

Aborder l'éducation aux changements climatiques par les perspectives autochtones

LE POTENTIEL DE LA LITTÉRATURE AUTOCHTONE

Alexis Legault, étudiant à la maîtrise, Kara Edward, étudiante au doctorat et Adolfo Agundez Rodriguez, professeur, Université de Sherbrooke



Temps estimé de lecture :
14 minutes

L'éducation relative aux changements climatiques (ERCC) est une question sociale importante qui doit trouver sa place au sein de l'institution scolaire. L'école primaire n'y fait pas exception. À qui revient donc la responsabilité d'aborder ces questions délicates avec les élèves du primaire? Nous soutenons que toutes les personnes enseignantes peuvent se mobiliser pour soutenir le développement des connaissances des élèves en lien avec les changements climatiques. Les perspectives et les savoirs autochtones doivent également être considérés dans les pratiques enseignantes (Gouvernement du Canada, 2015). Puisqu'ils sont intrinsèquement liés aux questions relatives aux changements climatiques, il devient naturel de réfléchir à un enseignement qui établirait le pont entre ces perspectives et l'ERCC. Nous soutenons également que la classe de science et technologie est un lieu favorable au développement d'apprentissages liés aux changements climatiques, puisque les contenus qui y sont abordés sont directement connectés à cette réalité. Dans cet article, nous proposons de recourir à la littérature autochtone dans le but de soutenir les apprentissages liés à l'ERCC réalisés dans la classe de science et technologie au primaire, et nous proposons des pistes d'activités concrètes en ce sens.

Premiers Peuples et changements climatiques

Les Premiers Peuples, qui comprennent les Premières Nations, les Inuit et les Métis, sont parmi les groupes sociaux les plus vulnérables aux changements climatiques. Selon le Bureau international du travail (2018), six causes sont à l'origine de cette vulnérabilité : la pauvreté; la grande dépendance des Premiers Peuples à des ressources naturelles renouvelables fortement affectées par les conséquences des changements climatiques et l'exploitation massive de ressources; les localisations géographiques des Premiers Peuples qui sont plus touchées par les bouleversements climatiques; la contrainte fréquente à la migration climatique; les impacts accrus des bouleversements climatiques chez les femmes autochtones; le manque de considération lors de processus décisionnels. Il convient de situer ces causes dans les contextes sociopolitique et historique imprégnés des effets de la colonisation. Les Premiers Peuples sont vulnérables en raison de ce contexte, mais il n'en demeure pas moins que les perspectives et les savoirs traditionnels représentent un atout certain pour l'adaptation aux bouleversements climatiques.

Au Québec et au Canada, des projets d'exploitation du territoire qui alimentent les changements climatiques continuent de se déployer aux dépens de Premiers Peuples, qui eux, y résistent

(Thistle et Langston, 2016; Gobby, 2020). Comme l'illustrent les données recueillies dans l'article de Scheidel et al. (2020), les Premiers Peuples sont deux fois plus à risque que les allochtones d'être criminalisés, violentés ou assassinés lorsqu'ils se mobilisent contre la destruction de l'environnement, ce qui s'explique entre autres par les effets de la colonisation et du racisme qu'ils subissent (Scheidel et al., 2020). Ne représentant qu'environ 5 % de la population mondiale, les Premiers Peuples sont pourtant responsables de la protection de plus de 20 % du territoire terrestre et de 80 % de la biodiversité planétaire (Mearns, 2008). Dans ce contexte, les Premiers Peuples de partout à travers le monde doivent être reconnus comme des alliés incontournables dans la lutte aux changements climatiques (Bureau international du travail, 2018). Ils ont donc un rôle essentiel à jouer dans les contextes éducatifs actuels.

Perspectives et savoirs autochtones en éducation

Une manière de considérer davantage les Premiers Peuples dans la lutte aux bouleversements climatiques consiste à porter une plus grande attention à leurs savoirs et à leurs perspectives, en particulier à l'école. Malgré une hausse des efforts déployés au cours des dernières années pour intégrer les perspectives autochtones dans les programmes éducatifs un peu partout au Canada, il semble que ceux qui les abordent en lien avec

la crise environnementale et climatique devraient être bonifiés (Lowan-Trudeau, 2015). En effet, les perspectives et les savoirs traditionnels autochtones portant sur les relations entre les ressources naturelles et les écosystèmes représentent pourtant des avenues d'adaptation aux changements climatiques dont on devrait s'inspirer (Bureau international du travail, 2018; Intergovernmental Panel on Climate Change, 2022). Les perspectives autochtones offrent un point de vue qui contraste avec la dichotomie entre l'humain et le monde naturel propre à la pensée occidentale de la modernité. Elles invitent à une profonde réflexion sur le rapport actuellement entretenu avec l'environnement (Godmaire et al., 2003). Elles ouvrent également à la reconnaissance d'un lien de proximité et d'interrelation avec le monde naturel et appellent à un profond respect pour celui-ci, ce qui apparaît indispensable à une lutte efficace aux bouleversements climatiques. Certains considèrent même que les perspectives autochtones pourraient servir d'antidote à la déconnexion entre l'humain et le monde naturel (Sandhu et Gibbons, 2022).

Voilà pourquoi plusieurs plaident pour que l'ERCC intègre dorénavant les perspectives et les savoirs autochtones (Sandhu et Gibbons, 2022; Sauvé et al., 2018), mais aussi pour qu'elle mette en lumière les injustices socioenvironnementales subies par les populations autochtones (Sandhu et Gibbons, 2022). De manière générale, le fait de se familiariser davantage avec les savoirs traditionnels et les perspectives autochtones faciliterait la reconnexion avec le territoire et inciterait à vouloir le protéger. Ces savoirs et ces perspectives s'inscrivent ainsi en rupture avec la logique d'exploitation et de domination du territoire (Restoule et Chaw-win-is, 2017). Il revient alors à l'  cole de jouer un rôle de premier plan dans leur reconnaissance et leur diffusion. L'ERCC apparaît comme une avenue prometteuse pour l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones à travers les différents domaines disciplinaires au primaire, dont celui de la science et de la technologie.

Utiliser la littérature pour lier l'ERCC aux perspectives autochtones en classe de science et technologie au primaire

Dans une enquête visant à relever les pistes d'inclusion des perspectives autochtones dans les classes, Côté (2019) montre d'une part que le Canada francophone accuse un retard certain sur la question. D'autre part, elle soutient que l'utilisation de la littérature autochtone constitue une piste efficace et accessible par les personnes enseignantes. Ainsi qu'elle l'explique : « Les résultats des différentes recherches montrent que la littérature se prête bien aux réflexions sur les représentations et l'enseignement des savoirs traditionnels liés à la terre, à l'identité et à la langue » (Côté, 2019, p. 37). De son côté, Episkenew (2018) pousse encore plus loin la réflexion en affirmant que la littérature autochtone permet de guérir les communautés affectées par des politiques coloniales archa  iques. Soulignons aussi que, pour les personnes enseignantes allochtones, l'utilisation de cette littérature constitue un moyen efficace

de donner aux voix des Premiers Peuples leur juste place dans la classe.

Les exemples d'activités présentés dans la section suivante mettent en relief que la littérature autochtone peut être mobilisée à plusieurs fins dans la classe de science et technologie au primaire, notamment pour amorcer une activité, ouvrir le dialogue, développer diverses habiletés de la pensée, acquérir des connaissances sur différents objets de savoir et même entamer une transformation de sa posture et mettre en place les prémisses d'un apprentissage de l'importance de la mobilisation sociale. Au contact de la littérature autochtone, l'élève apprend à mieux se connaitre et à prendre conscience de l'aspect affectif de son rapport au monde naturel.

Ces propositions d'activités sont tirées d'un guide pédagogique en construction dont la création s'inscrit dans un projet appuyé par le ministère de l'Enseignement supérieur intitulé *Parcours d'éducation aux changements climatiques (ECC) et amélioration de la formation pratique à l'enseignement primaire et secondaire*. Le guide est conçu dans l'objectif de soutenir le développement professionnel des futures personnes enseignantes en proposant des activités destinées à la clientèle universitaire, mais qui pourront aussi se transposer dans des classes du primaire et du secondaire. Dans l'objectif de soutenir la réussite étudiante par le développement d'une   cocitoyenn  t   critique, un matériel pédagogique pour l'ERCC, dont les fondements s'appuient sur des savoirs et des perspectives autochtones présents dans la littérature, est en cours d'élaboration. Ce matériel pédagogique intègre la poésie innu et des albums de littérature de jeunesse autochtones. Dans cet article, seules les activités s'articulant autour des poèmes sont présentées. Le processus de création du matériel se fonde sur l'analyse émergente de thématiques présentes autant dans les extraits poétiques que dans les albums. Pour les besoins du présent article, nous ciblons des activités propices à être menées dans des classes du primaire.

Dans un premier temps, l'équipe de travail a procédé en effectuant le travail d'analyse de manière individuelle. Par la suite, les membres de l'équipe ont travaillé de concert dans le but d'améliorer les contenus pédagogiques. Ce dialogue a permis d'élaborer les sept thématiques autour desquelles s'articulent les activités pédagogiques : 1) rapport au monde naturel; 2) rapports aux animaux; 3) altération des cycles environnementaux; 4) eau et extractivisme (désigne une exploitation industrielle des ressources naturelles); 5) bouleversements et destruction climatiques; 6)   cof  minisme; 7) racisme environnemental (réfère aux iniquités vécues par des populations minoritaires ou marginalisées vis-à-vis des impacts de la destruction environnementale). Elles s'inscrivent respectivement dans trois dimensions : l'affectif, le cognitif et l'actif. Si le matériel est conçu dans une approche interdisciplinaire de l'enseignement, les exemples présentés ci-dessous sont circonscrits pour correspondre plus directement aux visées éducatives du domaine d'apprentissage de la science et de la technologie. Les trois exemples sélectionnés correspondent aux trois activités intégrées dans la dimension cognitive du matériel pédagogique.

1. Altération des cycles environnementaux (saisons, migrations et hibernation)

Les poèmes choisis pour cette thématique traitent des bouleversements du cycle de migration des outardes et de celui de l'hivernation de l'ours observés par deux poétesses innu. Ces textes permettent d'aborder sous un angle concret la matérialisation des impacts des changements climatiques sur les cycles environnementaux.

Uiesh : Quelque part (Bacon, 2018) :

« Fin décembre / Je suis dehors / Un son que je reconnais / Mon regard se tourne vers le ciel / Une volée d'outardes / Heureuse, je suis gâtée / Une autre volée d'outardes / Je suis envahie de tristesse / Les nuits sont longues / Une tempête s'annonce / Mon inquiétude / Le climat trompe le temps ». (p. 108)

Uashtessiu : Lumière d'automne (Mestokosho et Désy, 2010) :

« Nous parlons de l'ours / le grand-père qui se lève tôt / il n'attend plus le printemps / nous verrons l'aurore ensemble ». (p. 101)

La personne enseignante pourrait proposer aux élèves, grâce à une recherche documentaire, à un entretien avec des personnes plus âgées de l'entourage de l'élève ou encore à une activité in situ, de prendre connaissance d'une altération observable des cycles environnementaux en s'inspirant des observations menées par les poétesses. Une fois cette altération identifiée, un travail de recherche peut être effectué par l'élève dans le but de comprendre l'impact que peut avoir cette altération dans le quotidien. Finalement, une représentation, sous la forme d'un dessin ou d'un texte littéraire (poétique ou non, par exemple en menant l'activité lorsque l'enseignement du texte poétique est présenté en parallèle dans la classe de français), pourrait être produite dans le but d'amorcer une discussion autour des changements occasionnés dans le quotidien par ces altérations.

2. Eau et extractivisme

Les poèmes choisis pour aborder cette thématique personnifient ainsi l'extractivisme et les changements matériels apportés sur le territoire avec les figures du serpent noir et du serpent de fer. Des liens peuvent être faits avec la thématique en relevant les mots issus du champ lexical de l'eau (couler, rivière, noyer).

Uiesh : Quelque part (Bacon, 2011) :

« Mes grands-pères ont parcouru la terre / Mes grands-mères ont donné naissance à nos mères / Je suis de cette tradition de parole / Ma terre est bafouée / Par un serpent venimeux / Où coule mon histoire ». (p. 64)

« Nos pas ont laissé leurs traces / Nous appartenons à une rivière / Tu enfouis en nous / Un serpent de fer / Un feu noie nos lamentations ». (p. 102)

À partir de ces poèmes et après avoir entamé une discussion autour des enjeux liés à l'accessibilité à l'eau potable, à la pollution de l'eau et à la conservation de cette richesse, la personne enseignante peut organiser une rencontre avec une personne impliquée dans des mouvements sociaux liés à la question. Par exemple, une rencontre avec l'artiste, activiste, militante, animatrice, communicatrice et conteuse innu Mélissa Mollen Dupuis ou avec l'ainée w8banaki Nicole O'Bomsawin, anthropologue, muséologue, conteuse et militante écologique, pourrait être organisée dans le cadre du cours de science et technologie. Une telle rencontre permettrait de discuter des différents enjeux liés à l'eau, des impacts de l'extractivisme sur les Premiers Peuples, mais surtout des différents mouvements sociaux et des solutions mises en œuvre dans le but de sensibiliser la population aux leviers permettant d'agir sur les changements climatiques.

3. Bouleversements climatiques et destruction

Le texte poétique choisi pour soutenir cette thématique permet de mettre en lumière la destruction du territoire en lien avec les actions humaines inscrites dans l'histoire coloniale. La métaphore tissant un lien entre la maladie et l'état du territoire permet d'aborder les effets des actions posées sur le monde naturel, mais aussi sur les humains.

Manifeste Assi (Kanapé Fontaine, 2014) :

« Je suis ce pays au sang noir / je suis une gorge brûlée / un pays enfoui / un autre aux bras blancs / j'ai les mains aux ongles cassés / à force de / marteler le sol / un serpent me dérobe / j'essuie ma mère / ses larmes grises / je suis ce pays au sang noir / j'ai un cancer au poumon gauche / j'ai un cancer à quatorze torrents / j'ai un cancer à l'ethnie folle / L'exode / Les tambours / ne pourront apaiser / ma mère ». (p. 78)

La personne enseignante peut s'appuyer sur ce riche extrait pour aborder la question des personnes réfugiées climatiques avec les élèves. Cette mise en situation ouvre au développement d'une sensibilité par rapport à cet enjeu complexe, tout en favorisant l'émergence de réflexions plus larges sur les effets de l'exploitation des énergies fossiles. Différentes œuvres liées à ces questions peuvent être placées en réseau littéraire pour offrir aux élèves un espace d'analyse des causes et des effets socioécologiques des changements climatiques, en particulier sur les populations les plus vulnérables. Ce type de réflexion globale sur les changements climatiques permettra de favoriser une compréhension plus approfondie des dynamiques qui mènent aux changements climatiques et, par la suite, des impacts de la destruction de territoires auparavant hospitaliers.

Ces quelques propositions d'activités représentent des suggestions, des idées pouvant servir à guider l'enseignement de la science et de la technologie au primaire. Les possibilités de développement d'autres activités sont diverses et variées et les textes littéraires pour soutenir ces dernières sont nombreux.

Conclusion

L'inclusion des perspectives autochtones dans les classes est aujourd'hui nécessaire dans le but de donner aux voix des Premiers Peuples la place qui leur revient à l'école et, plus largement, dans la société. De notre point de vue, les savoirs et les perspectives autochtones sont essentiels à la compréhension des enjeux relatifs aux changements climatiques et l'utilisation de textes littéraires autochtones permet de lier la dimension affective à la dimension cognitive, comme cela est suggéré dans les activités proposées. Le guide pédagogique en construction dont il a été question mobilise de nombreuses ressources littéraires (poésie, prose, romans, albums de littérature de jeunesse et bandes dessinées) qui permettent à l'élève de

développer ses connaissances et sa réflexion par rapport à la question des changements climatiques. C'est en créant ce pont entre ces deux dimensions que les élèves pourront finalement prendre conscience de leur pouvoir d'agir sur les différentes questions liées aux changements climatiques et se mobiliser pour se mettre concrètement en action.

1. Dans un désir de nous inscrire dans un processus de valorisation et de reconnaissance de la richesse des langues autochtones et par respect pour le travail que nous effectuons auprès de divers partenaires et organisations autochtones à l'Université de Sherbrooke, nous choisissons de ne pas apposer de marques de genre ou de nombre aux termes issus de ces langues qui se retrouvent dans l'article. ■

RÉFÉRENCES

- Bacon, J. (2018). *Uiesh : Quelque part*. Mémoire d'encrier.
- Bothello, M. J. et Kabakow Rudman, M. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature*. Routledge.
- Bureau international du Travail. (2018). *Les peuples autochtones et les changements climatiques : de victimes à agents de changement grâce au travail décent*. Organisation internationale du travail. https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/WCMS_632111/lang-fr/index.htm
- Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers Franco-Canadiens De L'Ouest*, 31(1), 25-42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>
- Episkenew, J.-A. (2018). Mythe, politique et santé. Dans M.-H. Jeanotte, J. Lamy et I. St-Amand (dir.), *Nous sommes des histoires : réflexions sur la littérature autochtone* (p. 169-193). Mémoire d'encrier.
- Gobby, J. (2020). *More powerful together: Conversations With Climate Activists and Indigenous Land Defenders*. Fernwood publishing.
- Godmaire, H., Sauvé, L. et Boileau, J. (2003). Explorer, comprendre et agir ensemble : une recherche collaborative avec les Innus du Labrador. *Éducation relative à l'environnement*, 4. <https://doi.org/10.4000/ere.5051>
- Gouvernement du Canada. (2015). *Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr#rapports-cvr>
- Kanapé Fontaine, N. (2014). *Manifeste Assi*. Mémoire d'encrier.
- Lowan-Trudeau, G. (2015). Teaching the tension: Indigenous land rights, activism, and education in Canada. *Education Canada*, 55(1), 44-47. <https://www.edcan.ca/articles/teaching-the-tension/>
- Mearns, R. (2008). *Social dimensions of climate change: Workshop report 2008* (publication n° 51282) [rapport de recherche adressé à la Banque mondiale]. <https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/899251468159318114/social-dimensions-of-climate-change-workshop-report-2008>
- Mestokosho, R. et Désy, J. (2010). *Uashtessiu : lumière d'automne*. Mémoire d'encrier.
- Restoule J.-P. et Chaw-win-is (2017). *Old ways are the new way forward. How Indigenous pedagogy can benefit everyone*. The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab, 1-18. <https://gcedclearinghouse.org/resources/old-ways-are-new-way-forward-how-indigenous-pedagogy-can-benefit-everyone>
- Sandhu, H. et Gibbons, D. (2022). Centring indigenous worldviews in environmental education. *Revue de l'éducation-Education Journal*, 8(2), 36-52. https://www.egsa-aede.ca/wp-content/uploads/2022/07/MASTER_2022-EJRE_June-Number-20220708119336.pdf#page=36
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C. et Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*. Les Éditions du Centr'ERE. <https://centrere.uqam.ca/vers-une-strategie-quebecoise-deducation-en-matiere-denvironnement-et-decocitoyennete/>

Scheidel, A., Del Bene, D., Liu, J., Navas, G., Mingorría, S., Demaria, F., Avila, S., Roy, B., Ertör, I., Temper, L. et Martínez-Alier, J. (2020). Environmental conflicts and defenders: A global overview. *Global Environmental Change*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2020.102104>

Thistle, J. et Langston, N. (2016). Entangled histories: Iron ore mining in Canada and the United States. *The Extractive Industries and Society*, 3(2), 269-277. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2015.06.003>

Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability. Contribution of working group II to the sixth assessment report of the Intergovernmental Panel on Climate Change: Technical summary*. Cambridge University Press. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>



ALEXIS
LEGAULT



KARA
EDWARD



ADOLFO
AGUNDEZ
RODRIGUEZ