdf.

MORRIS, L. et D. O'SULLIVAN (2007). *L'acquisition du français ou de l'anglais langues secondes par les élèves autochtones de la maternelle à la 6^e année du primaire : les défis à relever. Rapport de recherche*. Université du Québec à Montréal, Québec. Également disponible en ligne : www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_Lori_20Morris.pdf.

NETTEN, J. et C. GERMAIN (2012). « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neuro-linguistic approach ». *Neuroeducation*, vol. 1, n° 1, pp. 85-114. Également disponible en ligne : www.neuroeducationquebec.org/revue.

NUSSBAUM, E. M. (2008). « Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 33, pp. 345-359.

O'CONNOR, K. (2010). « Experiential learning in an Indigenous context: Integration of place, experience and criticality in educational practice ». Canadian Council on Learning, Ottawa, ON. Également disponible en ligne : www.researchgate.net/publication/265263329_Experiential_Learning_in_an_Indigenous_Context_Integration_of_place_experience_and_criticality_in_educational_practice.

O'NEILL, C. (1995). *Drama worlds : A framework for process drama*. Portsmouth, NH : Heinemann.

ORMROD, J. E. (2011). *Human learning* (6^e éd.). Toronto, ON : Pearson Canada.

OVERMARS, D. (2010). « Indigenous knowledge, community and education in a Western system : An integrative approach ». *First Peoples Child and Family Review*, vol. 5, n^o 2, pp. 88-95. Également disponible en ligne : journals.sfu.ca/fpcf/index.php/FPCFR/article/viewFile/96/161.

PARADIS, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

PARK, J. Y. (2012). « A different kind of reading instruction: Using visualizing to bridge reading comprehension and critical literacy ». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 55, n^o 7, pp. 629-640.

PIQUEMAL, N. (2003). « From Native North American oral traditions to Western literacy : Storytelling in education ». *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 49, n^o 2, pp. 113-122. Également disponible en ligne : ajer.journal-hosting.ucalgary.ca/ajer/index.php/ajer/article/viewFile/366/358.

RAHAM, H. (2009). « Best practices in Aboriginal education : A literature review and analysis for policy directions ». Report prepared for the Office of the Federal Interlocutor, Indian and Northern Affairs Canada. Également disponible en ligne : www.firstpeoplesgroup.com/mnsiurban/PDF/education/Best_Practices_in_Aboriginal_Education-2009.pdf.

SCHNEIDER, J. J., T. CRUMPLER et T. ROGERS (dir.). (2006). *Process Drama and Multiple Literacies: Addressing Social, Cultural, and Ethical Issues*. Portsmouth, NH : Heinemann.

SMITH, L. W. (2008). « An interactionist approach to the analysis of similarities and differences between spoken and written language ». In V. JOHN-STEINER, C. P. PANOFSKI et L. S. SMITH (dir.), *Sociocultural Approaches to Language and Literacy :An Interactionist Perspective*. New York : Cambridge University Press, pp. 35-41.

ST. DENIS, V., J. SILVER, B. IRELAND, P. N. GEORGE et R. BOUVIER (2008). *Reclaiming the Learning Spirit: Learning from Our Experience*. University of Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, Saskatoon, SK. Également disponible en ligne : www.ccl-cca.ca/aboriginallearning.

TOULOUSE, P. R. (2008). *L'intégration des enseignements et des valeurs autochtones dans la salle de classe*. Également disponible en ligne : www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Toulouse_fr.pdf.

VAN GRUNDERBEECK, N., M. THÉORET, R. CHOUINARD et S. CARTIER (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Université de Montréal, Montréal. Également disponible en ligne : www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/guide.pdf.

VISSER, J. et F. FOVET (2007). « The Cree School Board experiment in Northern Quebec : An eco-systemic review on curriculum and performance ». Paper presented at the Fifth International Conference of the Imaginative Education Research Group on imagination and education, Vancouver. Également disponible en ligne : www.ierg.net/.

VYGOTSKY, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

WENGER-NABIGON, A. (2010). « The Cree medicine wheel as an organizing paradigm of theories of human development ». *Native Social Work Journal*, vol. 7, pp. 139-161. Également disponible en ligne : NSWJ-V7-art6-p139-161.pdf.

WHITE, S. (2012). « Mining the text: 34 text features that can ease or obstruct text comprehension and use ». *Literacy Research and Instruction*, vol. 51, n^o. 2, pp. 143-164.