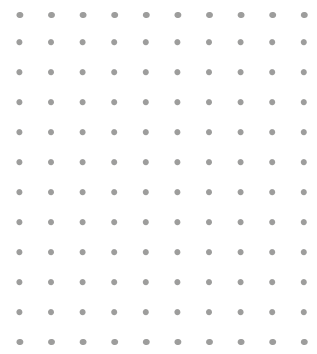


Inclure les perspectives autochtones dans l'enseignement: les stratégies d'enseignants et enseignantes travaillant dans une école secondaire atikamekw



Karine Gélinas, étudiante au doctorat en didactique
Université Laval

MISE EN CONTEXTE

La publication, en 1972, de *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* marque un tournant en éducation pour les Premiers Peuples. Par cette déclaration de principe, la Fraternité des Indiens du Canada affirme que les programmes d'études, tant des écoles fédérales que provinciales, doivent refléter les réalités et les perspectives des Premiers Peuples. Elle soutient qu'un tel changement, après des siècles de colonialisme, profitera au vivre-ensemble ainsi qu'au développement d'une identité positive chez les élèves autochtones. Depuis cette prise de position par les Premiers Peuples, certaines provinces canadiennes ont élaboré au primaire et au secondaire des programmes de formation qui tiennent compte des valeurs et des visions du monde autochtones. Le Québec, contrairement à elles, tarde à entreprendre des démarches en ce sens – des nations autochtones et des institutions postsecondaires ont ainsi pris les devants en mettant sur pied différentes initiatives. Le ministère de l'Éducation (2020) reconnaît toutefois l'importance de considérer les réalités autochtones dans l'enseignement. Il s'attend d'ailleurs – sans le rendre obligatoire – à ce que le personnel enseignant revisite son rôle et inclut les perspectives autochtones dans sa pratique, et ce, bien qu'il ne propose ni définition de ces dernières ni stratégies pour en tenir compte. Or, très peu d'enseignants et d'enseignantes seraient en mesure de faire ce travail en raison d'un manque de formation (Larochelle-Audet et al., 2013), mais aussi de connaissance de l'histoire et des réalités autochtones (Environics Institute, 2021). Dans les écoles secondaires de la nation atikamekw, comment le corps enseignant qui y travaille inclut-il les perspectives autochtones dans sa pratique ?

Avant de répondre à cette question, esquissons d'abord un portrait des écoles secondaires de la nation atikamekw. Situées en régions éloignées, ces écoles secondaires optent généralement pour le régime pédagogique du programme de formation de l'école québécoise (Conseil des Atikamekw de Manawan, 2016). Elles accordent toutefois une place de plus en plus grande aux contenus autochtones. D'ailleurs, depuis que nous avons conduit notre recherche, Kiskinohamasowin Atisokana, un curriculum d'univers social atikamekw de niveaux primaire et secondaire, a été développé. En ce qui concerne le personnel enseignant, les écoles secondaires de la nation atikamekw embauchent une forte majorité de non-Autochtones, notamment en raison d'un faible taux de diplomation d'enseignants et d'enseignantes autochtones.

OBJECTIF ET DÉMARCHE

Les données présentées dans cet article proviennent de notre projet de maîtrise qui visait à cibler les stratégies que les enseignants et enseignantes d'écoles secondaires de la nation atikamekw mettent en œuvre pour inclure les perspectives autochtones dans leur pratique. Entre septembre et novembre 2019, nous avons réalisé des entrevues avec huit personnes enseignantes de deux communautés de la nation atikamekw. Parmi ce groupe, deux étaient d'origine autochtone, dont atikamekw, et six se présentaient comme des non-Autochtones. Ces personnes cumulaient entre deux et trente ans d'expérience de travail en milieu autochtone et provenaient de disciplines variées: l'atikamekw nehiromowin; l'anglais; le français, langue d'enseignement; la formation préparatoire au travail; et l'univers social (géographie ou histoire).

Étant non-Autochtone, nous étions fort préoccupée par l'idée de nous inscrire dans le paradigme de la recherche avec les Autochtones. Pour ce faire, nous avons déployé différentes stratégies pour être à l'écoute des besoins et des préoccupations des communautés approchées. Par exemple, dès le début du projet, nous avons sollicité le soutien de Cécile Niquay-Ottawa, membre de la nation atikamekw et spécialisée dans l'enseignement de la langue et de la culture atikamekw, afin qu'elle nous aide à adopter des approches culturellement adaptées.

LES PERSPECTIVES AUTOCHTONES : VERS UNE DÉFINITION ET DES ATTRIBUTS

Dans un contexte éducationnel, les perspectives autochtones peuvent se définir comme « le contenu des programmes d'études, les stratégies d'enseignement et d'évaluation ainsi que les modèles d'interaction que les peuples autochtones [...] considèrent comme reflétant leurs expériences, leur histoire, leur culture, leurs savoirs traditionnels et leurs valeurs. » [traduction libre] (Kanu, 2011, p. 96). Si elle dresse les contours du concept, cette définition laisse quelques zones d'ombre pour quiconque s'avère peu ou non familier avec les perspectives autochtones. Elle n'exemplifie ni les contenus, ni les stratégies, ni les modèles d'interaction. C'est pourquoi un certain nombre d'attributs (ou caractéristiques essentielles) gagnent à être explicités. Pour ce faire, nous avons fait dialoguer la définition de Kanu (2011) avec les visions du monde et les perspectives autochtones retenues par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique [MECB] (2015), les caractéristiques de l'apprentissage chez les Autochtones (Conseil canadien de l'apprentissage [CCA], 2009) et plusieurs dimensions de la compétence 15 (Conseil en Éducation des Premières Nations [CEPN] et al., 2020), soit trois documents rédigés par ou avec des Autochtones. Puis, à la suite d'un travail d'élagage, nous avons retenu quatre attributs, tous interreliés : l'enseignement traditionnel; la langue, la culture et l'histoire des Autochtones; la participation communautaire; et la vision holistique d'un apprentissage tout au long de la vie. Notons que ce dernier s'avère inhérent à l'ensemble des attributs retenus.

Dans une vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie, l'acquisition de connaissances ne se limite pas au milieu scolaire. Elle commence dès le premier souffle d'une personne et se poursuit toute sa vie. Ces apprentissages ont pour but d'amener l'apprenant ou l'apprenante à acquérir des compétences autant physiques, émotionnelles, spirituelles qu'intellectuelles. Dans un processus holistique, l'individu est lié à tout ce qui l'entoure : sa famille, sa communauté et l'ensemble des éléments animés ou inanimés. L'enseignement traditionnel réfère, quant à lui, à des contenus ainsi qu'à la transmission de savoirs selon des pratiques culturelles et des principes d'apprentissage propres aux Autochtones (MECB, 2015). Généralement transmis par la tradition orale ou par l'observation directe lors d'activités courantes, ces savoirs, qui sont en constante évolution, varient d'un peuple à l'autre, voire d'un individu à l'autre. Les aînés et aînées jouent par ailleurs un rôle majeur dans ce processus de transmission, qui tient compte de la dimension spirituelle de la vie. Pour ce qui est de la langue, la culture et l'histoire des Autochtones, elles aussi diffèrent selon les peuples et les communautés. Il demeure que la langue est considérée comme le ciment et le lien entre les individus d'une communauté. Finalement, la participation

communautaire renvoie à cet adage disant qu'il faut tout un village pour élever un enfant. En effet, selon les perspectives autochtones, il importe que le milieu scolaire, les parents, la famille élargie et la communauté locale travaillent ensemble pour que chaque enfant développe son plein potentiel. Il est aussi attendu que les enseignants et enseignantes soient accueillants et respectueux envers les familles et s'impliquent dans la vie de leur communauté (CEPN et al., 2020).

RÉSULTATS DE RECHERCHE

Même si elles ne le font pas toujours de manière consciente et préméditée, toutes les enseignantes et tous les enseignants interrogés dans le cadre de notre recherche incluent l'un ou l'autre des attributs des perspectives autochtones mentionnés précédemment, et ce, malgré une formation lacunaire. Ils et elles n'ont cependant pas de vision globale. Les stratégies qu'ils et elles mettent en place sont sporadiques et résultent souvent d'intuitions ou d'observations du milieu. La moitié des enseignants et enseignantes avouent par ailleurs soit avoir de la difficulté à comprendre le concept de perspectives autochtones, soit s'interroger quant au sens que lui donnent les Atikamekw Nehirowisiwok et, donc, à la façon de l'inclure dans leur pratique. À ce sujet, Audrey, une participante, exprime ceci :

« Quelles sont les perspectives autochtones? Qui les donnerait ces perspectives autochtones-là? Il faudrait que ça vienne de qui? Des élèves? Ou de leurs parents? Ou du conseil? Ou de la direction? Ou de qui? De qui viendraient ces perspectives autochtones-là? C'est ça que je me pose comme questions, mais... tsé, déjà de les connaître. »

Aussi, l'ensemble des enseignants et enseignantes emploient des stratégies qui tiennent compte de la langue, de la culture ou de l'histoire atikamekw ou d'autres nations autochtones dans leur pratique. De tous ces aspects, la langue se révèle celui qui est le plus facilement inclus en classe, et ce, même si aucune personne enseignante non autochtone n'estime parler couramment l'atikamekw nehiromowin. Les raisons de son utilisation sont multiples : tisser une relation positive avec leurs élèves, favoriser leurs apprentissages, susciter leur intérêt, valoriser l'identité atikamekw ou inviter à une prise de position politique. Relativement à la culture et à l'histoire, les stratégies varient selon la discipline enseignée. En univers social (histoire ou géographie), les enseignants et enseignantes disent, entre autres, présenter en classe des événements de l'actualité mettant en valeur les Autochtones; proposer des travaux ou des projets sur l'histoire et la culture locale; organiser des conférences avec des aînés et aînées; ou s'attarder davantage aux segments du programme qui traitent des Autochtones.

Soulignons toutefois que cette dernière stratégie peut, de manière perverse, contribuer à évacuer les questions autochtones de l'histoire récente et, ainsi, donner une image passéiste des Premiers Peuples, les programmes d'univers social s'intéressant très peu à ces derniers après la période de la colonisation. En français, langue d'enseignement, les enseignants et enseignantes mettent les élèves atikamekw en contact avec les perspectives autochtones par l'intermédiaire de la littérature autochtone, de textes proposés par les éditeurs de manuels scolaires et de visites au Salon du livre des Premières Nations.

Ensuite, seule la moitié des enseignants et enseignantes ont mentionné recourir à des stratégies s'inspirant de l'enseignement traditionnel. Celles qui le font ont souligné l'importance d'inscrire leurs enseignements dans des contextes réels (ex. apprendre le nom des arbres sur le territoire) alors que d'autres ont mis en relief leur utilisation de stratégies visuelles telles que les affiches, le tableau blanc interactif ou les activités d'observation.

Finalement, il semble exister un lien entre la facilité d'intégration des enseignants et enseignantes dans la communauté et la mise en œuvre d'une pluralité de stratégies faisant place à la participation communautaire. Les enseignants et enseignantes disant entretenir des relations plus étroites avec des membres de la communauté atikamekw semblent en effet avoir tendance à vouloir se rapprocher des familles de leurs élèves ou veiller à leur bien-être, notamment en assistant à des séances du conseil ou en s'assurant de la sécurité alimentaire des familles de leurs élèves.

CONCLUSION

En somme, malgré une formation lacunaire relative aux perspectives autochtones, les enseignants et enseignantes qui travaillent dans les écoles secondaires atikamekw semblent ouvertes à leur faire une place dans leur pratique. Ils et elles utilisent d'ailleurs différentes stratégies liées à l'enseignement traditionnel: la langue, la culture et l'histoire des Autochtones; la participation communautaire; et la vision holistique d'un apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, elles le font souvent de manière intuitive ou à la suite d'observations, notamment en réponse à une réaction positive de leurs élèves. Il reste que l'atikamekw nehiromowin, une particularité identitaire et culturelle facilement identifiable des Atikamekw Nehirowisiwok, se révèle la stratégie la plus utilisée par l'ensemble des enseignants et enseignantes interrogés. Il apparaît aussi que les enseignants et enseignantes qui se sont intégrés plus facilement à la communauté où ils et elles travaillent emploient davantage des stratégies qui tiennent compte de la participation communautaire. Si notre recherche apporte un certain éclairage relativement à l'inclusion des perspectives autochtones dans les écoles secondaires de la Nation atikamekw, dont le fait que l'atikamekw nehiromowin et le soutien à l'intégration des enseignants et enseignantes dans la communauté peuvent être des leviers, certaines questions demeurent toujours en suspens. C'est que notre projet a essentiellement attiré des enseignants et enseignantes du domaine des sciences humaines et des langues. Or, est-ce que celles et ceux qui enseignent les «sciences dures» se sentent concernés par les perspectives autochtones? Si oui, quelles stratégies mettent de l'avant ces enseignants et enseignantes?

RÉFÉRENCES

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada: Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Conseil canadien sur l'apprentissage.

Conseil des Atikamekw de Manawan. (2016). *Mémoire présenté au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec et au Premier Ministre du Canada l'Honorable Justin Trudeau dans le cadre de la consultation sur la réussite éducative du Gouvernement du Québec par les services éducatifs du Conseil des Atikamekw de Manawan*. Conseil des Atikamekw de Manawan.

Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat. (2020). *Compétence 15: Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. CEPN – Institut Tshakapesh – CDFM. <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>

Environics Institute. (2021). *Relations et réconciliation avec les peuples autochtones. Rapport tiré du sondage de 2021 auprès des Canadiens sur la confédération de demain*. Environics Institute. www.environicsinstitute.org/docs/default-source/default-document-library/cot2021-report4-fre-exec-sum6deceddc02e344df8823871dbc69fc0f.pdf

Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. FIC. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-183.pdf

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum*. University of Toronto Press.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche du Centre d'études ethniques des universités montréalaises/Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB) / British Columbia Ministry of Education (BCME). (2015). *Vision du monde et des perspectives autochtones dans la salle de classe. Aller de l'avant / Aboriginal Worldviews and Perspectives in the Classroom: Moving Forward*. Queen's Printer for British Columbia.