

Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone

Perspectives on environmental education in indigenous contexts

Lucie Sauvé, Hélène Godmaire, Marie Saint-Arnaud, Renée Brunelle et
Françoise Lathoud

Volume 35, numéro 3, 2005

Jeunes autochtones : espaces et expressions d'affirmation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1081923ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1081923ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Recherches amérindiennes au Québec

ISSN

0318-4137 (imprimé)

1923-5151 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sauvé, L., Godmaire, H., Saint-Arnaud, M., Brunelle, R. & Lathoud, F. (2005).
Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu
autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 85–94.
<https://doi.org/10.7202/1081923ar>

Résumé de l'article

Comment favoriser chez les jeunes autochtones un processus d'appropriation de leur milieu de vie en lien avec une démarche d'affirmation identitaire et de reconstruction des relations sociales ? Cette question préoccupante est examinée ici par les auteures dans le cadre de projets d'« éducation relative à l'environnement », en particulier chez les Innus du Labrador et les Algonquins de l'Abitibi-Témiscamingue. Comment l'éducation formelle, jusqu'ici souvent aliénante, peut-elle se transformer pour accompagner les jeunes autochtones dans la construction et l'expression d'une vision de leur monde ? Comment peut-elle devenir un creuset de clarification de leurs inquiétudes, attentes, espoirs, désirs ? Comment peut-elle légitimer et valoriser leurs voix et contribuer à les faire entendre et reconnaître ? À partir de ce questionnement, les auteures se sont penchées sur divers écrits et propositions éducatives (programmes, projets) ayant trait à l'« environnement » en contexte autochtone, pour en analyser les fondements et en examiner les stratégies. Par ailleurs, elles portent un regard attentif sur leurs propres expériences éducatives en milieu autochtone. Ces analyses critiques ont permis de mettre en évidence ou de confirmer des enjeux, des écueils, mais aussi des possibilités et des voies à privilégier.



Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone

**Lucie Sauvé,
Hélène
Godmaire,
Marie Saint-
Arnaud,
Renée
Brunelle et
Françoise
Lathoud**

Chaire de
recherche du
Canada en éduca-
tion relative à
l'environnement,
Université du
Québec à
Montréal,
Montréal

recherches
amérindiennes
au québec

Vol. XXXV, N° 3, 2005

C'EST À PARTIR des préoccupations particulières de notre champ de recherche et d'action sociale, celui de l'éducation relative à l'environnement, que nous nous intéressons aux cultures autochtones. D'une part, nous y trouvons un riche univers cosmologique, comme point de références pour repenser notre propre rapport au monde. D'autre part, l'exploration des approches, des pratiques, des stratégies et des significations autochtones en ce qui concerne une certaine « éducation » relative à l'« environnement » (termes qui doivent être eux-mêmes redéfinis en contexte) permet de repérer des éléments essentiels à l'enrichissement de ce champ théorique et pratique.

À travers différents projets de recherche en milieu autochtone (projets de type « recherche-intervention », où l'investigation est associée à l'action éducative), nous avons été confrontées au défi de mettre en œuvre ou d'accompagner des projets d'éducation relative à l'environnement appropriés à divers contextes culturels. Une telle tâche s'est avérée exigeante mais féconde en observations et, surtout, elle a suscité chez nous des questions et des réflexions fondamentales. En particulier, comment contribuer à favoriser chez les jeunes autochtones un processus d'appropriation de leur milieu de vie, en lien avec une démarche d'affirmation identitaire et de reconstruction des relations sociales au sein de leur communauté comme à l'extérieur? Comment l'éducation formelle, jusqu'ici souvent aliénante, peut-elle se transformer pour accompagner les jeunes

autochtones dans la construction et l'expression de leur monde? Comment peut-elle devenir un creuset de clarification de leurs inquiétudes, attentes, espoirs, désirs? Comment peut-elle valoriser leur voix et contribuer à la faire entendre et reconnaître? Comment des expériences de vie en contexte d'éducation non formelle ou informelle peuvent-elles concourir à une telle émancipation, en complémentarité avec l'école?

Des transformations majeures et prometteuses vers l'autogouvernance sont en cours au sein des systèmes politiques, socio-économiques et institutionnels des populations autochtones. À cet égard, comme l'observe entre autres Sheila Watt-Cloutier (2000), l'école mérite une attention particulière parce qu'elle est un relais culturel privilégié. C'est précisément dans cette perspective d'un monde en changement, où se transforment les rapports aux autres et à l'environnement, que nous avons souhaité contribuer à l'exercice d'imaginer un pont entre recherche et éducation, entre école et milieu de vie, entre nature et culture, entre nos visions du monde et celles des peuples autochtones, entre jeunes et avenir.

UN CADRE DE RÉFÉRENCE INITIAL EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Il y a déjà plus de vingt ans, dans un numéro de *Recherches amérindiennes au Québec* consacré à l'éducation et l'autogestion (1983, vol. XIII, n° 1), Léonard Paul identifiait trois écueils essentiels à

éviter : l'un d'ordre idéologique (ethnocentrisme), l'autre concernant la « néo-folklorisation » et un troisième, relatif aux problèmes de l'instrumentation, du choix d'un médium d'intervention qui ne soit pas approprié au contexte culturel. De telles mises en garde nous ont incitées à clarifier dès le départ nos points d'ancrage afin de mieux prendre conscience de leur influence sur nos choix et nos trajectoires. Nous adoptons en effet une épistémologie de recherche dite « interprétative », qui reconnaît l'importance de la subjectivité comme « filtre » d'appréhension du monde. Et en toute cohérence, nous favorisons une approche d'intervention éducative qui valorise la clarification de la dimension subjective comme levier de développement identitaire et de re-construction du rapport au monde.

L'éducation ne peut être associée étroitement à l'« instruction », soit à la transmission d'informations pour une formation prédéterminée. Nous considérons plutôt que l'éducation est un processus d'actualisation des potentialités de chaque personne, au sein de son groupe social et en fonction de son cadre culturel de référence. Cela implique aussi pour chacun le développement d'une capacité à prendre une distance critique à l'égard des réalités socioculturelles qui construisent l'identité et déterminent l'agir personnel et collectif.

L'éducation relative à l'environnement est cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne notre relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée. Elle a pour but d'optimiser notre rapport à l'environnement, dont la trame est celle de la vie elle-même, à la jonction entre nature et culture. Sur le plan personnel, elle vise à développer une appartenance au milieu de vie, un sens à l'être au monde, une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. Parce qu'elle concerne des réalités collectives, l'éducation relative à l'environnement est un processus politique et, par conséquent, essentiellement participatif. S'ouvrir à la dimension politique implique de ne pas rester indifférent, de prendre partie face aux réalités sociales et environnementales, explique Francisco Gutiérrez (2002). Il s'agit de s'éduquer à la participation par la participation à un projet socio-politique, à un projet créateur et constructif, à travers l'action partagée.

En raison de la complexité des objets abordés, l'apprentissage tout comme la recherche en matière d'environnement fait de préférence appel à une approche interdisciplinaire et collaborative. Les savoirs sollicités ou produits sont de divers types ou encore, ils intègrent des éléments issus d'approches épistémologiques différentes : savoirs disciplinaires, savoirs d'expérience, savoirs locaux, savoirs traditionnels, etc. Au-delà de la description des situations ou phénomènes, la recherche est axée sur la réflexivité et la quête de significations ; elle se préoccupe de changement social. Enfin, un tel type de recherche trouve un contexte privilégié au cœur d'un projet d'action ou d'intervention éducative : la recherche est alors étroitement arrimée à la réflexion sur et dans l'action, et elle devient un creuset d'apprentissage pour tous les participants.

ÉDUCATION ET ENVIRONNEMENT EN MILIEU AUTOCHTONE : UNE PREMIÈRE EXPLORATION

Notre première étape de travail a été de tenter de cerner les principaux repères de ce qu'il est convenu d'appeler « l'éducation

autochtone » et d'examiner divers projets d'« éducation relative à l'environnement » (ou de nature similaire) qui ont été menés dans de tels milieux. Notre recension des écrits a d'abord mis au jour diverses manières d'approcher la question éducative. En effet, la littérature, tant d'origine autochtone qu'en provenance des champs de l'anthropologie, de l'éducation, des sciences sociales ou autres, aborde le sujet soit en tant que tel (*indigenous pedagogy, aboriginal education*), soit sous l'angle des connaissances (traditionnelles ou non), des savoirs et de leur transmission. Quoi qu'il en soit, il s'agissait d'y trouver des critères de pertinence et des sources d'inspiration pour les projets que nous souhaitons accompagner. Nous avons également pu confronter nos fondements de départ (voir plus haut) à des propositions éducatives issues du milieu autochtone ou conçues pour un tel contexte.

UN REPÈRE : L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE EN MILIEU AUTOCHTONE

L'« éducation autochtone » prend forme et signification particulières dans différents contextes, reflétant et renforçant la diversité des cultures ; elle s'inscrit dans la mouvance de l'histoire et de la trajectoire des groupes sociaux. Pour tenter une première approche générale du phénomène de l'éducation en milieu autochtone, différents auteurs (dont Briggs 1983, Cajete 1994, Blanchard 1999, Brant Castellano *et al.* 2000, Ongtooguk 2000, Baskin 2002, Berger 2002, Pardo 2002, McKay 2005) nous mettent sur la piste de traits convergents qui permettent de caractériser sommairement ce qui apparaît à travers leurs propos comme des éléments fondamentaux d'une « éducation traditionnelle en milieu autochtone ».

Celle-ci est basée sur une ontologie qui situe la Nature dans l'ordre du sacré et célèbre l'interdépendance des êtres, des éléments et des phénomènes (Berkés 1989). À titre d'exemple, signalons la conception qu'adoptent, entre autres, les peuples autochtones du Yukon, de ce que nous nommons « la santé » : un état d'harmonie entre le corps, l'âme et le territoire (ou la Terre, *the Land*), entre la personne et sa communauté (Van Oostdam *et al.* 1999). En cohérence avec un tel univers cosmologique, l'épistémologie est axée sur une forme de savoir holistique (qui reconnaît le tout dans chaque partie et saisit les relations des éléments entre eux) ; un tel savoir est ancré dans l'expérience et la quête de sens, au sein de la communauté. La source véritable du savoir se trouve en chacun et dans les êtres de la Nature. Le savoir n'est pas un cumul d'informations, il s'intègre à travers différents niveaux de conscience et de compréhension¹ : il est sagesse qui se déploie dans la maturité, comme le « *isuma* » des Inuits (Briggs 1983).

L'éducation traditionnelle en milieu autochtone témoigne de ces fondements ontologiques et épistémologiques. Gregory Cajete (1994 : 29-31) identifie quarante-deux principes d'une telle éducation. Entre autres, selon cet auteur, il s'agit essentiellement d'une activité sociale communautaire, d'une éducation tout au long de la vie, qui enseigne des façons d'être et de faire permettant de soutenir tant les personnes que la communauté, leur permettant de répondre à leurs besoins de base ; elle leur fournit une « carte du monde » qui oriente la trajectoire de vie de chacun. Chaque personne possède en elle-même ce qui est nécessaire à son bien-être et à son développement ; elle est respectée dans sa façon d'être, de faire, de comprendre. L'éducation développe le pouvoir-faire personnel ; elle renforce la confiance en soi en aidant à mieux comprendre qui l'on est et en favorisant le déploiement de son propre potentiel.

L'apprentissage se fait à travers l'expérience, avec le corps et l'âme, comme avec l'esprit. Il s'appuie sur l'observation et la réflexion, sur la stratégie de l'« essai et erreur ». Il amène à reconnaître qu'il y a diverses facettes aux réalités, qui interagissent entre elles et qui sont évolutives, en perpétuel changement. L'éducation autochtone reconnaît également le pouvoir de la pensée (en particulier, la pensée symbolique) et du langage pour créer le monde où nous vivons. Le langage, comme l'art, apparaît comme une expression du « souffle de l'âme ». L'art et le conte deviennent des stratégies éducatives privilégiées pour mieux ancrer le savoir. Le jeu, associé à l'humour, confronte, consolide et complète l'apprentissage. L'accompagnement des aînés, détenteurs du savoir ancestral, est fondamental. Celui qui enseigne est un guide à travers l'expérience d'apprentissage, et non le « maître » du développement du jeune. Enfin, parmi les attitudes sollicitées et développées chez ce dernier, on retrouve l'ouverture, la curiosité, la flexibilité, la patience, l'écoute, le respect, le partage, le courage, la détermination.

Michelle Rae McKay (2005 : 3) ajoute que l'un des principes de la pédagogie autochtone communs aux diverses sociétés est celui de l'unité avec la nature : l'harmonie de/avec/dans la nature est perçue comme sacrée. « Le rôle de la nature traverse le processus d'apprentissage », affirme-t-elle. « Dans les sociétés traditionnelles autochtones, les enfants apprennent l'intégration, la relation, l'« interconnexion » des choses, des êtres et des phénomènes, la circularité des processus puisque tout est relié. »

Ainsi, nature et culture sont indissociables : elles correspondent à deux modes d'expression de la vie sur un territoire. Gregory Cajete (1994 : 84) parle de la « géopsyché » des populations : celles-ci sont imprégnées de leur territoire, comme en retour, elles façonnent ce dernier. Restaurer ou préserver la culture ne peut se faire sans restaurer aussi la « Terre », le territoire. Rétablir le lien ancestral avec la Nature, avec le territoire, est un moyen fondamental de guérison dans le contexte actuel des transformations que vivent les peuples autochtones.

L'ÉDUCATION EXOGÈNE : UNE RUPTURE

S'il est ainsi possible de tracer les grands contours de l'éducation traditionnelle en milieu autochtone, il importe également de mettre en lumière la rupture actuelle entre celle-ci et les systèmes d'éducation exogènes qui perdurent dans plusieurs milieux et qui ont accueilli et accueillent encore les jeunes autochtones; ces derniers s'y sentent intimidés et en perte d'identité (Ongtooguk 2000, Penashue 2000, Berger 2002).

En réponse à une éducation décontextualisée et aliénante, Sheila Watt-Cloutier (2000), comme Gregory Cajete (1994) et plusieurs autres auteurs, insiste sur la nécessité d'une nouvelle éducation autochtone qui intégrerait une dimension de critique sociale. Cette auteure observe que la patience et la confiance, des valeurs fondamentales des cultures autochtones, ont finalement piégé les communautés qui ont fait confiance aux « autres » : ceux qui ont pris le contrôle de leur destinée, ont imposé leurs institutions et ont enseigné des choses qui n'avaient pas de signification pour les autochtones. Cette situation aurait entraîné la perte de pouvoir-faire et de liberté, de même que la dépendance et l'aliénation. Selon Watt-Cloutier, il importe donc de se réapproprier l'apprentissage de l'autonomie et de la liberté, en marge de l'école, en attendant de pouvoir changer l'institution. Il ne suffit certes pas d'introduire des cours de langue autochtone ou d'artisanat pour réintégrer la culture autochtone à l'école. Il faut retourner à la Terre (*the Land*), apprendre à vivre d'elle, avec elle et avec l'Autre, pour trouver

la sagesse, la compréhension holistique du monde, la force et le pouvoir-faire d'affronter les défis de ce monde en changement.

L'éducation devient ici un projet politico-pédagogique, un processus de dénonciation des rapports de pouvoir aliénants et de reconstruction identitaire et communautaire. Cela fait appel à des stratégies pédagogiques particulières, qui pourraient s'inspirer de la pédagogie critique de Paulo Freire (1972), et que le courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement (Robottom et Hart 1993, Sauvé 1997) pourrait avantageusement appuyer.

L'ÉDUCATION AUTOCHTONE EN TRANSITION

Mais au-delà de la dénonciation de l'école exogène, il importe de reconnaître également que l'éducation en milieu autochtone est entrée dans une phase de transition. Différents curriculums et programmes ont été développés et proposés, visant à transformer les systèmes d'éducation néo-colonialistes et à mettre en œuvre une éducation qui intègre les principes fondamentaux de l'éducation traditionnelle en milieu autochtone, tout en favorisant l'adaptation aux changements qui émergent dans le contexte actuel d'une certaine « modernité ».

Plusieurs exemples témoignent de cette transition : par exemple, le *Dene Kede Curriculum* des Territoires du Nord-Ouest (Collectif 1993) qui a été développé dans un processus collaboratif par des éducateurs, des parents et des aînés des communautés concernées. Ce curriculum adopte une perspective essentiellement communautaire, valorise la langue et la culture, mais, au-delà, il insiste sur le développement d'attitudes et d'habiletés liées au territoire (*land skills*) : celui-ci est porteur de vie (*life giving*) et doit être respecté et conservé. L'apprentissage est holistique et « en spirale » (expériences répétées et approfondies), il s'inscrit dans une trajectoire de vie. Parmi les stratégies proposées : la rencontre avec les aînés, l'écoute de légendes et d'histoires, l'enquête auprès des membres de la communauté, des activités et expériences de terrain (parcours, camps, feux, etc.), des groupes de discussion, des activités artistiques, la production de vidéos, des rencontres avec d'autres jeunes autochtones, etc.

On retrouve des caractéristiques semblables dans divers autres curriculums, programmes et projets développés par et pour des groupes autochtones, comme le curriculum « Inuuqatigiit » (Collectif 1996). Le curriculum « organique » proposé par Rosemary Ann Blanchard (1999) est également axé sur une dynamique communautaire ; il inclut une dimension historique, qui retrace l'origine du mode de vie de la communauté et recherche les facteurs du changement actuel, dont l'influence d'une certaine science et technologie; il aborde aussi les questions économiques et politiques globales, et les enjeux contemporains de la Nation et de la communauté qui y sont reliés.

Notre exploration nous a aussi menées à repérer des projets éducatifs proposés au milieu autochtone (comme le projet *Contaminants Found Me* du Yukon Contaminants Committee, 2000) qui, tout en se préoccupant de tenir compte des « savoirs traditionnels autochtones », adoptent fondamentalement des approches et stratégies qui relèvent plutôt d'une culture éducationnelle valorisant la science positiviste et la rationalité analytique.

Cette exploration des fondements et des enjeux de l'éducation autochtone et celle de diverses propositions éducatives nous permettent d'identifier des points de convergence avec notre propre conception de l'éducation relative à l'environnement et aussi de cerner certains écueils à éviter.

DES CONVERGENCES THÉORIQUES

L'éducation traditionnelle en milieu autochtone, axée sur la construction d'une vision holistique du monde, de même que sur l'importance de la Terre (ou territoire) comme source d'apprentissage, rejoint de façon très évidente deux courants qui ont été développés dans le champ de l'éducation relative à l'environnement et que nous adoptons généralement de façon complémentaire dans nos travaux, soit les courants biorégional et holistique (Sauvé 2003). Le courant biorégional est axé sur la redécouverte du milieu de vie (où s'entremêlent nature et culture), en lien avec la re-construction de l'identité. Quel est ce milieu de vie où nous sommes immergés? Quelle est l'histoire écologique et culturelle de ce lieu? Quelle est ma relation à ce milieu, comment interagissons-nous entre nous et avec ce milieu? De quelles significations cette relation est-elle porteuse? Comment harmoniser nos rapports éco-logiques et éco-nomiques à ce milieu? Le courant holistique, pour sa part, enrichit de façon transversale une démarche éducative de type biorégional : il valorise l'unicité des multiples dimensions de notre être et de notre rapport au monde et se préoccupe de stimuler les diverses façons complémentaires d'apprendre de ce dernier et de s'y relier (approches cognitive, affective, spirituelle, kinésique, etc.). Il adopte une épistémologie dialectique et dialogique, qui reconnaît la spécificité et la contribution de divers types de savoirs.

Par ailleurs, il nous apparaît que le courant de la critique sociale développé dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, offre une avenue intéressante en milieu autochtone. Au-delà du constat des problématiques socio-environnementales, la question du « pourquoi » se pose avec acuité. Entre autres : qui décide quoi? pour qui? pourquoi? Il s'agit de mettre au jour les valeurs, les intérêts, les intentions qui sont en jeu dans les rapports sociaux, d'être attentifs aux rapports de pouvoir et à l'aliénation qu'ils engendrent, et de travailler ensemble à transformer les situations qui posent problème. Une telle approche « critique » s'associe particulièrement bien à un projet d'investigation et d'action communautaire.

De façon générale, nous rejoignons Leanne Simpson (2002) qui propose, pour sa part, une éducation relative à l'environnement autochtone pour la survie culturelle (*indigenous environmental education for cultural survival*) comme moyen de renforcer les cultures, de promouvoir la protection de l'environnement, de construire des économies locales « durables » et d'aider les jeunes et les éducateurs dans leur processus de décolonisation et de guérison (recherche de l'équilibre). Pour ce faire, affirme cette auteure, l'éducation doit se baser sur les systèmes de connaissances autochtones, systèmes de connaissances qui comptent parmi les éléments clés de la participation des autochtones aux débats environnementaux touchant leurs communautés et territoires.

Ces convergences nous ont inspirées pour la conception et l'analyse des projets dont nous témoignons à la section suivante. Il nous est apparu *a priori* que la culture autochtone était de nature à renforcer l'approche holistique et à « colorer » de façon particulière l'approche biorégionale du rapport à l'environnement. Quant à l'approche critique, nous verrons que sa mise en œuvre soulève certaines questions au regard des cultures autochtones, *a priori* peu compatibles avec une certaine rationalité critique.

DES PROJETS DE RECHERCHE - INTERVENTION

Les observations et réflexions exposées aux points précédents ont été amorcées au départ de nos travaux, mais elles se

sont également enrichies de nos expériences d'immersion dans différents projets en milieu autochtone. Nous avons eu en effet l'occasion de participer à diverses initiatives d'« éducation relative à l'environnement » associées à de plus larges processus de résolution de problématiques socio-environnementales : en particulier, nous nous pencherons ici sur deux expériences, dont la première est centrée sur la question des contaminants au Labrador, et la deuxième, sur celle de l'exploitation forestière en Abitibi-Témiscamingue. Chacun de ces projets émerge d'une situation de collaboration particulière et s'ancre dans une réalité socio-environnementale unique. Nous verrons qu'ils partagent toutefois certaines stratégies et qu'il en résulte des observations et un questionnement convergents.

Nous nous attarderons plus spécifiquement à un « moment » de ces projets, celui qui met en œuvre une stratégie d'exploration du milieu de vie (selon une triple approche holistique, biorégionale et critique) qui amène notamment les jeunes à capter en images (photos) certains éléments de l'environnement qui les touchent particulièrement et à expliciter les raisons de leur choix.

CHEZ LES INNUS DU LABRADOR

Au Labrador, nous avons été invitées à participer à une vaste recherche interdisciplinaire, écosystémique et participative sur la contamination du milieu (en particulier, par le mercure) et ses effets sur la santé humaine. Notre mandat, tel que nous l'avons redéfini, consistait à induire une dynamique éducative en vue de stimuler la participation de la communauté à une démarche d'investigation visant à une meilleure compréhension et appropriation de la problématique.

Il faut dire que jusqu'à tout récemment, le discours scientifique relatif au mercure (et autres contaminants) et à ses effets néfastes sur la santé a soulevé et soulève encore des inquiétudes au sein des communautés autochtones.

Il y a un historique de communication inadéquate concernant les problématiques des contaminants chez les Inuits; cette situation a conduit à un certain degré d'inquiétude, d'appréhension et de méfiance. Les principaux obstacles à une communication efficace ont été la langue et la culture. (Ukpatiku 2001 : 342)

En réponse à cette situation, il était primordial de mettre l'accent non seulement sur la communication et la compréhension de la dynamique de communication (Poirier et Brooke 2000) mais aussi sur la participation de la communauté et sur l'intégration des savoirs autochtones à la démarche de recherche scientifique (Loring 2001, Ukpatiku 2001). C'est dans une telle perspective, enrichie d'une visée éducative, que nous avons envisagé un projet en collaboration avec la communauté innue.

Au départ, des moments d'échange et de discussion avec les représentants de la communauté ont permis de valider, d'orienter et de compléter une proposition initiale d'éducation relative à l'environnement, dont un volet s'adressait à la communauté en général et l'autre, aux jeunes de l'école. Dans la communauté, avec des membres de divers groupes d'âge et rôles sociaux, cette démarche a consisté à explorer les réalités socio-environnementales locales en adoptant une approche critique, à tenter de comprendre les causes et les effets des problèmes qui les préoccupent (plus spécifiquement ceux qui ont trait aux contaminants, dont le mercure) et, enfin, à rechercher ensemble des solutions appropriées, à la fois scientifiquement fondées et culturellement et socialement acceptables. Il nous apparaissait en effet évident qu'aborder un sujet aussi

spécifique que celui du mercure allait être peu signifiant pour les gens de la communauté. Il importait donc de situer cette problématique isolée dans l'ensemble de la situation socio-environnementale du milieu. Il s'agissait de pouvoir répondre à nos objectifs de recherche dans la mesure du possible, tout en induisant une démarche qui soit de nature à tenir compte des véritables préoccupations de gens de la communauté. Le choix d'une approche collaborative avec ces derniers répondait à cette exigence éthique, et la « politique de recherche » que s'est donnée la communauté offrait un cadre structurant à cet égard.

Notre désir de rejoindre les jeunes nous a menées à l'école secondaire. Avec eux, comme avec les gens de la communauté, nous avons abordé l'ensemble des réalités socio-environnementales du milieu sans nous limiter à la question du mercure. Une première activité a consisté à explorer la signification des termes qui « traduisent » ou « évoquent » en langue innue les idées de « nature », d'« environnement », de « pollution », de « santé », de « rapport au monde », dans le but de mieux saisir les représentations sociales relatives aux réalités abordées, d'échanger des savoirs et de faciliter le dialogue. Puis une activité d'exploration du milieu a suivi. En petites équipes, les jeunes ont parcouru leur milieu dans une perspective de re-connaissance et y ont saisi des images en photos. Ces photos témoignaient des éléments jugés positifs (« ce que je souhaite préserver ») ainsi que des problèmes repérés (« ce que je souhaite améliorer »). Chaque équipe a ensuite fabriqué une grande carte murale du milieu de vie (représentant le village et les alentours) pour y disposer les photos recueillies. Puis les élèves ont présenté et commenté leur montage graphique : chaque photo a été interprétée en contexte, de façon à en faire ressortir la signification. Une discussion de groupe a ensuite eu lieu autour de murales collectives : commentaires, rires, questions, constats, plaisirs, échanges. Le nombre d'éléments positifs (incluant le visage d'un petit frère, une paire de raquette, une épulette...) surpassait celui des problèmes parmi lesquels apparaissait par exemple la question des déchets, dont celle des produits toxiques. Certains objets, comme la motoneige, ont soulevé des débats : avantages pour les uns, nuisances pour les autres. L'activité a suscité beaucoup d'intérêt, comme en témoigne la personne chargée de l'enseignement des sciences auprès de ces jeunes à l'école :

L'activité a suscité chez les élèves une conscientisation à l'environnement, à leur chez soi, à l'école, à la communauté et à la nature [...] les amenant à poser un regard plus critique sur le milieu de vie. La confection des murales a stimulé leur créativité et l'interprétation de celles-ci leur a permis d'exprimer leur vision de leur monde, sans même avoir besoin de traduire. Les élèves ont mis beaucoup d'attention, de fierté et de plaisir à compléter leur travail. Les discussions qui ont accompagné les murales ont porté sur le « bon », le « mauvais », là où les choses vont (sur la murale et dans la vie) et les enjeux de responsabilité. Des discussions d'une telle qualité n'arrivent pas assez souvent à l'école [...] Les élèves sont plus conscients, ils ont davantage d'idées et désirent les partager. Ma classe de sciences au secondaire a poursuivi l'activité. Les élèves ont fait une recherche sur un problème de leur choix [...] Il y a eu des discussions encore plus intéressantes pendant le processus de recherche et de confection d'affiches. J'ai découvert que les jeunes ont de bonnes idées sur les façons de changer les choses dans leur environnement.

La suite devait consister à présenter la murale et les affiches en activité parascolaire aux membres de la communauté afin de les inviter à découvrir le regard des jeunes. Le but était de

favoriser la réflexion et le dialogue intergénérationnel pour l'interprétation collective des réalités du milieu et l'identification de solutions et d'actions visant à l'amélioration de la qualité de vie au village. Il s'agissait au bout du compte de cheminer vers le développement d'un désir et d'un sentiment de « pouvoir-faire » quelque chose ensemble. Mais auparavant, les murales ont été présentées à des représentants de la communauté afin de valider le travail collaboratif. Certains d'entre eux se sont montrés très enthousiastes à l'égard du travail des jeunes, mais l'un des représentants, particulièrement en rupture avec l'école, y a vu un risque de mettre au jour et de diffuser des problèmes internes à la communauté. Il a demandé de mettre un terme au projet. Le processus a donc ainsi été interrompu, sans possibilité d'en discuter. Les jeunes se sont tus ; nous ne pouvons pas rapporter leurs propos. Plusieurs constats et hypothèses peuvent être avancés pour expliquer l'avortement du projet, malgré le succès qu'il connaissait à l'école :

Rupture école-communauté : parmi les membres de la communauté, certains n'acceptaient pas l'école du village, une école exogène, non autochtone. Toute initiative de rapprochement entre l'école et la communauté leur paraissait *a priori* défavorable.

Tensions méthodologiques au sein du groupe de recherche universitaire : le manque d'harmonisation des pratiques de recherche des différentes équipes « de terrain » associées au projet global (soit une étude de cas multidisciplinaire), plus spécifiquement en ce qui a trait à la mise en œuvre d'une « approche participative », a fragilisé le travail de notre équipe chargée du volet « éducation ».

Présence insuffisante : un financement restreint ne nous permettait que quelques visites de courte durée par année; cela s'est avéré nettement insuffisant pour comprendre la dynamique sociale et installer la confiance.

Bien qu'inachevé, ce projet a toutefois laissé des traces intéressantes. La démarche d'investigation du milieu, dans la double visée d'appropriation de ce dernier et de diagnostic pour le choix de projets environnementaux pertinents et signifiants, s'est poursuivie à l'école après notre départ, à travers diverses initiatives qui ont continué à insuffler énergie et motivation. Par ailleurs, les membres de notre équipe de recherche, de même que certains enseignants et la direction de l'école, en ont retiré des réflexions de nature à enrichir le travail professionnel de chacun.

CHEZ LES ALGONQUINS DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

En septembre 2001, à la demande du Conseil des Anicinapek² de Kitcisakik³ (Grand-Lac-Victoria en Abitibi-Témiscamingue), nous avons entrepris l'élaboration d'un projet de recherche collaborative, visant à caractériser une foresterie dite « amérindienne » (Parsons et Prest 2003) qui soit adaptée au contexte socio-environnemental de la communauté. Pour les Anicinapek de Kitcisakik, la question forestière est particulièrement préoccupante. Depuis 1960, plus de 40 % des superficies forestières productives ont été récoltées sur le territoire ancestral de la communauté. La foresterie industrielle ainsi qu'un ensemble d'autres facteurs associés à la modernité ont contribué à la transformation du mode de vie des gens de Kitcisakik et à un changement dans leur rapport à l'environnement. Ces changements se sont généralement traduits par une perte de pouvoir et d'autonomie de la communauté, une désintégration du tissu social et la persistance de frustrations et de conflits au regard de la dégradation de l'environnement (Leroux *et al.* 2004).



Le rassemblement de départ

« Cela me fait pleurer de joie parce que les Anicinapek ont toujours respecté leur tradition. Un grand rassemblement pour partir sur notre long séjour [...] J'aime que les gens s'entraident. » (Rodney Papatie, 2004)

Au Québec, les changements apportés en 2001 à la *Loi sur les forêts* (L.R.Q.1, c. F-4) ont introduit l'obligation de consulter les communautés autochtones sur les grands enjeux de la foresterie dans leur région. Toutefois, les différentes expériences de consultation menées à ce jour montrent que ces dispositions législatives nécessiteront la mise en place de conditions propices au dialogue, l'émergence d'une nouvelle culture de participation chez les autochtones (et chez les industriels) et le renforcement des capacités locales en foresterie. Faisant le même constat, le récent rapport de la Commission d'étude sur la gestion de la forêt publique québécoise (Gouvernement du Québec 2004) insiste sur la nécessité d'investir dans l'éducation relative au milieu forestier de manière à favoriser la participation des citoyens aux décisions en matière d'aménagement.

Le premier volet de notre démarche visait à caractériser les éléments dominants des systèmes de représentations (savoirs, attitudes, valeurs, préoccupations, aspirations) qui concernent la relation qu'entretiennent les Anicinapek avec la forêt et la foresterie. Cette étape nous est apparue essentielle pour amorcer un dialogue avec la communauté avant d'entreprendre une réflexion sur les pratiques d'aménagement et les scénarios souhaitables d'exploitation/conservation des forêts.

Une approche multi-méthodologique et adaptative a caractérisé notre démarche de recherche. Ainsi, nous avons saisi l'occasion de la participation d'un groupe de jeunes à une expédition sur le territoire ancestral pour documenter la relation à l'environnement forestier et pour susciter une dynamique participative. En juillet 2004, quinze jeunes Algonquins âgés de 16 à 28 ans, accompagnés de deux aînés et de trois animateurs communautaires, ont entrepris un périple de neuf jours en canot, au cours duquel ils ont parcouru 150 km sur les lacs et rivières du territoire (photo 1). Ce voyage, organisé chaque été à Kitcisakik, comporte un objectif thérapeutique (pour certains participants aux prises avec des problèmes de toxicomanie) et aussi un objectif éducatif, celui de permettre aux jeunes d'expérimenter un contact étroit avec la nature et de renouer avec leur culture.

En collaboration avec les intervenants du milieu, nous avons développé un dispositif de recherche-intervention, invitant les jeunes à adopter une démarche réflexive au cours de l'expédition. Nous avons offert à chaque participant une pochette comprenant une caméra et un « calepin de journaliste ». Chacun avait le mandat de rapporter des images (deux photos par jour) et des commentaires à partir de ses observations du milieu, notamment en vue de préparer une exposition de photos qui serait présentée à la communauté à leur retour. Certaines questions ont été formulées dans le but de préciser la démarche photographique : 1) Qu'est-ce que la forêt pour un Anicinabe ? 2) Quelles sont vos préoccupations ou vos inquiétudes en ce qui concerne *Nopomuk* (la forêt) et *Aki* (la Terre, l'environnement) ? 3) Pouvez-vous imaginer un rêve, un projet pour Kitcisakik, *Aki* et sa forêt ?

Nous avons recueilli plus de cent cinquante photographies illustrant l'environnement « nature », l'environnement

« milieu de vie », l'environnement « culture », l'environnement « désastre », etc. Au retour, nous avons demandé à chaque participant de choisir deux photos qui représentaient le mieux son expérience. Deux questions ont été formulées : 1) Pourquoi as-tu choisi cette photo ? 2) Quelles sont tes impressions, tes sentiments, tes émotions à l'égard de cette photo ? Quelques semaines plus tard, les participants ont préparé ensemble un diaporama qu'ils ont choisi d'intituler : « Les sentiers vers nos ancêtres ». Il a été convenu qu'une première présentation s'adresserait à un groupe restreint d'amis et de membres de leurs familles. La formule « souper-causerie » qui a été retenue a connu un grand succès. L'importance de telles activités pour perpétuer le « mode de vie anicinapek » a été soulignée à plusieurs reprises. Une deuxième présentation, s'adressera à toute la communauté. Ce sera l'occasion d'animer un groupe de discussion intergénérationnel portant sur la question forestière.

De nombreux jeunes ont exprimé leur appréciation de cette expérience de solidarité et d'immersion dans le territoire et leur culture traditionnelle. Selon nos observations et l'analyse des témoignages, le « projet canot » a permis de renforcer le sentiment d'appartenance au milieu de vie. Il a permis l'expression de la conscience aiguë qu'ont les jeunes de la situation environnementale, au-delà du paysage et de l'image (photo 2). Plusieurs commentaires traduisent le désir d'affirmation identitaire des jeunes et attestent leur capacité d'établir des relations solidaires entre eux. Un sentiment de fierté anime les jeunes qui ont relevé un défi important, contribuant au renforcement de l'estime de soi et au désir de partager l'expérience. La randonnée en canot comportait en effet des difficultés et faisait appel à des habiletés physiques, techniques et sociales qui interpellent le « patrimoine culturel » de la communauté. Les commentaires recueillis témoignent de l'attachement à un mode de vie traditionnel (photo 3) et du respect des ancêtres et des aînés. La dimension culturelle de cette expérience d'exploration du

milieu s'est avérée dominante, comme en témoigne cet extrait du journal d'une participante :

8^e journée – Je suis très touchée par ce que les aînés ont partagé au cours de l'expédition. Ils ont fait part de plusieurs aspects du mode de vie des Anicinapek comme l'entraide, les traditions, la culture, les familles, les territoires, la nature, surtout nos ancêtres. Aujourd'hui, on a vu où trouver l'eau potable, les endroits que les Anicinapek ont fréquentés, et un aîné nous a raconté des légendes. J'ai aussi observé que la nature se détériore beaucoup. L'aîné remarque que les gens d'aujourd'hui sont moins intéressés à transmettre leurs savoirs à leurs générations futures. Pourtant, les jeunes sont intéressés à suivre le mode de vie des Anicinapek, [...] mais sans oublier la modernité. [...] Et à notre tour, comment pourrions-nous transmettre les savoirs aux plus jeunes ? (Johanne Papatie, 2004)

En attendant la construction d'une école à Kitcisakik, les jeunes doivent fréquenter les institutions de Val-d'Or, à plus de 100 km de leur village, et demeurer en famille d'accueil pendant la semaine. Pourtant, depuis toujours, la communauté s'appuie sur des expériences d'éducation informelle et sur les modes traditionnels de transmission des savoirs pour assurer la survie de sa culture. La randonnée en canot, en tant qu'expérience éducative, répond à cette préoccupation. Elle a aussi été l'occasion de réfléchir individuellement et collectivement sur la question forestière. D'autres expériences semblables pourront stimuler la mobilisation des gens de Kitcisakik pour clarifier leurs souhaits et désirs d'avenir. On assiste ainsi depuis quelques années à une diversification des occasions d'apprentissage au niveau local et à la valorisation d'une éducation s'inspirant de la tradition autochtone. Les différentes stratégies mises de l'avant par notre équipe de recherche sont de nature à renforcer cette tendance dynamique et pourront éventuellement se greffer au curriculum de la future école de Kitcisakik.

ENJEUX, ÉCUEILS, ESPOIRS : DES CONVERGENCES

L'exploration des écrits, l'analyse de propositions (projets, programmes) relatives à l'éducation autochtone ainsi que l'analyse réflexive de nos propres expériences nous ont permis de confirmer ou de clarifier certains enjeux, écueils et possibilités pour une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone.

D'ABORD, UNE CONFIRMATION

Dans les milieux où se sont déroulés nos projets, et en dépit des efforts consentis (dont certains méritent certes d'être



Une lisière boisée en bordure d'un cours d'eau

« J'ai choisi cette photo pour expliquer la réalité du mensonge forestier. Pour moi il n'y a que du faux, car si vous regardez derrière les arbres, c'est vide et défriché. Même la forêt est en train de mourir, comme la culture de mon peuple. » (Marvin Penosway, 2004)



Une maison abandonnée

« Quand j'ai pris cette photo, c'était comme pour entrer dans cette maison et me laisser emporter par la joie de penser qu'il y avait des gens qui vivaient là, des gens de ma culture qui résidaient ici, dans un endroit plaisant et calme. » (Vince Papatie, 2004)

valorisés), l'école formelle est en rupture avec la communauté. Il y a peu d'enseignants autochtones. Les enseignants du Sud s'y sentent généralement isolés; ils sont peu formés pour travailler dans un milieu culturel si différent du leur; ils vivent des tensions internes à l'école et entre l'école et la communauté. Le curriculum est celui d'une autre culture, il ne répond pas ou peu aux besoins spécifiques des communautés. L'effort de contextualisation culturelle consiste le plus souvent à insérer des cours de langue et des contenus relatifs aux « savoirs autochtones », mais sans tenir compte des processus culturels

de production et d'échange de ces savoirs. Certains enseignants sont conscients du manque de pertinence des programmes, du curriculum et du calendrier, mais ils se sentent impuissants à changer les choses.

Les taux d'absentéisme et de décrochage des jeunes sont élevés. Les parents participent généralement très peu. Beaucoup d'entre eux éprouvent de l'amertume et de la méfiance à l'égard de l'école, dont ils gardent le mauvais souvenir d'une institution colonisatrice. On observe toutefois chez certains un « désir d'école » : celle-ci est vue malgré tout comme une voie de solution privilégiée pour changer les choses, surtout si la communauté parvient à s'approprier l'école. On reconnaît l'importance de concevoir une école autochtone qui soit reliée à sa communauté. Ainsi l'éducation informelle (au sein des expériences de vie et des interactions sociales) prend-elle une grande importance. Il y a un désir de transformer l'école pour y inclure des activités en milieu naturel (manifestement très appréciées des jeunes) et aussi pour y intégrer mieux et davantage la culture autochtone.

L'EXPLORATION DU MILIEU : UN POINT D'ANCRAGE

Dans un tel contexte, il nous est apparu qu'une certaine « éducation relative à l'environnement » axée sur l'appropriation collective du milieu de vie et des réalités de la communauté pouvait contribuer à intégrer à l'école actuelle plusieurs dimensions d'une « éducation autochtone » de nature à rendre l'apprentissage plus signifiant, plus pertinent. En particulier, la stratégie de l'exploration du milieu apparaît comme un creuset d'apprentissage privilégié, invitant à la découverte ou redécouverte de cet « espace de vie partagée », ce lieu « habité » par les êtres et les choses. L'exploration du milieu de vie sollicite les différents « capteurs sensibles » de l'environnement (d'ordre physique, kinésique, affectif, spirituel, cognitif, etc.) pour une approche expérientielle et holistique des réalités. Tout au long de l'itinéraire, et au fil des observations, le questionnement devient aussi le déclencheur d'une découverte de soi-même, d'une prise de conscience chez les participants de leurs propres savoirs, croyances, attitudes, valeurs, agir, etc., en somme des différents aspects de leur rapport au monde. Plus encore qu'un intérêt ou une curiosité, nous avons constaté une fierté chez les jeunes autochtones à parcourir, observer et « interroger » leur milieu, avec ses dimensions bien concrètes mais aussi symboliques. Nous avons aussi observé un enthousiasme chez les adultes, enseignants ou accompagnateurs. Nos expériences nous permettent de croire qu'une telle stratégie peut favoriser la création de liens entre les jeunes, et entre l'école et la communauté, perçue comme « communauté éducative ». L'école « hors les murs » peut devenir le centre d'une dynamique communautaire pour l'éducation relative à l'environnement, incluant la participation des aînés à l'accompagnement des jeunes dans ce monde en changement.

UN DÉFI CULTUREL

Nos projets chez les Innus du Labrador et les Algonquins de l'Abitibi-Témiscamingue (comme d'autres projets auxquels nous avons été associées ou que nous avons analysés) ont soulevé d'importants défis d'ordre culturel. La signification des réalités environnementales auxquelles sont confrontées les communautés ne peut être appréhendée en effet que dans le contexte d'univers culturels spécifiques. Nous avons conscience que l'idée même d'une « éducation relative à l'environnement » doit être repensée de façon particulière en milieu autochtone,

où le concept d'« éducation » est souvent associé à la mémoire d'une triste scolarisation exogène et où le concept d'« environnement » vient d'ailleurs. Ainsi, on ne trouve pas de correspondance exacte pour « environnement » ni chez les Innus interrogés, ni chez les Algonquins. De même, les mots « forêt » et « foresterie » ne se traduisent pas textuellement en langue algonquine. Le concept de *Nopomuk*, généralement utilisé pour « forêt », renvoie aux parties de la forêt qui sont loin des lieux habités. Il s'agit, en réalité, d'une partie de la terre habitée par les Amérindiens, elle-même nommée *Aki* (Jacques Leroux, comm. pers., 2005). Par ailleurs, selon les rédacteurs du projet *Contaminants Found Me* (YCC 2000), les langues des premières nations du Yukon ne comportent pas de mots pour « poison », « déchet », « pollution », « toxique » ou « contaminant ». Une exploration du langage devient une bonne stratégie pour créer des ponts permettant la communication interculturelle. Les mots ne sont pas que des formes : ils traduisent une vision du monde qu'il importe de ne pas trahir en imposant des mots venus d'ailleurs et qui véhiculent (trop souvent inconsciemment) d'autres univers représentationnels, relevant d'autres cosmologies.

Ainsi, comment nommer l'« éducation relative à l'environnement » en milieu autochtone ? Quels liens peut-on établir entre l'idée de « responsabilité environnementale » (au sens fondamental de responsabilité d'être et d'agir) et celle de « gardiens de la Terre », familière aux peuples autochtones ? En ce sens, n'y a-t-il pas un « viol culturel⁴ » à imposer, à travers l'éducation ou des modes de gestion, le projet politico-économique nord-occidental d'un « développement durable » aux communautés autochtones, en tentant de les convaincre que leurs traditions en ont toujours été porteuses ? S'ouvre ainsi un univers de recherche fascinant pour nous, du domaine de l'éducation relative à l'environnement, essentiellement préoccupée de reconstruire le « rapport au monde », dans un souci d'intégrité et d'intégralité.

En lien avec la recherche de fondements appropriés, nos projets ont impliqué également un questionnement relatif aux approches et stratégies pédagogiques en milieu autochtone. Il nous apparaît que les pratiques d'éducation relative à l'environnement axées sur la démarche systématique de résolution de problèmes et l'analyse systémique pour la « gestion rationnelle de l'environnement » ne sont pas à privilégier ici. Certains entretiens réalisés à Kitcisakik ont montré les limites de notre rationalité instrumentale, qui nous amène à analyser et distinguer les éléments d'un tout pour résoudre un problème, qu'il soit d'ordre éducatif, social ou environnemental. Par exemple, une question qui invite à prioriser un problème environnemental ou à identifier un indicateur peut se heurter à une approche holistique des réalités chez les autochtones, parce que « tout est important », parce que « tout est relié ».

Par ailleurs, des questions fondamentales émergent en ce qui concerne la dimension « critique » de l'éducation relative à l'environnement en milieu autochtone. Sur le plan épistémologique, est-il pertinent de promouvoir une rationalité critique dans de tels contextes culturels ? Sur le plan social, l'approche critique risque-t-elle de susciter ou d'exacerber des conflits dans la communauté ? Les chercheurs et les enseignants sont-ils vraiment outillés et engagés pour assumer les conséquences des conflits qu'ils pourraient susciter ? Quel sens prend ici l'approche critique ? Quelles stratégies adopter à cet égard ? Chez les autochtones, on trouve une culture de l'observation, de l'immersion, on apprend par l'expérience, qui comprend à la fois des aspects positifs et négatifs. Les curriculums autochtones

analysés incluent une certaine réflexivité et une quête de sens dans l'expérience.

Certes, nos trajectoires de projets ont confirmé la nécessité d'une éducation qui favorise la prise de conscience des différentes formes d'aliénation, de même que l'émancipation et le développement d'un « pouvoir-agir ». Mais l'approche critique des réalités ne devrait-elle pas prendre une « couleur » culturelle particulière, moins centrée sur la seule rationalité, sur la seule déconstruction par l'argument logique ? Pourrait-elle, par exemple, prendre la forme d'une résistance active qui s'appuie sur l'affirmation identitaire ? « Résister, c'est créer », selon la proposition de Florence Aubenas et Michel Benasayag (2004). Ainsi, il ne s'agirait pas tant de « lutter contre », mais de construire ailleurs, autrement, des projets signifiants qui prennent forme dans un agir dialogique au sein de la communauté (Habermas 1987).

Enfin, toujours à propos de l'approche critique, signalons qu'à travers nos explorations, projets et expériences, nous avons développé une sensibilité accrue à l'égard de deux pièges idéologiques associés à la rhétorique de la protection de l'environnement : d'un côté la « néo-folklorisation » du rapport holistique et cosmologique des autochtones à la nature, et de l'autre, la volonté de réhabiliter l'autochtone acculturé qui a brisé son lien filial à la Terre. Ici, c'est le chercheur qui doit confronter son propre système de représentations (incluant des stéréotypes et des préjugés favorables ou défavorables) à une réalité qu'il importe de nuancer à la lumière d'un examen critique et de l'interprétation des réalités par les personnes et groupes concernés.

Enfin, en lien avec les défis culturels auxquels nous avons été confrontées, il importe de souligner également les enjeux éthiques et stratégiques qui découlent plus spécifiquement de la mise en œuvre d'une approche participative. Ceux-ci mériteraient certes un espace d'explicitation.

APPORTS AU CHAMP DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Nos expériences de recherche-intervention en milieu autochtone confirment l'intuition initiale de trouver dans un tel contexte des pistes pour la valorisation ou le renforcement d'une dimension d'« éducation relative à l'environnement » dans l'éducation autochtone, mais aussi, tel que le suggère Michelle Rae McKay (2005), des éléments de théorie et de pratique transférables à d'autres contextes, enrichissant ainsi le champ de l'éducation relative à l'environnement en général, et plus encore, fournissant des pistes pour rendre nos systèmes d'éducation plus pertinents.

La pédagogie autochtone met en lumière l'importance d'une approche globale (holistique) et expérientielle des réalités et elle valorise la dimension communautaire du processus d'apprentissage. Elle s'appuie sur une vision du monde qui nous invite à repenser notre rapport à l'environnement, à remettre en question la rupture entre le corps et l'esprit, entre l'humain et la nature, entre l'environnement et la culture. En ce sens, Gregory Cajete (1994 : 194) signale que l'éducation autochtone est essentiellement « environnementale ». Ici, l'idée de développement n'a de sens que si cela consiste à libérer les gens des entraves à l'actualisation de leur culture propre. De tels fondements sont certes de nature à inspirer des pratiques d'éducation relative à l'environnement qui vont au-delà de l'approche instrumentale de la « modification de comportements civiques » (comportements isolés et individuels), pour se pencher sur le

sens de notre « être-au-monde », ensemble, ici et maintenant, dans ce milieu de vie partagé.

En particulier, une approche interculturelle d'éducation relative à l'environnement serait à privilégier. Par exemple, « le projet canot » avec les jeunes Algonquins a montré leur sensibilité particulière à saisir « l'esprit du lieu » ou « le sens du lieu ». Il serait avantageux de mettre à profit cette « compétence » dans le cadre d'un échange invitant des jeunes d'autres cultures à « développer la conscience du mélange complexe des enjeux culturels et environnementaux qui contribuent à façonner un endroit, un paysage », comme le relate Alistair Stewart (2004) dans son analyse d'une expérience éducative australienne d'expédition en canot.

Certes, les projets dont témoigne cet article restent isolés et inachevés, mais au fil des boucles d'expérience, de tels projets sont destinés justement à ne jamais prendre fin : l'école comme un projet de vie, le milieu de vie comme un projet d'apprentissage, la communauté comme un projet culturel, en mouvance, en évolution. L'éducation immergée dans les situations de vie, ici et maintenant, entre nous, ne fait pas que « capter les rêves » ; elle aide à en construire, à les réaliser, à les ancrer dans une identité affirmée, capable d'altérité saine. Enfin, notre propre projet d'apprentissage se poursuit : les questions soulevées ne sont certes pas encore résolues. Elles sont le moteur d'un cheminement continu de recherches collaboratives et participatives qui devront aussi s'inscrire dans le partage et le croisement des savoirs (disciplinaires et autres) pour la construction d'un espace fécond de métissage épistémologique et pédagogique.

Notes

1. Dans une étude récente portant sur l'accès au savoir environnemental dans les communautés autochtones du Nord québécois, Carole Lévesque *et al.* (2004) font état de la multiplicité des définitions et catégorisations des systèmes de savoirs. Selon ces chercheurs, « La plupart des auteurs [...] qui ont étudié les savoirs autochtones et ont tenté de les définir en fonction de composantes ou de catégories clés s'entendent néanmoins pour dire que l'interprétation et la compréhension des systèmes de savoirs autochtones et des liens entre différentes catégories, nécessitent une connaissance holistique appréhendant les dimensions éthique et cosmologique » (p. 68-69).
2. Les Algonquins se désignent dans leur langue par le terme *Anicinapek*, au pluriel, et *Anicinabe*, au singulier.
3. *Kitcisakik* est le terme algonquin qui signifie « à la grande embouchure » pour désigner le Grand lac Victoria, un élargissement de la rivière des Outaouais, sur les rives duquel se trouve le site de rassemblement estival de la communauté (Leroux *et al.* 2004).
4. Aminata Traoré (2002) traite du « viol de l'imaginaire » dans son ouvrage où elle dénonce les « mots d'ordre » des organisations internationales qui contraignent les populations en leur imposant un langage et un projet politico-économique exogène, les empêchant ainsi de se donner un véritable projet social qui convienne à leur culture et à leurs aspirations.

Ouvrages cités

- AUBENAS, Florence, et Miguel BENASAYAG, 2004 : *Résister, c'est créer*. La Découverte, Paris.
- BASKIN, Cyndy, 2002 : « Re-Generating Knowledge: Inclusive Education and Research ». Communication présentée à la *Annual Conference of the Canadian Indigenous and Native Studies Association* (CINSA), 29-31 mai 2002, Toronto.

- BERGER, Paul, 2002 : « Adaptations of Euro-Canadian Schools to Inuit Culture in Selected Communities in Nunavut ». Communication présentée au 14th Annual Meeting of the Arctic Research Consortium of the United States (ARCUS) and Arctic Forum, mai 2002, Arlington, Virginia.
- BERKES, Fikret, 1989 : *Sacred Ecology. Traditional Ecological Knowledge and Resource Management*. Taylor and Francis, Philadelphia.
- BLANCHARD, Rosemary Ann, 1999 : « Forging a Civic Relationship between Native Youth and Their Indigenous Nation: A Tribally-Specific, Tribally Formed Social Studies Curriculum », in Ray Barnhardt (dir.), *Indigenous Education Around the World*, p. 15-22. Center for Cross-Cultural Studies, University of Alaska Fairbanks, Fairbanks, Alaska.
- BRANT CASTELLANO, Marlene, Lynne DAVIS et Louise LAHACHE (dir.), 2000 : *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*. UBC Press, Vancouver.
- BRIGGS, Jean L., 1983 : « Le modèle traditionnel d'éducation chez les Inuits : Différentes formes d'expérimentation face à l'inconnu ». *Recherches amérindiennes au Québec* 13(1) : 13-25.
- CAJETE, Gregory, 1994 : *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Kivaki Press, Durango, Colorado.
- COLLECTIF, 1993 : *Dene Kede Education: A Dene Perspective*. Department of Education, Culture and Employment, Yellowknife, Northwest Territories.
- COLLECTIF, 1996 : *Inuuqatigiit: The Curriculum from the Inuit Perspective*. Department of Education, Culture and Employment, Yellowknife, Northwest Territories.
- FREIRE, Paulo, 1972 : *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder, New York.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2004 : *Commission d'étude sur la gestion de la forêt publique québécoise*. Gouvernement du Québec, Québec.
- GUTIÉRREZ, Francisco, 2002 : *Educación como praxis política*. Siglo Veintiuno, México.
- HABERMAS, Jürgen, 1987 : *Théorie de l'agir communicationnel*. A. Fayard, Paris.
- LEROUX, Jacques, Roland CHAMBERLAND, Edmond BRAZEAU et Claire DUBÉ, 2004 : *Au pays des peaux de chagrin : Occupation et exploitation territoriales à Kitcisakik (Grand-Lac-Victoria) au XX^e siècle*. Presses de l'Université Laval et Musée canadien des civilisations, Québec/Hull.
- LÉVESQUE, Carole, Christiane MONTPETIT, Isabelle POULIN, Dominic BABEUX et Ginette LAJOIE, 2004 : *Éléments d'une stratégie visant à promouvoir et à faciliter l'accès au savoir environnemental dans les communautés autochtones du Nord québécois*. Université du Québec - INRS Culture, urbanisation et société, et Administration régionale crie, Montréal.
- LORING, Eric, 2001 : « Training and Support for Regional Contaminant Coordinators », S. Kalkhok (dir.), *Synopsis of Research Conducted under the 2000-2001 Northern Contaminants Program*, p. 320-322. Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa.
- McKAY, Michelle Rae, 2005 : *Indigenous Pedagogy: Can this Concept be Successfully Implemented Within the Current Curriculum?* <<http://uregina.ca/~mckaymm/ip.html>>, (page consultée le 25 janvier 2005).
- ONGTOOGUK, Paul, 2000 : « Aspects of Traditional Inupiat Education ». *Sharing Our Pathways: A Newsletter of the Alaska Rural Systemic Initiative* 5(4) : 8-12.
- PARDO, Thierry, 2002 : *Héritages buissonniers : Éléments d'ethnopedagogie pour l'éducation relative à l'environnement*. Éditions de Babio, La Caunette.
- PARSONS, Reginald, et Gordon PREST, 2003 : « Aboriginal Forestry in Canada ». *Forestry Chronicle* 79(4) : 779-784.
- PAUL, Léonard, 1983 : « La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites ». *Recherches amérindiennes au Québec* 13(1) : 5-12.
- PENASHUE, Elizabeth, 2000 : « Like the Gates of Heaven », in Nympha Byren et Camille Fouillard (dir.), *It's Like the Legend: Innu Women's Voices*, p. 157. Gynery Books, Charlottetown.
- POIRIER, Sylvie, et Lorraine BROOKE, 2000 : « Inuit Perceptions of Contaminants and Environmental Knowledge in Salluit, Nunavik ». *Arctic Anthropology* 37(2) : 78-91.
- ROBOTTOM, Ian, et Paul HART, 1993 : *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*. Deakin University Press, Deakin, Victoria, Australie.
- SAUVÉ, Lucie, 1997 : « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation* 23(1) : 169-189.
- , 2003 : *Courants et modèles d'interventions en éducation relative à l'environnement. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie, Montréal.
- SIMPSON, Leanne, 2002 : « Indigenous Environmental Education for Cultural Survival ». *Canadian Journal of Environmental Education* 7(1) : 13-25.
- STEWART, Alistair, 2004 : « Canoeing the Murray River (Australia) as Environmental Education: A Tale of Two Rivers ». *Canadian Journal of Environmental Education* 9 : 136-147.
- TRAORÉ, Aminata, 2002 : *Le Viol de l'imaginaire*. Fayard/Actes Sud, Paris.
- UKPATIKU, Eric, 2001 : « Kivalliq Inuit Association Regional Contaminants Coordinator: a Five-Year Strategy of Communication and Action on Contaminant Issues in the Canadian Arctic », in S. Kalkhok (dir.), *Synopsis of Research Conducted under the 2000-2001 Northern Contaminants Program*, p. 342-344. Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa.
- VAN OOSTDAM, J., et al., 1999 : « Human health implications of environmental contaminants in Arctic Canada: a review ». *The Science of the Total Environment* 230 : 1-82.
- WATT-CLOUTIER, Sheila, 2000 : « Honoring our Past, Creating our Future: Education in Northern and Remote Communities », in *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*.
- YUKON CONTAMINANTS COMMITTEE, 2000 : *Contaminants Found Me: A Science Curriculum for All Yukoners*. Yukon Contaminants Committee, Whitehorse, Yukon.