

PÉDAGOGIE AUTOCHTONE : PARADIGME ÉDUCATIF AU SERVICE DES APPRENTISSAGES DU PROGRAMME DE FORMATION

Introduction et mise en contexte de la pédagogie autochtone

Dans le cadre de cet article, un regard particulier est posé sur les principes éducatifs autochtones utilisés dans le cadre d'une recherche-développement. Cette recherche avait pour objectif de valider si une approche utilisant l'environnement local pour réaliser l'apprentissage des concepts de géographie permettait à des élèves du secondaire de développer les compétences du programme. La pédagogie autochtone (Battiste, 2002; Cajete, 1994), la pédagogie du lieu Place Based (Gruenewald, 2003) de même que l'écoformation (Cottreau, 2000) ont constitué les fondements théoriques qui ont étayé la proposition d'élaboration de situations d'apprentissage. Ces situations ont été conçues et expérimentées selon deux modèles, l'un avec les manuels scolaires, et l'autre inspiré du cadre théorique privilégié. Ci-après, la pédagogie autochtone, laquelle a largement inspiré la recherche, sera présentée, de même qu'une brève illustration de la manière dont ces principes ont influencé les résultats.

La pédagogie autochtone : fondements et caractéristiques

Bien qu'il existe des différences fondamentales dans la transmission des savoirs, puisqu'ils diffèrent d'une communauté ou d'une nation autochtone à l'autre à travers le monde, on décèle des points communs en ce qui

concerne les principes pédagogiques qui en gouvernent l'enseignement. La pédagogie autochtone est peu documentée selon Battiste (2002) qui en a fait une recension pour le ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. Pour Nakata (2007), un chercheur aborigène australien, la pédagogie autochtone se distingue de la pédagogie occidentale dans sa conception de l'apprenant et par sa définition de ce qui doit être appris et de ce qui constitue le savoir. Les auteurs s'entendent pour affirmer que le modèle autochtone de transmission des savoirs s'inscrit dans un système complexe, souvent oral et symbolique, dont le véhicule est la langue autochtone, qui se traduit souvent par la modélisation, la pratique et l'animation plutôt que par un médium écrit. La tradition orale ne doit pas être vue ici comme un artefact issu du passé, mais bien comme une pratique issue d'une vision contemporaine de l'enseignement. Battiste (2002) stipule que les éléments suivants sont inhérents à la pédagogie autochtone : une approche inductive et expérientielle de la transmission des savoirs, un contexte où les savoirs sont intellectualisés pour soi, une gestion de classe basée sur la relation entre les élèves et entre la classe et l'enseignant et non sur un système d'émulation impliquant punitions et récompenses, une éducation transgénérationnelle qui accorde un rôle important aux aînés et qui perdure toute la vie (*lifelong*). En pédagogie autochtone, c'est le lieu, ou l'expérience directe, qui devient

souvent le maître. Dans la pédagogie autochtone, la nature, ou le milieu de vie, est perçue comme un enseignant et comme une salle de classe. «For indigenous people, Nature and all it contains formed the parameters of the schools» (Cajete, 1994, p.39). Il s'établit donc un lien direct entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Dans ce contexte d'apprentissage, l'on s'abstient de toute hiérarchisation des individus dans la relation éducative et il en va de même pour les savoirs. Le rôle du maître dans la triade est celui du guide, du facilitateur. Cette perspective peut être comparée à celle qui est proposée dans le Programme de formation de l'école québécoise, puisque l'utilisation des ressources du milieu pour faciliter les apprentissages y est préconisée. Cajete résume en quelques mots ce qu'est l'éducation autochtone :

« l'éducation traditionnelle autochtone est essentiellement environnementale, chaque individu est son propre enseignant et l'apprentissage est relié au processus de vie de chacun; la recherche du sens se fait dans le fonctionnement du monde naturel; toute chose de la nature est l'enseignant; il faut cultiver et pratiquer l'ouverture aux leçons que le monde a à nous transmettre » (Cajete, 1994, p. 228) [traduction].

La pédagogie autochtone et son corolaire, l'approche traditionnelle de l'éducation autochtone, constituent un paradigme éducatif qui existe par lui-même, qui a ses propres constituants et ses propres façons d'appréhender les





Diane M. Campeau,
doctorante en éducation,
Université de Sherbrooke

savoirs (Battiste, 2002). Cette pédagogie valorise la capacité à apprendre de manière indépendante avec un minimum d'intervention et d'instruction (Ibid), et ce, dans un cadre où le territoire devient source d'enseignements. La pédagogie autochtone s'insère donc fortement dans son cadre local et, selon Little Bear, « le lieu de vie devrait faire partie intégrante de tout curriculum » (Little Bear, 2009, p.21) [traduction]. Cajete (1994), quant à lui, parle de la géopsyché des populations pour exprimer l'importance de la notion du territoire local pour les Autochtones. Biermann et Townsend-Cross (2008), pour leur part, ont dégagé pour la pédagogie autochtone une série de principes énumérés ci-après, à savoir :

« L'appartenance : dans un concept élargi d'appartenance à une communauté de gens, de lieux, d'espaces et de temps;

L'inclusion : dans la reconnaissance et la considération de chaque identité ainsi que des expériences et des perspectives qui sont propres à l'individu;

La réciprocité : dans un processus d'égalité qui relève à la fois des droits et des responsabilités d'un échange égalitaire;

L'attention bienveillante : dans le partage des expériences et du savoir et dans la patience requise;

Le respect : dans l'acceptation et la reconnaissance de l'autre;

Une structure non hiérarchisée : basée sur l'approche relationnelle comme facteur important;

La création d'une communauté d'apprentissage : passant par le mentorat par les pairs, où les efforts collectifs encouragent la responsabilité individuelle pour le succès du groupe. » (Biermann et Townsend-Cross, 2008, p.150, 151) [traduction].

Une recherche-développement auprès d'élèves en classes adaptées

Dans le contexte d'une recherche-développement réalisée dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, une approche inspirée des fondements de la pédagogie autochtone, de la pédagogie du lieu (Place-Based) et de l'écoformation, a été validée. L'objectif premier de cette recherche était de vérifier si cette approche permettait le développement des compétences du programme régulier d'enseignement de la géographie. Le choix du cadre conceptuel a été effectué en fonction des informations requises pour faire ressortir des rapports différents aux savoirs et à l'espace, notamment par le biais de la pédagogie autochtone. Les trois approches privilégiées dans le cadre de la recherche ont comme particularité d'exploiter l'extérieur comme salle de classe, situant le lieu d'enseignement dans une position différente dans la triade éducative. Ces principes pédagogiques faisaient partie du répertoire des activités utilisées pour tous les élèves dans l'exercice de fonctions d'enseignante et de conseillère pédagogique. Toutefois, c'est vers les élèves

allochtones du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage que la chercheuse a orienté son regard (Campeau, 2011). Les fondements théoriques cités précédemment ont servi de base pour l'élaboration de situations d'apprentissage respectant le curriculum formel en exploitant le milieu de vie des élèves. La recherche-développement, élaborée en étude de cas, traitait de deux territoires au programme, soit le territoire d'une région industrialisée et le territoire d'une région d'exploitation forestière. Deux enseignants et 34 élèves, répartis dans trois classes, ont accepté volontairement de participer à l'étude. Les données ont été recueillies entre avril et juin 2010.

Les résultats au regard de la pédagogie autochtone

Les résultats de la recherche ont permis de dégager plusieurs éléments liés aux principes de la pédagogie autochtone, notamment l'élaboration d'un rapport au savoir différent de la part des enseignants. Ce rapport est venu modifier les objectifs généralement admis de transmission des savoirs pour devenir un objectif qui consiste à « enseigner dans le but de soutenir l'individu et la communauté » (Cajete, 1994, p.42). La recherche a permis de relever chez les enseignants des intentions de changement de pratiques et une volonté de se distancier du manuel scolaire en donnant à l'espace et au territoire la fonction d'enseignant, et ce, dans un processus de réciprocité



propre à la pédagogie autochtone. La recherche a, de plus, donné l'occasion aux enseignants de porter un regard nouveau sur leurs élèves et de les voir comme compétents, reconnaissant leur identité et leurs forces.

Le principe d'appartenance à une communauté s'est manifesté sous la forme d'une préoccupation concernant le milieu de vie des apprenants. Dans le cadre de cette recherche, l'attachement des élèves envers le milieu a été démontré, donnant lieu à un engagement signifiant pour les élèves et pour la communauté. En effet, les répercussions sur le milieu de vie des élèves ont été considérables compte tenu du temps relativement court de l'expérimentation, et ce, particulièrement pour le territoire industriel. L'un de ces effets a été la réaction des élus municipaux quant aux préoccupations entourant les enjeux qui avaient été relevés par les jeunes lors de leur lecture du territoire industriel situé à proximité de l'école. Présentées au conseil de l'arrondissement par les élèves, les questions et les recommandations ont été entendues et prises en compte lors de l'établissement de plans stratégiques pour l'amélioration de la qualité de vie ce secteur de la ville.

Bien que présentant des façons culturellement différentes de transmettre les savoirs, cette recherche-développement s'inscrivait dans une démarche d'innovation dans les techniques d'enseignement centrées sur l'apprentissage de l'élève. À cet égard, le fait que l'approche adoptée soit centrée sur les compétences disciplinaires du programme a contribué à remettre en perspective les aspects positifs de la pédagogie autochtone en ce qui a trait à la réussite de tous les élèves. Les éléments d'évaluation ont été dégagés de critères du programme, et ce, pour chacune des compétences. La seule divergence par rapport au programme réside dans le retrait de l'aspect planétaire du territoire industriel au regard de la troisième compétence,

ce que nous avons cru nécessaire pour respecter la préoccupation des élèves pour leur propre milieu. Ce faisant, la conscience citoyenne des élèves a été développée à l'échelle locale, le milieu de vie étant considéré en pédagogie autochtone comme le premier enseignant. L'appréhension du monde par sa réalité, caractérisée par trois dimensions, quatre éléments et cinq sens a permis aux élèves d'insérer leur expérience dans un monde sensoriel riche et signifiant. Comme cette lecture se faisait in situ, la situation-problème se présentait à l'élève dans sa plus simple vérité. Les données quantitatives au regard des résultats disciplinaires, tirées d'un test d'échantillons appariés, ont indiqué une différence significative entre les résultats obtenus à la suite de l'exposition des élèves à l'approche privilégiée dans le cadre de la recherche. Deux des trois compétences du programme ont été mieux réussies en utilisant la pédagogie autochtone. Une des compétences a été réussie de manière quasi égale avec l'une ou l'autre des approches (différence non significative).

Conclusion et perspectives

La pédagogie autochtone invite à l'ouverture et à une remise en question de l'espace de l'apprentissage privilégiant non pas une école fermée sur elle-même, mais une école où l'on peut débattre d'idées et se confronter à la réalité. Certains élèves ont même mentionné que dans cette perspective, les apprentissages se font même malgré eux : « Dans le cahier (manuel), tu peux ne pas le faire si tu veux. Dehors, tu le fais, tu ne te rends pas compte que tu le fais (Élève 28-03) » (Campeau, 2011, p.70). Certains élèves ont également mentionné qu'entre les murs de la classe, c'est l'enseignant qui apprend aux élèves, mais qu'en milieu réel, ils sont autodidactes, intellectualisant les savoirs pour eux-mêmes.

Le cadre temporel circonscrit de la recherche ne nous permettait pas de mesurer les effets à long terme des

projets entamés par les élèves. Il est permis toutefois de présumer que les effets sur le milieu de vie se feront sentir sur une plus longue période, rejoignant ainsi l'un des principes de la pédagogie autochtone, qui forme un individu dans un espace-temps non défini et dont l'objectif premier d'apprentissage est de servir sa communauté.

Le programme de formation de l'école québécoise, en suggérant la fonction du maître comme étant celle d'un guide dans les apprentissages, se rapproche de celle préconisée en pédagogie autochtone. De même, l'utilisation des ressources du milieu est encouragée et invite à puiser dans ce milieu pour rendre les apprentissages signifiants et pour les élèves, et pour le milieu. Il y a lieu de croire que la pédagogie autochtone peut être vue comme une alternative pédagogique tout à fait valable, et ce, non seulement pour les élèves autochtones, mais également, comme l'a démontré la recherche, pour tous les élèves.

Références

- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa, Canada : Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.
- Biermann, S. et Townsend-Cross, M (2008). *Indigenous pedagogy as a force for change*. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37S, 146-154.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango, CO : Kivaki Press.
- Campeau, D. (2011). *Valorisation des espaces réels pour l'enseignement de la géographie au secondaire en classe d'adaptation scolaire et sociale* (thèse de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré du site Savoirs UdeS, l'archive de publications électroniques de l'Université de Sherbrooke : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5591>
- Cottureau, D. (2000). Évaluer la mise en forme du lien éco-logique. *Éducation relative à l'environnement*, 2, 173-181.
- Gruenewald, D.A. (2003). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32 (4), 3-12
- Little Bear, L., (2009). *Naturalizing Indigenous knowledge, synthesis paper*. Saskatoon, Canada : University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Nakata, M. (2007). *Disciplining the savages-savaging the disciplines*. Canberra, Australie : Aboriginal Studies Press.

