

Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Indigenous pedagogy and pedagogy of place: proposal for an Indigenous teaching model

Pedagogía autóctona y pedagogía de la localidad: proposición de un modelo de educación autoctonizado

Diane Campeau

Volume 49, numéro 1, printemps 2021

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077001ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077001ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52–70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre d'une recherche-action un modèle pour l'intégration des dimensions culturelles autochtones dans des activités d'enseignement-apprentissage a été développé en ayant recours à une pédagogie dite « hybride », inspirée à la fois de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu. La recherche a été effectuée dans deux écoles publiques de niveau primaire, au Québec, et dont la proportion d'élèves autochtones dépasse les 50 %. Le personnel enseignant composé de 10 membres ainsi que 2 Aînés autochtones ont participé à la création de 26 activités d'enseignement-apprentissage dans une démarche collaborative. Dans le modèle proposé qui s'inscrivait dans une volonté d'autochtoniser l'enseignement, il convient de retenir le rôle des Aînés et l'importance de la langue autochtone. Il faut retenir également l'appropriation par le personnel enseignant des fondements pédagogiques autochtones au moyen d'un concept simplifié de la pédagogie hybride. Les résultats ont toutefois mis en lumière le manque de connaissance du personnel enseignant quant aux dimensions culturelles autochtones et l'absence de certaines de ces dimensions dans le curriculum québécois.

Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé

Diane CAMPEAU

Campus St-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'une recherche-action un modèle pour l'intégration des dimensions culturelles autochtones dans des activités d'enseignement-apprentissage a été développé en ayant recours à une pédagogie dite «hybride», inspirée à la fois de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu. La recherche a été effectuée dans deux écoles publiques de niveau primaire, au Québec, et dont la proportion d'élèves autochtones dépasse les 50 %. Le personnel enseignant composé de 10 membres ainsi que 2 Aînées autochtones ont participé à la création de 26 activités d'enseignement-apprentissage dans une démarche collaborative. Dans le modèle proposé qui s'inscrivait dans une volonté d'autochtoniser l'enseignement, il convient de retenir le rôle des Aînées et l'importance de la langue autochtone. Il faut retenir également l'appropriation par le personnel enseignant des fondements pédagogiques autochtones au moyen d'un concept simplifié de la pédagogie hybride. Les résultats ont toutefois mis en lumière le manque de connaissance du personnel enseignant quant aux dimensions culturelles autochtones et l'absence de certaines de ces dimensions dans le curriculum québécois.

ABSTRACT

Indigenous pedagogy and pedagogy of place: proposal for an Indigenous teaching model

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, University of Alberta, Alberta, Canada

As part of an action research, a model for incorporating Indigenous cultural dimensions into teaching-learning activities was developed using “hybrid” pedagogy, inspired both by Indigenous pedagogy and pedagogy of place. The study was carried out in two public elementary schools in Quebec where the proportion of Indigenous students exceeds 50%. The 10-member teaching and 2 Indigenous Elders participated in the creation of 26 teaching-learning activities through a collaborative process. In the proposed model, which grew out of a desire to Indigenize teaching, it is essential to remember the role of the Elders and the importance of the Indigenous language. The teaching staff must also appropriate Indigenous pedagogical foundations through a simplified concept of hybrid pedagogy. The results, however, highlighted the teaching staff's lack of knowledge about Indigenous culture and the absence of some of these cultural dimensions in the Quebec curriculum.

RESUMEN

Pedagogía autóctona y pedagogía de la localidad: proposición de un modelo de educación autoctonizado

Diane CAMPEAU, Campus St-Jean, Universidad de Alberta, Alberta, Canadá

En el cuadro de una investigación-acción, se desarrolló un modelo para la integración de las dimensiones culturales autóctonas en las actividades de educación-aprendizaje, en el cual se recurrió a una pedagogía llamada «híbrida», inspirada tanto en la pedagogía autóctona como en la pedagogía de la localidad. La investigación se realizó en dos escuelas primarias públicas en Quebec, cuya porcentage de alumnos autóctonos era superior al 50%. El personal docente, compuesto de 10 miembros y 2 Ancianas autóctonas, participaron en la creación de 26 actividades de enseñanza-aprendizaje en el que se utilizó un enfoque colaborativo. En el modelo propuesto, que se inscribe en la voluntad de autoctonizar la educación, es fundamental conservar el rol de los Ancianos y la importancia de la lengua autóctona. También es necesario sostener la apropiación, por parte del personal docente, de los fundamentos pedagógicos autóctonos a través del concepto simplificado de pedagogía híbrida. Los resultados muestran la falta de conocimientos entre el personal docente de todo lo relacionado con las dimensiones culturales autóctonas, así como la ausencia de estas dimensiones en el currículo quebequense.

INTRODUCTION

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 pensée des Autochtones. Kanu (2007), de même que Lipka (2002), Vogt, Jordan et Tharp (1987), et Zurawsky (2005) ont démontré que les résultats scolaires s'amélioreraient lorsque le curriculum et les processus d'enseignement-apprentissage étaient compatibles avec la culture et les concepts de socialisation propres aux élèves. La pédagogie qui soutient l'enseignement doit donc elle-même être respectueuse des valeurs éducatives autochtones (Aikenhead, 1997).

Récemment et en réponse aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015), des provinces canadiennes ont amorcé des changements importants au sein de leur curriculum scolaire. On peut citer, notamment à cet égard, la Colombie-Britannique qui a intégré les connaissances et les perspectives autochtones, mais également les principes d'apprentissage des Premiers Peuples, au sein de son curriculum (Gouvernement de la Colombie-Britannique, s.d). Nous présentons dans le cadre de cet article les éléments d'un modèle d'enseignement autochtonisé. Ce modèle a émergé d'une recherche-action non-subventionnée réalisée durant l'année scolaire 2015-2016 auprès de deux écoles primaires du secteur public anglophone du Québec. Les deux écoles situées dans deux régions administratives différentes accueillent plus de 50 % d'élèves provenant de quatre communautés de la nation Anishinabe-Algonquine.

La recherche entreprise visait à évaluer la démarche nécessaire afin d'amener le personnel enseignant de niveau primaire à recourir à des approches basées sur une pédagogie culturellement signifiante leur permettant d'intégrer des dimensions culturelles autochtones dans le cadre régulier de la classe tout en respectant le curriculum alors en vigueur au Québec.

Dans une perspective éducative qui s'adresse à des groupes d'élèves majoritairement autochtones, plusieurs études relèvent l'importance de placer la culture au centre des activités qui leur sont proposées, et ce, au bénéfice de l'ensemble des élèves (Kanu, 2006; Feng, Feng et Moore, 2007; Manuelito, 2005; Pewewardy, 2002). À cet égard, Lévesque et Polèse (2015, p. 206) soulignent que l'éducation « doit aussi leur permettre de préserver leur intégrité identitaire, leurs héritages, leurs savoirs et leurs modes d'appréhension de la réalité ».

Vingt-six (26) activités d'enseignement-apprentissage ont été développées dans un processus de modélisation, de pratique collaborative et de pratique autonome. Les activités ont été réalisées en collaboration avec 10 membres du personnel enseignant, dont 9 allochtones et 1 autochtone, ainsi qu'avec 2 participantes autochtones de la nation Anishinabe-Algonquine, de deux régions distinctes, considérées comme

nos Aînées¹ et partenaires de recherche. La chercheuse identifiée comme allochtone, mais qui a été éduquée par un de ses grands-parents qui est d'origine abénaquise, a joué le rôle de médiatrice culturelle. Une posture de médiation qui « nécessite cette relation d'égalité et de respect entre les chercheurs et les experts locaux » (Poirier, 2014, p. 74).

Les données ont été recueillies de septembre à mai 2016 sur une période de 102 jours en alternance entre les deux milieux de recherche. Un journal de bord a été produit en tenant compte de quatre types de notes (Sauvé *et al.*, 2002). Cet outil transversal utilisé à toutes les étapes de la recherche était enrichi de fiches réflexives, de grilles d'entrevues semi-dirigées, de même que d'un outil d'analyse des activités d'enseignement-apprentissage développées. Un outil de comparaison et d'analyse a été utilisé afin de dégager les invariants et les spécificités entre les deux milieux de recherche. Les données ont été analysées selon la méthode d'analyse qualitative par thématization continue (Paillé et Mucchielli, 2012).

La posture adoptée tout au long des travaux s'est inscrite dans un processus récent de décolonisation de la recherche au Québec. La méthodologie de recherche tribunaire de cette posture interpellait entre autres les travaux d'auteurs internationaux ayant contribué à développer les assises de la méthodologie autochtone de recherche (Battiste, 2002b; Grande, 2004; Hart, 2010; Kovach, 2009; Menzies, 2001; Smith, 1999; Weber-Pillwax, 2004). De même, l'éthique de la recherche s'appuyait sur les recommandations de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL, 2014). Cette posture et la méthodologie qui en découle demandent de redonner à la communauté, de même que de redonner à ceux et celles qui partagent leurs savoirs².

La démarche vers l'établissement d'un modèle s'est effectuée à travers trois phases, soit une phase I de modélisation, dont les activités d'enseignement-apprentissage ont été conçues au préalable par la chercheuse avec la collaboration des Aînées participantes ou avec des personnes-ressources de la communauté. Une phase II de pratique collaborative impliquait directement le personnel enseignant et faisait appel aux mêmes collaborations que celles de la phase I. Lors de la phase III de pratique autonome, le personnel enseignant concevait de manière autonome une activité qui intégrait les dimensions culturelles autochtones et les concepts pédagogiques proposés avec un accès aux mêmes personnes que celles identifiées précédemment. Des moments de réflexivité se sont ajoutés à chacune des phases contribuant à un processus itératif dans l'analyse des résultats de l'action.

-
1. L'éthique de recherche alors en vigueur à l'Université de Sherbrooke ne permet pas de nommer ces participantes.
 2. À titre d'exemple, la chercheuse a contribué à des levées de fonds au sein des communautés, à aider les étudiants autochtones à trouver des stages, à développer un projet sur l'alimentation qui permettait aux Aînées de recevoir des honoraires. De plus, c'est l'une des Aînées et non pas la chercheuse qui a présenté des éléments de la recherche lors d'événements internationaux, notamment en Hongrie et au Portugal.

Afin de présenter les éléments du modèle qui ont découlé de la recherche-action entreprise, les caractéristiques de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu, ainsi que le concept hybride qui en découle, seront abordées en premier. Ensuite, les dimensions culturelles qui ont été intégrées au sein des activités d'enseignement-apprentissage seront présentées. Troisièmement, une attention sera portée aux opportunités et aux défis qui ont émergé de la construction de ce modèle.

UN CONCEPT PÉDAGOGIQUE CULTURELLEMENT PERTINENT

Pour intégrer des dimensions culturelles autochtones en classe, il ne suffit pas de substituer un savoir à un autre en utilisant des pratiques pédagogiques conventionnelles et eurocentriques (Barnhardt et Kawagley, 2005). La recherche, qui s'attardait au comment, tentait d'établir un dialogue entre deux systèmes d'accès à la connaissance tout en reconnaissant l'existence d'ontologies distinctes. La pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu (place based) présentent des similitudes et permettent de créer une interface culturelle valable au regard du choix pédagogique dans le cadre de la recherche. Ce choix identifié en tant que pédagogie hybride se justifie par le fait que plusieurs auteurs considèrent que la pédagogie du lieu se situe à l'intersection des principes éducatifs et des savoirs autochtones et occidentaux (Gruenewald, 2003; Michell *et al.*, 2008; Barnhardt et Kawagley, 2005; Somerville, 2007; Somerville *et al.*, 2011; Johnson, 2012). Le lieu devient donc ici l'espace commun entre la pensée occidentale et la pensée autochtone (Johnson et Murton, 2007). Afin d'illustrer de quelle manière chacune des pédagogies sollicitées a pu contribuer à la construction d'un concept pédagogique hybride, les caractéristiques de la pédagogie autochtone sont d'abord présentées, suivies de celles de la pédagogie du lieu. Le concept pédagogique hybride qui en a découlé vient clore cette section.

La pédagogie autochtone

Plusieurs auteurs nord-américains, australiens et néo-zélandais, notamment Battiste (2002a), Battiste et Youngblood Henderson (2000), Cajete (1994), Kawagley (1995), Little Bear (2009), Biermann et Townsend-Cross (2008), Nakata (2007) et Smith (2000), ont permis de théoriser la pédagogie autochtone, contribuant largement à sa diffusion. La pédagogie autochtone peut se situer sur un continuum de différentes pensées éducatrices, comme biocentrique par opposition à une pensée occidentale davantage anthropocentrique (Knapp, 1996). Elle peut également être identifiée comme holistique plutôt que linéaire, et subjective plutôt qu'objective (Battiste, 2002a; 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 l'individu appartient, par le lien qui l'unit aux Aînés et au territoire sur lequel il vit (Archibald, 2008). Ce lien, qui relève d'un lien spirituel, s'inscrit dans une participation mystique avec le milieu de

vie (Cajete, 1994). La pédagogie autochtone se manifeste de plus par une lecture du monde qui se vit dans une structure non hiérarchisée, où il n'y a pas qu'un seul détenteur du savoir. Cette pédagogie est également basée sur l'établissement d'une forte relation afin de développer une communauté d'apprentissage qui inclut un rapport étroit avec la communauté et le territoire.

L'expérience immédiate constitue la source principale de tout apprentissage et l'enseignant agit dans ce contexte avec un minimum d'intervention et d'instruction auprès de l'élève (Battiste, 2002a). Comme la pédagogie autochtone s'insère fortement dans son cadre local, d'après LittleBear (2009), l'importance de ce lieu de vie devient alors un aspect essentiel de tout curriculum.

La pédagogie du lieu

La pédagogie du lieu (*place based pedagogy* ou *pedagogy of place*) tire ses fondements des travaux de Dewey (1915) au début du XX^e siècle. Les concepts de la pédagogie du lieu se sont formalisés plus tard, dans le contexte des écoles rurales aux États-Unis avec notamment Gruenewald (2001, 2003), et Woodhouse et Knapp (2000). Plus récemment, les travaux de chercheurs en Australie de même qu'au Canada contribuent à faire connaître cette pédagogie (Somerville, 2007, 2010; Zandvliet, 2014; Zandvliet et Brown, 2006). Bien qu'il existe divers modèles de pédagogie du lieu, d'après Smith (2002), et Woodhouse et Knapp (2000), on y retrouve des caractéristiques communes (Somerville, 2007). Trois principes déterminent essentiellement la pédagogie du lieu : le corps comme instrument de lecture, le narratif, qui relate l'expérience et qui en donne le sens, et la zone de contact (Somerville *et al.*, 2011). La zone de contact fait référence aux caractéristiques d'un lieu en tant qu'espace à la confluence des différentes interprétations culturelles et des autres significations qu'un lieu pourrait avoir pour un individu ou une société. Woodhouse et Knapp (2000) établissent les caractéristiques de la pédagogie du lieu comme le fait qu'elle 1) émerge des attributs particuliers d'un milieu, 2) est interdisciplinaire de nature, 3) est expérientielle, 4) reflète une philosophie de l'éducation plus large qu'apprendre pour performer, et 5) connecte le milieu, le soi et la communauté. Cette pédagogie conteste également le rôle de la classe comme lieu exclusif d'apprentissage.

Le concept pédagogique hybride: 3-4-5+

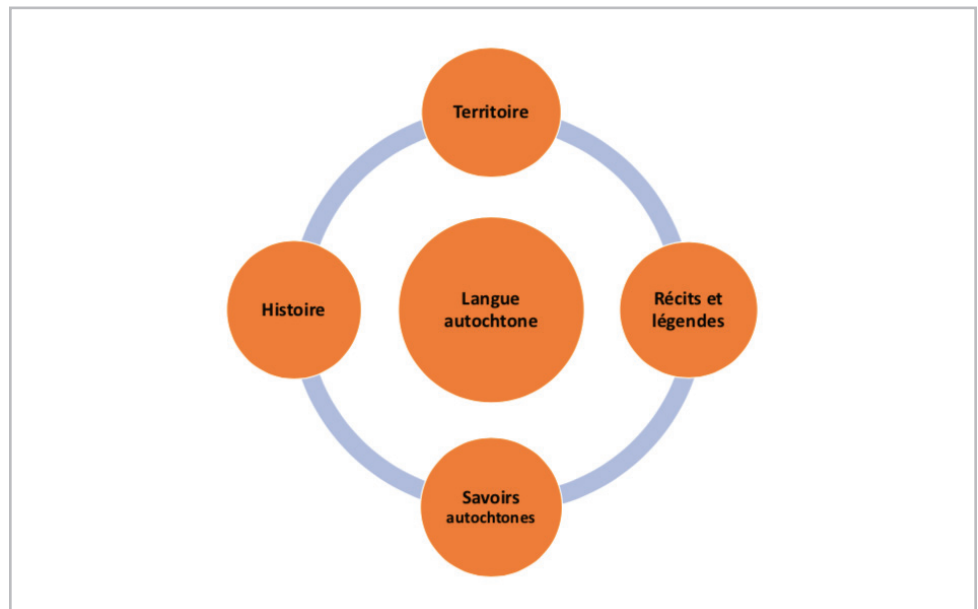
Le concept d'une pédagogie hybride a été choisi afin de respecter les épistémologies des participants autochtones et allochtones, et en offrant la possibilité d'une interface culturelle, laquelle se définit comme un espace créé entre deux schèmes de connaissances (Nakata, 2007). Se situant ainsi à l'intersection des principes éducatifs et des savoirs autochtones et occidentaux, le concept de pédagogie hybride a été simplifié par la formule «3-4-5+». Ce concept permettait d'insérer les éléments théoriques

d'une pédagogie hybride dans l'élaboration des activités d'enseignement-apprentissage. Il s'agit des trois dimensions physiques (à savoir un objet que l'on peut toucher) et des quatre éléments (dont l'eau, l'air, la terre et le feu), auxquels on ajoute l'Esprit, à l'instar de certaines cosmologies autochtones. Les cinq sens sont ceux reconnus par le monde occidental pour identifier les perceptions sensorielles. S'ajoute à ceux-ci un sens métaphysique (le «+»), compris en quelque sorte comme un sixième sens, établissant le lien avec le monde des esprits et la spiritualité, ou un sens pouvant être associé à l'intuition. Constituant un point d'ancrage entre la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu, ce concept a servi de cadre afin d'intégrer dans les 26 activités d'enseignement-apprentissage des dimensions culturelles autochtones, lesquelles sont présentées ci-après.

LES DIMENSIONS CULTURELLES AUTOCHTONES RETENUES

Les dimensions culturelles autochtones retenues (voir la figure) sont celles relatives aux communautés anishinabeg situées à proximité des écoles du cadre de la recherche, mais également à celles identifiées dans la littérature comme généralisables (Cajete, 2000; LittleBear, 2000). La langue autochtone, un important facteur culturel, est située au centre de la figure. Autour y gravitent le territoire, les légendes, les récits et l'aspect spirituel, de même que les éléments reliés à une histoire récente ou ancienne, et les savoirs autochtones. Ces dimensions qui peuvent être difficilement dissociées l'une de l'autre sont explicitées plus loin.

Figure. **Dimensions culturelles autochtones retenues**



Les langues autochtones comme véhicule de la culture

La langue autochtone est au cœur de la culture, comme illustré à la Figure 1. Cette langue décrit la relation d'une communauté autochtone avec son écosystème (Battiste et Youngblood Henderson, 2000). La préoccupation de la perte de la langue en lien avec la culture a été d'ailleurs exprimée par les Aînées collaboratrices de la recherche. «Pour moi c'est une connexion. C'est très important, la langue. C'est en train de disparaître, là.» (A1-A) Ou encore: «La culture, pour nous, dans la communauté, c'est en premier lieu de tenter de reprendre la langue³.» (A2-B) La langue anishinabe a été utilisée pour le tiers des activités d'enseignement-apprentissage de l'école A, notamment parce que l'Aînée collaboratrice était locutrice de la langue de la communauté. L'Aînée s'exprimait en classe en *anishinaabemowin*, puis la forme écrite était abordée selon l'âge et le niveau de littératie des enfants. L'*anishinaabemowin* a été utilisée pour relater les légendes et récits, de même que pour la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage reliées au milieu naturel, et ce, en fonction du riche lexique de cette langue pour exprimer des réalités du milieu. En effet, selon Cook et Flynn (2008), les langues autochtones ont une sémantique, unique au monde, qui ne peut être comparée à aucune autre langue connue. Lorsqu'il y avait une différence dialectale entre deux communautés pour exprimer une même réalité (par exemple pour l'original⁴), les deux termes étaient repris en classe.

Les éléments naturels et liés au territoire

La culture de chaque nation autochtone est fortement teintée du milieu où elle vit. Dans le rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones (1996), on signale d'ailleurs que ces liens et l'appartenance au territoire constituent les fondements de ces sociétés.

Afin de rendre signifiant les éléments de la culture autochtone, Yunkaporta (2009) suggère d'utiliser le territoire et le milieu comme sources de savoirs transculturels, non seulement en ce qui concerne les contenus à apprendre, mais aussi pour la pédagogie comme telle. La vision autochtone considère le territoire, l'espace physique et le milieu naturel en tant qu'éléments culturellement importants, lesquels font traditionnellement partie intégrante de la relation éducative. Ce lien avec le territoire constitue par ailleurs ce qui est le plus en adéquation avec la pédagogie du lieu, comme mentionné précédemment. Dans le cadre de la recherche, cinq activités d'enseignement-apprentissage ont été réalisées en lien avec le territoire.

Ce lien culturel avec le territoire a d'ailleurs été formulé de manière très explicite par les Aînées, soit par des exemples liés à la chasse ou au trappage, ou encore avec les

3. Traduit du verbatim.

4. À titre d'exemple, pour l'original on dit *mònz* dans trois des communautés, mais *kacabagonégabwec* dans la communauté de Barrière Lake.

activités saisonnières. Dans cet esprit, comme le mentionne l'une des Aînées, les activités à l'école devraient pouvoir s'arrimer à un autre calendrier, soit celui du milieu naturel qui est tributaire de la température et des saisons :

Comme je te le disais, il faut suivre les mois. Comme le mois d'octobre c'est la saison de la truite, là. C'est là qu'elle fraie *namegoskizis*⁵. Plutôt l'extérieur. Quand tu fais des affaires dehors, c'est avec la température, la température. (A1)

Le lien avec le territoire est un concept que le monde occidental a tendance à évacuer ou à folkloriser, illustrant les tensions ontologiques entre la position eurocentrique du colonisateur et celle du monde autochtone (Battell Lowman et Barker, 2015). Une connaissance fine, donc, en lien avec le territoire, qui s'illustre par les particularités de la langue, véhicule des savoirs.

Les savoirs autochtones

Les savoirs autochtones sont plutôt issus d'une communauté spécifique, dans un environnement donné. Ces savoirs incluent des catégories linguistiques et des savoirs dynamiques qui ne doivent pas être perçus comme des artefacts, car ils sont en interaction constante entre les individus, le territoire et la communauté (Battiste, 2002a). Dans un contexte où les savoirs des Aînées participantes à la recherche étaient valorisés, le recours à la pédagogie hybride créait ainsi une interface culturelle. Ce modèle de coexistence favorise un respect mutuel des connaissances de l'autre (Bartlett, Marshall, Marshall et Iwama, 2012). L'expérience vécue sur le territoire, entre autres lors de sorties en canot sur la rivière, permettait aux savoirs de s'actualiser et de s'ancrer dans le territoire. Les récits, métaphores et les anecdotes de terrain sont venus enrichir la perspective scientifique. À cet égard, la science, sollicitée pour 14 des 26 activités d'enseignement-apprentissage, a été abordée à plusieurs reprises au cours de la recherche par l'entremise de légendes ou de récits.

Les légendes et les récits

Plusieurs auteurs relèvent le fait que les récits et les légendes font partie intégrante de la construction des savoirs autochtones et même de la recherche (Archibald, 2008; Smith, 1999). Issus d'une longue tradition orale, les légendes et les récits ont été intégrés dans la conception et l'élaboration d'activités d'enseignement-apprentissage. Sollicités à sept reprises, ils ont servi de leviers pour aborder divers savoirs reliés notamment au domaine des sciences dans une démarche interdisciplinaire qui incluait la géographie et les langues premières et secondes. Pour Cajete (2000), les sciences dans un paradigme autochtone sont essentiellement une histoire où se

5. Saison de la truite dans la langue anishinabe.

rencontrent les mythes, la science et la perception humaine de la réalité. Les activités ont été basées sur les légendes et récits fondateurs avec des niveaux scolaires différents, reprenant ainsi la tradition où l'on répète aux enfants chaque année un récit semblable; une tradition qui permet à l'enfant de construire les savoirs issus des récits au fil de la maturité de son esprit. Ce fut le cas, entre autres, pour la légende anishinabe de la Création du monde, laquelle a été utilisée pour plusieurs activités d'enseignement-apprentissage.

L'histoire ancienne ou récente

Les activités élaborées pour aborder la discipline de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté visaient autant que possible des activités qui situent les Premières Nations en tant que groupe actif et dynamique (Grant et Sleeter, 2010). On assiste souvent, selon certains auteurs, à une vision folklorisée de la culture. Une culture qui demeure immuable (Erickson, 2010), reflétée par le propos d'un membre du personnel enseignant : « Leur culture n'a pas changé vraiment beaucoup si on la compare, tu sais, à la culture des canadiens-anglais ou des canadiens-français. »⁶ (E06-A) Une culture perçue comme à peine évolutive qui ne peut exister hors de la Nature, ou qui implique que l'urbanisation anéantit toute identité autochtone, comme le mentionnent Battell Lowman et Barker (2015). Cette présence souvent édulcorée des Autochtones est en adéquation avec les résultats issus des travaux de Borjes Sawala (2014, 2016) au sujet de la représentation des Autochtones dans le curriculum québécois.

Les activités d'enseignement-apprentissage, au sein desquelles ont été intégrés des éléments liés à l'histoire ancienne ou récente, abordaient le système politique chez les Premiers Peuples avec un regard à la fois sur les structures politiques des nations algonquiennes dans le passé, mais également dans le présent, avec la présentation d'un membre de l'un des Conseils de bande. Les dimensions culturelles liées au territoire ont également été exploitées dans une vision reliant le passé à des enjeux très contemporains, en mettant entre autres en perspective le réseau hydrographique des régions où s'est déroulée la recherche.

LES ÉLÉMENTS DU MODÈLE : LES OPPORTUNITÉS

La démarche en trois phases proposée dans le cadre de la recherche-action a facilité le processus dans l'objectif d'amener le personnel enseignant à autochtoniser l'enseignement. Ce constat a été relevé à plusieurs reprises dans les outils de collectes de données. Qualifiée par certains de « non-intrusive » (E07-B et E09-B), dans un processus où l'on travaille ensemble, la démarche a toutefois constitué pour quelques autres

6. Traduit du verbatim.

un défi professionnel: «[...] ma zone d'inconfort, je dirais on a étiré cette zone.»⁷
(E01-A)

Le modèle qui s'est dégagé de cette démarche ne prétend pas à l'universalité, car manifestement teinté des contextes locaux. Par ailleurs, certains éléments pourraient constituer une proposition intéressante pour des initiatives similaires dans d'autres milieux. Les opportunités relevées dans le cadre des travaux de recherche sont: 1) le concept de la pédagogie hybride, facilement intégrable dans la pratique; 2) le rôle des Aînées dans le contexte formel de l'école et de la classe; ainsi que 3) le recours à la langue autochtone comme vecteur de la culture.

La pédagogie hybride: un concept facilement intégré dans la pratique

L'appropriation du concept 3-4-5+, lequel constitue une version simplifiée des éléments relatifs à la pédagogie hybride proposée, reste sans doute la proposition la mieux retenue et intégrée par l'ensemble du personnel enseignant ayant participé à la recherche. Ce concept simplifié avait l'avantage d'être facilement mémorisé en tant qu'incontournable dans l'élaboration d'une activité d'enseignement-apprentissage. Un concept d'ailleurs intégré par la majorité du personnel enseignant dans les 18 activités conçues lors des phases II et III.

La démarche collaborative pour l'élaboration des activités d'enseignement-apprentissage tenait compte des savoirs détenus par tous les partenaires dans un processus de médiation. Dans le cadre de cette recherche, les Aînées ont joué un rôle de premier plan dans cette médiation pour l'intégration de dimensions culturelles authentiques.

L'importance du rôle des Aînées

Presque tous les auteurs reconnaissent unanimement l'importance du rôle des Aînés en tant que passeurs des savoirs et de l'identité (Córdoba, 2005; LittleBear, 2000, 2009; Michell *et al.*, 2008). L'importance de ce rôle des Aînés a été relevée par des membres du personnel participant à la recherche, comme en témoignent ces extraits: «Parce qu'un Aîné sera vraiment représentatif de la communauté avec laquelle tu travailles⁸.» (E03-A) «Ils ne devraient pas avoir besoin d'une invitation pour venir à l'école, c'est quelque chose à incorporer, c'est sûr⁹.» (E07-B) Dans le cadre de la recherche, les deux Aînées, bien que n'ayant pas été en classe en tout temps, ont apporté un support constant soit pour la conception, soit pour la prestation des activités d'enseignement-apprentissage. Les éléments reliés aux savoirs ou aux protocoles traditionnels des communautés autochtones ont été en tout temps validés auprès des Aînées. Le

7. *Idem.*

8. Traduit du verbatim.

9. *Idem.*

discours des Aînées au sujet de la pédagogie hybride, telle qu'elle a été vécue au cours de la recherche, faisait fréquemment référence à l'aspect expérientiel avec un rôle important dévolu au narratif, confirmant ainsi des éléments issus de la théorie de la pédagogie autochtone : « Ce que j'ai appris, c'est ce que j'ai observé, touché et vu, pas entendu. Mais après, il y a toujours une histoire qui vient avec. » (A1-A) Dans le cadre de la recherche, les Aînées montraient au début de l'hésitation quant à leur place au sein de l'école, une place qui se voulait discrète, se rattachant principalement à faire la démonstration de certaines activités traditionnelles. Au fur et à mesure de leur implication et de leur expérience dans la planification et la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage en classe auxquelles elles ont collaboré, leur perception de leur rôle a évolué jusqu'à ce qu'elles puissent considérer être dans l'école et dans les classes de plein droit, et ce, à titre de partenaires égaux. Un résultat qui concorde avec celui des travaux de Tanaka (2016). Les deux Aînées participantes ont précisé qu'après leur expérience, et au fil de la recherche, elles interprétaient leur rôle au sein de l'école formelle comme actif et constant, et non plus seulement pour des activités sporadiques. L'une des Aînées mentionne même avoir attendu longtemps pour avoir cette opportunité : « J'ai attendu longtemps. Pis je vois ça comme un quelque chose que ça va faire un changement ici [...]. Parce qu'ici c'est la commission scolaire. » (A1-A)

Les Aînées ont également manifesté des attentes par rapport au rôle que les autochtones peuvent jouer quant à l'intégration des dimensions culturelles autochtones : « Leur fournir des ressources, tu sais, celles que les Premières Nations ont à offrir au sein même du curriculum¹⁰. » (A2-B) Des attentes, donc, au sujet de partenariats à établir, mais également au regard du curriculum scolaire.

La langue autochtone comme vecteur de la culture

La réintroduction d'une langue autochtone dans le contexte de la classe permettait aux Aînées participantes de se réconcilier¹¹ en quelque sorte avec le milieu scolaire. Les langues autochtones demeurent un véhicule privilégié pour la transmission des savoirs en lien avec un territoire donné (Battiste, 2002a; Battiste et Youngblood Henderson, 2000; McKinley, 2005; Sutherland et Henning, 2009). Dans le modèle proposé, le recours à la langue des communautés autochtones anishinabeg a contribué à contextualiser les savoirs, les rendant non plus génériques, mais intimement liés à un espace, à un territoire. Une langue autochtone qui devient donc le vecteur de l'intégration de dimensions culturelles propres à une communauté donnée.

10. Traduit du verbatim.

11. L'un des Aînées a vécu le triste épisode des pensionnats.

LES ÉLÉMENTS DU MODÈLE : LES DÉFIS

Les lacunes du curriculum du Québec

Dans le cadre des travaux de recherche, les liens avec les éléments du curriculum scolaire en vigueur au Québec ont été en tout temps établis. Toutefois, il faut relever au sein du curriculum scolaire québécois l'absence de certaines dimensions culturelles, de même que l'absence de référence à des principes éducatifs autochtones. Cette situation a quelquefois complexifié cette tâche d'intégration qui se voulait culturellement signifiante pour les partenaires et les élèves. Il convient de noter, entre autres, l'absence de la réalité autochtone pour l'histoire du primaire en ce qui concerne la période autour de 1820, de même que la représentation des nations algonquiennes abordées sous un angle déficitaire « Activité économique (pratique de l'agriculture ou absence de pratiques agricoles) » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 14). Il faut souligner également que les savoirs ou les perspectives autochtones sont totalement absents dans le programme de la science et de la technologie du Québec.

Méconnaissance des enseignants de la culture des communautés et du milieu de vie

Le faible niveau de connaissance de la part du personnel enseignant impliqué dans la recherche au regard du milieu et de ses ressources, de même que le faible niveau de familiarité avec la culture des communautés anishinabeg de proximité, ont été des éléments imprévus. Ce phénomène a été observé même chez le personnel enseignant ayant plusieurs années d'expérience dans ces mêmes milieux. Selon Kanu (2011), ce manque de connaissance avoué diminue sérieusement la capacité à assumer un rôle de médiateur culturel de même que la capacité à négocier avec des éléments du curriculum scolaire. Une méconnaissance qui selon cette auteure influence également les choix pédagogiques et l'impact de ces choix sur la réussite des élèves autochtones. À titre d'exemple, des faits très contemporains reliés au monde autochtone, comme le système politique actuel des Premières Nations ou même des caractéristiques du milieu naturel environnant ou des ressources de la communauté, étaient inconnus chez la majorité.

Par ailleurs, cette connaissance s'est approfondie au fil des activités collaboratives, mais a toutefois créé un sentiment d'insécurité et d'inconfort chez certains. Une culture anonyme tout à coup se révèle dans sa complexité et vient s'interroger sur sa propre culture, créant une zone d'insécurité, comme le relève Colomb (2012). Malgré cet inconfort avoué chez plusieurs, un besoin de connaissance est apparu et a grandi au fur et à mesure que l'on se rendait compte de l'importance de la culture de l'autre, permettant à celle-ci de devenir personnalisée et non plus générale.

CONCLUSION

La proposition d'un modèle pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans des activités pédagogiques, et ce, en respect des éléments du curriculum formel, a comporté certes des défis. Le recours à une pédagogie hybride établissant une interface culturelle a toutefois permis d'engager une conversation entre deux paradigmes pour intégrer des dimensions culturelles autochtones dans le quotidien de la classe dans cette volonté d'autochtoniser l'enseignement.

Il convient de retenir de cette expérience l'importance du rôle des Aînés dans le processus d'intégration des dimensions culturelles autochtones en classe, ainsi que de l'impact de la langue pour contribuer à cette intégration. Une loi fédérale (C91) concernant les langues autochtones qui « vise la réappropriation, la revitalisation, le maintien et le renforcement des langues autochtones au Canada » (Gouvernement du Canada, s.d) a d'ailleurs été promulguée en juin 2019, et la prochaine décennie des langues autochtones débutera en 2022 (UNESCO, 2020). Ces lois et initiatives pourraient permettre aux langues autochtones de s'exprimer en toute légitimité au sein de la classe formelle. À la lumière des résultats, il serait par ailleurs fort approprié de revoir le curriculum scolaire du Québec conçu, après tout, il y a près de vingt ans. Il y aurait lieu d'y intégrer les savoirs et perspectives autochtones notamment pour la science et la technologie. De même, la pédagogie autochtone, malheureusement peu connue au Québec, aurait avantage à faire partie d'une formation du personnel enseignant désireuse de s'inscrire dans ce nécessaire processus d'autochtonisation de l'éducation, en s'appuyant non seulement sur les dimensions culturelles, mais également sur les fondements éducatifs des Premiers Peuples.

Références bibliographiques

- AIKENHEAD, G. (1997). Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum. *Science Education*, 81, 217-238.
- ARCHIBALD, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body and spirit*. University of British Columbia Press.
- Assemblée des Premières Nations au Québec et au Labrador (APNQL). (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. <https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>

- BARNHARDT, R. et KAWAGLEY, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- BARTLETT, C., MARSHALL, M., MARSHALL, A. et IWAMA, M. (2012). *Integrative science and two-eyed seeing: Enriching the discussion framework for healthy communities*. [http://www.integrativescience.ca/uploads/articles/2012-Bartlett-Marshall-Iwama-Integrative-Science-Two-Eyed-Seeing-enriching-discussion-framework\(authors-draft\).pdf](http://www.integrativescience.ca/uploads/articles/2012-Bartlett-Marshall-Iwama-Integrative-Science-Two-Eyed-Seeing-enriching-discussion-framework(authors-draft).pdf)
- BATTELL LOWMAN, E. et BARKER, A. J. (2015). *Settler Identity and Colonialism in 21st Century Canada*. Fernwood Publishing.
- BATTISTE, M. (2002a). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education. A literature review*. Indian and Northern Affairs Canada. <http://tinyurl.com/llyafcm>
- BATTISTE, M. (2002b). The quest for ethical guidelines for research involving indigenous populations. Dans G. Alfredsson et M. Stavropoulou (dir.), *Justice pending: Indigenous peoples and other good causes. Essays in honour of Erica-Irene A. Daes* (p. 33-44). Martinus Nijhoff.
- BATTISTE, M. et YOUNGBLOOD HENDERSON, J. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Purich Publishing Ltd.
- BIERMANN, S. et TOWNSEND-CROSS, M. (2008). Indigenous pedagogy as a force for change. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37, 146-154.
- BORIES-SAWALA, H. E. (2014). *L'histoire autochtone dans l'enseignement scolaire au Québec, combien, comment, pourquoi? Hypothèses pour un projet de recherche*. Université du Québec en Outaouais.
- BORIES-SAWALA, H. E. (2016, 15 septembre). *Place et représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale, suggestions pour une réforme de la réforme*. Conférence du Centre Crifpe. https://www.youtube.com/watch?v=Gu0_01K5Ll0
- CAJETE, G. (1994). *Look to the mountain: an ecology of indigenous education*. Kivaki Press.
- CAJETE, G. (2000). *Native science: Natural laws of interdependence*. Clear Light Publishers.
- CAMPEAU, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>

COLOMB, E. (2012). *Premières Nations: essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Presses de l'Université du Québec.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Exec_Summary_web_revised.pdf

Commission royale sur les Peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*. Gouvernement du Canada. <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>

COOK, E. D. et FLYNN, D. (2008). Aboriginal languages in Canada. Dans W. O'Grady et J. Archibald (dir.), *Contemporary Linguistic Analysis* (6^e éd., p. 318-333). Pearson.

CÓRDOBA, T. (2005). *Aboriginal literacy and education: A wholistic perspective that embraces intergenerational knowledge* [communication orale]. First Nations, First Thoughts conference, Université d'Édimbourg, Royaume-Uni. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.7801etrep=rep1ettype=pdf>

DEWEY, J. (1915). *The school and society*. The University of Chicago Press.

ERICKSON, F. (2010). Culture in Society and in Educational Practices. Dans J. A. Banks and C. A. McGee Banks (dir.), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7^e éd., p. 33-53). Wiley.

FENG, S., FENG, A. et MOORE, H. (2007). Examining American Indians recall of cultural inclusion in school. *Journal of American Indian Education*, 46(2), 42-61.

Gouvernement de la Colombie-Britannique (s.d.). *Présentation des programmes d'études*. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/overview>

Gouvernement du Canada (s.d.). Loi concernant les langues autochtones. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/celebrons-langues-autochtones/loi.html>

Gouvernement du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*.

Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages: Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_univers-social_2009.pdf

GRANDE, S. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Rowman et Littlefield Publishers.

- GRANT, C. A. et SLEETER, C. E. (2010). Race, Class, Gender and disability in the Classroom. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7^e éd., p. 59-82). Wiley.
- GRUENEWALD, D. A. (2001). *A critical pedagogy of place: A counter-discourse for sustainability* [thèse de doctorat, Université du Nouveau-Mexique].
- GRUENEWALD, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- HART, M. A. (2010). Indigenous worldviews, knowledge, and research: The development of an indigenous research paradigm. *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1(1), 1-16.
- JOHNSON, J. T. (2012). Place-based learning and knowing: Critical pedagogies grounded in Indigeneity. *GeoJournal*, 77(6), 829-836.
- JOHNSON, J. T. et MURTON, B. (2007). Re/placing native science: Indigenous voices in contemporary constructions of nature. *Geographical Research*, 45(2), 121-129.
- KANU, Y. (2006) *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations*. University of Toronto Press.
- KANU, Y. (2007). Increasing school success among aboriginal students: Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? Diaspora, *Indigenous, and Minority Education*, 1(1), 21-41.
- KANU, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.
- KAWAGLEY, A. O. (1995). *A Yupiak worldview: A pathway to ecology and spirit*. Prospect Heights. Waveland Press.
- KNAPP, C. E. (1996). *Just beyond the classroom*. ERIC Press.
- KOVACH, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations and contexts*. University of Toronto Press.
- LÉVESQUE, C., POLÈSE, G., de JURIEW, D., LABRANA, R., TURCOTTE, A-M. et CHIASSON, S. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes, *Cahiers DIALOG* (2015-0). <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>

- LITTLE BEAR, L. (2000). Jagged Worldviews Colliding. Dans M. Battiste (dir.), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (p. 77-85). University of British Columbia Press.
- LITTLE BEAR, L. (2009). *Naturalizing indigenous knowledge synthesis paper*. Canadian Council on Learning – Aboriginal Learning Knowledge Centre. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ablk/naturalizeIndigenous_en.pdf
- MANUELITO, K. (2005). The role of education in American Indian self-determination: Lessons from the Ramah Navaho community school. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 73-87.
- McKINLEY, E. (2005). Locating the global: Culture, language and science education for Indigenous students. *International Journal of Science Education*, 27(2), 227-241. <http://dx.doi.org/10.1080/0950069042000325861>
- MENZIES, C. R. (2001). Reflections on research with *ing indigenous science from place: Research study examining indigenous-based science perspectives in Saskatchewan First Nations and Métis community contexts*. Aboriginal Education Research Centre. <http://aerc.usask.ca/downloads/Learning-Indigenous-Science-From-Place.pdf>
- NAKATA, M. (2007). *Disciplining the savages-savaging the disciplines*. Aboriginal Studies Press.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- PEWEWARDY, C. (2002). Learning styles of American Indian/Alaska native students: A review of the literature and implications for practice. *Journal of American Indian Education*, 41(3), 22-55.
- POIRIER, S. (2014). Atikamekw Kinokewin, «la mémoire vivante»: bilan d'une recherche participative en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 73-83.
- SAUVÉ, L., SAVOIE-ZAJC, L. et LANGEVIN, L. (2002). EDAMAZ, un projet de recherche- développement collaboratif: quelques observations sur les activités de recherche. Dans L. Sauvé, I. Orellana et M. Sato (dir.), *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre* (Tome 2, p. 127-133). Publications ERE-UQAM.
- SMITH, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- SMITH, G. H. (2000). Maori education: Revolution and transformative action. *Canadian Journal of Native Education*, 24(1), 57-72. <https://search.proquest.com/docview/230301010?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>

- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- SOMERVILLE, M. (2007, 25-27 novembre). Becoming-frog: a primary school place pedagogy. *AARE Annual Conference 2007*, Fremantle, Australie. The Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/som07443.pdf>
- SOMERVILLE, M. (2010). A place pedagogy for “global contemporaneity”. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326-344.
- SOMERVILLE, M., DAVIES, B., POWER, K., GANNON, S. et CARTERET, P. (2011). *Place pedagogy change*. Sense Publishers.
- SUTHERLAND, D. et HENNING, D. (2009). Ininiwi-Kiskānitamowin: A framework for long-term science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9(3), 173-190. <https://doi.org/10.1080/14926150903118359>
- TANAKA, M. T. D. (2016). *Learning and Teaching Together: Weaving Indigenous Ways of Knowing into Education*. University of British Columbia Press.
- UNESCO (2020). *La Décennie des langues autochtones 2022-2032 sera axée sur les droits fondamentaux de leurs utilisateurs*. <https://fr.unesco.org/news/decennie-langues-autochtones-2022-2032-sera-axee-droits-fondamentaux-leurs-utilisateurs>
- WEBER-PILLWAX, C. (2004). Indigenous researchers and Indigenous research methods: Cultural influences or cultural determinants of research methods. *Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 2(1), 78-90.
- WOODHOUSE, J. L. et KNAPP, C. E. (2000). *Place-based curriculum and instruction*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- YUNKAPORTA, T. (2009). *Aboriginal pedagogies at the cultural interface* [thèse de doctorat, James Cook University]. <http://researchonline.jcu.edu.au/10974/2/01thesis.pdf>
- ZANDVLIET, D. B. (2014). Places and spaces: Case studies in the evaluation of post-secondary, place-based learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 18-28.
- ZANDVLIET, D. B. et BROWN, D. R. (2006). Framing experience on Haida Gwaii: An ecological model for environmental education. *Canadian Journal for Environmental Education*, 11, 207-219.