

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Inclure les savoirs, expériences et perspectives autochtones sur le territoire dans l'enseignement  
de la géographie au Québec : un projet collaboratif en contexte w8banaki

par

Aude Maltais-Landry

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Ph. D.

Doctorat en éducation

Décembre 2023

© Aude Maltais-Landry, 2023

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Inclure les savoirs, expériences et perspectives autochtones sur le territoire dans l'enseignement  
de la géographie au Québec : un projet collaboratif en contexte w8banaki

par

Aude Maltais-Landry

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Sabrina Moisan Université de Sherbrooke	Directrice de la recherche
Steven High Université de Concordia	Codirecteur de la recherche
Claude Gélinas Université de Sherbrooke	Membre du jury
Avril Aitken Université Bishop's	Membre du jury
Caroline Desbiens Université Laval	Membre externe du jury
David Bernard Bureau du Ndakina, GCNWA	Membre invité du jury

Thèse acceptée le 29 novembre 2023

## SOMMAIRE

Cette thèse porte sur l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des peuples autochtones dans l'enseignement de la géographie au secondaire au Québec. À l'heure actuelle, bien que l'enseignement du « territoire autochtone » soit prescrit par le programme de géographie au secondaire (Gouvernement du Québec, 2004), les perspectives des peuples autochtones eux-mêmes sont encore marginales dans le traitement qu'en font les programmes et les manuels (Benimmas et Boutouchent, 2019; Déry et Mottet, 2018).

Propulsée par les Appels à l'action (2012) et le Rapport final (2015a) de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, l'inclusion des perspectives autochtones dans les curriculums canadiens vise autant les élèves autochtones que les élèves non autochtones, mais se heurte à plusieurs défis, notamment un manque de formation et d'accompagnement des enseignant·es.

La recherche a pour objectif de développer un matériel de soutien à l'enseignement de la géographie permettant l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak (Abénakis·es) sur le territoire, dans une démarche de collaboration avec la Nation W8banaki. Le matériel de soutien à l'enseignement est destiné aux enseignant·es de géographie œuvrant dans les écoles fréquentées par les élèves w8banakiak. Conçu et créé à partir des thématiques se dégageant d'entrevues originales réalisées avec des membres de la Nation W8banaki, ainsi que d'une analyse critique du matériel pédagogique utilisé par les enseignant·es dans le contexte de la recherche, le matériel de soutien a fait l'objet d'une validation par des membres de la Nation W8banaki et des enseignant·es de géographie.

**Mots-clés :** territoire; enseignement de la géographie; W8banaki, W8banakiak (Abénakis); autochtone; formation des enseignant·es; recherche collaborative; savoirs, expériences et perspectives autochtones

## TABLE DES MATIÈRES

<b>NOTES PRÉLIMINAIRES .....</b>	<b>XV</b>
<b>POSITIONNEMENT : IDENTITÉ(S), LIEUX, RELATIONS .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>6</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>13</b>
1. INCLURE LES SAVOIRS, EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES AUTOCHTONES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF EUROCANADIEN .....	14
Quelles approches, quelles postures pour renverser l’impérialisme cognitif? .....	14
Reconnaître les épistémologies autochtones.....	14
Décolonisation, réconciliation, autochtonisation et résurgence.....	17
Choix d’une approche en milieu scolaire pour ce projet .....	22
Penser un projet pour l’ensemble des élèves.....	23
Le contexte de mixité.....	23
Sécurisation culturelle des enfants autochtones.....	25
Engagement des élèves non autochtones avec les savoirs, expériences et perspectives autochtones.....	28
Soutenir les enseignant·es dans l’inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones.....	31
Favoriser un processus de conscientisation et de transformation chez les enseignant·es .....	32
Former et soutenir les enseignant·es.....	35
Créer des ressources en collaboration avec les communautés.....	37
Conclusion générale de la section .....	41
2. L’ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE AU QUÉBEC .....	41
Les enjeux posés par la division en « disciplines ».....	41
La géographie comme discipline au service de la colonisation .....	43
Le « territoire autochtone » dans l’enseignement de la géographie au Québec .....	45
Les territoires prescrits.....	46
Les concepts particuliers au module .....	48

Représentations géographiques eurocentristes en classe.....	50
Conclusion générale de la section .....	53
3. LE CONTEXTE DES COMMUNAUTÉS W8BANAKIAK D’ODANAK ET DE W8LINAK .....	54
Bref historique des communautés .....	54
Territoire ancestral et mode de vie traditionnel .....	54
Premières réserves, empiètement du territoire et octroi de terres éloignées .....	57
Transformations contemporaines.....	59
Le contexte éducatif actuel.....	61
Le contexte de mixité.....	61
L’éducation comme moyen de renverser le racisme et la méconnaissance .....	65
Collaboration entre le Centre de services scolaire La Riveraine et le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki.....	66
Points d’entrée des collaborateur·rices .....	67
Progression dans les apprentissages.....	70
Conclusion générale de la section .....	71
4. PROBLÈME ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE.....	72
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>74</b>
1. LE TERRITOIRE .....	74
Conceptions du territoire pour les peuples autochtones .....	74
Le territoire urbain comme territoire autochtone .....	78
Territoire et transmission des savoirs .....	80
L’accès au territoire dans le contexte de la recherche.....	82
Le territoire comme thème sensible en classe .....	83
La dimension éthique .....	84
La dimension politique.....	86
La dimension sociale.....	88
La dimension pédagogique .....	90
2. SAVOIRS, EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES W8BANAKIAK.....	91
Définitions : savoirs, expériences et perspectives .....	91
Transmission et apprentissage des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak .	94
Réappropriation culturelle.....	94

	Appropriation culturelle.....	98
	Inclusion des savoirs, expériences et perspectives w8banakiak en milieu scolaire .....	98
3.	APPROCHES POUR L'INCLUSION DES SAVOIRS, EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES AUTOCHTONES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.....	100
	« Place-based education » et « land education ».....	101
	Approches critiques.....	104
	Dimensions culturelles autochtones .....	107
	Méthodes pédagogiques .....	109
	Enquête et investigation.....	109
	Apprentissage expérientiel et géographie sensible .....	112
4.	OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	116
	<b>TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>118</b>
1.	ASSISES MÉTHODOLOGIQUES.....	118
	Principes directeurs de la recherche avec les Premières Nations .....	118
	Réciprocité, respect, responsabilité, relationnalité.....	121
	Recherche collaborative, recherche-développement et co-création .....	125
	Enjeux et défis liés au processus collaboratif.....	126
2.	ÉLABORATION DU PROJET DE RECHERCHE .....	130
	Premiers contacts et entente de recherche .....	130
	Élaboration et évolution du sujet de recherche.....	132
3.	COLLECTE DE DONNÉES.....	138
	Les entrevues.....	138
	Le recrutement des participant·es.....	140
	Les guides d'entrevue.....	143
	Autres données du projet.....	145
4.	ANALYSE DES DONNÉES .....	147
	Analyse des manuels .....	147
	Analyse et intégration des entrevues .....	148
	Conception du schéma .....	151
	Analyse des comptes rendus.....	152
5.	VALIDATION DES ANALYSES ET DES RÉSULTATS .....	152

6.	VALIDATION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE .....	153
7.	LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE .....	156
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>158</b>
1.	CONSTRUCTION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE.....	158
2.	PRÉSENTATION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE.....	161
	Mise en contexte.....	161
	Lecture critique du module « territoire autochtone » .....	161
	Description de la section .....	161
	Comparaison entre les deux manuels.....	162
	Résumé de la section.....	169
	Savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire .....	169
	Description de la section .....	169
	Territoire ancestral .....	172
	Rivières et cours d'eau.....	175
	Nations .....	178
	Milieu de vie .....	181
	Interdépendance .....	182
	Accès au territoire .....	184
	Effritement .....	189
	Toponymie .....	192
	Résumé de la section.....	197
	Pistes pédagogiques.....	197
	Questions d'investigation.....	198
	Propositions d'activités expérientielles.....	201
	Outils cartographiques et toponymiques .....	204
	Notions théoriques, juridiques et politiques liées aux territoires autochtones .....	206
3.	FAITS SAILLANTS DU GUIDE PÉDAGOGIQUE .....	207
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE. VALIDATION ET DISCUSSION DU GUIDE</b>	
	<b>PÉDAGOGIQUE .....</b>	<b>211</b>
1.	PROCESSUS DE VALIDATION .....	211
2.	RÉPONSE DU GUIDE PÉDAGOGIQUE AUX OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	212



Contribution à la formation des enseignant·es .....	212
Approche préconisée pour l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones .....	219
Potentiel de transposition dans l'enseignement.....	222
Représentation adéquate des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire.....	228
Propositions de modifications au guide pédagogique .....	236
3. LIMITES DU GUIDE PÉDAGOGIQUE.....	237
Format autoportant .....	238
Limites de l'effet « structurant » .....	241
4. POTENTIEL DE TRANSFÉRABILITÉ .....	243
Importance de la contextualisation.....	243
Transférabilité de la démarche, de l'approche et des thèmes abordés .....	245
Débordement du cadre de la géographie .....	246
5. RETOUR SUR LA DÉMARCHE DE RECHERCHE ET LA RÉCIPROCITÉ .....	248
6. SUITES POSSIBLES DU PROJET .....	252
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>255</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>258</b>
<b>ANNEXE A. LE MODULE « TERRITOIRE AUTOCHTONE » DANS LE PFEQ .....</b>	<b>290</b>
<b>ANNEXE B. ENTENTE DE RECHERCHE ENTRE LE GRAND CONSEIL DE LA NATION WABAN-AKI ET AUDE MALTAIS-LANDRY.....</b>	<b>293</b>
<b>ANNEXE C. APPROBATION FINALE DU PROJET DE RECHERCHE : COMITÉ D'ÉTHIQUE À LA RECHERCHE – ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES, UDES</b>	<b>299</b>
<b>ANNEXE D. MODIFICATION AU PROJET DE RECHERCHE : COMITÉ D'ÉTHIQUE À LA RECHERCHE – ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES, UDES.....</b>	<b>300</b>
<b>ANNEXE E. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>302</b>
<b>ANNEXE F. GUIDE D'ENTREVUE – PARTICIPANT·ES W8BANAKIAK.....</b>	<b>305</b>
<b>ANNEXE G. GUIDE D'ENTREVUE – ENSEIGNANT·ES DE GÉOGRAPHIE .....</b>	<b>308</b>
<b>ANNEXE H. GUIDE PÉDAGOGIQUE, VERSION INITIALE (7 NOVEMBRE 2022)..</b>	<b>311</b>

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Carte du Ndakina établie par le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki en 2021 .....	55
Figure 2. Points d'entrée initiaux des collaborateur·rices .....	68
Figure 3. Points d'entrée des collaborateur·rices et de la chercheuse .....	70
Figure 4. Dimensions culturelles autochtones, dans Campeau (2021) .....	108
Figure 5. <i>Renversement du point de vue cartographique : vue inuite du sud du Canada</i> . Carte de Rudy Wiebe (1989), reproduite dans Chartier (2020).....	168
Figure 6. <i>Where we Live and Travel</i> , carte réalisée par le Inuit Heritage Trust. Source : <a href="http://ihti.ca/eng/place-names/pn-index.html">http://ihti.ca/eng/place-names/pn-index.html</a> .....	168
Figure 7. Une mise en relation des thèmes et sous-thèmes liés au territoire, abordés par les participant·es w8banakiak en entrevue .....	171
Figure 8. Détail de la carte « Ndakina, le territoire ancestral de la Nation W8banaki » .....	177
Figure 9. Extrait du schéma original commenté dans la discussion (thème « Accès »).....	230
Figure 10. Extrait du schéma original commenté dans la discussion (thème « Territoire ancestral ») .....	233

*À ceux et celles qui nous précèdent  
À ceux et celles qui nous suivront*

*À ma mère, qui n'aura pas vu la fin de cette thèse*

## REMERCIEMENTS

Lecteur, lectrice, toi qui tiens cette thèse entre tes mains, que le hasard ou la curiosité ont mené·e jusqu'ici : merci de l'intérêt que tu portes à cette recherche.

Merci à Sabrina, ma directrice, dont j'ai toujours senti la confiance indéfectible, depuis notre toute première rencontre dans son bureau, en mai 2017, quand j'allaitais un bébé de 4 mois et que je ne savais pas encore dans quoi je m'embarquais. Merci de m'avoir soutenue dans mes chocs culturels et appuyée dans tous les retournements qu'aura suivis cette thèse, en me laissant (presque) toujours aller et en m'outillant tout au long du chemin. Merci de ta grande intelligence et de ton immense sensibilité. Merci de ta présence, chaque fois que j'en ai eu besoin.

Merci à Steven, mon co-directeur, qui m'a aussi accompagnée à la maîtrise, une première démarche qui a été fondatrice dans ma posture de recherche. Merci, Steven, de ta grande créativité dans la recherche, qui m'inspire toujours. Merci, aussi, de m'avoir suggéré de travailler avec Sabrina!

Un immense merci à mes accompagnateur·rices w8banakiak : Valérie, David, Sonia. Merci de votre temps, de votre ouverture, de votre enthousiasme. Valérie, merci de ta présence depuis plus de quatre ans. David, merci d'avoir siégé sur le jury de mon projet de thèse. Sonia, merci de ta présence au cours de la dernière année. Ce projet aurait tout simplement été autre chose sans vous. Wliwni à vous trois.

Merci à tous·tes les participant·es à la recherche, qui m'ont ouvert leur porte et ont généreusement accepté de me rencontrer. C'est la richesse de vos propos et de vos réflexions qui ont nourri ce projet. J'espère avoir rendu justice à votre pensée. Wliwni, merci à vous.

La rédaction de cette thèse a été rendue possible grâce à plusieurs sources de financement, soit une bourse d'études supérieures du Canada Vanier (2018-2021), une bourse de doctorat du Ministère de l'Éducation en didactique et formation des maîtres (2022), et une bourse d'entrée du CREAS (2017). Je remercie aussi ma directrice Sabrina, qui a trouvé toutes sortes de façons créatives de me soutenir financièrement au cours de ces années. Merci au Grand Conseil de la Nation Waban-Aki d'avoir dégagé du temps de travail à Valérie Laforce, David Bernard et Sonia Fiset pour nos rencontres, ainsi qu'à Frédéric Pruvost d'avoir organisé le dégagement d'enseignant·es de géographie à deux occasions, afin que je puisse les rencontrer durant les heures de classe. J'en profite pour saluer au passage toutes les personnes qui réussissent à traverser et compléter leur doctorat sans financement. Vous avez ma complète et profonde admiration.

Ceux et celles qui sont passé·es par là savent qu'écrire une thèse est un travail long et (parfois) pénible, marqué d'une grande solitude et du défi d'une auto-motivation sans failles. Je remercie chaleureusement l'organisme Thèsez-vous d'avoir créé des conditions d'écriture conviviales, efficaces et rassembleuses, dont j'ai largement profité, tant à l'Espace de Montréal qu'au cours des retraites de rédaction. Merci aux bénévoles et aux participant·es croisé·es tout au long du chemin, pour les échanges enrichissants et stimulants, au-delà des différences entre nos domaines respectifs. Merci aux collègues du A7 et du A10, qui ont illuminé les derniers mois de

rédaction de rires, de lunches, de piscine, d'échanges, et de soutien : Audrey, Kara, Camille, Gabrielle, Stéphanie, Virginie. Vous allez me manquer!

Merci à ma famille et à mes ami·es, qui m'ont écoutée, soutenue et appuyée durant ces six dernières années, dans la thèse et dans tout le reste. À mes parents, Michel et Kristiane, qui m'ont donné le goût d'apprendre et de me dépasser. À Suzanne, pour son enthousiasme indéfectible. À Gabriel, pour nos discussions éclairantes du midi. Merci à Tobie, qui a gardé le fort, surtout au cours de ces derniers mois de rédaction intensive; à Miro, qui m'émerveille et me surprend chaque jour; à Maël, notre nouveau venu, qui illumine mes jours (et mes nuits). Merci de m'avoir accompagnée, sans toujours savoir ce que j'étais en train de faire, et de m'avoir permis de garder un équilibre dans toute cette démarche. Merci d'être ma famille.

## NOTES PRÉLIMINAIRES

Sur la féminisation et l'identification des chercheur·ses autochtones : Dans un souci de rendre visible le travail de recherche des femmes et des Premières Nations, des Métis et des Inuit, les prénoms des chercheur·ses et leur appartenance à une Nation, lorsque celle-ci est connue, sont mentionnés à la première occurrence de cet·te auteur·e dans chaque chapitre. La féminisation a été effectuée en suivant les suggestions pour l'écriture inclusive du bureau fédéral de la traduction (Gouvernement du Canada, 2022).

Sur la dénomination des peuples autochtones : Autant que possible, je ferai référence aux Nations elles-mêmes, en utilisant la graphie employée par les auteur·es. Le mot « Autochtones » sera utilisé ici pour parler de façon englobante des Premières Nations, des Métis et des Inuit, car c'est le terme utilisé au Canada. Je reconnais que c'est un terme imparfait qui masque une diversité de cultures, de réalités, de perspectives et d'expériences historiques. Dans un souci de rappeler cette diversité, j'utiliserai le plus souvent l'expression « peuples autochtones ».

Sur la traduction : Le faible nombre de textes en français abordant les enjeux autochtones en éducation cause des problèmes de traduction. Selon Isabelle Côté (2019), l'enseignement de l'histoire du colonialisme de peuplement en milieu francophone est loin d'emprunter une approche de décolonisation et de réconciliation, ce qui explique, en partie, « le silence qui existe dans la recherche en éducation sur les Allochtones dans leur condition d'occupant » (p. 34). Pour rester au plus près du sens donné aux mots par les auteur·es, je conserverai à l'occasion les termes anglais, en proposant une traduction entre parenthèses.





## **POSITIONNEMENT : IDENTITÉ(S), LIEUX, RELATIONS**

Dans le champ des études autochtones, les auteur·es insistent sur l'importance de se présenter et se positionner d'emblée, donnant ainsi aux lecteur·rices les clefs pour comprendre et lire la recherche, ses intentions, ses résultats (Kovach, 2021; Patel, 2015; Sabzalian, 2019; Shear et Krutka, 2019). Mon projet de recherche s'inscrit dans une démarche personnelle entamée il y a plus d'une quinzaine d'années, qui m'a amenée à réfléchir au récit de l'histoire du Québec tel que je l'avais appris, en tant que Québécoise d'origine canadienne-française. Cette démarche était déjà au cœur de ma recherche de maîtrise en histoire. Dans le cadre de cette recherche, j'avais exploré la création de la réserve innue de Nutashkuan dans les années 1950 et 1960 à travers un projet d'histoire orale avec des membres de la communauté (Maltais-Landry, 2014). L'objectif était alors de donner une voix au récit des peuples autochtones sur la colonisation, de chercher à raconter cette histoire dans leurs mots et selon leur point de vue.

En terminant ma maîtrise, il m'est apparu plus clairement que, s'il était essentiel de diffuser et faire connaître le point de vue des peuples autochtones sur leur propre histoire, il fallait aussi interpellier les membres du groupe majoritaire, les « settlers » (colons), et les amener à réfléchir à leur place dans cette histoire. Comme l'écrivent Heather E. McGregor et l'auteur Stó:lō Michael Marker (2018), « non-Indigenous researchers should be just as interested in themselves (or in the non-Indigenous societies implicated in their research) as they are in Indigenous people or communities. » (p. 326). L'histoire de la colonisation est l'affaire de tous ceux et celles qui habitent des « settler states » (d'après « settler colonialism », colonialisme de peuplement), même s'il existe un sentiment généralisé, documenté par plusieurs éducateur·rices œuvrant auprès des non

Autochtones, que cela ne les/nous concerne pas (Cannon, 2012, 2018; Dion, 2007). Pour moi, il est donc devenu essentiel que mon travail permette de repenser plus largement la trame narrative de l'histoire nationale telle qu'elle est véhiculée dans la mémoire collective.

Il existe au moins deux grands « récits nationaux » au Canada, tous deux problématiques dans leur occultation ou leur amoindrissement de la colonisation des peuples autochtones. Le « grand récit » (« grand narrative ») du Canada anglais décrit un parcours historique largement marqué par le progrès (den Heyer, 2011; Stanley, 2006), tandis que le « récit de la survivance » des Canadiens français les positionne comme colonisé·es, niant leur rôle dans la colonisation (Laroche et Hubert, 2019; Létourneau et Moisan, 2004; Mills, 2010). En tant que Québécoise d'origine canadienne-française, c'est à ce récit que je me suis d'abord attaquée, avec la volonté de m'adresser à cette majorité dont je fais partie. En tant que chercheuse non autochtone, cela me semblait aussi une posture plus naturelle.

Cette posture de départ a été modifiée au cours du projet, pour inclure une préoccupation envers les élèves autochtones et une réflexion sur le contexte de mixité en milieu scolaire. À l'occasion d'un colloque sur l'autochtonisation des curriculums à Trois-Rivières en décembre 2018, qui regroupait des membres des communautés Atikamekw Nehirowisiwok et des chercheuses universitaires, la question de savoir si seul·es des aîné·es autochtones peuvent présenter des récits en classe a été soulevée. Deux Atikamekw vivant à Trois-Rivières, parents de jeunes enfants, qui souhaitaient que leurs enfants aient accès à leur culture, ont répondu que oui. Pour ma part, j'ai soulevé le fait que cela mettait un poids supplémentaire sur les membres des Premières Nations. J'avais en tête plusieurs textes qui insistent sur le fait que la responsabilité

d'éduquer les non Autochtones ne doit pas incomber aux Autochtones (Cannon, 2012; D. Hunt, 2016; Irlbacher-Fox, 2014). Mais pour les Atikamekw, il était souhaitable que ce soient des aîné·es qui le fassent (K. Gélinas, 2018).

C'est là que j'ai pris conscience de mon « point d'entrée » dans ce projet. En tant que non Autochtone, je m'intéressais d'abord à la conscientisation et à la sensibilisation des étudiant·es non autochtones, et je voyais que le déséquilibre démographique (le nombre d'aîné·es potentiellement disponibles par rapport au nombre de classes) rendait cette pratique irréaliste. À l'inverse, ce qui préoccupait ces parents atikamekw, c'était la possibilité que leurs enfants soient en contact avec leur culture. Il devenait alors primordial que ce soient des aîné·es de leurs communautés qui transmettent ces récits.

Étant donné mon affiliation à l'Université de Sherbrooke, qui est située sur le *Ndakina*, territoire ancestral de la Nation W8banaki, c'est avec la Nation W8banaki que j'ai été amenée à travailler. Ce sont des membres de la Nation W8banaki que ma directrice de thèse, Sabrina Moisan, avait contacté·es au moment d'entamer une démarche pour autochtoniser les programmes de formation à l'enseignement, et éventuellement établir un plan d'action au sein de l'Université pour répondre aux Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC) (2012). Au fil d'une conversation avec Sabrina, Suzie O'bomsawin, alors directrice du Bureau du *Ndakina*, avait nommé la préoccupation que les jeunes W8banakiak soient en lien avec leur culture et leur histoire au cours de leur parcours scolaire, et une volonté de collaborer sur des projets qui toucheraient l'histoire enseignée aux élèves w8banakiak. C'était le 6 décembre 2018. Sabrina m'écrivait alors :

Il y a plusieurs possibilités en vue et une énorme ouverture. J'en ai profité pour parler de ton projet et de ton désir de trouver des partenaires pour ton projet. [Suzie] était enchantée. [...] Il n'y a pas d'école dans les deux communautés d'Odanak et de Wôlinak, ainsi les élèves du primaire et du secondaire fréquentent [les écoles de la région]. Le Grand Conseil a commencé à travailler avec la commission scolaire de La Riveraine et l'école de Pierreville, mais sans grand succès jusqu'à maintenant. Leur intérêt à travailler avec toi est bien réel et répondrait à un besoin déjà perçu par la communauté.

Le contexte des communautés w8banakiak, que je développerai dans la dernière section de la problématique, impliquait une préoccupation à la fois pour les enfants W8banakiak et non W8banakiak.

En février 2019, j'ai commencé à travailler avec David Bernard, alors coordonnateur du Comité w8banaki de coordination de la recherche, et Valérie Laforce, coordonnatrice aux projets en milieux scolaires. Plus tard, j'allais aussi rencontrer Sonia Fiset, animatrice culturelle. Nos discussions ont été centrales dans ma réflexion sur l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak; j'ai essayé de m'adapter à ce qu'ils et elles considèrent important de transmettre aux enfants des Premières Nations. Ma posture de recherche se devait d'inclure une composante importante de collaboration avec eux et elles, afin de repenser le récit transmis aux élèves autochtones et non autochtones.

Éventuellement, le projet s'est ancré dans le cursus scolaire de la géographie plutôt que de l'histoire (mon champ d'intérêt initial), au cours d'un processus d'itération que je décrirai plus

loin. Au cœur de ce changement se trouve la notion de territoire, si centrale dans les écrits, les discours, les vies, les cultures, les histoires, les modes de vie, les spiritualités, les épistémologies et les revendications des peuples autochtones. Le territoire était, pour mes collaborateur·rices comme pour les premiers participant·es au projet, un élément incontournable à aborder.

Je ne connaissais pas les communautés w8banakiak avant d'entamer ce projet. À travers nos rencontres et mes lectures, j'ai appris à connaître leur histoire. Ce projet est étroitement lié aux relations que nous avons tissées et aux lieux dans lesquels il s'inscrit – dans le Ndakina, où je vis désormais moi aussi.

À cause de la spécificité du contexte w8banaki, je me base beaucoup sur les entrevues que j'ai réalisées dans le cadre du projet, ainsi que sur les comptes rendus des rencontres avec mes collaborateur·rices, pour problématiser le sujet; les entrevues et comptes rendus ne sont donc pas uniquement des « données » et des « résultats » de la recherche, mais des éléments qui ont servi à *explorer* et *construire* le problème de recherche. La démarche de recherche et le processus d'entrevue sont décrits en détails dans la section sur la méthodologie (chapitre 3), et les thèmes spécifiques à l'objectif de recherche sont traités dans la section sur les résultats (chapitre 4), mais des extraits d'entrevue et de comptes rendus se retrouvent tout au long de la thèse, dans un souci de contextualiser le mieux possible le sujet, d'expliquer mes choix théoriques et méthodologiques, et d'indiquer comment, aux côtés des écrits scientifiques, les perspectives des W8banakiak que j'ai rencontré·es ont guidé l'ensemble de ma démarche de recherche.

## INTRODUCTION

La fondation du Canada, tout comme celle des États-Unis, de l’Australie et de la Nouvelle-Zélande, est directement liée à la colonisation européenne des terres et des populations autochtones. Ces États sont définis dans les études coloniales comme des « settler states », du terme « settler colonialism » (colonialisme de peuplement ou colonialisme d’occupation), un concept qui a été théorisé dans les dernières décennies pour définir une forme de colonialisme basé sur la recherche de nouvelles terres à occuper et le remplacement des populations autochtones par des colons (« settlers ») (Tuck et al., 2014; Veracini, 2011). Plutôt que la domination d’une force de travail locale par un petit groupe de colons, comme dans le cas de l’Inde ou de l’Indonésie, par exemple, le colonialisme de peuplement se construit par l’assimilation, l’élimination ou le déplacement des populations autochtones.

L’éducation est étroitement liée à la colonisation européenne. Elle fait partie des structures coloniales qui ont et continuent d’opprimer et de marginaliser les langues, les savoirs et les épistémologies des peuples autochtones (Battiste, 2013; Louie et al., 2017), sans parler des enfants et adolescent·es autochtones. Dans le contexte de la CVRC, qui a recueilli les témoignages de centaines de survivant·es des pensionnats autochtones au Canada, le juge Murray Sinclair écrivait que puisque l’éducation a été le fer de lance de la colonisation, elle sera aussi à la base de la réconciliation entre les peuples. Selon cette perspective, l’éducation, qui a longtemps contribué à l’oppression des peuples autochtones, peut jouer un rôle de transformation sociale : « L’éducation doit remédier aux lacunes dans les connaissances historiques qui perpétuent l’ignorance et le racisme » (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015b, p. 139). Sans prétendre

qu'elle soit la seule solution, le projet présenté ici prend racine dans l'idée que l'éducation *peut*, malgré toutes ses limites et ses contraintes, jouer un rôle pour instaurer plus de justice pour les peuples autochtones au Canada et établir de meilleures relations entre les peuples.

Un des obstacles majeurs à une transformation du système éducatif eurocanadien qui renverserait les effets de la colonisation est ce que l'auteure Mi'kmaw Marie Battiste (2000, 2013) a nommé le « cognitive imperialism » (« impérialisme cognitif »), soit le fait que la colonisation a imposé le modèle intellectuel occidental comme norme, comme standard par défaut. L'auteur Cri Willie Ermine (2007) parle de son côté de « a deeply embedded belief and practice of Western universality » (p. 198), la perception d'une « universalité » des savoirs et épistémologies occidentaux qui, pour l'auteure Maorie Linda Tuhiwai Smith (1999/2012), remonte à la période des Lumières. Par conséquent, les personnes formées dans un système intellectuel et scolaire basé sur la pensée occidentale perçoivent inconsciemment leur système de connaissances comme supérieur à tous les autres, voire comme étant le seul.

Cela se traduit par le fait que les peuples autochtones (et les autres groupes colonisés par les puissances occidentales) doivent toujours valider leurs savoirs à partir des critères qu'on leur impose, plutôt qu'à partir de leurs propres critères de validation. Parmi les critères de la recherche et de l'éthique pour les peuples autochtones, la chercheuse Mohawk Marlene Brant-Castellano (2004) nomme un processus collectif de validation des savoirs au sein de la communauté, la proximité entre chercheur·se et informateur·rice, et une démarche éthique qui ne se limite pas aux recherches menées avec des êtres humains. À l'inverse, on ne demande jamais aux Eurocanadien·nes de valider leurs savoirs à partir des critères établis par les méthodologies et

épistémologies autochtones (H. E. McGregor, 2017). La colonisation a donc imposé une marginalisation des savoirs autochtones, tant dans la recherche que dans l'éducation.

La nécessité de renverser cet impérialisme cognitif et d'inclure les savoirs, perspectives et épistémologies autochtones au sein du système éducatif avait été formulée par les peuples autochtones du Canada depuis les années 1970 au moins, notamment par la Fraternité des Indiens du Canada dans *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), qui réclamait une prise en charge de l'éducation des enfants des Premières Nations *par* les Premières Nations, et soulignait l'importance d'une formation sur l'histoire et la culture des peuples autochtones pour *tous·tes* les enfants canadien·nes. Restées plus ou moins lettre morte pendant des années, malgré leur répétition dans de nombreux autres rapports et commissions d'enquête, ces demandes semblent avoir réussi à rejoindre un public plus vaste, et notamment les milieux d'enseignement, avec la publication des Appels à l'action (2012) et du Rapport final (2015a) de la CVRC.

Or, si un consensus de plus en plus large s'est fait récemment quant à l'importance « d'inclure » ou « d'intégrer » les savoirs, expériences et perspectives autochtones à l'école, « d'autochtoniser » les curriculums, de « décoloniser » les universités et de favoriser une « éducation pour la réconciliation », il n'y a pas de méthode toute faite pour y parvenir. Par ailleurs, ces mots-clés camouflent parfois des changements presque cosmétiques qui ne sont pas en mesure d'insuffler les transformations nécessaires pour « défaire » et « déconstruire » l'héritage de la colonisation. Les auteur·es autochtones insistent sur le fait que les processus de décolonisation et d'autochtonisation doivent être menés *par* et *avec* les peuples autochtones, afin de mettre à l'avant-plan les savoirs et épistémologies autochtones (Antoine et al., 2018; Gaudry et Lorenz, 2018a).



Dans ce projet qui touche l'ensemble du milieu éducatif, l'histoire et la géographie occupent une place importante. En effet, ces disciplines scientifiques et leurs corollaires scolaires ont joué un rôle central dans la construction de l'imaginaire colonial, légitimant l'occupation et la dépossession du territoire et normalisant le tout dans des récits nationaux, des cartes et des représentations du territoire (Clement, 2019; Larochelle, 2018, 2021). Par exemple, le remplacement des toponymies autochtones par une toponymie de la « découverte » (« Nouvelle-France », « fondation du Canada ») a servi à nier l'antériorité des peuples autochtones sur le territoire, permettant le « geste conquérant » (Chartier, 2020, p. 9). Dans le récit national, cela s'est traduit par le fait que la « vraie » histoire du Québec et du Canada commence encore avec l'arrivée des Européen·nes, tant dans les manuels et les programmes que dans l'imaginaire des élèves (Bories-Sawala et Martin, 2020; Létourneau et Moisan, 2004), et par la marginalisation des perspectives autochtones sur le territoire (Benimmas et Boutouchent, 2019; Desbiens, 2006; Desbiens et al., 2018).

La recherche qui suit cherche à déconstruire et revoir ce lourd héritage colonial, en proposant d'inclure les savoirs, expériences et perspectives des peuples autochtones dans l'enseignement de la géographie à l'école secondaire au Québec. Sans chercher à répondre à la question de la décolonisation ou de l'autochtonisation de l'ensemble du système éducatif, la démarche s'est incarnée dans les spécificités du contexte des communautés w8banakiak (abénakises) d'Odanak et de W8linak, en reconnaissance de la relation étroite entre les savoirs, épistémologies et territoires autochtones (Battiste, 2013; Kovach, 2021; D. McGregor, 2004). Elle a été réalisée en collaboration avec des membres de la Nation W8banaki, qui ont été impliqués dès le début du processus de conception du projet. L'objectif de la recherche est défini comme le

développement d'un matériel de soutien à l'enseignement de la géographie permettant l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire, dans une démarche de collaboration avec la Nation W8banaki.

La thèse se décline en cinq chapitres. La problématique (chapitre 1) comporte elle-même trois sous-sections. Dans la première, j'aborde l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones dans le système eurocanadien en touchant aux trois pôles de la didactique, soit les savoirs eux-mêmes (postures théoriques pour renverser l'impérialisme cognitif au sein du système éducatif), les élèves (le contexte de mixité scolaire) et les enseignant·es (besoin de soutien et de formation). Je m'intéresse ensuite à la géographie et à son rôle dans la colonisation et l'effacement des perspectives autochtones, en faisant le saut vers l'enseignement de la géographie au Québec et la façon dont le module « territoire autochtone » du programme de géographie au secondaire (Gouvernement du Québec, 2004) présente ou non les perspectives autochtones sur le territoire. Finalement, je décris le contexte des communautés w8banakiak d'Odanak et de W8linak, d'abord en en faisant un bref historique, puis en discutant de certains éléments du contexte contemporain, pour terminer sur la mise en place d'une collaboration entre la Nation et le Centre de services scolaire La Riveraine, dans laquelle je me suis insérée pour réaliser la recherche.

Le cadre théorique (chapitre 2) explicite les principaux concepts du projet, soit le territoire, ici déployé sous diverses facettes (conceptions du territoire pour les peuples autochtones; territoire urbain; transmission et territoire; accès au territoire; territoire comme thème sensible); la distinction entre savoirs, expériences et perspectives, et leur transposition dans le contexte des W8banakiak; et des approches pouvant soutenir l'inclusion des savoirs, expériences et

perspectives autochtones dans l'enseignement de la géographie, soit les approches de « place-based education » et de « land education », des approches critiques permettant d'analyser, de questionner et de déconstruire les outils de la classe, le concept de « dimensions culturelles autochtones » défini par Diane Campeau (2021), et des méthodes pédagogiques pouvant soutenir le projet d'inclusion, soit l'enquête et l'investigation, l'apprentissage expérientiel et la géographie sensible.

La méthodologie (chapitre 3) aborde les assises et fondements qui ont guidé mon travail, soit la recherche en contexte autochtone et la recherche collaborative, puis décrit les grandes étapes de la méthodologie suivie pour la recherche, soit l'élaboration du projet conjointement avec mes collaborateur·rices w8banakiak, la réalisation d'entrevues avec des membres de la Nation et des personnes du milieu éducatif, ainsi que l'analyse et la validation des données recueillies dans le but de concevoir et construire le matériel de soutien à l'enseignement. Le chapitre se conclut sur quelques limites de la méthodologie retenue.

Suit ensuite la présentation des résultats (chapitre 4), soit le matériel de soutien à l'enseignement proposant l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire dans l'enseignement de la géographie du secondaire, destiné aux enseignant·es qui œuvrent dans les écoles fréquentées par les élèves w8banakiak. Le matériel a été conçu et créé à partir des thématiques se dégageant des entrevues réalisées avec les membres de la Nation, ainsi que d'une analyse du matériel pédagogique utilisé par les enseignant·es de géographie.

Ce matériel a ensuite été validé par des membres de la Nation W8banaki et des enseignant·es de géographie; ce processus de validation est présenté dans le chapitre 5, qui aborde

les forces et limites du matériel de soutien, son potentiel de transférabilité, ainsi qu'une courte réflexion sur la démarche de recherche et les suites possibles du projet.

## **PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre se décline en trois sous-sections. La première s'intéresse aux défis propres à l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones dans le système éducatif eurocanadien, en explorant d'abord quelques pistes et postures possibles pour cette inclusion, et leurs limites dans le contexte de la recherche. Elle se tourne ensuite vers les élèves et les enseignant·es, en ciblant le contexte de mixité scolaire et les besoins différenciés des élèves autochtones et non autochtones, ainsi que le besoin de formation, de soutien et d'accompagnement des enseignant·es non autochtones.

La deuxième section, qui porte sur l'enseignement de la géographie au secondaire, s'ouvre sur les limites de la division occidentale du savoir en « disciplines ». Elle s'attarde ensuite sur les défis posés par une discipline marquée par le colonialisme, dont les représentations perpétuent un regard eurocentriste qui s'accorde mal avec l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones, comme en fait foi une analyse du module « territoire autochtone » du programme de géographie au secondaire (Gouvernement du Québec, 2004).

La troisième section décrit le contexte de la recherche. Un bref historique de la Nation W8banaki et des deux communautés contemporaines d'Odanak et de W8linak est suivi du contexte éducatif actuel dans lequel évoluent les élèves w8banakiak. Je décris ensuite la collaboration qui s'est établie dans les dernières années entre la Nation W8banaki et le milieu éducatif, et dans laquelle je me suis insérée pour mener cette recherche.

Le chapitre se conclut avec l'objectif général de la recherche proposée.

## 1. INCLURE LES SAVOIRS, EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES AUTOCHTONES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF EUROCANADIEN

### **Quelles approches, quelles postures pour renverser l'impérialisme cognitif?**

#### *Reconnaître les épistémologies autochtones*

Une étape initiale pour renverser le système colonial en éducation est de reconnaître l'existence des épistémologies autochtones, et leur diversité. Les auteur·es autochtones insistent sur le fait qu'il n'y a pas un seul modèle de savoirs autochtones. Bien que certains éléments soient communs, les chercheur·ses et intellectuel·les insistent toujours sur le caractère local des modes de production et de transmission du savoir (Battiste, 2013; Kovach, 2021; Marker, 2006).

Parmi les éléments communs aux épistémologies autochtones, on note l'absence de division nettes entre les disciplines, dans une idée d'holisme (D. McGregor, 2004). La chercheuse Mi'kmaw Marie Battiste (2013) souligne que l'holisme est un élément central aux épistémologies autochtones qui les distingue de la pensée occidentale qui, pour la chercheuse Ahousaht Marlene Atleo, a tendance à compartimenter les expériences, « and thus assume that some parts have no relationship to other parts » (Atleo, 2004, citée dans Battiste, 2013, p. 75-76). Suivant cette idée d'holisme, il devient hasardeux d'intégrer des « portions » de savoirs et de les faire « cadrer » dans des disciplines définies selon des normes eurocentristes.

Ainsi, dans les milieux académiques, un champ d'études dites « autochtones » s'est élaboré « en marge » des disciplines, notamment parce que les chercheur·ses et intellectuel·les autochtones ne s'y reconnaissaient pas ou n'y étaient pas bien accepté·es (O'Brien, 2020). La quasi-absence

d'intellectuel·les autochtones formé·es dans les « disciplines », par exemple celles de la géographie et de l'histoire dont il sera ici beaucoup question, pose donc problème pour repenser des cadres disciplinaires « décolonisés ». La géographe Kwakwaka'wakw Sarah Hunt (2014) fait la comparaison avec le féminisme : que serait la géographie féministe sans les femmes? Que veut dire « décoloniser la géographie et l'histoire » s'il y a si peu d'Autochtones dans les rangs des géographes et des historien·nes et dans leurs conférences scientifiques? Relatant son parcours, l'auteure Unangax Eve Tuck raconte avoir trouvé dans le champ de l'éducation une voie plus naturelle que des disciplines comme l'anthropologie ou l'histoire, notamment à cause du caractère éminemment *relationnel* de l'éducation, qui est aussi un aspect central des épistémologies autochtones (Tuhiwai Smith et Tuck, 2018).

Cet aspect relationnel est omniprésent dans les écrits des chercheur·ses et intellectuel·les autochtones. Pour la chercheuse Nêhiyaw et Saulteaux Margaret Kovach (2021), les épistémologies autochtones incluent les relations spirituelles et éthiques entre les humains, la nature et le cosmos. Citant le travail de Battiste et James Youngblood Henderson, l'auteure Anishnabe Deborah McGregor explique qu'on ne peut pas donner une définition définitive de ce que sont les savoirs autochtones (« Indigenous knowledge »), mais en énumère quelques caractéristiques communes qui mettent l'accent sur les relations :

Perhaps the closest one can get to describing unity in Indigenous knowledge is that knowledge is the expression of the vibrant relationships between people, their ecosystems, and other living beings and spirits that share their lands. All aspects of knowledge are interrelated and cannot be separated from the traditional territories

of the people concerned. (Battiste et Henderson, 2000, cités dans McGregor, 2004, p. 390)

Cette relationnalité des épistémologies autochtones s'incarne dans les histoires, qui ont une grande importance dans le modèle éducatif des peuples autochtones, transmettant non seulement des récits historiques mais des apprentissages, des visions du monde, des valeurs, et des façons de « bien vivre sa vie » (Archibald, 2008; Cruikshank, 1998; Simpson, 2011). Par exemple, dans « Land as pedagogy », l'auteure Anishnabe Leanne Betasamosake Simpson (2014) raconte l'histoire de Kwezens, une enfant qui « découvre » le sirop d'érable en observant un écureuil sucer l'eau d'érable sur un tronc, et rapporte ensuite cette découverte au sein de sa communauté. Pour Simpson, cette histoire porte en elle le contexte d'apprentissage dans la société traditionnelle anishnabe : par l'observation des animaux, par l'expérimentation, par la présence sur le territoire, par le partage avec la famille et la collectivité.

Dans le contexte de cette recherche, je ferai moins référence aux épistémologies qu'aux *savoirs, expériences et perspectives* des peuples autochtones. Ces termes seront décrits plus en profondeur dans le cadre théorique. Mentionnons rapidement que les savoirs renvoient aux façons de construire la connaissance, tandis que les expériences sont plus factuelles, descriptives et individuelles, et que les perspectives se rapprochent du concept de point de vue, qui change selon la position d'une personne.



### *Décolonisation, réconciliation, autochtonisation et résurgence*

Il existe une diversité de réponses et de postures quant aux façons de renverser les effets de la colonisation et de l'impérialisme, et beaucoup de choses ont été écrites au sujet de ces diverses postures. Devant l'impossibilité de rendre compte de l'ensemble de ces écrits, je me concentre ici sur quatre postures qui me semblent particulièrement discutées dans le contexte éducatif au Canada, soit la décolonisation, la réconciliation, l'autochtonisation et la résurgence, en me basant presque exclusivement sur les écrits d'auteur·es autochtones.

Notons d'abord que ces termes sont polysémiques, et font référence à des réalités souvent différentes, d'où la difficulté de comparer les auteur·es entre eux. Par ailleurs, selon la définition qu'on adopte, les possibilités de parler de telle ou telle posture dans le contexte éducatif divergent.

En réponse au contexte colonial, la **décolonisation** vise à « défaire » la colonisation. Elle implique le renversement des structures de pouvoir, et un projet global de déstabilisation des états coloniaux : « to unsettle (where it cannot as yet replace) imperial institutional structures imposed on colonized people » (Battiste et al., 2002, p. 88).

Dans « Decolonization is not a metaphor », Tuck et Wayne Yang (2012) insistent sur la spécificité et le caractère « unsettling » du projet de décolonisation, qui vise explicitement « the repatriation of Indigenous land and life » (p. 1). Selon Tuck et Yang, le terme de décolonisation ne devrait pas être employé lorsqu'il ne fait pas référence aux territoires autochtones et à la reprise de souveraineté sur ces territoires; la décolonisation serait donc potentiellement moins adaptée aux changements qui peuvent s'opérer dans le cadre du système éducatif colonial. Pour d'autres, il

semble qu'on puisse parler de décolonisation dans le système éducatif quand s'opère un changement radical impliquant une critique du modèle eurocentriste et un renversement de la domination de la pensée occidentale, et que les savoirs et épistémologies autochtones sont mis à l'avant-plan (Antoine et al., 2018; Battiste, 2013).

Battiste (2013), se basant sur le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996), décrit la **réconciliation** comme « an ongoing process of establishing and maintaining a framework for living together » (p. 78), qui implique un engagement à reconnaître les droits autochtones ainsi que le maintien du caractère distinct des connaissances et langues des peuples autochtones vivant au Canada. Pour l'éducatrice Toquahy Asma-na-hi Antoine et ses collègues (2018), la réconciliation concerne « addressing past wrongs done to Indigenous Peoples, making amends, and improving relationships between Indigenous and non-Indigenous people to create a better future for all. » (p. 6); la réconciliation exige une réparation des torts du passé et, en ce sens, la responsabilité en incombe principalement aux colons<sup>1</sup>.

Plusieurs reprochent à la réconciliation de rester dans un discours plutôt que d'impliquer des actions concrètes; elle serait d'abord une reconnaissance politique qui ne demande pas une remise en question complète de la société (Denis et Bailey, 2016, cités dans Miles, 2018). C'est ce qui amène l'auteure d'ascendance Mohawk Sandra Styres (2020) à parler de *Reconciliation*,

---

<sup>1</sup> Dans une perspective d'études décoloniales et sur le colonialisme de peuplement, le terme « colons » fait référence à la fois aux descendant·es de la colonisation française ou anglaise et aux immigrant·es plus récent·es, incluant les peuples autochtones d'autres régions du monde qui, en s'établissant dans les « settler states », deviennent complices de la colonisation et bénéficient des privilèges accumulés et maintenus grâce à la dépossession des peuples autochtones. Ceci dit, les responsabilités s'étalent différemment dans le processus de réconciliation selon le vécu et l'héritage historique des personnes (Tuck et Yang, 2012).

qu'elle définit comme un mouvement complexe et inconfortable, basé sur la « critical social action », plutôt qu'un « feel good project » (p. 159). Pour l'auteur Mohawk Taiaiake Alfred (2005), il ne peut y avoir réconciliation sans *restitution* – territoriale, financière – qui est selon lui la première étape vers la justice. Or, tant que la réconciliation ne menacera pas les acquis des colons, elle ne pourra pas être une réponse aux enjeux et aux héritages du colonialisme. Il s'oppose donc à la notion de réconciliation telle que présentée par la société coloniale (« settler society »).

L'**autochtonisation**, de son côté, relèverait plutôt d'un mouvement pour insuffler ou réintroduire les savoirs et épistémologies autochtones dans les institutions, et notamment en éducation, de même que pour faire une plus grande place aux individus autochtones.

L'auteur Métis Adam Gaudry et Danielle Lorenz (2018a) utilisent le terme « autochtonisation » comme un terme parapluie sous lequel se déploient un continuum de postures et de pratiques mises en place par les universités canadiennes dans le contexte de l'après-CVRC, chacune demandant de plus en plus de transformation de la part des institutions. À un bout de leur spectre se trouve l'autochtonisation en tant qu'*inclusion*, qui permet surtout de faciliter l'accès des étudiant·es et professeur·e.s autochtones aux milieux universitaires; au centre, l'autochtonisation en tant que *réconciliation*, dans laquelle les universités adoptent un mandat d'éducation citoyenne, au-delà de leurs membres, pour sensibiliser les non Autochtones aux réalités et aux torts commis envers les Autochtones, et à instaurer de meilleures relations; et finalement, l'autochtonisation en tant que *décolonisation*, qui implique que les savoirs, pédagogies et épistémologies autochtones aient une place centrale et *souveraine* dans les universités, par exemple par l'instauration de facultés distinctes et indépendantes, par la reconnaissance des savoirs des aîné·es et des savoirs

traditionnels, etc. Pour Gaudry et Lorenz, l'autochtonisation en tant que décolonisation implique une transformation des rapports de pouvoir, et met directement l'accent sur les savoirs et épistémologies autochtones.

L'auteure Maorie Linda Tuhiwai Smith (2018) et Simpson (2014) constatent que l'autochtonisation, en Australie et au Canada, se limite souvent à ce que Gaudry et Lorenz qualifient d'*inclusion*. En ce sens, pour elles, l'autochtonisation peut entrer en contradiction avec le projet de décolonisation; elle peut même légitimer le système en place, par la domestication des savoirs autochtones à l'intérieur d'un système éducatif eurocentriste qui reste largement inchangé. Simpson souligne par exemple le fait que, dans les débuts du mouvement d'autochtonisation des universités, dans les années 1990, on embauchait comme professeur·es des aîné·es autochtones qui ne possédaient pas nécessairement de diplômes universitaires. Elle déplore le fait que les Autochtones qui accèdent aujourd'hui à des postes à l'université ont tous été formé·es dans le même système.

Devant les contraintes qu'imposent les institutions coloniales et leur difficulté à se « décoloniser », certain·es auteur·es posent donc la question : plutôt que de mettre du temps et de l'énergie à tenter d'« autochtoniser » le système en place, ne faut-il pas trouver des lieux d'enseignement alternatifs pour présenter les savoirs autochtones? Simpson (2014) s'inscrit en faveur d'une approche de **résurgence**, en opposition à la politique de *reconnaissance*, qui fait référence à un contexte politique et juridique dans lequel on reconnaît des droits aux peuples

autochtones, mais à l'intérieur d'un cadre qui reste colonial. C'est l'État qui décide de la politique de reconnaissance et en dicte les limites<sup>2</sup>.

Face à un dialogue insatisfaisant avec l'État, la résurgence propose à l'inverse une affirmation culturelle et spirituelle, une autonomisation des communautés autochtones et une vie en parallèle de l'État, sans en attendre la reconnaissance. Théorisée au Canada par Alfred (2005), la résurgence se base notamment sur une occupation du territoire, qui inclut le territoire urbain (Coulthard, 2014). Pour Simpson (2020), cela veut dire une actualisation des savoirs, des pratiques et des relations entre les Nations dans un contexte contemporain. La résurgence s'incarne dans les gestes du quotidien, dans un changement « de l'intérieur » des communautés. Elle peut impliquer une action directe (Coulthard, 2014) ou l'occupation physique du territoire, qui peut impliquer une mise en danger des personnes qui « [put] their bodies on the land » (Simpson, 2014, p. 21).

Selon Gaudry et Lorenz (2018a), la résurgence en éducation peut s'incarner en mettant les savoirs et épistémologies autochtones au centre du projet d'autochtonisation ou de décolonisation, en reconnaissant les savoirs qui se trouvent dans les communautés, les savoirs des aîné·es, et les savoirs liés au territoire (« on-the-land learning »), ce qui implique une posture d'humilité de la part du monde universitaire et l'acceptation de sa propre ignorance. Une autochtonisation basée

---

<sup>2</sup> Par exemple, dans l'arrêt *Delgamuukw*, en 1997, la Cour suprême du Canada a accepté pour la première fois d'entendre la tradition orale autochtone – dans ce cas, pour faire la preuve de l'occupation continue du territoire par les Gitksan – ce qui a mené à la reconnaissance du titre autochtone au Canada (Miller, 2011). Cette décision historique marque la reconnaissance de la tradition orale par le système judiciaire canadien, au même titre que d'autres formes de savoir. Or, selon l'auteure Saulteau Val Napoleon (2005), le contexte judiciaire du procès *Delgamuukw* n'a pas reconnu la tradition orale, l'*adaawk*, pour ce qu'elle est, c'est-à-dire « a legal and political institution rather than a simple cultural artefact or chronological history record » (p. 123). L'auteure Mi'kmaw Bonita Lawrence et Enakashi Dua (2005) critiquent aussi la définition très restrictive du titre autochtone défini par *Delgamuukw*, sans les cadres politique et culturel d'un gouvernement autochtone.

sur la résurgence reconnaît une diversité de postures, de perspectives et de voix autochtones, et fait une place à la « subversion » et à la « dissension » au sein des peuples autochtones (Gaudry et Lorenz, 2018a, p. 225).

### ***Choix d'une approche en milieu scolaire pour ce projet***

En choisissant de travailler dans le contexte scolaire eurocanadien, à la fois dans le cadre d'une thèse de doctorat et dans le cadre de la recherche en elle-même, je suis consciente qu'il est impossible de prétendre à une posture de décolonisation telle qu'entendue par Tuck et Yang (2012) ou Alfred (2005) comme un mouvement visant le démantèlement des structures coloniales, la souveraineté et l'autonomie des peuples autochtones, et la restitution des terres volées.

Au terme de ma démarche de recherche, je me sens encore incapable de trancher quant à l'approche que j'ai réellement favorisée. J'ai ultimement fait le choix d'utiliser le terme « inclusion », non pas exactement au sens donné par Gaudry et Lorenz (2018a), mais comme une tentative de donner une place, de valoriser et de présenter les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak au sein d'un système éducatif que je ne prétendais pas pouvoir changer entièrement. Faite dans un esprit d'autochtonisation, l'inclusion telle que je l'entends ici dépasse la simple addition de contenus et oblige à questionner et à revoir ce qui est déjà là, à « subvertir » le système en place. Le terme « inclusion » est aussi celui qui a été retenu par le comité M8wwa L ́ Mamu de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (2023) pour définir son mandat, suite à des discussions avec – notamment – les membres w8banakiak du comité, David Bernard et Suzie O'bomsawin.

Je reconnais que le terme « inclusion » n'est pas sans failles et est rejeté par nombre d'auteur·es et de penseur·ses autochtones, pour qui les peuples autochtones ne cherchent pas « l'inclusion » au sein de la société dominante, mais bien la reconnaissance de leurs souverainetés (Tuck et Gaztambide-Fernández, 2013; Tuck et Yang, 2012). Dans le contexte éducatif eurocanadien, mon utilisation du terme « inclusion » s'apparente plus au concept de « negotiated lesson » de la conseillère pédagogique Inuk Betsy Annahatak (1994), soit des contenus et leçons basés sur les savoirs, histoires et enseignements des aîné·es inuit, mais qui peuvent être enseignés dans le contexte éducatif contemporain. Dans le contexte de la recherche, comme on le verra dans le cadre théorique, c'est aussi une des postures adoptées par les collaboratrices et participant·es à la recherche, bien que cela ne fasse pas consensus non plus.

Sans savoir si j'y suis vraiment parvenue, j'ai cherché à m'inscrire dans une « autochtonisation » du système en place, surtout quand il est questions des élèves autochtones, avec une tendance vers la « réconciliation » et idéalement la « *réconciliation* » quand il est question des élèves non autochtones. Dans le contexte de mixité scolaire de la recherche, que j'aborderai maintenant, ces deux pôles sont essentiels et complémentaires.

## **Penser un projet pour l'ensemble des élèves**

### *Le contexte de mixité*

En 2016, la population autochtone vivant en milieu urbain correspondait à 53,1 % de la population totale des Premières Nations et des Inuit du Québec (Lévesque et al., 2019). S'il est difficile, voire impossible de connaître le nombre exact d'enfants autochtones fréquentant le

système d'éducation « régulier » plutôt que des écoles en communauté (Lévesque et Polèse, 2015), le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2022) estime que plus du tiers des élèves autochtones fréquentent une école du système public québécois. Dans ces écoles « régulières », où les élèves autochtones côtoient leurs camarades non autochtones, il y a généralement peu ou pas d'aménagement pour les élèves autochtones. C'est le cas dans le contexte de la présente recherche, qui sera décrit plus tard dans la problématique.

Dans ce contexte de mixité, l'inclusion des perspectives autochtones doit être pensée comme un projet qui rejoindra l'ensemble des élèves. On trouve d'ailleurs cette recommandation dans les Appels à l'action de la CVRC (2012); l'appel 62, par exemple, demande « l'établissement d'un programme adapté à l'âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones à l'histoire du Canada » (p. 9) pour tous·tes les enfants à travers le pays, de la maternelle à la fin du secondaire.

Il est essentiel de souligner que ces demandes et recommandations avaient déjà été formulées, quarante ans plus tôt, par la Fraternité des Indiens du Canada (FIC)<sup>3</sup> dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972). Ce document phare réclamait principalement la prise en charge de l'éducation des enfants des Premières Nations par les communautés elles-mêmes, mais il soulignait aussi l'importance de l'éducation de tous·tes les enfants pour le respect mutuel entre les Autochtones et les non Autochtones. À l'époque, la FIC estimait que 60% des enfants

---

<sup>3</sup> À l'époque de la rédaction de ce texte, le terme « Indiens » était utilisé par les peuples autochtones eux-mêmes pour se définir, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. La Fraternité des Indiens est éventuellement devenue l'Assemblée des Premières Nations.



autochtones fréquentaient des écoles territoriales ou provinciales<sup>4</sup> – donc, des écoles « hors communauté » – d'où l'importance que *toutes* les écoles intègrent des éléments d'histoire et de culture autochtones.

Le système scolaire actuel place les élèves autochtones dans un milieu culturel qui leur est étranger. Quand on n'ignore pas totalement la contribution des Indiens, on la présente souvent sous un mauvais jour. Les programmes d'études tant dans les écoles fédérales que provinciales/territoriales, doivent tenir compte de la culture, des valeurs, des coutumes, des langues indiennes ainsi que de leur contribution à l'histoire canadienne. Des cours d'histoire de culture indienne devraient susciter chez l'enfant indien la fierté de sa race et, chez le non-Indien, le respect de ses camarades autochtones. (Fraternité des Indiens du Canada, 1972, p. 9)

La Maîtrise indienne s'inscrivait donc dans un double mouvement propre au contexte de mixité : la **sécurisation culturelle** des enfants autochtones et l'**éducation/sensibilisation** des enfants non autochtones.

### ***Sécurisation culturelle des enfants autochtones***

La **sécurisation culturelle** fait référence à un concept élaboré à la fin des années 1980 par l'infirmière Maorie Irihapeti Ramsden afin de permettre aux Maoris d'obtenir des soins de santé

---

<sup>4</sup> Ce nombre a certainement fluctué au cours des années, d'abord avec la création d'écoles dans les communautés dans les décennies subséquentes (en 1972, au moment de la publication de la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne*, de nombreux pensionnats et externats étaient encore en fonction à travers le Canada), puis avec l'urbanisation grandissante des populations autochtones.

culturellement adaptés dans les hôpitaux de la Nouvelle-Zélande (Aotearoa). En éducation, une approche de sécurisation culturelle permet de penser et d'instaurer une série de mesures pour contrer la marginalisation et la discrimination des élèves autochtones en milieu scolaire. Emmanuelle Dufour a documenté les effets positifs des mesures de sécurisation culturelle sur les étudiant·es des Premières Nations fréquentant l'institut Kiuna, le seul établissement collégial « par et pour » les membres des Premières Nations, situé à Odanak. Parmi ces effets, elle note un sentiment de fierté accru, un meilleur ancrage historique, une motivation plus grande pour les études, et un esprit de communauté entre les étudiant·es (Dufour, 2019).

Pour Battiste (2013), afin de renverser les violences du système éducatif envers les enfants autochtones dans l'ensemble du système eurocanadien, il est essentiel que les enfants, adolescent·es et adultes autochtones puissent recevoir une éducation culturellement sensible, dans leur langue, sur leur territoire :

Today, the critically important postcolonial quest for Indigenous peoples is to bring their knowledge and practices fully into their children's lives. Reclaiming, recovering, restoring, and renewing Indigenous peoples' rights, which includes Indigenous knowledges and languages, is a revisionist educational project of great magnitude. (p. 163)

Une éducation culturellement signifiante permet aux élèves autochtones de se reconnaître et de voir dans les contenus enseignés une vision contemporaine d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. Or, selon l'auteure Alutiq Leilani Sabzalian (2019), c'est encore souvent une vision folklorique et statique qui est transmise en classe par les enseignant·es, même bien intentionné·es. Face à cette

vision stéréotypée, les élèves autochtones reconnaissent que « l'Indien » présenté en classe ne les représente pas et ne leur ressemble pas (Archibald, 2008; Sabzalian, 2019). La marginalisation de leurs histoires, savoirs et cultures en classe peut créer chez les élèves autochtones un déséquilibre entre les savoirs transmis à la maison ou en communauté et ceux transmis en classe, créant des tensions et une hésitation à participer aux discussions de groupe (Marker, 2011; Tinkham, 2017).

À l'inverse, Jennifer Tinkham (2017) a documenté l'impact positif d'un apprentissage dans leur propre contexte culturel sur un groupe d'élèves Mi'kmaw fréquentant une école en communauté; pour ces élèves, il était plus facile de réconcilier l'histoire apprise à la maison et celle transmise à l'école. À Kiuna, où le programme d'histoire met l'accent sur les histoires des peuples autochtones, les étudiant·es sont plus à même de « contextualiser les facteurs historiques et politiques ayant mené à leur marginalisation socio-économique et culturelle », ce qui leur permet d'effectuer « un nouvel enracinement historique et communautaire. » (Dufour, 2016, p. 168). Au-delà des programmes, la présence dans les écoles d'enseignant·es ou d'agent·es culturel·les autochtones peut agir comme point de référence, comme guide pour les élèves, en soutenant leur sentiment d'appartenance et leur fierté (Kanu, 2005; Tinkham, 2017).

Comme le soulignent Carole Lévesque et Geneviève Polèse (2015), ces recommandations, formulées dans la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), avaient été relayées maintes fois dans le cadre de diverses consultations à l'échelle provinciale et fédérale, notamment la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) et le Forum socioéconomique des Premières Nations (2006), avant d'être propulsées par les conclusions de la CVRC. Le droit des peuples autochtones à recevoir une éducation culturellement appropriée est également inscrit dans

la Déclaration de l'ONU de 2007, que le Canada a mis près de dix ans à reconnaître : elle est appuyée « sans réserve » par le Canada depuis 2016 seulement (Simeone, 2016).

***Engagement des élèves non autochtones avec les savoirs, expériences et perspectives autochtones***

Pour les élèves non autochtones, le défi est quelque peu différent. Gaudry et Lorenz (2018b), faisant référence à des cours obligatoires de connaissances générales sur les enjeux autochtones offerts dans certaines universités canadiennes dans la foulée des Appels à l'action de la CVRC (2012), insistent sur une étape initiale de « désapprentissage » :

Pedagogically, we suggest that ICRs [Indigenous course requirements] should focus on *unlearning* as much as *learning*, providing students with opportunities to deconstruct what they « know » about Indigenous people and Indigenous-state relations in order to « clear space » for new, more accurate knowledge regarding both Indigenous peoples and settler colonialism» (p. 164). [italique ajouté]

Cette « déconstruction » des savoirs est d'autant plus nécessaire que les manuels scolaires ont longtemps perpétué une vision folklorisée et fautive des peuples autochtones. Dans leur analyse de *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec* (1979), Sylvie Vincent et Bernard Arcand concluaient que, si les peuples autochtones étaient très présents dans les manuels scolaires québécois, particulièrement en histoire, cette présence servait surtout à décrire un « Autre » distinct du « nous » québécois; le sous-titre de l'ouvrage, *ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, le résume d'ailleurs de façon éloquente. Dans son étude des manuels

scolaires du 19<sup>e</sup> siècle, Catherine Larochelle (2018, 2021) a aussi démontré que l'image de l'Autochtone (comme celle de l'Arabe) a servi à la construction d'un « Autre ». Dans leur étude des manuels d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (2006-2016), Helga Bories-Sawala et Thibault Martin constatent que les Autochtones ne font toujours pas partie du « nous » historique, ce qui fait qu'ils et elles peuvent sans trop de problème « disparaître » pendant une grande partie de l'histoire, après qu'on ait présenté leurs cultures qui, dès lors, restent statiques et figées dans le passé (Bories-Sawala et Martin, 2020).

Cette « disparition » est un défi pédagogique important à surmonter. Pour Tuck et Yang (2012), l'image du « vanishing Indian » (« l'Indien en voie de disparition ») fait partie des « moves to innocence » mis en place par les colons pour justifier la dépossession et la marginalisation des peuples autochtones. Pour Sabzalian (2019), cet « Indien disparu » est un frein important aux apprentissages des élèves. Au cours de ses observations dans une classe mixte du primaire, elle a constaté que les élèves, même lorsqu'on leur donne accès à du matériel ou à des sources présentant les peuples autochtones comme des Nations contemporaines, vivantes et diversifiées, ont le réflexe de chercher dans un passé lointain une image qui correspond à ce qu'ils et elles ont intégré de « l'Autochtone authentique ». Le témoignage du participant à la recherche Mathieu O'bomsawin fait aussi référence au passage des Autochtones dans le « tunnel » de l'histoire (Bories-Sawala et Martin, 2020) :

Je me souviens encore, au Musée, j'étais guide, puis je recevais des groupes scolaires, puis, ça, on parle de même pas il y a dix ans, là, moi je faisais visiter le Musée avec les jeunes, je rentre dans l'église d'Odanak, puis, je dis : « Là, il faut

être délicat, puis faut faire attention pour pas briser les choses parce que les Abénakis viennent encore à tous les samedis faire la messe, puis tout ça. » Puis il y a un enfant qui lève la main, « C'est pas vrai, ça. » « Ben, de quoi c'est pas vrai? » « Ben, ça se peut pas. » « Ben, qu'est-ce qui se peut pas? » « Ben, là, un Abénaki qui vient le samedi à messe! C'est quoi, il aurait, genre, 400 ans, là? » Parce que, t'sais, pour eux, ils ont juste appris que les Autochtones existaient à la période de contact, puis, après ça on en parle plus, fait que pour eux, ils ont tous disparus, t'sais. (Mathieu O'bomsawin, entrevue, 7 juin 2021)

Des pratiques recensées dans les écrits scientifiques attestent de la possibilité d'engager les élèves non autochtones avec des savoirs parfois difficiles et déstabilisants. Des questions d'investigation ouvertes, qui ramènent les élèves à des enjeux contemporains et leur permettent d'être partie prenante d'une réflexion sur leur rôle dans la réconciliation, peuvent amener des élèves, même jeunes, à un niveau d'engagement surprenant avec l'histoire de la colonisation (Hildebrandt et al., 2016). Pour faire face au racisme anti-autochtone d'une partie de sa classe, une enseignante du primaire en Australie a cherché à créer une situation d'ouverture et des conditions d'écoute pour que les élèves autochtones puissent exprimer leurs perspectives, savoirs et expériences sur l'histoire à leurs camarades non autochtones. Parmi les pratiques recensées, elle valorise notamment l'usage de mots attestant d'une perspective autochtone sur l'histoire; par exemple, qu'il est aussi acceptable de parler « d'invasion » plutôt que « d'établissement » des colons en Australie (Mackey-Smith, 2019).

Faisant écho à la *Maîtrise indienne*, Antoine et ses collègues (2018), dans leurs conseils aux personnes qui développent des curriculums scolaires, soulignent que le projet d'inclusion des perspectives autochtones doit être pensé comme un mouvement pour tous·tes les élèves :

Indigenization is not an « Indigenous issue », and it is not undertaken solely to benefit Indigenous students. Indigenization benefits everyone; we all gain a richer understanding of the world and of our specific location in the world through awareness of Indigenous knowledge and perspectives. Indigenization also contributes to a more just world, creating a shared understanding that opens the way toward reconciliation between Indigenous and non-Indigenous people. (p. 10)

### **Soutenir les enseignant·es dans l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones**

Inclure les savoirs, expériences et perspectives autochtones pose un défi de taille aux enseignant·es non autochtones formé·es dans le système éducatif colonial eurocanadien, et qui ont grandi empreint·es des préjugés qu'ils et elles doivent amener leurs élèves à identifier et à déconstruire. La formation des futur·es enseignant·es devrait leur permettre de comprendre les implications de leur rôle comme produits d'une culture disciplinaire, professionnelle et culturelle, mais aussi d'être outillé·es pour déceler l'impérialisme cognitif et les perspectives eurocentristes dans les contenus et savoirs qu'ils et elles transmettent (Cannon, 2012, 2018; Tupper, 2014). Elle devrait finalement les mettre en lien avec les savoirs, expériences et perspectives autochtones, afin qu'ils et elles puissent les transposer dans leur enseignement.

De nombreux enseignant·es expriment leur inconfort devant le projet d'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des peuples autochtones dans l'enseignement. Certain·es peuvent opposer une résistance passive ou active à cette inclusion, notamment au nom du multiculturalisme : pourquoi mettre l'accent sur les perspectives autochtones plutôt que sur d'autres? (Kanu, 2005; Korteweg et Fiddler, 2018; Sabzalian, 2019; St. Denis, 2011). Cependant, les écrits scientifiques notent surtout un inconfort, un manque de formation, et une crainte de se tromper ou de mal représenter la culture, des sentiments qui peuvent être dépassés par l'adoption d'une posture d'humilité, où on se voit soi-même comme apprenant·e (Hildebrandt et al., 2016; Korteweg et Fiddler, 2018; McMillan, 2013; Moisan et al., 2023; Ng-A-Fook et Smith, 2017; Restoule et Nardozi, 2019; Tupper, 2014).

Le sentiment de compétence étant essentiel pour aborder des sujets complexes, dépasser un récit univoque et introduire la multiperspectivité (Wansink et al., 2018), la formation des enseignant·es est un aspect essentiel du projet d'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones. Ce besoin de formation a d'ailleurs été nommé tout au long de la recherche, autant par les enseignant·es rencontré·es que par les collaboratrices w8banakiak.

### ***Favoriser un processus de conscientisation et de transformation chez les enseignant·es***

Les enseignant·es doivent passer par le même processus de déconstruction de leurs représentations initiales que leurs élèves. L'auteur Kanien'kehà:ka Martin Cannon (2012), qui travaille comme éducateur auprès de futur·es enseignant·es, considère que l'une des grandes difficultés de son travail est de faire comprendre à ses étudiant·es que le colonialisme est l'affaire de tous·tes les Canadien·nes – et à vrai dire, qu'elle est surtout celle des non Autochtones. Une



première étape dans la conscientisation des enseignant·es est donc de les amener à dépasser le sentiment que cette histoire ne les concerne pas (Dion, 2007; Hildebrandt et al., 2016; J. Miles, 2019; Tupper, 2014). Comme l'écrit cette enseignante à propos du programme sur l'étude des traités en Saskatchewan :

I assumed that this program was all about First Nations peoples and had very little to do with myself or my predominantly non-aboriginal students. [...] At the time, I did not realize that I too was a « treaty person » and that treaty education was also about me. (p. 21)

Dans ses recherches, Yatta Kanu (2005) a constaté que les enseignant·es qui ont vécu une expérience « transformatrice » (souvent hors du contexte professionnel) seront plus enclin·es à inclure les perspectives autochtones dans leur enseignement. Pour Sabzalian (2019), il y a un urgent besoin de provoquer de telles transformations chez les enseignant·es et les futur·es enseignant·es, par le biais d'une démarche de conscientisation qui pourrait s'approcher d'une « décolonisation de l'esprit » (Fanon, 1963, cité dans Tuck et Yang, 2012). On retrouve cette idée déclinée sous plusieurs termes dans les textes : « self-awareness », « self-scrutinize » (Irlbacher-Fox, 2014), s'éduquer, « désapprendre » (Cannon, 2012; Gaudry et Lorenz, 2018b), « unsettle » (Regan, 2010), « individual transformation » (Castleden et al., 2013), se resituer, etc. Pour certain·es chercheur·ses, ce parcours de « décolonisation » est celui de toute une vie (Irlbacher-Fox, 2014; Shear et al., 2015; Shear et Krutka, 2019).

Si on ne peut pas « imposer » une telle démarche transformatrice chez les enseignant·es et futur·es enseignant·es, des exemples de cours, de formations ou d'activités s'inscrivent

explicitement dans cette démarche. La désormais célèbre activité des couvertures, au cours de laquelle les participant·es « jouent » le rôle des peuples autochtones graduellement dépossédés de leurs territoires, et qui se termine par un cercle de discussion, en est un exemple. Conçue par l'organisme KAIROS dans la foulée de la Commission royale sur les peuples autochtones (Kairos Blanket Exercise, s. d.), elle a été adaptée par de nombreuses Nations et dans de nombreux contextes au cours des dernières décennies. Malgré certaines critiques de la conception limitée du territoire véhiculée par l'activité (Sheldon, 2020), son potentiel transformateur a été bien documenté (Lacroix, 2021; Lemaire, 2020). Dans les mots d'une future enseignante ayant participé à l'activité, « Cette activité est pour moi l'élément déclencheur de mon cheminement. C'est une prise de conscience par rapport à ma désinformation malgré mes connaissances antérieures. » (Lavoie et al., 2023). Adaptée en contexte w8banaki par l'aînée Nicole O'bomsawin, l'activité des couvertures est prisée par mes collaboratrices pour son potentiel « déclencheur », qui va « susciter un éveil, une curiosité »; elles en ont d'ailleurs réadapté une version pour le contexte scolaire du Centre de services scolaire (CSS) La Riveraine (Sonia Fiset, compte rendu, 15 février 2022; Valérie Laforce, compte rendu, 27 mars 2023).

Cependant, il faut bien rappeler que la transformation personnelle ou les « bonnes intentions » ne se traduisent pas nécessairement par une présentation plus « juste » des savoirs, expériences et perspectives autochtones en classe. Malgré une ouverture de la part des enseignant·es, le réflexe de revenir à des approches ou des contenus qui cadrent avec sa propre vision initiale est difficile à surmonter pour les enseignant·es du groupe majoritaire (Epstein, 2008; Sabzalian, 2019). Miser uniquement sur la transformation personnelle des enseignant·es comporte aussi la difficulté de pérenniser : quand le personnel enseignant change, c'est un travail à

recommencer, d'où l'importance d'inscrire explicitement l'inclusion des perspectives autochtones dans les prescriptions curriculaires et la formation des enseignant·es.

### *Former et soutenir les enseignant·es*

Les Appels à l'action de la CVRC (2012) touchant l'éducation spécifient non seulement l'importance de créer des programmes et des contenus incluant les perspective autochtones, mais aussi de s'assurer que les établissements postsecondaires reçoivent un financement adéquat pour la formation des enseignant·es (appel 62). Ainsi, la CVRC recommande aux gouvernements fédéral et provinciaux de « prévoir les fonds nécessaires pour permettre aux établissements d'enseignement postsecondaire de former les enseignants sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe » (p. 9).

Pour l'instant, la réponse des institutions d'enseignement canadiennes est très inégale. L'offre de cours disponibles abordant spécifiquement les perspectives autochtones en éducation varie grandement d'une province à l'autre et d'un établissement d'enseignement à l'autre; la proximité géographique avec une Nation ou une communauté pourrait expliquer un plus grand engagement de certains établissements (Pilote et Joncas, 2020). Sauf pour quelques institutions qui collaborent de longue date avec les Premières Nations, le Québec accuse un certain retard, possiblement parce que les réalités autochtones sont plus « faiblement » reconnues dans les programmes d'étude au primaire et au secondaire et dans le référentiel de compétences à la formation enseignante.

Notons d'ailleurs le refus du gouvernement québécois d'adopter, à l'occasion de sa réforme du référentiel de compétences à la formation enseignante en 2020, une compétence rédigée par trois organisations des Premières Nations et visant spécifiquement à « valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones » (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2020). Le gouvernement du Québec a plutôt choisi d'inscrire l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement dans une optique de « renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 14), un choix qui pourrait perpétuer une vision « multiculturaliste » qui ne reconnaît pas la spécificités des savoirs, réalités et épistémologies autochtones (St. Denis, 2011).

Pour Battiste (2013), la formation des enseignant·es doit également inclure une formation *in situ*, avec des aîné·es, dans les communautés, et présenter aux enseignant·es une diversité de perspective et de points de vue : « Canadian teacher preparation institutions need to ensure all teachers have opportunities to learn and acquire Indigenous knowledge in appropriate contexts and in multiple ways. » (p. 171). Pour Barbara McMillan (2013), les ateliers et cours « théoriques » ne sont pas suffisants; il y a une valeur importante à la présence dans les communautés, aux relations établies avec les peuples autochtones, à l'observation d'enseignant·es autochtones au travail. Pour Fadila Boutouchent et ses collègues (2019), le travail avec des collègues autochtones est primordial. Nicholas Ng-A-Fook et Bryan Smith (2017) mettent aussi à profit les relations qu'ils ont tissées avec la communauté anishnabe de Kitigan Zibi pour en faire bénéficier leurs étudiant·es. Les témoignages d'ancien·nes étudiant·es semblent indiquer que le fait d'avoir été en contact avec des personnes autochtones au cours de leur formation et d'avoir pu établir des relations significatives – entre elles et avec les communautés – a eu un impact sur leurs façons de

présenter les perspectives en classe, et augmenté leur aisance à aborder des thèmes et questions sensibles en classe (Dion, 2007; Korteweg et Fiddler, 2018).

Ces approches posent cependant le problème de la sur sollicitation des ressources dans les communautés autochtones. Dans un contexte où les ressources matérielles et humaines sont limitées, les communautés autochtones vont souvent prioriser la transmission culturelle pour leurs propres enfants (K. Gélinas, 2018), plutôt que la formation des enseignant·es non autochtones. L'auteure Stó:lō Jo-Ann Archibald (2008) suggère, avant de faire venir un·e aînée dans une classe non autochtone, de se poser la question : est-ce que les enfants de cette communauté ont accès à ces mêmes aîné·es? Ce dilemme a été explicitement nommé par mes collaboratrices w̱8banakiak qui, bien que conscientes du besoin de formation des enseignant·es, ont le mandat premier de soutenir leurs jeunes, et de prioriser des activités ou des projets qui les visent directement (Valérie Laforce et Sonia Fiset, comptes rendus, 10 mars 2022, 13 juin 2022, 30 août 2022, 27 mars 2023).

### ***Créer des ressources en collaboration avec les communautés***

Au-delà de leur formation initiale, les enseignant·es bénéficient d'un accompagnement par des personnes ressources de la communauté tout au long de leur pratique. Un projet mené par Archibald et ses collègues (2019) dans une communauté Haida prévoyait des rencontres aux deux à trois mois entre des enseignant·es de mathématiques, majoritairement non autochtones, une professeure universitaire non autochtone, et des détenteur·rices du savoir de la communauté (aîné·es, artistes, conteur·ses). L'objectif du projet était d'accompagner et de guider les enseignant·es dans l'inclusion des perspectives autochtones. Au fil de ces rencontres, les enseignant·es ont développé une plus grande ouverture et une plus grande aisance à développer un

curriculum de mathématiques culturellement adapté et à inclure les savoirs Haida dans leur enseignement. Diane Campeau (2019) a aussi constaté cet effet d'un accompagnement soutenu auprès des enseignant·es non autochtones qu'elle a accompagné·es.

Mais un accompagnement aussi soutenu n'est pas toujours possible à cause d'un manque de ressources. Suzie O'bomsawin, une participante à la recherche, se demande si le manque de disponibilités des membres de la Nation n'est pas une cause de la lenteur du projet d'inclusion de l'histoire et de la culture des W8banakiak au sein du CSS La Riveraine :

Peut-être qu'il y a aussi le fait qu'on n'est pas assez disponibles... T'sais, il y a comme ce concours de circonstances là aussi, le fait que le professeur se sent pas suffisamment en contrôle, nous interpelle, fait en sorte qu'on doit être présent... T'sais, c'est ça, il y a plusieurs variables. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Une piste pour l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones peut être la création de matériel pédagogique en partenariat avec les communautés, qui puisse ensuite être utilisé de façon autonome par les enseignant·es afin de transposer dans la salle de classe les savoirs acquis.

Par exemple, dans *Indigenous Storywork* (2008), Archibald raconte sa participation au sein du First Nations Journeys of Justice curriculum project, un curriculum destiné aux enfants de la maternelle à la 7<sup>e</sup> année en Colombie-Britannique. La réalisation de ce curriculum a exigé un processus long et complexe, au cours duquel l'accompagnement par des aîné·es connaissant les

protocoles de transmission des histoires a été essentiel, tant pour la sélection d'histoire appropriées selon l'âge des enfants que pour l'élaboration de méthodes pédagogiques spécifiques (par exemple, la répétition d'une même histoire sur plusieurs niveaux scolaires, pour approfondir les enseignements). Des enregistrements vidéo, réalisés avec trois des conteur·ses ayant participé au projet, ont été inclus à un guide destiné aux enseignant·es, pour présenter le contexte et expliquer ces dimensions particulières de la tradition orale. Bien qu'elle considère que le résultat est imparfait, malgré tous les efforts des collaborateur·rices, une étude de suivi a permis à Archibald de conclure que les enseignant·es non autochtones qui utilisent le matériel pédagogique ont été capables de se l'approprier de manière adéquate.

En entrevue, plusieurs personnes ont évoqué la pertinence et la volonté d'avoir des ressources « toutes faites » et « validées » par les communautés. Pour Frédéric Pruvost, directeur des services éducatifs au CSS La Riveraine, il est important que les activités et les angles proposés émergent des communautés et non pas des écoles, afin que les projets correspondent à ce que les W8banakiak souhaitent développer ou proposer (Frédéric Pruvost, entrevue, 3 juin 2022). Pour l'enseignante d'histoire Élodie Mongrain,

[...] d'avoir des espèces de recueils, des ressources qui regroupent ces informations-là sur les communautés environnantes à l'école, sur leur histoire, sur les histoires qui pour eux sont importantes... ce serait déjà majeur de savoir qu'à tel endroit je peux trouver l'information dont j'ai besoin. Puis que cette ressource-là n'a pas été créée par des Blancs qui voulaient faire amende honorable, mais a été créée par la communauté elle-même. (Élodie Mongrain, entrevue, 10 mai 2021)

Suzie O'bomsawin constate elle aussi ce désir des écoles d'avoir des ressources toutes faites :

C'est sûr que quand nous on arrive avec comme un produit déjà fait, il y a une plus grande ouverture. [...] C'est vraiment l'impression que j'ai : faut pas que ça soit trop compliqué, faut pas que ça leur demande trop d'organisation. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Parmi les types de ressources qui peuvent être créées, on peut miser sur des « microstructures », soit des séquences d'enseignement très structurées et prêtes à être appliquées en classe, ou des « macrostructures », qui viennent soutenir l'enseignement en proposant des pistes et contenus plus généraux. Dans sa volonté d'accompagner les enseignant·es de français et d'histoire dans le développement de la lecture historique et littéraire, Audrey Bélanger (2022) a fait le choix d'une « macrostructure », qu'elle associe à un « canevas de tâches » (p. 141) qui peut être adapté par chaque enseignant·e, selon son contexte changeant. Ce format de dispositif didactique devient pour elle un « outil flexible et adaptable qui favorise la responsabilisation » (p. 142) des personnes enseignantes. Ce format de matériel de soutien à l'enseignement, plus souple et demandant un plus grand « engagement » de la part des enseignant·es, pourrait mieux répondre au contexte d'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones que du matériel pédagogique trop « ciblé ». Dans leur analyse du curriculum de la Saskatchewan, Boutouchent et ses collègues (2019) concluent également que les tâches larges et vagues offrent plus « d'opportunités de développement critique que lorsque les objectifs d'apprentissage sont clairs et spécifiques » (p. 141).



## **Conclusion générale de la section**

Nécessaire tant pour les élèves autochtones que non autochtones, l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones pose des défis, tant pour les élèves que pour les enseignant·es, qui doivent déconstruire des savoirs hérités d'une longue tradition éducative marquée par la colonisation. Face au besoin de conscientisation, de formation et de soutien nommé par les enseignant·es et par leurs formateur·rices, autant dans les écrits scientifiques que dans le contexte de la recherche, la création de ressources pédagogiques ou de matériel de soutien à l'enseignement, en collaboration avec les communautés, pourrait être une réponse possible. Ce matériel de formation et d'accompagnement soutiendrait les enseignant·es dans l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones, tout en limitant la sur sollicitation des ressources et membres des Premières Nations.

## **2. L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE AU QUÉBEC**

### **Les enjeux posés par la division en « disciplines »**

Dans le cadre de ce projet, comme je l'ai expliqué dans la section « positionnement », je me suis d'abord intéressée à l'enseignement de l'histoire, avant de me tourner, tardivement, vers celui de la géographie. J'expliquerai ce choix plus en détails dans le chapitre 3, mais mentionnons rapidement deux éléments centraux qui ont motivé ce choix. D'une part, le cours d'*Histoire du Québec et du Canada* (Gouvernement du Québec, 2017) de secondaire 3 et 4 est très dense, chargé politiquement, et se conclut par un examen ministériel qui met beaucoup de pression sur les élèves et les enseignant·es (Demers, 2011; Moisan et Saussez, 2019). Il semblait donc difficile, après les

premières rencontres et entrevues, de prévoir faire plus que quelques « ajouts » sporadiques. D'autre part, la centralité du concept de « territoire », à la fois dans mes premières entrevues et dans les discussions avec mes collaboratrices w8banakiak, m'a motivée à investir le cours de géographie, structuré autour de ce concept de « territoire » (Gouvernement du Québec, 2004).

Si, pour le bien de la démonstration, j'ai choisi de me concentrer sur l'enseignement de la géographie dans le cadre de cette thèse, afin de m'accorder à la division disciplinaire prévue par le cadre scolaire, il est essentiel de rappeler que cette division cadre mal avec le caractère holistique des savoirs et épistémologies autochtones, un problème amplifié par le modèle actuel de formation à l'enseignement, qui met l'accent sur la didactique de disciplines spécifiques plutôt que sur un enseignement interdisciplinaire (Boutouchent et al., 2019).

Les écrits d'auteur·es autochtones témoignent d'une relation étroite entre histoire et géographie. Par exemple, pour l'auteur Stó:lō Michael Marker (2011), l'histoire selon une perspective autochtone est indissociable d'un ancrage dans la géographie locale, dans une approche spirituelle avec les récits et le territoire. La toponymie autochtone est un autre exemple du lien entre histoire et géographie, puisque le fait de « nommer » le territoire était traditionnellement lié aux déplacements et à l'orientation d'un groupe sur ce territoire, à sa lecture de son environnement, et aux histoires de ce qui s'y était passé (Charland, 2005; Chartier, 2020; Marker, 2011). Finalement, dans beaucoup de cas, les histoires sont racontées *dans* le territoire; sans la présence sur le territoire, la transmission des histoires, et donc « l'histoire » d'un groupe, d'une communauté ou d'une Nation, est compromise (Archibald, 2008; Palmer, 2005; Tuck et McKenzie, 2015).

Ces éléments, dont certains seront approfondis plus loin dans la thèse, mettent en lumière les défis d'inclure les savoirs, expériences et perspectives autochtones dans le cadre d'un système éducatif héritier de la colonisation, et selon une division occidentale du savoir en disciplines scientifiques et scolaires.

### **La géographie comme discipline au service de la colonisation**

Dans son essai désormais incontournable, *Decolonizing Methodologies* (1999/2012), l'auteure Maorie Linda Tuhiwai Smith démontre comment la recherche, la science et les disciplines des sciences humaines ont contribué à la déshumanisation et à la dépossession des peuples autochtones à travers le monde. S'appuyant notamment sur le travail de Tuhiwai Smith, le géographe Vincent Clement (2019) explique plus spécifiquement comment la géographie, alors qu'elle était en quête de légitimité en tant que discipline à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle, s'est placée au service du colonialisme et de l'impérialisme en démontrant son utilité pour les projets impérialistes. Malgré les disparités entre les divers projets coloniaux des puissances européennes, deux types de géographies étroitement liées à la colonisation ont ainsi émergé.

Clement (2019) distingue, d'un côté, une géographie des « plentiful worlds », dans laquelle on a accumulé les récits, rapports, images et dessins des territoires nouvellement « découverts », qui étaient alors décrits comme des paradis luxuriants, remplis de ressources et de richesses. En cumulant des informations et en améliorant la connaissance géographique du monde, on pouvait éventuellement mieux le dominer. En parallèle et, d'une certaine façon selon Clement, de manière « paradoxale », la géographie a décrit des « empty worlds », c'est-à-dire des mondes « vides », ou peuplés d'êtres « inférieurs » dont on pouvait donc ignorer la présence. La géographie a ainsi servi

le projet colonial en légitimant la doctrine de *terra nullius* et la prise de possession des terres appartenant à des « non-civilisé·es ». « Pleins » ou « vides », les territoires colonisés étaient voués à être « possédés »; ce sont les deux facettes de ce que Clement nomme une « metageography of dispossession » (p. 282-283).

Pour Tuhiwai Smith (2012), un vocabulaire lié spécifiquement à l'espace s'est développé avec la colonisation. La *ligne* servait à arpenter et cartographier le territoire; l'identification d'un *centre* créait un axe géographique qui reflétait l'orientation du pouvoir, alors qu'un *extérieur* s'opposant au centre excluait d'emblée certaines populations des sphères du pouvoir. Dans son livre *The Colonizer's Model of the World*, J.M. Blaut (1993) parle aussi de la création d'un « centre », celui de la métropole, et d'une « périphérie », celle des mondes « non-civilisés ». Dans le contexte historique canadien, l'auteur Cri Dwayne Donald (2009, 2012) développe la métaphore du « fort », dont les quatre murs dessinent un espace géographique colonial sur des terres présumées vides, qui permet de garder les Premières Nations à l'extérieur de l'espace « civilisé ».

Dans les rapports des explorateurs et des géographes, les peuples autochtones étaient décrits en même temps que la flore, la faune et les paysages (Clement, 2019; Tuhiwai Smith, 2012). Cela s'est transposé, dans les manuels scolaires, par le fait qu'une description « ethnographique » des sociétés autochtones a longtemps servi à « mettre en scène le décor » de l'histoire, qui commençait réellement avec l'arrivée des Européens (Vincent et Arcand, 1979, p. 146). Pour Bories-Sawala et Thibault (2020), la propension des manuels scolaires à insister sur « la parfaite adaptation [des peuples autochtones] » aux conditions de vie souvent « hostiles » de leurs territoires les rapproche plus « de la flore et de la faune » que des sociétés humaines « évoluées »

(p. 105). À la dépossession physique des peuples autochtones s'ajoute une dépossession, voire un effacement, de l'espace historique et géographique; pour Donald (2009), la métaphore du fort se transpose dans les curriculums en positionnant les histoires et perspectives des peuples autochtones « as outside the concern of Canadians » (p. 3).

### **Le « territoire autochtone » dans l'enseignement de la géographie au Québec**

Au Québec, tous les élèves du secondaire suivent un programme de géographie sur deux ans (secondaire 1 et 2, élèves de 12 à 14 ans environ) (Gouvernement du Québec, 2004). Ce programme, qui est en vigueur dans les écoles depuis 2005, est structuré autour du concept central de « territoire », défini dans le programme comme « un espace social que des humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 301). Cette définition du territoire suppose déjà une vision du monde eurocentriste selon laquelle les humains peuvent « s'approprier » le territoire; nous y reviendrons au chapitre 2.

Onze territoires sont à l'étude au programme : le territoire urbain (« métropole » – « patrimonial » – « à risque »), le territoire agricole (« national » – « à risque »), le territoire région (« industriel » – « énergétique » – « forestier » – « touristique »), le territoire protégé (« parc naturel »), et le territoire autochtone (« autochtone »). Le territoire autochtone est souvent enseigné vers la fin de la 2<sup>e</sup> année, notamment parce que plusieurs manuels et cahiers d'exercice le placent à cet endroit; cependant, le programme lui-même ne prescrit pas un moment spécifique, et les différents territoires peuvent être abordés dans l'ordre choisi par les enseignant·es.

Dans le programme lui-même, comme pour les autres territoires à l'étude, ce qui est dit du territoire autochtone est très court, et tient en une page, en plus de deux pages dans la progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2010), qui est présentée comme une « liste » de contenus et de connaissances à couvrir (voir Annexe A). On peut déjà noter que la « fragmentation curriculaire » des contenus prescrits par les programmes vient compliquer la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire qui serait plus en accord avec la dimension holistique des savoirs autochtones (Boutouchent et al., 2019).

### *Les territoires prescrits*

Le module « territoire autochtone » propose l'étude d'un territoire : celui des Cris, des Inuit (Nunavut) ou des Naskapis, au choix des enseignant·es. L'angle d'entrée se lit ainsi : « partager un territoire et le développer en harmonie avec le mode de vie » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 327).

Il est important de noter que le programme se concentre exclusivement sur « des territoires autochtones nordiques ayant établi une convention avec le gouvernement du Québec ou du Canada » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 315), soit la Convention de la Baie James et du Nord Québécois (CBJNQ), signée avec les Cris en 1975 puis étendue aux Inuit et aux Naskapis en 1978 (on parle alors des territoires « conventionnés »), ou l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut (1993), qui a mené à la création du Nunavut en 1999. Ces deux ententes sont considérées comme des traités modernes, qui ont permis aux Nations qui les ont signés d'obtenir plus de pouvoirs et d'autonomie sur les territoires qu'elles occupent – bien que ces pouvoirs ne soient pas si étendus (Nungak, 2019).

Les huit autres Nations présentes sur le territoire du Québec actuel n'ont pas signé d'ententes avec les gouvernements, malgré des négociations qui durent depuis des décennies dans plusieurs cas. Pour ces Nations, les territoires sur lesquels elles exercent une certaine autonomie se limitent aux réserves. Les réalités territoriales de ces huit Nations (Anishnabe, Atikamekw, Nehirowisiwok, Innu, Mi'gmaq, W8banaki, Kanien'kehà:ka, Wolastoqiyik Wahsipekuk, Wendat), qui diffèrent énormément entre elles, sont ainsi exclues de ce qui est prescrit par le programme.

Ce choix, qui n'est pas justifié dans le programme, peut s'expliquer par une volonté de ne pas entrer dans la controverse des territoires non cédés. Le contexte de rédaction du programme, soit au début des années 2000, après la signature de la Paix des Braves avec les Cris en 2002, explique peut-être aussi une volonté de mettre de l'avant cette réussite du gouvernement, qui s'inscrivait dans un processus de réaffirmation nationale du Québec, les négociations avec les Cris ayant été définies comme étant « de Nation à Nation » (Diane Campeau, communication personnelle, 25 février 2022). On a alors choisi de passer sous silence les réalités des Nations qui sont toujours en négociation avec le gouvernement, laissant peu de place à la diversité des réalités territoriales autochtones au Québec.

Il est important de souligner que les enseignant·es gardent une certaine marge de manœuvre dans le choix des contenus qu'ils et elles abordent en classe. Ainsi, si l'étude d'un des territoires prescrits est obligatoire, le programme de géographie encourage néanmoins les enseignant·es à créer des situations d'enseignement et d'apprentissage faisant référence « à des questions d'actualité, à des préoccupations sociales ou à un réel problème d'utilisation de l'espace »

(Gouvernement du Québec, 2004, p. 306). La progression des apprentissages, de son côté, comporte une section « Enjeu présent dans un ou des territoires autochtones », qui stipule que les élèves devraient pouvoir « nommer des revendications de peuples autochtones n’ayant pas encore établi de convention avec les gouvernements. » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 24-25). Il est donc possible, tout en suivant les prescriptions du Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ), d’aborder la diversité des réalités territoriales autochtones du Québec.

### *Les concepts particuliers au module*

Huit concepts particuliers sont prescrits pour ce module par le PFEQ : autochtone, bande, convention, culture, droits ancestraux, revendication, nation, nordicité. Or, ces concepts permettent-ils de présenter les perspectives des peuples autochtones sur le territoire?

Quatre des concepts prescrits portent un regard plus historique que géographique sur le territoire. Le concept de **Bande** fait référence à une entité créée de toute pièce par le gouvernement canadien, et imposée aux Premières Nations par la *Loi sur les Indiens* à partir du 19<sup>e</sup> siècle; les bandes ne correspondent pas à l’organisation politique traditionnelle des Premières Nations. Le concept de **Convention** s’applique uniquement au contexte très particulier et contemporain de la CBJNQ, comme expliqué plus haut. Quant aux concepts de **Droit ancestral** et de **Revendication**, ils s’inscrivent dans le contexte juridique contemporain des luttes des peuples autochtones pour la reconnaissance de leurs droits.

Ces quatre concepts mettent de l’avant les relations entre les peuples autochtones *et les gouvernements*, plutôt que les relations entre les peuples autochtones *et le territoire*.



Le concept de **Nordicité** est central dans le programme et dans le traitement qu'en proposent les manuels, comme nous le verrons au chapitre 4. La nordicité, définie par le géographe Louis-Edmond Hamelin dans les années 1960, fait référence aux caractéristiques propres aux régions nordiques (climat, population, etc.). Selon Hamelin, tout le territoire du Québec peut être pensé comme « nordique ». Or, dans l'imaginaire collectif, et dans le PFEQ, ce concept est associé aux Nations du Nord (Cris, Inuit, Naskapis), où il fait « froid », où les hivers sont « longs », et où les conditions sont « hostiles »; le Nord est ainsi présenté comme une réalité homogène et lointaine (Déry et Mottet, 2018). En mettant l'accent sur la nordicité pour présenter les territoires autochtones, on renforce l'idée que les Autochtones sont « loin » de nous, dans un espace géographique lointain et un passé distant, un problème déjà documenté chez les élèves et les étudiant·es (J. Miles, 2018; Ng-A-Fook et Smith, 2017).

Les concepts de **Culture** et de **Nation** sont plus pertinents pour parler du territoire selon les perspectives des peuples autochtones. En effet, la culture, le mode de vie, la langue et l'histoire sont étroitement reliés au territoire ancestral occupé et fréquenté par une Nation. Pour refléter les perspectives autochtones et leur diversité, la culture, cependant, ne devrait pas être présentée comme figée dans le temps ou statique, mais abordée dans ses manifestations contemporaines (Alberta Education, 2005; Sabzalian, 2019). Les pratiques culturelles ont été transformées avec le temps, et continuent de l'être. De la même manière, le concept **Autochtone** devrait permettre d'ouvrir sur la diversité et la complexité des réalités culturelles et territoriales, plutôt que présenter une seule « réalité autochtone » homogène (Alberta Education, 2005; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2016).

## Représentations géographiques eurocentristes en classe

Centrale à l'enseignement de la géographie et de l'histoire, la carte géographique est une représentation subjective du monde qui a changé au cours de l'histoire, ce qui explique que le « centre du monde » ait été déplacé au fil du temps (Benimmas, 2015). Peu questionnée auprès du grand public, la carte la plus largement utilisée aujourd'hui dans le contexte occidental, tant dans la recherche en géographie que dans son enseignement, est dérivée de celle établie par les navigateurs européens au 15<sup>e</sup> siècle (projection de Mercator et ultérieures). Cette carte, qui dispose les pays occidentaux (Europe et Amérique du Nord) au centre de l'espace cartographique, transpose une représentation du monde marquée par la colonisation et l'impérialisme, et nous offre la perspective des métropoles européennes sur le monde (Radcliffe, 2017).

Étroitement liée au processus même de colonisation des territoires autochtones, la construction de cette carte a contribué à l'effacement des savoirs, expériences et perspectives autochtones. En renommant les territoires qu'ils « découvraient » et en inscrivant ces nouveaux noms, associés à leurs métropoles respectives, sur les cartes qu'ils dessinaient, les premiers « explorateurs » européens ont effacé du même coup les géographies, les toponymies et les savoirs des peuples autochtones. Nommer le monde permettait aux colonisateurs de le « revendiquer » (« claiming ») et d'établir la légitimité de la connaissance géographique (Tuhiwai Smith, 2012, p. 84).

Outre la toponymie, d'autres éléments qui semblent « universels » dans la carte géographique sont tout autant « culturels ». Dans le contexte des Inuit, Daniel Chartier (2020) en donne deux exemples, soit les points cardinaux et l'échelle. Il explique que, traditionnellement, les

Inuit divisaient l'espace qu'ils et elles habitent en 2 à 8 segments qui correspondent aux vents dominants, plutôt qu'en quatre points cardinaux. À la notion « d'échelle », les Inuit (et d'autres peuples autochtones) préféraient une gradation en fonction des difficultés rencontrées sur le parcours; par exemple la durée nécessaire pour parcourir une certaine distance, en fonction des obstacles, dont tenait compte la représentation cartographique du territoire.

Par ailleurs, la carte « dématérialise » le territoire, un élément « concret » pour tous les peuples autochtones, et le « transforme » en « abstraction » (Chartier, 2020, p. 3). Le point de vue « horizontal », à hauteur d'humain, accessible quand on parcourt le territoire, est ainsi remplacé par une perspective « à vol d'oiseau » (Anderson, 1983). Comme le soulignent des participant·es à la recherche, les frontières politiques elles-mêmes, en plus de représenter les limites des États coloniaux, semblent immuables sur nos cartes géographiques. Cet « acquis », rarement remis en question, ne correspond pourtant pas à la façon dont le territoire ancestral ou traditionnel des peuples autochtones est défini : fluide, sans limites fixes, avec des zones tampon de « chevauchements » (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022; Michel Durand Nolett, entrevue, 9 juin 2022).

Dès lors, la carte et les représentations géographiques du territoire perpétuent un regard eurocentriste, tout particulièrement dans l'enseignement de la géographie au primaire et au secondaire. En classe, il est peu probable que les élèves soient amené·es à prendre conscience de ce caractère eurocentriste et « construit » de l'outil qu'ils et elles utilisent. Dans ses recherches sur les pratiques enseignantes en géographie, la didacticienne Aïcha Benimmas (2015) a constaté que la carte est utilisée principalement pour la localisation, et non pour l'analyse ou l'interprétation.

Bien que certain·es enseignant·es souhaitent que leurs élèves apprennent à lire, analyser et interpréter les cartes géographiques, les activités pédagogiques mises en place ne favorisent pas ces apprentissages. Le manque de formation disciplinaire des enseignant·es en langage cartographique et en didactique de la carte ne les encourage pas à porter un regard critique sur la carte ou à la « déconstruire » (Harley, 1989), à la voir comme un objet de culture.

Reconnaissant l'importance de proposer d'autres représentations géographiques de leur territoire, les Atikamekw Nehirowisiwok ont inclus une réflexion sur le rôle de la cartographie dans la représentation de leur territoire traditionnel, le *Nitaskinan*, dans le cadre d'un vaste projet de refonte des cours d'histoire et de géographie du secondaire, *Kiskinohamasowin Atisokana*<sup>5</sup>. Le projet inclut des ateliers cartographiques et la conception de cartes territoriales et familiales s'éloignant des normes cartographiques, afin de représenter le territoire dans ses multiples dimensions (Archambault et al., 2021).

Il semble y avoir peu d'exemples similaires dans le contexte d'autres Nations au Québec. Par exemple, si les manuels utilisés par les Cris (Faries et Pashagumskum, 2002) et les Mohawks (Blanchard, 1980) abordent l'histoire du point de vue des Premières Nations, en mettant un accent particulier sur leurs perspectives, ces manuels proposent peu de représentations géographiques distinctes; le manuel des Cris inclut deux cartes, dessinées l'une par une Inuk et l'autre par une personne définie comme « autochtone », mais c'est surtout pour indiquer que « les explorateurs

---

<sup>5</sup> Kiskinohamasowin : la connaissance de soi / Atisokana : les récits, les histoires, la connaissance à travers l'immersion.

européens avaient besoin des Autochtones pour les guider et faire des cartes » (Faries et Pashagumskum, 2002, p. 111).

Ainsi, on peut penser qu'une forte majorité d'élèves au Québec n'a pas accès à des représentations géographiques critiques qui questionnent et déconstruisent leur caractère eurocentriste.

### **Conclusion générale de la section**

L'enseignement de la géographie au Québec semble faire encore peu de place aux savoirs, expériences et perspectives autochtones. En effet, malgré la présence d'un module sur le « territoire autochtone » dans le programme de géographie du premier cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2004), ce territoire est envisagé d'un point de vue eurocentriste, que ce soit dans la façon de circonscrire ce qu'est un « territoire autochtone » ou dans les concepts proposés pour le définir. Il existe cependant des ouvertures dans le programme de géographie pour aborder d'autres réalités que celles des territoires prescrits, ce qui rend d'autant plus pertinente la création de ressources pédagogiques abordant les réalités territoriales locales. Par ailleurs, les outils de la géographie, notamment la carte géographique, sont les héritiers d'une discipline qui s'est placée au service de la colonisation; dès lors, les représentations géographiques généralement accessibles aux élèves restent largement eurocentristes et font peu de place aux perspectives autochtones sur le territoire.

### 3. LE CONTEXTE DES COMMUNAUTÉS W8BANAKIAK D'ODANAK ET DE W8LINAK

#### **Bref historique des communautés**

##### *Territoire ancestral et mode de vie traditionnel*

Sur la carte contemporaine des Nations du Québec, on trouve deux réserves w8banakiak, dites « abénakises », soit Odanak et W8linak. Situées sur la rive sud du fleuve Saint-Laurent, entre Montréal et Trois-Rivières, ces deux réserves sont de très petite taille : 6 km<sup>2</sup> environ pour Odanak et 0,9 km<sup>2</sup> pour W8linak.

Or, le territoire ancestral des W8banakiak, le *Ndakina*, est un vaste territoire, qui va du fleuve St-Laurent (*Kchitegw*) à l'océan Atlantique (*Sobagw*), et de la rivière Richelieu (*Masesoliantegw*) à la rivière Chaudière (*Kik8ntegw*). Le *Ndakina* touche les territoires actuels du Maine, du Vermont, du New Hampshire, du Québec et du Nouveau-Brunswick. Avec la colonisation et l'instauration de la frontière canado-américaine, les W8banakiak ont été vus comme des étrangers au États-Unis comme au Canada, car ils et elles se déplaçaient des deux côtés de la frontière, ce qui a compliqué la reconnaissance de leurs droits territoriaux dans les deux pays (Manore, 2011).



Figure 1. Carte du Ndakina établie par le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki en 2021

Faire un historique complet de l’histoire des W8banakiak dépasse le cadre de cette thèse, mais quelques bases sont importantes pour la situer et en comprendre les spécificités. L’histoire des W8banakiak au Québec est relativement peu connue. Les W8banakiak appartiennent à la confédération Wabanaki<sup>6</sup>, décrite comme un peuple multiculturel regroupant plusieurs dizaines de groupes (C. Gélinas, 2018; Lennox, 2017). C’est sur le territoire du Ndakina que l’on retrouve les sites archéologiques les plus anciens au Québec, qui témoignent d’une présence humaine

<sup>6</sup> Le mot « Wabanaki » fait référence à cette confédération, tandis que les termes « W8banaki » ou « Abénaki » (francisé) désignent l’un de ces peuples, qui est l’une des onze Nations sur le territoire du Québec actuel (Suzie O’bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022; Michel Durand Nolett, entrevue, 9 juin 2022).

remontant de 12 500 ans à 8000 ans (Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, 2023), bien qu'on ne puisse pas confirmer que ces traces archéologiques ont été laissées par les ancêtres des W8banakiak d'aujourd'hui (C. Gélinas, 2018).

Traditionnellement, le mode de vie des W8banakiak était semi-nomade, étroitement lié au territoire. Les rivières, principalement les axes nord-sud, servaient de réseaux d'échange et de transport. Par exemple, en partant du fleuve Saint-Laurent, les W8banakiak remontaient dans le territoire en suivant les rivières *Alsig8ntegw* (Saint-François), *W8linaktegw* (Bécancour) ou *Kik8ntegw* (Chaudière). En traversant la ligne de partage des eaux, les W8banakiak empruntaient d'autres rivières, comme les rivières *Kinebagw* (Kennebec) et *Amoscoggen* (Androscoggin), ce qui leur permettait de se rendre jusqu'à l'océan Atlantique (Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, 2023; O'bomsawin, 2006).

Le mode de vie semi-nomade impliquait des déplacements vers l'intérieur des terres en groupes familiaux à l'automne et à l'hiver, et des rassemblements en bordure des lacs ou des rivières au printemps et à l'été (Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, 2023). En plus de la chasse au petit et au gros gibier (castor, rat musqué, chevreuil, orignal, ours, etc.), le climat et le sol permettaient certaines pratiques agricoles. Par exemple, selon Michel Durand Nolett, les W8banakiak faisaient un peu de culture avant de quitter les territoires de l'intérieur au printemps (les « trois sœurs » : maïs, courge et haricot), ce qui leur donnait de la nourriture lorsqu'ils et elles y revenaient à l'automne (Michel Durant Nolett, entrevue, 9 juin 2022).



### ***Premières réserves, empiètement du territoire et octroi de terres éloignées***

À la fin du 17<sup>e</sup> siècle, Odanak et W8linak se sont ajoutées aux missions sédentaires de la vallée du Saint-Laurent. Alliés des Français·es, les W8banakiak ont protégé la colonie naissante. Le Fort d'Odanak, par exemple, a été construit spécifiquement pour repousser les attaques des Britanniques et de leurs alliés, et protéger les Français·es installés dans la colonie (Musée des Abénakis, 2014). Les W8banakiak qui se sont installés sur les rives du Saint-Laurent de façon permanente étaient originaires d'autres endroits, notamment de l'État actuel du Maine. À la demande des autorités coloniales françaises, des terres leur avaient été octroyées au tout début du 18<sup>e</sup> siècle par les seigneurs et habitants de la région, tant à Odanak qu'à W8linak. Pour chacune des communautés, ces terres totalisaient environ 60 km<sup>2</sup> (Gill, 2003).

À cause de la forte pression exercée dans le Centre du Québec et les Cantons-de-l'Est par l'arrivée des Acadiens suite à la Conquête et des Loyalistes suite à la guerre d'Indépendance américaine, le territoire des W8banakiak s'est graduellement rétréci. Entre les années 1760 et 1860, même les terres qui leur avaient spécifiquement été octroyées ont été morcelées, à cause d'un empiètement constant de colons et du silence de la Couronne (Gill, 2003). Par ailleurs, selon les actes de concession, les terres des Seigneuries étaient octroyées aux W8banakiak tant que ceux-ci les *occupaient* (Gill, 2003); le participant à la recherche Yves Landry raconte que les W8banakiak, partis pour appuyer les Britanniques dans la guerre de 1812, se sont fait usurper leurs terres par les colons durant leur absence (Yves Landry, entrevue, 3 octobre 2022).

En compensation pour la perte de ces terres, d'autres territoires ont été octroyés aux W8banakiak en vertu de la loi de 1851 sur la protection des terres de réserve, mais ils ont été peu

utilisés par les W8banakiak. Par exemple, on cherchait à octroyer une réserve aux W8banakiak, aux Atikamekw et aux Anishnabe dans la région de La Tuque, une solution rapidement rejetée par les W8banakiak, qui jugeaient cet emplacement trop éloigné (Frenette, 2003). Suite à des demandes formulées dès 1829, les W8banakiak de W8linak avaient reçu en 1853 une réserve dans les Cantons-de-l'Est près du lac Saint-François, Coleraine, qui disparut dès 1882 à cause des pressions de la colonisation (Frenette, 2003; C. Gélinas, 2018). Des terres avaient aussi été octroyées en 1805 à Durham à 17 familles W8banakiak, mais en 1896, ces familles étaient parties, probablement vers Odanak (C. Gélinas, 2018).

Le désintérêt des W8banakiak pour des territoires trop éloignés appuie l'idée que le territoire fréquenté par une Première Nation est connu, familier, nommé; ce n'est pas « n'importe où ». L'octroi aux W8banakiak de terres éloignées de leur lieu de résidence s'inscrit aussi dans les politiques de déracinement et de relocalisation des peuples autochtones partout à travers le pays : au moment de créer les réserves, on a attribué aux Premières Nations des terres de moins grande valeur, tandis que les terres de grande valeur étaient attribuées aux colons (K. Wilson, 2018). Selon Yves Landry, les terres de l'île Montesson, situées à l'embouchure de la rivière W8linaktegw, où les W8banakiak s'étaient d'abord installés, étaient riches et fertiles à cause des alluvions et inondations annuelles; c'est pourquoi les colons français ont voulu les récupérer, en repoussant les W8banakiak un peu plus loin sur la rivière, vers ce qui allait devenir la réserve de W8linak (Yves Landry, entrevue, 3 octobre 2022).

### *Transformations contemporaines*

Le 19<sup>e</sup> siècle et le morcellement rapide du Ndakina ont entraîné des changements importants dans le mode de vie des W8banakiak. Certaines familles ont commencé à chasser au nord du fleuve St-Laurent, sur les terres des Atikamekw et des Anishnabe, et sont devenus guides en Mauricie (C. Gélinas, 2003; Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, 2023; Nash, 2002; Nash et Obomsawin, 2003); en témoignent notamment les toponymes abénakis recensés par Philippe Charland (2005) au nord du fleuve Saint-Laurent. D'autres ont développé la vannerie (fabrication de paniers en frêne), une activité traditionnelle qui a fleuri et permis à plusieurs familles une indépendance économique, contrairement aux idées reçues sur la « dépendance » des Premières Nations aux subsides gouvernementaux (C. Gélinas, 2007). Les paniers étaient vendus aux touristes, notamment dans des sites de villégiature aux États-Unis (Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, 2023; Projet Niona et al., 2021).

Au 20<sup>e</sup> siècle, avec le déclin de la chasse et de la pêche, et éventuellement la crise économique des années 1930, plusieurs familles sont parties aux États-Unis pour travailler dans les manufactures, comme c'est le cas de la famille d'un participant au projet, Mathieu O'bomsawin. D'autres ont quitté par manque de terres, particulièrement les familles de W8linak, à Trois-Rivières ou à Montréal, comme par exemple la famille d'Yves et Lucie Landry. Dans ces deux cas comme dans de nombreux autres, les familles revenaient passer leurs étés à Odanak et W8linak, ce qui rejoint l'idée que la réserve agit comme point d'ancrage culturel et familial, même dans le cas de l'urbanisation et de la délocalisation des Premières Nations (Borrows, 2008).

Historiquement, les communautés w8banakiak étaient très scolarisées, particulièrement Odanak, où une première école a ouvert ses portes en 1803. Selon Mathieu Chaurette (2011), au 19<sup>e</sup> siècle, Lorette et Odanak étaient les communautés les plus alphabétisées et les plus scolarisées en Amérique du Nord, plus que les Canadiens français de l'époque. Au 19<sup>e</sup> siècle, plusieurs W8banakiak ont fréquenté les écoles du protestant Elzear Wheelock au New Hampshire. Ces écoles, qui avaient des visées assimilationnistes, ont aussi permis la création d'une élite des Premières Nations et la formation des premiers instituteurs autochtones qui sont retournés dans leurs villages; par exemple, Pierre-Paul Osunkhirhine, qui dirigea une école protestante à Odanak durant une bonne partie du 19<sup>e</sup> siècle malgré les protestations des missionnaires catholiques (Chaurette, 2011).

Cette perception de communautés alphabétisées contraste avec le préjugé tenace des peuples autochtones « illettrés » et peu intéressés par l'éducation. Elle est ressortie chez plusieurs personnes interviewé·es, qui ont mentionné que les chefs w8banakiak savaient lire et écrire; ce fait contredisait selon elles des documents des Affaires indiennes selon lesquels les chefs w8banakiak auraient accepté des cessions de terre sans comprendre ce qu'ils signaient (Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022; Michel Durand Nolett, entrevue, 9 juin 2022).

À cause de la colonisation hâtive de cette partie du territoire, les W8banakiak cohabitent depuis des siècles avec les villages environnants. Aujourd'hui, une minorité des W8banakiak vivent dans les deux très petites réserves d'Odanak et de W8linak, dont la population en 2021 était établie à respectivement 481 et 194 personnes (Statistique Canada, 2022). Selon les données de Services autochtones Canada et du Registre des Indiens de 2016, 86,5% des W8banakiak vivent

hors réserve (Lévesque et al., 2019), principalement à cause des possibilités limitées d'expansion des deux communautés, comme c'est le cas dans de nombreuses autres réserves au Canada (Bartlett, 1990; Harris, 2002).

### **Le contexte éducatif actuel**

Depuis la fermeture de l'externat en 1965, il n'y a pas d'écoles primaires ou secondaires dans les communautés d'Odanak et de W8linak. L'ensemble des élèves w8banakiak fréquentent des écoles provinciales, soit les écoles publiques du CSS La Riveraine (primaire et secondaire) et le collège privé CNDA (secondaire), pour ceux et celles qui habitent Odanak, W8linak et les environs; ou encore, les écoles provinciales des villes et villages où ils et elles habitent (Trois-Rivières, Drummondville, Montréal, etc.). Dans ces écoles, il y a peu de présence de la culture w8banaki, ce dont ont témoigné les participant·es à la recherche. Pour Suzie O'bomsawin, par exemple, l'élément marquant de son parcours scolaire est « l'absence de ma Nation dans la grande majorité des différentes étapes de mon parcours scolaire » (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022).

### ***Le contexte de mixité***

Le contexte de mixité est entendu ici comme la présence, dans une même classe, d'élèves autochtones et non autochtones. Il est important de noter que plusieurs étudiant·es cri·es, innu·es et atikamekw de l'établissement collégial Kiuna ont des enfants d'âge scolaire, qui fréquentent aussi les écoles de la région. Ces enfants sont approximativement aussi nombreux·ses que les enfants w8banakiak dans les classes, et sont généralement plus identifié·es comme membres des

Premières Nations (langue, traits physiques). Le contexte de mixité touche donc une diversité de Nations, mais comme ce phénomène touche surtout le primaire, je ne ferai pas cette distinction ici et parlerai seulement des élèves w8banakiak.

Les élèves w8banakiak sont peu nombreux·ses dans leurs classes, et ne sont pas toujours identifié·es. En milieu scolaire, il est facile pour les jeunes W8banakiak de se fondre dans la masse, surtout s'ils et elles n'ont pas le nom « O'bomsawin », étant donné le fait que peu ont des traits physiques « attribués » aux Premières Nations. C'est une stratégie qui semble avoir été employée par plusieurs participant·es, et qui est encore employée par certain·es élèves aujourd'hui; cela leur évite aussi de devoir répondre aux questions et d'« éduquer » leurs collègues et enseignant·es non Autochtones. Mais cela rend aussi plus difficile de se distinguer et de développer un sentiment de fierté.

On pouvait facilement prendre cette carte-là pour se fondre mieux dans la masse puis, t'sais, jamais en parler, puis passer comme tous les autres, là. Donc, on n'en parlait pas, puis on était aussi un peu... [pause] Un peu gênés d'en parler parce que, justement, quand qu'on le nomme, puis quand qu'on le dit, ben, là, ça génère beaucoup de questions, beaucoup de questions auxquelles un jeune n'est pas nécessairement apte, ou en tout cas, il est pas rendu là dans son apprentissage, à être en mesure d'expliquer le comment, du pourquoi, « Pourquoi tu paies pas de taxes? pourquoi tu paies pas d'impôts? », t'sais... [Fait que] au final, on était comme mal à l'aise de dire ça, parce que, t'sais, « OK, mais dans le fond, t'es Abénaki, mais

pourquoi, parce que, t'sais, t'es même pas capable de nommer toi-même qu'est-ce qui te distingue des autres ». (Mathieu O'bomsawin, entrevue, 7 juin 2021)

Bien que certaines recherches indiquent que les enseignant·es peuvent être réfractaires à l'inclusion des perspectives autochtones, à cause du petit nombre d'élèves dans les classes (Sabzalian, 2019; St. Denis, 2011), les enseignant·es rencontrés au cours de la recherche sont bien conscient·es de leur présence. Celle-ci peut cependant causer un sentiment d'inconfort ou d'incompétence, qui peut se transformer en sentiment « d'imposture », comme l'exprime cet enseignant :

C'est le seul dossier [territoire autochtone] où moi j'ai un sentiment d'imposteur, un peu, à donner la matière, où des fois je vais chercher le regard de... de l'élève autochtone pour, l'espèce de non-verbal de « c'est-tu correct si je dis ça ? C'est-tu... » Non, je me sens pas... je me sens pas si compétent que ça à... à donner le cours. [...] Mais même vis-à-vis les élèves issus des Premières Nations, est-ce qu'ils souhaitent qu'on explique en quoi leur territoire est unique, ou, au contraire, ils auraient le goût de dire « eille, ça, c'est pareil chez nous que ça l'est... » Le but, c'est pas non plus de les ostraciser puis d'éveiller des stéréotypes... [pause] Fait que, c'est pour ça que c'est pas un chapitre avec lequel je suis si à l'aise que ça, même si je le trouve intéressant, puis je le trouve pertinent. Il est pertinent, le dossier autochtone, je trouve. Mais il m'amène... une incertitude, ou l'impression des fois... pas de marcher sur des œufs, mais de... de vouloir à tout prix chercher

l'accord chez les élèves des Premières Nations. (Mathieu Houle-Leblanc, entrevue de groupe, 12 avril 2022)

Cet extrait renvoie au caractère « sensible » du territoire, donc nous reparlerons dans le cadre théorique, au chapitre 2.

Par ailleurs, la présence d'élèves non autochtones en classe, qui peuvent exprimer des propos racistes devant leurs camarades w8banakiak, amène les enseignant·es à devoir « recadrer » les propos de leurs élèves, souvent bien moins conscient·es que les enseignant·es de la présence de leurs pairs autochtones. Parfois, ce sont des élèves w8banakiak plus « politisé·es » ou « affiché·es » qui prennent la parole :

Justement, ce matin je parlais des Nations autochtones, puis je disais à mes élèves, je disais, « Uhm, si je vous parle des Abénakis, connaissez-vous des endroits où vivent les Abénakis? ». Puis là j'ai un long silence, puis j'ai une élève abénakise qui dit, « Ben, Odanak, peut-être, hein! Allô tout le monde... » [...] « À quel point vous allez loin dans votre ignorance de l'existence des Abénakis. » (Élodie Mongrain, entrevue, 10 mai 2021)

Le réflexe des enseignant·es peut aussi être de questionner les élèves des Premières Nations dans la classe, de transposer sur eux et elles le « poids » de les « éduquer » (Styres, 2020; Styres et al., 2021). Mathieu O'bomsawin et Suzie O'bomsawin ont tous deux témoigné de cette expérience dans leur parcours scolaire, en insistant toujours sur le fait que les élèves autochtones sont aussi là pour apprendre et ne portent pas tout le savoir. Un document du ministère de l'Alberta



suggère aux enseignant·es qui voudraient discuter avec leurs élèves autochtones de les approcher discrètement, « as many Aboriginal students do not want to be singled out as being different in front of their classmates » (Alberta Education, 2005, p. 26).

### *L'éducation comme moyen de renverser le racisme et la méconnaissance*

Au sujet de la présence de racisme vis-à-vis des W8banakiak, il semble y avoir une différence entre les générations. Michel Durant Nolett parle ouvertement d'épisodes racistes dans sa jeunesse; par exemple, de sa difficulté d'être embauché à Sorel alors qu'il venait d'Odanak, et de l'existence d'un couvre-feu pour les W8banakiak jusque dans les années 1960. Les plus jeunes comme Mathieu O'bomsawin et Suzie O'bomsawin témoignent de la ségrégation ou du mal-être vécus par leurs grands-pères. Frédéric Pruvost, responsable des services éducatifs au CSS La Riveraine, reconnaît aussi qu'il y avait plus de préjugés envers les élèves d'Odanak au début de sa carrière, et Lucie Landry rapporte que sa fille a vécu du racisme à l'école parce qu'elle avait des traits physiques plus associés à une « identité autochtone » et que ses enseignant·es savaient qu'elle résidait à W8linak. (Michel Durand Nolett, entrevue, 9 juin 2022; Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022; Mathieu O'bomsawin, entrevue, 7 juin 2021; Frédéric Pruvost, entrevue, 3 juin 2022; Lucie Landry, entrevue, 3 octobre 2022)

Si le climat social semble s'être amélioré, une ignorance et une méconnaissance des réalités persistent, dont tous·tes les participant·es ont témoigné. Les fameuses questions des taxes et des droits acquis sont l'objets de fréquents « recadrages » par les participant·es dans leurs discussions avec des non Autochtones. Les jeunes W8banakiak impliqué·es dans les projets de réappropriation culturelle du groupe Niona (nous y reviendrons) souhaitent depuis longtemps faire des capsules

du genre « mythes et réalités », pour expliquer leurs réalités à leurs camarades de classe; ils et elles ne se disent pas nécessairement victimes de racisme, mais vivent beaucoup d'incompréhension (Valérie Laforce, comptes rendus, 25 février 2019 et 4 février 2020). L'éducation, en ce sens, est perçue comme une façon de contrer le racisme, et l'école comme un lieu d'action qui pourrait permettre de renverser l'image folklorique des peuples autochtones. Pour Michel Durand Nolett,

Plus les jeunes vont jouer là-dedans, qu'ils vont apprendre, qu'ils vont poser des questions puis qu'ils vont rencontrer les bonnes personnes, moins il va y avoir de préjugés, moins il va y avoir de racisme. [pause] Ça, c'est sûr. Sûr, sûr, sûr. [pause]  
(Michel Durand Nolett, entrevue, 9 juin 2022)

### **Collaboration entre le Centre de services scolaire La Riveraine et le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki**

Au cours des dernières années, une collaboration de plus en plus étroite s'est développée entre le CSS La Riveraine et le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki (GCNWA). C'est en décembre 2018, à l'occasion d'une rencontre suivant un colloque en éducation autour de la réussite des élèves w8banakiak, qu'a été évoquée la pertinence de mettre sur pied une Table en éducation regroupant divers acteurs des milieux scolaires et w8banakiak. Suite à cette rencontre, une Table en éducation a été officiellement créée; la première rencontre, à laquelle j'ai eu la chance d'assister, a eu lieu le 9 avril 2019 (Frédéric Pruvost, entrevue, 3 juin 2022; Valérie Laforce, compte rendu, 27 mars 2023).

Un an plus tard, en mars 2020, une agente de liaison dédiée spécifiquement au CSS La Riveraine a été embauchée conjointement par le GCNWA et le CSS, grâce au financement obtenu par un programme gouvernemental permettant l'embauche d'agent·es de liaison dans des CSS où il y a des élèves autochtones. Cette agente de liaison est ma collaboratrice Valérie Laforce, qui était jusque-là responsable des projets du groupe de jeunes Niona. Avant 2020, une agente de liaison travaillait conjointement au CSS La Riveraine et dans un autre CSS accueillant des jeunes de Wemotaci, mais le contexte était tellement différent que l'agente ne pouvait pas répondre aux besoins des deux groupes d'élèves. Les deux CSS se partagent désormais les fonds disponibles et embauchent des agentes distinctes (Frédéric Pruvost, entrevue, 3 juin 2022). À la fin de 2021, des fonds supplémentaires ont permis d'embaucher une autre personne à temps partiel pour travailler explicitement sur les contenus d'ateliers destinés au milieu scolaire, Sonia Fiset, qui est aussi devenue ma collaboratrice. D'autres personnes se sont ponctuellement jointes à elles depuis ce temps.

### ***Points d'entrée des collaborateur·rices***

Dans le contexte de cette collaboration entre le CSS La Riveraine et le GCNWA, deux points d'entrée principaux ont été identifiés. Pour Frédéric Pruvost, directeur des services éducatifs, le point d'entrée est la réussite des enfants autochtones à l'intérieur du système scolaire, et la persévérance scolaire (Frédéric Pruvost, entrevue, 3 juin 2022). Pour les W8banakiak, la première préoccupation, exprimée dès les premiers contacts avec Suzie O'bomwasin et réaffirmée par Valérie Laforce et Sonia Fiset, est que les jeunes W8banakiak soient en lien avec leur culture. Sans nier l'importance de la réussite scolaire, il y a d'abord un désir de mieux faire connaître la

culture w8banaki dans les milieux scolaires, et de poursuivre la stimulation au sentiment d'appartenance entamée dans la communauté (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022; Valérie Laforce et Sonia Fiset, compte rendu, 30 août 2022).

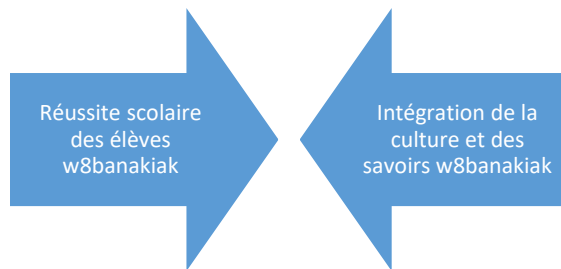


Figure 2. Points d'entrée initiaux des collaborateur·rices

À l'occasion d'une de nos rencontres, Valérie a d'ailleurs fait le lien entre ces deux points d'entrée :

Pour moi, les deux sont vraiment interreliés. En faisant une place à la culture abénakise et aux jeunes Abénakis dans le milieu scolaire, on favorise directement la réussite des jeunes. On sensibilise aussi les non Autochtones, on travaille à défaire les préjugés. En voyant ta culture à l'école, tu te sens à ta place, tu as envie d'y rester. Tu te sens moins comme une bibitte étrangère dans ce milieu-là. (Valérie Laforce, compte rendu, 30 août 2022)

À Joliette, le Comité Kacterimisowin pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes atikamekw abonde dans le même sens :

Ainsi, la valorisation de la culture a sa place comme vecteur de rétention et de motivation scolaire, car elle agit de manière sous-jacente en renforçant la perception du jeune à la fois de lui-même (apprendre sur sa culture) et de son environnement (l'école comme lieu accueillant ouvert sur sa culture). (Blanchet-Cohen et al., 2017, p. 11)

En 2020, un plan d'action a été adopté pour répondre à ces deux enjeux initiaux. Un troisième volet concernant l'accompagnement des familles et du milieu scolaire a éventuellement été ajouté, par exemple pour l'application du principe de Jordan.

Quant à mon entrée dans le projet, mes premiers contacts avec Valérie Laforce et David Bernard remontent au début 2019. Ainsi, je suis arrivée aux débuts de la collaboration entre le CSS La Riveraine et le GCNWA, même si je ne le savais pas à ce moment-là. De mon côté, mon intention initiale, telle qu'exprimée dans la première section du projet, était de rejoindre les élèves de la majorité afin de les amener à poser un regard critique sur leur histoire et sur l'effacement des peuples autochtones de cette histoire. Il y avait donc une tension possible entre nos intentions respectives, nos points d'entrée, même si mon projet incluait implicitement l'intégration des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak.

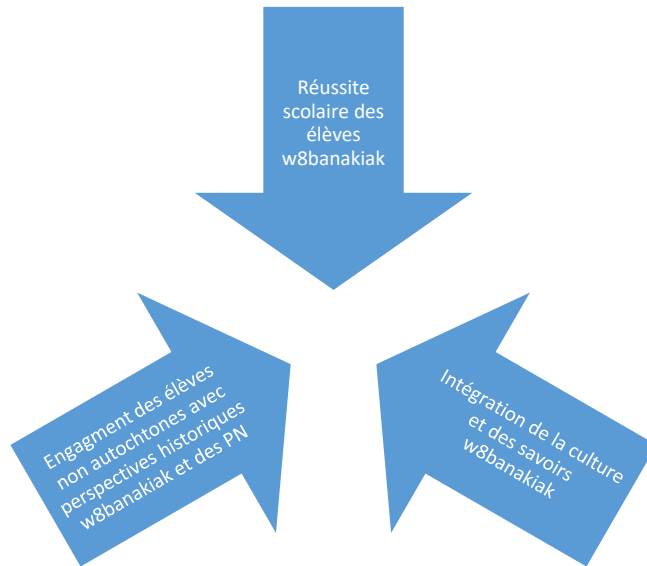


Figure 3. Points d'entrée des collaborateur·rices et de la chercheuse

Tout au long de la démarche de collaboration, qui est détaillée dans le chapitre 3, nous avons tenté de formuler un projet et des objectifs de recherche qui répondraient à nos points d'entrée respectifs.

### ***Progression dans les apprentissages***

Au cours du processus de collaboration, une idée importante a été réitérée par toutes les parties, soit celle d'instaurer une progression entre les activités proposées aux élèves tout au long de leur parcours scolaire (Toulouse, 2018). Tant pour Frédéric Pruvost que pour Valérie Laforce et Sonia Fiset, un des objectifs de la concertation est de ne plus dépendre d'initiatives isolées des enseignant·es, et d'assurer une certaine pérennité des contenus couverts en classe. Par exemple, il a été discuté d'instaurer des ateliers récurrents en 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, et en secondaire 2 et 4, en incluant deux visites en communauté dans le parcours – une au primaire, et une au

secondaire (Valérie Laforce, Sonia Fiset et Frédéric Pruvost, compte rendu, 10 mars 2022). Au cours de nos discussions, nous avons essayé de placer ces morceaux et de trouver une cohérence générale entre les activités proposées. J'ai donc essayé que mon projet, qui vise l'enseignement de la géographie en secondaire 2, puisse s'inscrire dans cette progression.

Si on compare les attentes des programmes québécois quant à l'inclusion des perspectives autochtones et de l'histoire de la colonisation, on constate un décalage important avec ce que prévoient les programmes d'autres provinces canadiennes. En Saskatchewan et en Colombie-Britannique, où des contenus sur l'enseignement des traités ou la diversité des peuples autochtones sont prescrits à chaque année du parcours scolaire, le niveau attendu d'élèves du même âge est très différent. Par exemple, en Saskatchewan, dès la maternelle, une question clé consiste à explorer en quoi la diversité des Premières Nations vivant en Saskatchewan se reflète dans la classe et dans la collectivité (Gouvernement de la Saskatchewan, 2013b). Dans certains ouvrages, l'activité des couvertures est suggérée pour la 7<sup>e</sup> année (secondaire 1) (Toulouse, 2018), alors que, pour mes collaboratrices Valérie Laforce et Sonia Fiset, les élèves n'ont pas acquis les connaissances nécessaires pour profiter de cette activité avant le secondaire 4 ou 5 (Valérie Laforce et Sonia Fiset, compte rendu, 26 avril 2022). La progression des contenus et des apprentissages doit donc être adaptée au contexte québécois et à la réalité des jeunes visés par le projet.

### **Conclusion générale de la section**

La Nation W8banaki ayant connu très tôt la colonisation européenne, son contexte est unique et diffère grandement de celui d'autres Nations. L'effritement rapide du territoire a laissé deux petites réserves qui n'ont pas pu soutenir le développement de la population, entraînant le

départ de plusieurs familles et rendant plus difficile la transmission des savoirs d'une génération à l'autre (nous y reviendrons). En l'absence d'écoles dans les communautés d'Odanak et de W8linak, les élèves w8banakiak fréquentent les écoles du réseau « régulier »; l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak dans l'enseignement doit obligatoirement être pensée avec ce contexte de mixité en tête, surtout que l'absence de signes « distinctifs » (langue, traits physiques, noms de famille) chez les élèves w8banakiak peut rendre leur présence invisible dans les classes. Par ailleurs, la présence d'une collaboration entre le CSS La Riveraine et la Nation W8banaki a créé un contexte favorable dans lequel j'ai pu m'insérer pour concevoir et développer un projet de recherche.

#### 4. PROBLÈME ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Au cours de ce chapitre, nous avons vu que les différents rapports sur l'éducation et sur les questions autochtones qui se sont succédés indiquent l'importance d'inclure les savoirs, expériences et perspectives autochtones en éducation, tant pour le bénéfice des élèves autochtones que des élèves non autochtones (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012, 2015a; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Cette inclusion se heurte à des défis d'ordres épistémologique et disciplinaire, aux particularités du contexte de mixité scolaire (présence d'élèves autochtones et non autochtones dans la même classe), aux prescriptions actuelles des programmes, et à un certain sentiment d'inconfort et d'incompétence exprimé par les enseignant·es. Un besoin de formation (initiale comme continue) ressort, avec le défi d'éviter la sur sollicitation des ressources déjà surchargées dans les communautés autochtones.



Parmi les différents éléments à inclure, le territoire a été identifié comme un élément incontournable à aborder, parce qu'il est central aux cultures, conceptions du monde et modes de vie des Premières Nations, et parce qu'il est central aux enjeux de réconciliation et de décolonisation. Par ailleurs, bien que le programme de géographie au secondaire aborde déjà le « territoire autochtone » (Gouvernement du Québec, 2004), celui-ci est présenté de façon limitée et eurocentriste, et les perspectives des Premières Nations elles-mêmes sont peu présentes.

Étant donné les spécificités des réalités et perspectives sur le territoire, il est important que cette inclusion soit pensée localement, dans le contexte d'une Nation. Le contexte des communautés w8banakiak, notamment la collaboration déjà présente entre le CSS La Riveraine et le GCNWA, permet d'envisager de proposer un accompagnement spécifique pour les enseignant·es de géographie, afin de les accompagner dans l'inclusion des savoirs, perspectives et réalités sur le territoire, au bénéfice des élèves w8banakiak et non w8banakiak qui fréquentent leurs classes.

En réponse à ces enjeux, l'objectif de la recherche est de développer un matériel de soutien à l'enseignement de la géographie permettant l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire, dans une démarche de collaboration avec la Nation W8banaki.

## DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, je m'intéresse d'abord au concept de « territoire ». Concept vaste et polysémique, je tente d'en circonscrire diverses facettes, en explorant des conceptions du territoire pour les peuples autochtones, le territoire urbain comme territoire autochtone, ainsi que le lien entre territoire et transmission des savoirs. Puis, nous passons à la salle de classe, pour explorer en quoi le territoire peut être un thème sensible en classe.

La deuxième section porte sur les savoirs, expériences et perspectives des Premières Nations, et plus particulièrement des W8banakiak. Ces trois concepts sont d'abord définis de façon générale, puis explorés dans le contexte spécifique des W8banakiak et des enjeux de transmission qui leur sont propres.

La troisième section définit plusieurs approches théoriques, critiques, didactiques et pédagogiques susceptibles de soutenir l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones dans l'enseignement de la géographie. Ces approches proviennent à la fois d'auteurs autochtones et non autochtones.

Le chapitre se conclut avec la formulation de trois sous-objectifs pour la recherche.

### 1. LE TERRITOIRE

#### **Conceptions du territoire pour les peuples autochtones**

In the settler mind, land was property, real estate, capital, or natural resources. But to our people, it was everything: identity, the connection to our ancestors, the home

of our nonhuman kinfolk, our pharmacy, our library, the source of all that sustained us. It was a gift, not a commodity. » (Kimmerer, 2013, p. 17)

Notre milieu de vie. Moi, c'est ça que ça représente [le territoire], c'est notre milieu de vie... Là, où c'est qu'on peut aller pour, comme je disais tantôt, se nourrir, s'abriter, se soigner. C'est ça qui est notre territoire. Il faut pas oublier que si t'entends les gens parler, ils vont parler de « notre » territoire. Moi, je parle de « notre » territoire. « Mon » territoire, puis « mon » terrain, puis « mon »... ça n'existe pas dans la langue w8banaki, de la possession comme ça. (Michel Durand Nolett, entrevue, 9 juin 2022)

Il est délicat d'aborder les conceptions du territoire selon les peuples autochtones. Comme pour les épistémologies, elles sont diverses, et varient d'une Nation à l'autre. Il peut aussi exister des tensions entre les Nations et au sein de chacune d'entre elles au niveau de la définition identitaire et du rapport au territoire. Par ailleurs, il y a un risque réel d'essentialiser une vision « environnementaliste » ou « proche de la nature » des peuples autochtones, une vision romantique qui, selon l'auteure Unangax Eve Tuck et Marcia McKenzie (2015), a ultimement servi la colonisation et la prise de possession du territoire. Selon cette vision, les peuples autochtones, dans leur « naïveté », auraient été incapables de comprendre les concepts d'achat et de propriété du territoire, et auraient « cédé » leurs territoires aux colonisateurs contre des colliers de perles et des babioles.

L'objectif de cette section n'est donc pas de dresser un portrait exhaustif des ontologies autochtones liées au territoire, mais de rapporter quelques éléments qui peuvent servir de guides.

J'ai choisi les deux extraits présentés en introduction de cette section parce qu'ils illustrent plusieurs idées récurrentes dans les textes d'auteurs autochtones abordant le territoire. Dans les deux extraits, le territoire est lié aux relations (« milieu de vie », « connection to our ancestors »), incluant les relations avec le non vivant (« home of our nonhuman kinfolk »). Le territoire est aussi non seulement un lieu de savoirs (une pharmacie, une librairie, qui permet de « se soigner »), c'est la source de la vie (« the source of all that sustained us », « se nourrir, s'abriter »). Finalement, dans une relation inverse à la propriété privée telle que conçue dans une perspective occidentale, le territoire n'appartient pas aux humains; c'est un bien collectif, partagé entre tous les êtres (« notre » territoire).

Dans « Literacies of Land », l'auteure d'ascendance Mohawk Sandra Styres (2019) fait une distinction entre *space*, *place* et *land*, que l'on pourrait tenter de traduire par *espace* – un espace est « abstrait », « vide », *lieu* – un lieu est « senti », « vécu », et *territoire* – qui inclut à la fois l'espace physique et l'espace senti (p. 27). Styres utilise la majuscule à « Land » pour représenter cet « espace vécu », mais aussi un construit philosophique qui inclut les relations, les récits, le rapport au monde : « Land as an Indigenous philosophical construct is both space (abstract) and place/land (concrete); it is also conceptual, experiential, relational, and embodied. » (p 27)

Pour l'auteure Ojibwé Megan Bang et ses collègues, le rapport au territoire peut se comprendre en adaptant le célèbre « Je pense, donc je suis » de Descartes, en « Land is, therefore we are » (Bang et al., 2014, p. 45), réitérant l'importance du territoire pour l'existence de la vie elle-même, et donc l'importance d'en prendre soin. C'est une idée exprimée par un participant à la recherche : « C'est plus grand que nous, puis c'est une partie de nous en même temps, donc on

prend soin du territoire, on prend soin de nous, puis le territoire prend soin de nous. » (Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022).

Pour Tuck et McKenzie (2015), ce « Land-we » est incompatible avec une vision anthropocentriste du « lieu ». Le « Land-we » s'incarne dans de nombreux récits de la création des peuples autochtones, qui mettent en scène une interdépendance entre les humains et les animaux, entre le vivant et le non vivant. Le territoire inclut non seulement la terre mais l'air, les eaux, les forêts, les pierres (King, 2003).

Tuck et McKenzie (2015) rappellent aussi que dans plusieurs cosmogonies autochtones, être « du » territoire n'est pas une « abstraction » ou une vision romantique : les montagnes, les océans, et d'autres éléments du territoire sont les « ancêtres ». Chez les Innus, par exemple, les pierres utilisées dans le rituel de la tente à sudation sont nommées « grands-pères » et sont considérées comme des êtres animés (Alexandra Beaulieu, 2012). Certain·es participant·es à la recherche ont évoqué cette relation unique au territoire, en parlant notamment de l'importance du frêne, qui est au cœur du récit de la création des W8banakiak :

Q : Qu'est-ce que ça évoque pour toi, « territoire », ce mot-là...

SO : Ça évoque que c'est chez-moi... [rire] En fait, ça évoque une responsabilité, surtout, un lien inaliénable au territoire... Je suis définie par ce territoire-là, d'autant plus que nous sommes issus du frêne, les Abénakis, donc nécessairement, notre lien au territoire est intrinsèque. Fait que ça, c'est à ça que moi ça me fait penser en premier lieu. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

### **Le territoire urbain comme territoire autochtone**

Avec la colonisation, la dépossession du territoire et l'urbanisation des peuples autochtones à travers le Canada, la relation au territoire s'est transformée, mais elle s'est aussi actualisée. Pour l'auteure Anishnabe Leanne Betasamosake Simpson (2014), il est important d'éviter d'associer cette relation au passé, à une époque précoloniale. Par exemple, pour elle, l'histoire de Kwezens se répète chaque printemps, alors que les Anishnabe retournent sur le territoire recueillir l'eau d'érable. La présence de Kwezens est importante, sous toutes ses formes, car malgré les effets du colonialisme, Kwezens continue d'être là et d'encourager les siens à créer les circonstances nécessaires pour que l'histoire se répète.

Les auteur·es qui travaillent en contexte urbain mettent en garde contre une essentialisation du territoire ou de la relation au territoire. Par exemple, la chercheuse Métis Tracy L. Friedel (2011) a constaté un décalage important entre les attentes des organisateur·rices d'un camp d'été orienté vers l'apprentissage en plein air dans le territoire ancestral, et les motivations des jeunes participant·es autochtones venant de milieux urbains. Pour les jeunes, les apprentissages liés à la « nature » étaient moins intéressants que les possibilités d'être en relation les uns avec les autres et de développer un sens de la communauté.

Dans le chapitre « Afterword : Meeting the land(s) where they are at » (2019), les auteures Métis Erin Marie Konsmo et Cri Karyn Recollet réfléchissent aux possibilités de plus en plus limitées d'accéder à un territoire « intouché », et aux implications de la mobilisation du concept de « pureté » dans les mouvements de protection du territoire pour les peuples autochtones vivant en ville. Konsmo raconte qu'après avoir publié, sur les réseaux sociaux, une photo d'une tige

d'achillée millefeuille cueillie à un arrêt d'autobus à Edmonton, iel a reçu un message l'enjoignant de ne cueillir des plantes médicinales que dans les lieux « pure/untouched ». Au cours d'une conversation, la question est posée : « What does that mean for our people who live in the cities? Are they not medicine? » (p. 239). Devant la dépossession massive du territoire, Konsmo considère que les Autochtones devraient récolter et chérir les plantes médicinales qu'ils et elles trouvent, peu importe où.

Les auteur·es rappellent aussi que toutes les villes canadiennes sont construites sur des terres autochtones, souvent sur des sites qui étaient traditionnellement des sites de rencontre des peuples autochtones. Aujourd'hui, elles sont les lieux de rencontre et de vie d'une diversité de Nations. Le territoire urbain n'est ainsi pas moins « autochtone » que la réserve ou le « territoire » (Bang et al., 2014; Desbiens et al., 2018; Konsomo et Recollet, 2019; Styres et al., 2013), bien que les villes canadiennes aient été pensées et imaginées explicitement comme des lieux non-autochtones (Coulthard, 2014). Pour l'auteur Déné Glen Sean Coulthard, la gentrification des villes, qui évince les Autochtones urbains (et autres groupes marginalisés et « non désirables ») de quartiers jugés « gaspillés » (« wasted ») est un reflet contemporain de la politique de *terra nullius*.

Dans certaines régions, l'industrialisation, le développement de l'agriculture ou de la foresterie et l'urbanisation ont rapidement limité l'accès au territoire ou les façons traditionnelles de se déplacer des Premières Nations, modifiant radicalement leur mode de vie. Pour les W8banakiak, suite à la construction de dizaines de barrages sur la rivière *Alsig8ntegw* (Saint-François), il est maintenant impossible de la remonter en canot. Pour Suzie O'bomsawin, parcourir le territoire s'est donc fait en voiture, dans les rangs, avec son grand-père.

Je connais tous les petits rangs du territoire ancestral, ou presque, je les ai tous parcourus un après l'autre. C'est ça, je pense que c'était sa façon à lui de nous montrer le territoire. Souvent, il me disait « prends la carte, dis-moi on s'en va où... » Fait qu'on a fait plein de fois des trajets pour aller à bien des endroits, genre, sur le territoire! Il le disait pas de même, il disait pas, genre, « on s'en va sur le territoire », il disait juste « on va aller se promener ». (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

### **Territoire et transmission des savoirs**

Pour l'auteure Mi'kmaw Marie Battiste (2013), il existe deux grands défis pour conscientiser les non Autochtones : les sensibiliser aux pratiques coloniales et néocoloniales qui continuent de racialisier et marginaliser les étudiant·es autochtones, et les amener à reconnaître la relation unique qui lie les peuples autochtones au territoire, et d'où ils tirent leurs connaissances et leurs visions du monde. Selon Battiste, le territoire est central aux épistémologies et aux savoirs autochtones eux-mêmes. Pour l'auteur Stó:lō Michael Marker (2006), l'apprentissage s'incarne dans un lieu; dans les traditions éducatives autochtones, il est essentiel de transmettre des savoirs pertinents au contexte.

Non seulement le territoire est important pour la transmission des savoirs, mais il *enseigne* : « Land teaches » (Tuck et McKenzie, p. 57), « Water is life. Land is our first teacher. » (Tuhiwai Smith et Tuck, 2018, p. 1). Pour le participant à la recherche Gabriel Bordeleau Landry, le territoire est une source presque « infinie » d'enseignements :



Fait que pour moi, le territoire, c'est une source infinie... non, pas infinie, mais proche, d'enseignements. T'sais, j'ai plus les aînés pour me transmettre ce qu'on avait acquis comme sagesse du territoire, sauf que le territoire est toujours là, fait que moi, quand je passe du temps dans le territoire, les enseignements sont encore là. Puis... c'est là que je les intègre, dans le fond. Fait que c'est comme, même s'il y a eu une coupure puis que j'ai pas accès à ces connaissances ancestrales-là, ben, en baignant dans le territoire, en me connectant à lui, les enseignements sont là.  
(Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022)

Pour illustrer le lien entre transmission du savoir et accès au territoire, Marker (2018) donne l'exemple d'une légende incarnée dans un lieu spécifique, racontée en classe par des aînés·es, qui insistent ensuite pour amener la classe sur les lieux de la légende. « It is still essential to actually go to the places where stories and knowledge exists. » (p. 460). On trouve bon nombre d'autres exemples où les histoires, savoirs et récits ne peuvent être transmis qu'en parcourant le territoire (Basso, 1996; Clement, 2019; Palmer, 2005; Tuck et McKenzie, 2015). Pour l'aînée Mary Lou Andrew, citée par l'éducatrice Stó:lō Jo-Ann Archibald (2008), il y a toujours une histoire à raconter quand on marche d'un lieu à l'autre; on apprend autre chose, par exemple que le fait d'emprunter tel chemin évite de détruire des plantes médicinales. J'en avais moi-même fait l'expérience en accompagnant l'aînée Innue Adèle Bellefleur dans le territoire pour cueillir des chicoutais (Maltais-Landry, 2014). L'existence même de « l'histoire » de la communauté et sa transmission sont liées à une certaine présence sur le territoire.

Comment faire, alors, quand on n'a pas accès au territoire? Marker (2006) reconnaît la difficulté, pour les communautés qui ont connu la colonisation depuis longtemps, de conserver un accès minimal au territoire pour la transmission des savoirs. Coulthard (2014), reprenant l'auteure Mi'kmaw Bonita Lawrence, rappelle qu'un certain accès au territoire reste essentiel, même si les Autochtones en milieu urbain trouvent des façons créatives de maintenir et de perpétuer la tradition : « Access to land is essential » (p. 176). D'où l'importance, pour les mouvements de décolonisation et de résurgence, d'insister sur le retour des terres (« repatriation ») (Alfred, 2005; Tuck et Yang, 2012).

### **L'accès au territoire dans le contexte de la recherche**

L'accès au territoire est plus difficile pour les W8banakiak que pour une majorité de communautés autochtones au Québec et au Canada<sup>7</sup>. Comme le territoire traditionnel est presque entièrement privatisé, il est nécessaire d'établir des ententes pour accéder au territoire et perpétuer les pratiques culturelles, comme la chasse, la pêche, la récolte du foin d'odeur ou celle du frêne. La récolte du frêne, utilisé pour la vannerie, un moteur de la culture et de l'économie w8banakiak, est d'ailleurs menacée au moment d'écrire ces lignes par l'inscription du frêne noir sur la liste des espèces en péril (Conseil des Abénakis d'Odanak, 2022).

---

<sup>7</sup> Notons cependant que même pour les communautés où l'accès peut sembler plus « facile », l'accès au territoire reste menacé. Pour ne citer que quelques exemples, un reportage récent témoignait de l'empiètement du territoire de chasse des Atikamekw Nehirowisiwok par la multiplication du nombre de pourvoiries à proximité des communautés, et de la cohabitation souvent difficile avec les chasseur·ses (Josselin, 2022). Pour les Cris et les Inuit, malgré la CBJNQ, les terres de catégories 1 (sur lesquelles ils et elles exercent les pleins pouvoirs) sont très petites par rapport à l'ensemble de leurs territoires ancestraux (Nungak, 2019).

Dans les dernières années, beaucoup d'efforts ont été déployés par le bureau du Ndakina du GCNWA, et des ententes ont été conclues notamment avec le parc régional du Mont Ham (Rancourt, 2018) et l'entreprise Domtar (Conseil des Abénakis d'Odanak, 2021) pour permettre un accès au territoire aux membres d'Odanak et de W8linak, notamment pour la chasse. Dans ces négociations, les organisations w8banakiak misent sur une approche « gagnant-gagnant »; par exemple, un·e producteur·rice agricole qui a une trop grande population de chevreuils peut trouver un avantage à donner accès à ses terres pour la chasse. Cependant, l'accès demeure insuffisant par rapport à la demande, sans compter que ce sont parfois des lieux éloignés d'Odanak et de W8linak.

Pour l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives w8banakiak sur le territoire dans l'enseignement, et pour la transmission des savoirs, cette difficulté d'accès pose des défis importants. En entrevue, plusieurs participant·es w8banakiak ont abordé la contrainte qu'impose à la transmission des savoirs un accès limité au territoire; nous reviendrons sur cette question centrale au chapitre 4.

### **Le territoire comme thème sensible en classe**

Les recherches en didactique indiquent que plusieurs enseignant·es ont tendance à éviter les sujets sensibles, difficiles ou controversés (Garrett, 2011; Levstik, 2000), laissant leurs élèves avec peu d'outils pour les comprendre. Des démarches et approches spécifiques permettent cependant de les aborder en classe (Garrett, 2017; Moisan et Hirsch, 2022; Zembylas, 2017).

À première vue, l'enseignement du territoire autochtone en géographie peut sembler moins sensible que celui de l'histoire, à cause du caractère émotif et identitaire associé à l'histoire

nationale, et au fait que certains événements historiques récents suscitent encore beaucoup d'émotion, tant pour les membres des Premières Nations que pour les enseignant·es (A. Clark, 2017; Korteweg et Fiddler, 2018; Mackey-Smith, 2019). Néanmoins, aborder le territoire d'un point de vue autochtone peut également être « sensible ».

En se basant sur leurs recherches auprès d'enseignant·es d'ECR, d'univers social, d'arts et de français, Sivane Hirsch et Sabrina Moisan (2022) ont identifié quatre dimensions qui « dessinent le contour » de la définition d'un thème sensible. Ces quatre dimensions sont les dimensions **éthique** (le sujet oblige à un travail sur les valeurs et les représentations sociales des élèves et des enseignant·es), **politique** (il fait débat dans la société), **sociale** (il s'inscrit dans un contexte social pluriel où plusieurs perspectives cohabitent) et **pédagogique** (il est complexe et nécessite l'apport de plusieurs disciplines) (Hirsch et Moisan, 2022).

### *La dimension éthique*

La dimension éthique du caractère sensible vient du fait que le sujet peut déstabiliser les élèves et les enseignant·es, en confrontant leurs valeurs et leurs représentations du monde. En ce qui concerne le territoire, la mémoire collective des Québécois·es est intimement liée à l'occupation et à l'appropriation du territoire : coureurs des bois, explorateurs, découvreurs, bûcherons et draveurs, pour n'en nommer que quelques-uns, peuplent le récit historique canadien-français (Bouchard et Lévesque, 2014; Létourneau et Moisan, 2004).

Les perspectives autochtones sur le territoire viennent confronter ces interprétations historiques dominantes; par exemple, les perspectives des Cris, des Innus et des Inuit sur la

construction des grands barrages hydroélectriques et la destruction de leurs territoires ancestraux subvertit la place centrale qu'occupe la nationalisation de l'hydroélectricité et la création d'Hydro-Québec dans l'imaginaire et l'identité des Québécois·es (Desbiens, 2013; Nungak, 2019). Pour Marker (2011), « presenting local history from an indigenous perspective is one of the most politically difficult educational moves to be made in developing culturally responsive curricula » (p. 106). Inclure les voix et revendications autochtones dans le cadre des programmes éducatifs force une remise en question de l'identité des lieux et des relations de pouvoir, à cause de la prévalence d'un récit eurocanadien centré sur le « frontier myth ».

La beauté du territoire est aussi partie prenante de l'imaginaire québécois. C'est une porte d'entrée que choisit l'aînée W8banaki Nicole O'bomsawin quand elle va en classe pour parler du territoire. Elle aborde d'abord l'étendue du territoire w8banaki, sa beauté, et l'attachement des W8banakiak à leur territoire. Elle veut donner aux élèves le goût de connaître le territoire, de le marcher, avant de leur parler des traités, des lois, et des enjeux légaux (Nicole O'bomsawin, entrevue, 6 juin 2022). Ainsi peut s'effectuer un glissement, une prise de conscience du fait que le territoire aimé et habité par les non Autochtones est *d'abord* un territoire autochtone (Calderon, 2014). Cette prise de conscience, qui peut arriver tardivement, invite à une remise en question du récit établi.

Dans mon cas, c'est une vidéo réalisée par un jeune Anishnabe dans le cadre du projet wapikoni qui a eu cet effet. Le lac du parc de La Vérendrye où se déroulait la vidéo ressemblait beaucoup au lac des Laurentides que je fréquente depuis mon enfance, et qui est pour moi l'un des

plus beaux endroits du monde. J'ai réalisé que ce territoire, auquel j'étais tellement attachée, était le territoire traditionnel des Anishnabe et des Atikamekw Nehirowisiwok.

Pour les colons, il peut exister une tension entre une volonté consciente de reconnaître l'usurpation des terres des Premières Nations, et un attachement à ce même territoire. Si la décolonisation implique la reconnaissance de la souveraineté et de l'autodétermination des peuples autochtones, et la restitution des terres (Tuck et Yang, 2012), aborder les implications concrètes de cette reconnaissance et de cette restitution entraîne nécessairement une réflexion bouleversante pour les élèves et les enseignant·es.

### ***La dimension politique***

La dimension politique d'un thème sensible fait référence au fait que des rapports de pouvoir inégaux se jouent à la fois entre les protagonistes du thème étudié, mais aussi dans la salle de classe ou dans la société. Le caractère « sensible » d'un thème change aussi selon l'actualité politique et selon la proximité perçue des élèves et des enseignant·es avec le sujet. Hirsch et Moisan (2022) rapportent l'exemple d'une discussion de classe au cours de laquelle le mouvement Black Lives Matter était un thème moins « sensible » que celui du racisme envers les Autochtones au Canada : si les élèves condamnaient facilement le racisme aux États-Unis, ils et elles avaient plus de difficulté à le reconnaître dans leur propre société.

Un thème peut donc devenir « sensible » quand les élèves se sentent vraiment concerné·es; les thèmes sensibles surgiraient souvent de l'actualité plutôt que des contenus prescrits par les programmes. Ainsi, pour Vicki Morissette, enseignante en géographie au CSS La Riveraine, c'est

durant la saison de la chasse que les préjugés de ses élèves envers les droits des Premières Nations ressurgissent.

Il y a beaucoup de préjugés aussi envers les Premières Nations, par rapport à la chasse, à la pêche, puis les droits acquis, puis tout ça. [...] T'sais parce que là, on vit le temps de la chasse, nous autres... Présentement, il y en a qui vont dans le coin de La Tuque, ils en parlent, ils reviennent avec... T'sais, ils ont des... Fait que moi, il faut tout que je recadre ça, là. (Vicki Morissette, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

La dimension politique du thème sensible fait aussi référence à la définition des « questions socialement vives », qui font débat à la fois dans la société, entre les expert·es, et dans la classe, et pour lesquelles il n'y a pas de réponse « arrêtée » (Simonneaux, 2008). Un exemple touchant le territoire est la controverse qui a entouré la décision du club de hockey du Canadien de Montréal de reconnaître être en « territoire non cédé » en 2021. Si l'enjeu de reconnaître le territoire de Tiohtià:ke (Montréal) comme « autochtone » ne faisait pas trop débat entre les expert·es, en revanche, la question d'identifier quelle(s) Nation(s) pouvai(en)t revendiquer ce territoire n'était pas arrêtée (Girard-Bossé, 2021; La Presse canadienne, 2021). Dans ce contexte, il était difficile pour les enseignant·es de proposer à leurs élèves un savoir « établi », ajoutant à la sensibilité du thème.

### *La dimension sociale*

La dimension sociale du thème sensible fait référence à la présence d'une pluralité de perspectives dans la société et dans la salle de classe sur un sujet donné. Pour les enseignant·es, il peut y avoir une crainte de froisser les élèves quand ils et elles abordent des thèmes qui les concernent directement, ou encore le sentiment de devoir « représenter » une réalité sociale qui n'est pas la leur, ou avec laquelle ils et elles ne sont pas d'accord.

Dans le contexte de la recherche, au cours d'une discussion entre les enseignant·es de géographie, un enseignant a expliqué son malaise d'aborder les enjeux autochtones devant ses élèves des Premières Nations, en faisant un parallèle avec la présence d'élèves Noir·es dans une classe où il devrait aborder les luttes des Afro-Américain·es. Ne sachant pas jusqu'où ses élèves sont « militant·es », il hésite à prendre la parole « au nom » des élèves.

GG : Mais il y a un certain malaise, parce que quand je porte le flambeau de la lutte aux inégalités Blancs et Noirs puis que j'ai un Noir dans ma classe, c'est son combat que je mène, un peu, là...

MLH : Tu veux pas parler pour lui ou pour elle.

GG : Exactement, là. T'sais, je veux pas être plus enflammé que ce que lui serait lui-même pour lui. (Guillaume Gamelin et Mathieu Leblanc-Houle, entrevue de groupe, 12 avril 2022)



Dans le contexte du débat sur l'appropriation culturelle, certain·es enseignant·es préfèrent éviter les enjeux autochtones et ne pas en parler du tout plutôt que de se mettre « un pied dans la bouche »; la directrice du Musée des Abénakis, Vicky Desfossé-Bégin, constate qu'ils et elles « remettent » alors aux W8banakiak, par l'entremise du Musée, le soin de transmettre aux élèves des éléments d'histoire et de culture w8banakiak (Vicky Desfossés-Bégin, entrevue, 9 juin 2022).

Par ailleurs, les questions qui touchent le territoire peuvent être sensibles au sein des communautés elles-mêmes, car il y a une pluralité de perspectives sur les façons d'occuper, de développer ou d'exploiter le territoire. Le développement d'un projet minier, la construction d'un nouveau barrage hydroélectrique ou – dans le cas récent de W8linak – l'implantation d'un casino peuvent polariser les débats au sein d'une Nation. Il existe ainsi des tensions entre les Nations, notamment entre les Premières Nations dites plus « urbanisées » et celles ayant conservé plus d'éléments de leurs culture et de leurs pratiques traditionnelles, qui se traduit parfois par une « violence latérale » (Bailey, 2020; Styres, 2020) entre individus ou groupes autochtones. Insistant sur le fait que les Nation ne sont pas un « bloc homogène », Suzie O'bomsawin utilise l'expression « perspective territoriale » pour parler du point de vue des W8banakiak sur le territoire, des mots qu'elle qualifie de « prudents », mais qui peuvent permettre aux enseignant·es de se sentir plus à l'aise d'aborder des questions controversées liées au territoire.

Parce que là, on rentre dans une dimension de territoire non conventionné dans notre contexte à nous, je pense que c'est important de le formuler comme étant « notre » perspective territoriale. C'est pas nécessairement une perspective qui est reconnue par les paliers gouvernementaux, mais, généralement, le gouvernement du Québec

et du Canada attestent de notre perspective territoriale. [...] Pour un prof qui pourrait avoir un inconfort à enseigner ce genre de choses-là, je pense que c'est important de lui donner accès à ce vocabulaire-là, de dire « je vous présente une perspective territoriale qui n'a pas nécessairement été attestée par les tribunaux ou par les autorités gouvernementales. » (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

### *La dimension pédagogique*

La dimension pédagogique du thème sensible fait référence à la complexité du thème, qui peut donner aux enseignant·es le sentiment de ne pas maîtriser les contenus abordés en classe, et particulièrement ceux qui surgissent de façon spontanée dans les questions ou les commentaires des élèves. Il est clair que certains enjeux touchant le territoire autochtone, par exemple la question des traités, sont complexes, voire « pointus », touchant à la fois le droit, la politique, l'histoire, la géographie et l'éthique. Pour aborder ces sujets dans toutes leurs complexités, il faut un niveau élevé de connaissances qui dépasse de loin une formation généraliste comme celle du baccalauréat en enseignement au secondaire, un défi constaté dans l'enseignement du programme sur les traités en Saskatchewan (Boutouchent et al., 2019).

Selon Hirsch et Moisan (2022), l'enseignement des thèmes sensibles bénéficierait d'une collaboration entre les disciplines, ce qui cadrerait d'ailleurs mieux avec le caractère holistique des épistémologies et savoirs autochtones. En reconnaissant la complexité du thème sensible et son caractère interdisciplinaire, les enseignant·es peuvent plus facilement identifier le cadre de ce qui pourra être abordé en classe et de ce qui débordera des limites de la discussion.

Selon la formation qu'ils et elles ont reçue et leurs fondements épistémologiques, les enseignant·es peuvent aussi être mal à l'aise de présenter certaines sources provenant de la tradition orale autochtone comme aussi « valables » que les sources écrites habituellement utilisées en histoire. Par exemple, les manuels produits par les Cris et les Mohawks, ainsi que le Conseil en Éducation des Premières Nations, suggèrent de présenter aux élèves à la fois les mythes de la création des peuples autochtones, selon lesquels les peuples autochtones sont « du » territoire, et les théories de peuplement de l'Amérique du Nord (arrivée par le Détroit de Béring) (Blanchard, 1980; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2016; Faries et Pashagumskum, 2002). La question de savoir comment traiter ces sources fait débat en didactique (Cutrara, 2018; Marker, 2011; Seixas, 2012), et les enseignant·es peuvent ne pas se sentir outillé·es pour aborder ces complexités en classe.

## 2. SAVOIRS, EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES W8BANAKIAK

### **Définitions : savoirs, expériences et perspectives**

Comme mentionné dans la problématique, j'ai choisi, dans le cadre de cette recherche, de m'intéresser plus particulièrement aux savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire, car ceux-ci me semblaient plus faciles à identifier dans les propos des participant·es que d'autres éléments comme les épistémologies.

Les **savoirs** font référence à ce qui est construit collectivement. Les savoirs autochtones, que les auteur·es nomment généralement « Indigenous knowledge », sont liés aux épistémologies. Pour l'auteure Nêhiyaw et Saulteaux Margaret Kovach (2021), le savoir provient de sources

multiplés : des animaux, des plantes, du territoire, du ciel, etc. Dans les modèles traditionnels d'éducation autochtones, on apprend en faisant; le savoir est hautement contextualisé, incarné par les relations, et ne peut pas être séparé des porteur·ses de savoir ou du territoire dans lequel il s'incarne (Battiste, 2013; D. McGregor, 2004; Simpson, 2011). L'apprentissage est vu comme un processus, « coming to know », où le parcours d'apprentissage est aussi important que ce qu'on apprend (D. McGregor, 2004); Vincent Clement (2019) évoque un « intellectual journey » plutôt qu'une « collection of facts » (p. 285). Suzie O'bomsawin, quand elle pense au territoire, évoque une connaissance globale qui sous-entend une diversité de savoirs, mais aussi un ancrage essentiel au territoire :

Je pense aussi à une connaissance fine du territoire, les lieux où les ressources étaient prélevées, les lieux où il y avait des sépultures... tout ça était réfléchi, d'une certaine façon. Puis la toponymie nous en parle aussi de cette réflexion-là ou de ce lien-là au territoire. Ça, dans la langue, il y a vraiment des messages qui sont laissés, par rapport à ce lien au territoire. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Les **expériences** sont quant à elles plus descriptives, factuelles. On peut les rapprocher des « réalités », mais d'un point de vue plus personnel, plus individuel. L'historien David Carr (2014) et le géographe Edward Relph (1985) ont défini le concept « d'expérience » à partir de la phénoménologie : elles impliquent un rapport personnel à l'événement historique ou au lieu géographique. Pour Relph, considéré comme un pionnier de la géographie humaine, l'expérience géographique est liée aux relations des individus avec leur environnement : « It refers to the entire realm of feelings, acts and experiences of individuals in which they apprehend themselves in a

distinct relationship with their environment » (p. 20). Pour la géographe Doreen Massey (2005), l'expérience d'un lieu s'articule à travers les relations; ainsi, une multiplicité d'expériences et de trajectoires peuvent coexister dans un même lieu. Ces expériences peuvent entrer en conflit quand elles touchent l'essence ou l'identité d'un lieu, comme par exemple l'expérience d'une personne à faible revenu habitant depuis des décennies un quartier ouvrier en processus de gentrification, et celle d'une personne nouvellement arrivée dans ce quartier et possédant plus de moyens (Massey, 1993). Pour Lucie Landry, résidente de W8linak, le fait de vivre sur la réserve évoque l'idée d'un « confinement », d'une restriction, par rapport à ce qu'elle considère être le territoire des W8banakiak, sur lequel elle pourrait circuler librement (Lucie Landry, entrevue, 3 octobre 2022), une expérience qui n'est peut-être pas partagée par un·e habitant·e du village voisin de Bécancour.

Quant aux **perspectives**, elles sont plus proches d'une interprétation, d'une vision du monde, d'une perception. Elles sont ancrées dans la position d'une personne – géographique, culturelle, identitaire. Pour l'historien Robert Stradling (2003), une perspective est littéralement un point de vue, qui est circonscrit et limité par cette position, comme une artiste figurative a une « perspective » limitée selon l'endroit physique à partir duquel elle décide de dessiner son sujet. Dans le contexte de l'inclusion des perspectives autochtones au curriculum de la Colombie Britannique, Christopher Lamb et Anne Godlewska (2021) distinguent le terme « perspectives » de celui de « contenus » pour faire référence aux occasions où les peuples autochtones « speak for themselves », d'une manière qui permet d'enrichir et de montrer les limites des perspectives dérivées de la tradition éducative euro-canadienne (p. 107).

Le terme « perspective » est probablement celui qui est le plus utilisé par les participant·es à la recherche. Suzie O'bomsawin, par exemple, parle de « notre perspective territoriale » pour définir un certain rapport au territoire, propre à sa Nation, et briser l'impression d'homogénéisation des peuples autochtones :

On [les Premières Nations] n'est pas un bloc homogène qui s'entend tous bien l'un avec l'autre, et puis chacun a sa perspective du territoire, puis comment il conçoit son territoire ancestral. [...] Ces perspectives territoriales-là ne sont pas statiques, peuvent varier à travers le temps, peuvent aussi varier à travers les recherches qu'on fait ou les données auxquelles on a accès, on pourrait être porté à revoir notre positionnement territorial, puis dépendamment aussi des relations qu'on a avec les différentes autres Nations. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Dans mon analyse des entrevues et ma présentation des résultats, je ne distingue pas spécifiquement ce qui est un savoir, une expérience ou une perspective.

## **Transmission et apprentissage des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak**

### ***Réappropriation culturelle***

Les communautés d'Odanak et de W8linak sont situées en contexte semi-urbain. L'impact de la *Loi sur les Indiens* sur la transmission de la culture et de la langue a été important, car beaucoup de femmes ont dû quitter leur réserve après s'être mariées à un non-Indien. Les femmes W8banakiak ont d'ailleurs été aux premières loges de la contestation de la *Loi sur les Indiens* dans les années 1960 et 1970, qui allait aboutir à la Loi C-31 en 1985 (O'bomsawin, 2006).

La question de la langue a été abordée à plusieurs reprises par les participant·es w8banakiak. La langue étant au centre de la culture, le fait que les W8banakiak, à quelques exceptions près, ne parlent pas leur langue maternelle, les prive d'un signe qui les distinguerait des non Autochtones qu'ils et elles côtoient. Cela peut amener une certaine envie des autres Premières Nations, pour qui la langue agit comme un puissant marqueur identitaire.

Si on parlait une langue, notre langue maternelle qui est l'abénaki... Ben, c'est facile pour les autres Premières Nations, qui parlent leur langue depuis leur naissance, puis, « Qu'est-ce qui te distingue? », souvent qu'est-ce qui distingue les cultures, les identités, c'est la langue, qui est au centre de tous les éléments de la culture [...] Nous, n'ayant pas ça, n'ayant pas une langue pour nous distinguer, qu'on n'a pas d'accent, on n'a pas... à part que, au pow-wow, tout le monde vient dans notre communauté nous voir vêtus en vêtements traditionnels, faire des chants, des danses, montrer qu'est-ce qu'on sait faire, mais ça c'est l'histoire de un week-end par année, là... qui nous permet de dire que, « on est différents de vous, là ».

(Mathieu O'bomsawin, entrevue, 7 juin 2021)

En réponse à cette perte culturelle, un processus de réappropriation culturelle s'est mis en branle au sein des deux communautés dans les dernières décennies et les dernières années. Pour Jacques T. Watso, la crise d'Oka a été un important moment d'éveil, un point tournant pour sa génération. Elle a fait naître un désir d'affirmation qui s'est transposé, notamment, dans la création d'un groupe de chants traditionnels abénakis à Odanak. Ce groupe est destiné à la transmission et

au maintien des chants traditionnels à l'intérieur de la communauté, plutôt qu'à des prestations destinées à un public extérieur.

C'est important, la raison pourquoi qu'on avait créé ce groupe-là à l'époque, il y a 25 ans, ça fait longtemps, mais, tout ce qui était culturel, à Odanak, c'était fait pour plaire aux touristes, c'était pour diffuser, c'était du folklore, c'était fait pour montrer que ça allait bien, on était le bon petit Indien habitant dans la réserve, puis « on va jouer pour vous ». C'était pas intériorisé pour s'affirmer, nous, en tant que Première Nation, mais c'était pour plaire aux touristes, c'est comme ça qu'on a vu ça.  
(Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022)

Dans le même ordre d'idées, Nicole O'bomsawin raconte avoir voulu, à son arrivée à la direction du Musée des Abénakis dans les années 1980, rompre avec la vision folklorique à laquelle s'attendaient les touristes, en présentant une vision contemporaine de sa Nation.

Pour moi, c'était très important de présenter une autre vision. Par exemple, je ne voulais pas que les guides portent des « costumes d'Indiens », même si ça se faisait dans beaucoup de musées. Je voulais que ce soit actuel, contemporain, que les visiteurs nous voient comme on est, et qu'ils sachent qu'on existe aujourd'hui.  
(Nicole O'bomsawin, entrevue, 6 juin 2022)

Depuis 2016, le projet Niona poursuit des objectifs similaires auprès des jeunes W8banakiak de 11 à 17 ans en organisant des activités et des stages culturels « par et pour » les jeunes, en collaboration avec les aîné·es, afin de les mettre en contact avec leur culture et leurs



traditions (Projet Niona et al., 2021). Au fil des ans, des jeunes W8banakiak ont par exemple accompagné une équipe de recherche pour un projet d'histoire orale sur la vannerie w8banaki dans le Maine, monté un petit journal, participé aux fouilles archéologiques de l'ancien fort d'Odanak, et participé à des stages d'été comportant des ateliers de transmission culturelle (fabrication d'un tambour, initiation aux plantes médicinales, construction d'un tipi, etc.) Bien que Niona ait aussi organisé des rencontres entre les jeunes W8banakiak dans les écoles secondaires du CSS La Riveraine pendant une certaine période sur l'heure du midi, l'idée était surtout de rejoindre les jeunes pour travailler sur des projets, et visait une réappropriation culturelle plutôt que la sécurisation culturelle. Pour Valérie Laforce, responsable du groupe de 2016 à 2020, l'expérience a été marquante : « à mesure que les jeunes se réappropriaient leur culture, je me la réappropriais aussi » (Valérie Laforce, compte rendu, 27 mars 2023).

La famille est identifiée par les participant·es comme un élément crucial, essentiel pour la transmission culturelle. Pour les jeunes dont la famille est impliquée dans les activités culturelles, politiques et communautaires, il semble plus facile de développer une fierté et une identité culturelle w8banaki. Pour ceux et celles qui n'ont pas cet accès au sein de leur famille et ne connaissent pas leur culture et leur histoire, l'inclusion de la culture et de l'histoire w8banakiak à l'école devient donc particulièrement importante pour les enfants w8banakiak eux-mêmes et elles-mêmes.

Souvent, tantôt on parlait de vide culturel à la maison, mais, quand tu vas en classe puis t'expliques les choses culturelles, ben... [pause] Ils savent pas trop, t'sais... Ils l'apprennent pas à la maison, fait que pour eux, c'est nouveau *aussi* pour eux. Fait

que je peux pas, tu peux pas dire au jeune, « Toi, t'es Abénaki, puis conte-moi toute ton histoire », il la connaît pas, sa propre histoire. Fait que c'est d'éduquer aussi, dans [le CSS] La Riveraine, les propres enfants de nos communautés. (Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022)

### *Appropriation culturelle*

En parallèle de ce processus de *réappropriation* culturelle, plusieurs participant·es ont aussi exprimé leurs craintes vis-à-vis la présence de groupes autoproclamés, soit des personnes et groupes qui se prétendent W8banakiak (ou autre) sans être reconnu·es par la Nation. Ce phénomène, documenté par Darryl Leroux (2018, 2019), principalement dans l'Est du Québec, semble naître d'une volonté d'accéder aux droits ancestraux reconnus aux Premières Nations. Au cours de la recherche, un événement survenu au pow-wow d'Odanak à l'été 2022 a suscité beaucoup de tensions, et certaines personnes interviewées sont directement en conflit avec des groupes autoproclamés. Pour plusieurs participant·es, une menace que posent ces groupes autoproclamés (parfois nommés « wannabe » ou « pretendians ») est qu'ils puissent être invités dans les écoles et parler faussement au nom des W8banakiak, en perpétuant une vision folklorique et essentialiste aux élèves.

### **Inclusion des savoirs, expériences et perspectives w8banakiak en milieu scolaire**

J'ai mentionné, dans la problématique, ma difficulté à me positionner par rapport aux postures de décolonisation, de réconciliation, d'autochtonisation ou de résurgence. Le contexte de la recherche m'a incitée à parler « d'inclusion » dans le système scolaire régulier.

Dans le contexte de la recherche, des tensions subsistent entre les approches à préconiser. Comme on l'a vu, les élèves w8banakiak fréquentent le réseau scolaire régulier. Certain·es aîné·es et porteur·ses de savoirs w8banakiak investissent déjà l'espace scolaire, dans un esprit de « compromis », comme celui d'aîné·es rencontrés par Archibald (2008), qui se disent que puisque l'école est l'espace fréquenté par les jeunes, aussi bien l'investir.

Dans certaines entrevues avec les participant·es, il y a un choix explicite d'intégrer l'espace existant plutôt que d'en créer un autre ou de tout « renverser ». Mathieu O'bomsawin parle d'ajouter une autre perspective au cours d'histoire, sans tout rejeter du revers de la main. Pour Suzie O'bomsawin, ce n'est pas nécessaire de tout revoir le programme, de tout « chambouler »; on peut, par exemple, faire lire un livre d'un·e auteur·e w8banaki ou des Premières Nations aux enfants. Son approche, plus « douce », est aussi motivée par l'impact que pourrait avoir une approche trop agressive sur les enfants w8banakiak au sein du système scolaire. Reconnaisant que l'école est un microcosme de la société, il lui semble important de respecter le cheminement et le rythme de transition des gens.

Cependant, la réappropriation culturelle et les efforts faits en ce sens pour faire vivre la langue et la culture w8banakiak s'inscrivent aussi dans une forme de résurgence. Mathieu O'bomsawin parle de son travail comme un travail de « revitalisation » de la culture dans les communautés d'Odanak et de W8linak. Certains propos des participant·es à la recherche font écho à la résurgence, bien que personne n'ait utilisé ce terme. Yves Landry, par exemple, raconte être allé sur le territoire en se cachant pour pratiquer la chasse, malgré les risques de confrontation avec les propriétaires non autochtones (Yves Landry, entrevue, 3 octobre 2022). Pour Gabriel Bordeleau

Landry, il est important de vivre le territoire au quotidien. En organisant des feux communautaires hebdomadaires, il cherche aussi à transmettre ses connaissances et à réconcilier les tensions au sein de sa communauté, sans attendre d'actions des organisations politiques (Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022). Dans mes discussions avec mes collaboratrices, il y a une volonté de sortir des murs de la classe, nommée comme un espace rigide, cadrant :

La volonté de faire venir les écoles dans la communauté, c'est pour la richesse de ce qu'on peut aller chercher, en termes d'échange, d'immersion. Aller dans une classe, ce n'est pas pareil. On aimerait faire sortir les gens du cadre structurant de l'école, de l'espace de la classe avec les pupitres, les chaises, le tableau. On pense qu'en le vivant de façon immersive, ça a plus d'impact. (Valérie Laforce et Sonia Fiset, compte rendu, 12 janvier 2022)

Dans leur insistance pour introduire des ateliers culturels, des ateliers de transmission, l'apprentissage expérientiel, pour aménager un espace à Odanak et W8linak pour accueillir les élèves plutôt que de se rendre en classe, elles acceptent à regret les contraintes de l'espace éducatif. Il y a un écho aux propos des Atikamekw, qui rêvent « d'avoir un jour leur propre système éducatif et d'amener les élèves sur le territoire, loin des quatre murs de l'école. » (K. Gélinas, 2018, p. 12).

### 3. APPROCHES POUR L'INCLUSION DES SAVOIRS, EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES AUTOCHTONES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

Les approches théoriques qui ont guidé mon travail proviennent à la fois d'auteur·es, d'intellectuel·les et d'éducateur·rices autochtones et non autochtones. Tout en reconnaissant le

caractère spécifique des réalités, méthodes et pédagogies autochtones, je mise sur l'existence de « points de rencontre » entre les approches autochtones et les approches dites « critiques » ou « progressistes » (Clement, 2019; Tuhiwai Smith, 2012).

### « Place-based education » et « land education »

Dans les traditions éducatives autochtones, il est important de transmettre des savoirs étroitement liés et pertinents au contexte. Pour Marker (2006), les écoles sont des lieux désincarnés qui se ressemblent, n'ont pas de lien avec l'environnement immédiat, et privilégient ce qu'il nomme « a placelessness knowledge » (p. 493) au détriment d'une connaissance locale, incarnée dans un lieu. Les curriculums d'étude provinciaux s'accordent difficilement avec cette exigence (Gruenewald, 2003), et peuvent devenir des obstacles à la reconnaissance des perspectives autochtones en classe.

Par exemple, dans le contexte de mixité de la recherche, il serait pertinent pour les élèves d'en apprendre sur le Ndakina plutôt que (ou en parallèle) sur le territoire des Cris et des Inuit, comme le prescrit le programme (Gouvernement du Québec, 2004). Cela permettrait aux élèves w8banakiak d'en apprendre sur leur territoire, et aux élèves non autochtones de prendre conscience que les Premières Nations sont près d'eux. Mettre l'accent sur les perspectives et les histoires locales permet aussi d'éclairer des enjeux globaux (Cruikshank, 1998; Massey, 1993; Murray, 2018).

Ainsi, ce projet s'inscrit dans une perspective qu'on pourrait qualifier de « place-based education ». De manière générale, une approche de « place-based education », telle que définie

notamment par David Sobel (2004), un de ses pionniers, fait référence à un modèle d'apprentissage basé sur l'exploration d'enjeux locaux, une collaboration avec les communautés locales, et une approche terrain. Elle valorise également l'engagement communautaire et l'apprentissage expérientiel, vu comme un élément essentiel par mes collaboratrices (nous y reviendrons). David A. Gruenewald (2003), de son côté, propose de combiner cette « place-based education » avec une pédagogie critique héritée de Paolo Freire, ce qui l'amène à développer une « pédagogie critique du lieu » (« critical pedagogy of place »). Pour Gruenewald, il est important d'inclure une réflexion sur le lieu en tant que construit socio-politique, où des pans de la population peuvent être marginalisés ou opprimés; cette approche critique serait une voie plus prometteuse pour aborder les perspectives autochtones sur le territoire (Calderon, 2014; Styres et al., 2013).

Cependant, pour beaucoup d'auteur·es, une approche de « place-based education », même critique, reste insuffisante pour aborder les enjeux autochtones. Le terme « place » serait trop restrictif par rapport à tout ce qu'englobe le concept de « land », et une approche de « place-based education » ne mettrait pas assez l'accent sur les liens entre le territoire et le colonialisme de peuplement (Calderon, 2014), et entre le territoire et les savoirs autochtones (Styres et al., 2013). Pour Tuck et ses collègues (2014), un autre problème fondamental de plusieurs pratiques de « place-based education » est qu'elles se revendiquent d'une « neutralité » politique ou culturelle tout en perpétuant une forme « d'universalisme européen ».

C'est pourquoi certain·es préfèrent parler de « land education », une approche qui met de l'avant les savoirs autochtones, qui confronte le colonialisme et la dépossession du territoire, et qui aborde le territoire dans ses dimensions spirituelles, émotionnelles et intellectuelles (Styres et

al., 2013). Selon Dolores Calderon (2014), une approche de « land education » débute par la prémisse que tout le territoire était et *continue* d'être autochtone, et reconnaît la continuité du lien entre les peuples autochtones et le territoire, forçant une exploration de ce que veut dire « habiter sur des terres autochtones ».

While many Indigenous peoples are removed from their home territories, this does not sever the relationships that Indigenous groups have with their places of origin and their sacred sites. [...] There has to be an acknowledgement of this reality to critically examine what it means to inhabit lands that were once (and continue to be) the homelands of Indigenous nations. (p. 27)

Pour Tuck et ses collègues (2014), « land education » est plus proche de la décolonisation, incluant la défense des droits des peuples autochtones et la restitution des terres.

Land education puts Indigenous epistemological and ontological accounts of land at the center, including Indigenous understandings of land, Indigenous language in relation to land, and Indigenous critiques of settler colonialism. It attends to constructions and storying of land and repatriation by Indigenous peoples, documenting and advancing Indigenous agency and land rights. (p. 13)

Dans le contexte de la présente recherche, je navigue entre « place-based » et « land education ». « Land education » sous-entend généralement un apprentissage en territoire, qui peut également être le territoire urbain (Styres et al., 2013), ce qui est peu mis de l'avant dans le projet, étant donné les contraintes liées au territoire des W8banakiak et les réticences émises par les

enseignant·es, comme nous l’explorerons au chapitre 4. Par ailleurs, je ne mets de l’avant ni les histoires orales liées au territoire, ni un vocabulaire spécifique lié au Ndakina, et le projet ne vise pas une avancée des droits des W8banakiak. Cependant, l’intention du projet est d’inclure une réflexion sur le colonialisme, la dépossession du territoire et l’effacement des histoires et des savoirs qui dépasse une approche de « place-based education » pour tendre vers le « land education ».

### **Approches critiques**

Comme on l’a vu, l’inclusion des savoirs et perspectives autochtones implique une étape initiale de déconstruction de savoirs hérités d’une éducation coloniale et eurocentriste. Les auteur·es qui m’ont inspirée dans cette démarche de déconstruction proposent diverses formes d’analyse des outils de la classe : analyse critique, comparative, de discours, de contenu, féministe, linguistique, etc. Complémentaires, ces approches, que je qualifie de « critiques », permettent de révéler le caractère culturellement construit des savoirs transmis (notamment) par le matériel pédagogique utilisé par les enseignant·es, et d’en déconstruire l’apparente universalité.

Dans « Provincializing Europe in Canadian History; Or, How to Talk about Relations between Indigenous Peoples and Europeans », Paige Raibmon (2018) s’intéresse au nouveau manuel d’histoire de 4<sup>e</sup> année de la Colombie-Britannique. Empruntant au théoricien postcolonial Dipesh Chakrabarty le terme de « provincialiser », elle propose de « démasquer » l’apparente universalité du langage des manuels d’histoire : « To “provincialize” is to strip away the mask of universality that covers the true nature of the *European*-derived concepts, ideas, and practices. » Il s’agit donc de relire et de réécrire l’histoire (ici, les manuels) en portant attention aux mots et à



leurs sous-entendus culturels. Raibmon souligne le fait que les mots utilisés pour décrire le mode de vie et l'environnement des Premières Nations et l'établissement des premiers colons ne sont pas neutres et portent en eux leur histoire; des concepts comme « ressources naturelles », « modernité », « nature sauvage » ou « établissement permanent » perpétuent une hiérarchie qui a soutenu la dépossession et l'assimilation des peuples autochtones.

Le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) (2016) et les didacticiennes de la géographie Aïcha Benimmas et Fadila Boutouchent (2019) font des constats et recommandations similaires dans leur analyse, respectivement, du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (Gouvernement du Québec, 2017) et du programme de géographie (Gouvernement du Québec, 2004). Pour le CEPN, des termes comme « nomades », « au gré des saisons » ou « migrations asiatiques » sont « douteux », empreints de colonialisme et de paternalisme (p. 2). Certains extraits de matériel pédagogique en géographie analysés par Benimmas et Boutouchent laissent entendre que les Inuit ne pourraient atteindre une autonomie économique sans l'aide du gouvernement, tandis que l'usage du terme « ressources naturelles » fait, ici comme chez Raibmon, peu de place aux perspectives des Inuit sur le territoire (p. 37).

S'inscrivant dans une perspective féministe, les didacticiennes Marie-Hélène Brunet et Stéphanie Demers (2018) proposent quant à elle une analyse comparative d'extraits de manuels d'histoire dans le but d'en faire ressortir les différences en ce qui concerne le traitement de l'agentivité des femmes. Elles ont mis en place un atelier où les participant·es sont amené·es à analyser des extraits de manuels et à reconnaître les représentations limitées de l'agentivité des femmes. Elles cherchent ainsi à provoquer chez les participant·es une « remise en question de

l'autorité et de la légitimité des outils didactiques » (p. 125). Elles se demandent comment travailler avec un outil sexiste dans une perspective féministe, un questionnement que l'on pourrait transférer au présent contexte de recherche : comment travailler avec un outil eurocentriste et colonial dans une perspective d'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones? L'un des constats des participant·es aux ateliers de Brunet et Demers est qu'il n'est pas si difficile de « subvertir » les manuels scolaires pour faire plus de place à l'agentivité des femmes.

Dans un esprit similaire, l'outil pédagogique *Clés d'analyse des œuvres de littérature jeunesse traitant des savoirs, réalités et cultures autochtones* (Comité M8wwa L J mamu et al., 2023), fruit d'une vaste collaboration entre plusieurs organisations des Premières Nations et Inuit, vise à accompagner les enseignant·es dans le développement d'un regard critique sur les œuvres littéraires qu'ils et elles utilisent. L'outil est conçu comme une série de questions visant à identifier le risque que l'œuvre ne présente une vision stéréotypée ou inadéquate des peuples autochtones. Une série de questions sur l'œuvre, sa source, ses conditions de production, la terminologie employée et les thématiques abordées, permettent de poser un regard critique sur celle-ci. Il ne s'agit donc nécessairement pas de bannir des œuvres, mais d'en cerner les limites pour présenter les perspectives autochtones de manière appropriée.

Finalement, dans le cadre de l'enseignement de la géographie, il importe aussi de déconstruire les outils de la discipline, particulièrement la carte géographique qui, comme on l'a vu, perpétue un regard eurocentriste et colonial sur le monde. L'enjeu n'est pas tant que la carte pose ce regard eurocentriste, mais qu'elle soit perçue comme *universelle*. C'est pourquoi le géographe J.B. Harley (1989), dans un article fondateur, utilise une approche de « déconstruction »

de la carte pour briser le lien assumé entre la réalité et sa représentation; ainsi, la carte n'est pas tant une production « scientifique » et « objective », asservie aux normes de la géométrie, que le produit d'un contexte et de normes sociales. Harley nous invite aussi à débusquer le lien entre la carte et l'exercice du pouvoir : d'une part, les autorités en place exercent un pouvoir *sur* la création de la carte; d'autre part, elles se servent *de* la carte pour exercer leur pouvoir. Il est donc essentiel de questionner la « neutralité » des outils géographiques proposés aux élèves, et d'amener les enseignant·es à développer ce regard critique (Benimmas, 2015).

### **Dimensions culturelles autochtones**

Dans le contexte de son travail sur la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu, Diane Campeau (2021), s'inspirant d'intellectuels autochtones (Gregory Cajete, de la Nation Tewa, et Leroy Little Bear, de la Nation Blackfoot) et des spécificités locales (nation anishnabe dans son cas), a identifié ce qu'elle nomme cinq « dimensions culturelles autochtones », qui devraient selon elle être incluses dans tout matériel pédagogique destiné à des élèves autochtones. Dans le cadre de sa recherche, elle a cherché à voir comment des enseignantes du primaire pouvaient intégrer ces dimensions culturelles dans leur enseignement sans pour autant déroger du curriculum, en créant des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives pour leurs élèves.

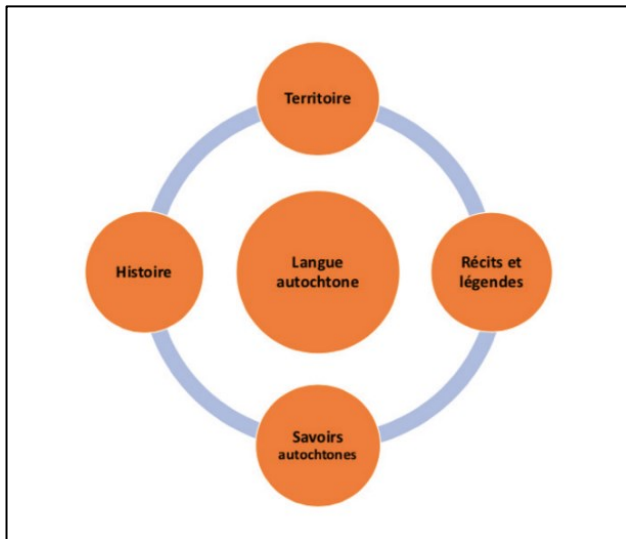


Figure 4. Dimensions culturelles autochtones, dans Campeau (2021)

La langue est placée au centre, car elle est centrale à la culture. Elle définit le rapport au monde, et donc, dans le cas présent, au territoire. Pour les aînées avec qui Campeau a collaboré au cours de sa recherche, le lien entre langue, savoirs et territoire était très fort, s'incarnant par exemple dans la transmission de pratiques culturelles en territoire. Les récits et légendes sont au cœur de la construction des savoirs autochtones, et peuvent servir de leviers pour l'apprentissage en classe. Quant à l'histoire ancienne et récente, elle est intégrée au modèle dans l'objectif briser une image « immuable » des Premières Nations, figée dans le passé, et de les présenter comme actrices de l'histoire.

Dans le contexte de la présente recherche, les dimensions culturelles s'arriment un peu différemment que dans le contexte anishnabe de la recherche de Campeau, notamment parce que la langue n'est pas parlée couramment, et peut donc difficilement se retrouver au centre. Bien qu'un travail de réappropriation et de réapprentissage de la langue soit en cours, notamment via

des cours d'abénaki offerts dans les deux communautés et la création récente d'une application de type « Duolingo » pour l'apprentissage de la langue, l'intégration des savoirs, expériences et perspectives autochtones ne peut pas passer par un enseignement *dans* la langue maternelle. Par ailleurs, l'accès au territoire pose des défis importants à la transmission des savoirs, des récits et des histoires; nous y reviendrons au chapitre 4. Néanmoins, la schématisation proposée par Campeau et les différentes dimensions culturelles identifiées peuvent être une porte d'entrée pour inclure les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire.

### **Méthodes pédagogiques**

Le projet est parcouru par une intention de transformation de l'élève et de l'enseignant·e. Ainsi, il prône l'instauration d'une démarche, qui peut être pensée à plus ou moins long terme, et peut s'incarner dans le temps relativement court de l'enseignement du module « territoire autochtone » du programme de géographie (Gouvernement du Québec, 2004). Bien que les méthodes pédagogiques proposées s'inscrivent généralement dans la didactique des sciences humaines, je me base aussi sur des approches et pédagogies autochtones, en mêlant les deux lorsque des points de rencontre semblent émerger.

### ***Enquête et investigation***

En didactique de l'histoire et de la géographie, une démarche d'investigation ou d'enquête est un processus par lequel les élèves s'inspirent de la démarche scientifique des historien·nes et des géographes pour répondre à un problème ou une question qui les interpelle. La démarche peut être plus ou moins formalisée, en suivant par exemple les étapes de la pensée historique telle que

définie par le didacticien Peter Seixas (2017; Seixas et Morton, 2012), ou les étapes de la démarche géographique de la didacticienne Bernadette Mérenne-Schoumaker (2012).

Dans *Teaching History for the Common Good* (2004), Keith C. Barton et Linda Levstik citent plusieurs recherches empiriques qui indiquent que le processus d'investigation de la démarche historique permet une distribution plus équitable de la connaissance, en atténuant les différences préexistantes entre les élèves du groupe majoritaire et ceux et celles des groupes minoritaires, généralement exclus du récit historique dominant. Ainsi, avec l'enquête, les élèves minoritaires seraient moins aliénés par le récit scolaire, et les élèves majoritaires seraient confrontés à de nouvelles perspectives, ce qui les amènerait à une compréhension plus nuancée et complexe de l'histoire. Ce serait donc une démarche prometteuse dans le contexte de mixité de la recherche.

Pour que l'enquête ait cet effet, cependant, Barton et Levstik insistent sur le fait que la question de départ doit être engageante, exprimer un doute, une difficulté ou une confusion. C'est un point de vue partagé par la didacticienne de la géographie Julia Tanner (2021), pour qui il est important de « create a genuine 'need to know' as a starting point » (p. 14). Il s'agit d'initier les élèves à l'investigation à partir de questions qui ont du sens pour eux et elles, plutôt que de celles qui intéressent la communauté historienne ou géographe, à laquelle ils et elles n'appartiennent pas.

Pour la géographe Suzanne Laurin (2001), la qualité éducative d'une question réside dans sa capacité à engager l'élève. Elle donne l'exemple de deux questions portant sur les minéraux : « Dans la vie de tous les jours, comment exploite-t-on les minéraux? » et « Quand vous mangez vos céréales le matin, vous pouvez voir qu'elles contiennent des minéraux. Est-ce que ce sont les

mêmes que ceux qu'on retrouve dans les mines? » Pour elle, la seconde question a une portée éducative plus grande, parce qu'elle porte en elle une intrigue, un problème implicite à résoudre : « Est-ce que je mange des mines? » (p. 16). Pour les didacticien·nes S.G. Grant et Jill Gradwell (2009), le fait d'enseigner à l'aide de « grandes idées », généralement formulées sous forme de questions, permet aux enseignant·es d'agir comme facilitateur·rices, en soutenant une démarche d'investigation menée par l'élève.

Les programmes sur l'enseignement des traités qu'on retrouve dans certaines provinces canadiennes sont propices à l'investigation. En Saskatchewan, par exemple, de la maternelle à la douzième année, les élèves sont amené·es à se questionner sur la diversité des Premières Nations dans leur classe et dans leur collectivité, à comparer les traités historiques et modernes, à évaluer dans quelles mesures les clauses des traités ont été respectées, etc. (Bureau du commissaire aux traités et al., s. d.; Gouvernement de la Saskatchewan, 2013a). Claire, une enseignante de troisième année, apprécie ce programme justement parce qu'il lui donne la liberté d'approfondir des enjeux qui touchent ses élèves. En partant d'une grande question d'investigation, « Qu'est-ce que cela signifie, être une personne visée par un traité? », elle a amené ses élèves à réfléchir à leur implication personnelle dans l'histoire de la colonisation et aux relations entre peuples autochtones et colons. Même si ses élèves ont fini par conclure, au bout d'une année, qu'ils et elles ne savaient toujours pas ce que voulait dire « être une personne visée par un traité », ils et elles avaient atteint un niveau de réflexion étonnant pour des élèves de huit ans, explorant avec profondeur et sérieux leurs propres émotions conflictuelles sur cette question (Hildebrandt et al., 2016).

On retrouve cet engagement personnel dans la « treaty pedagogy » de Laura J. Murray (2018) ou dans l'exercice du « File of (un)certainities » de la professeure Potawatomi-Lénapé Susan D. Dion (2007). Dans ces deux cas, l'investigation amène des étudiant·es universitaires à une exploration de leur histoire personnelle, et de la présence ou de l'absence des peuples autochtones dans cette histoire. Le regard critique est tourné vers soi. Chez Murray, cela passe par une exploration de l'histoire locale, de la représentation des peuples autochtones dans l'espace public, de la trajectoire de ses ancêtres; chez Dion, par une investigation de sa relation avec les peuples autochtones et de l'impact de la colonisation pour les peuples autochtones et pour soi-même.

Bien que les exemples donnés ici ne soient pas explicitement ancrés dans l'enseignement de la géographie, ils touchent tous de près ou de loin la question du territoire. Ils illustrent aussi le potentiel transformateur de l'investigation et de l'enquête, en dépassant le format transmissif enseignant·e-élève (Castleden et al., 2013).

### ***Apprentissage expérientiel et géographie sensible***

Bien que cela ne soit pas central à cette recherche, qui porte surtout sur les *contenus*, l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones concerne aussi les méthodes pédagogiques et les modèles et contextes d'apprentissage favorisés par les peuples autochtones (Antoine et al., 2018; Battiste, 2013; Lévesque et Polèse, 2015). L'apprentissage expérientiel est considéré comme partie intégrante des pédagogies autochtones. L'éducatrice Toquahy Asma-nahi Antoine et ses collègues (2018) définissent ainsi le lien entre apprentissage expérientiel et pédagogies autochtones :



Indigenous pedagogies are experiential because they emphasize learning by doing. In traditional precontact societies, young people learned how to participate as adult members of their community by practicing the tasks and skills they would need to perform as adults. In a contemporary setting, an emphasis on experiential learning means a preference for learning through observation, action, reflection, and further action. (p. 18)

L'apprentissage expérientiel en contexte contemporain tel que défini ici s'approche de l'apprentissage expérientiel théorisé par David Kolb en 1984. Pour Kolb, l'apprentissage expérientiel est un cycle qui se décline en quatre étapes, soit l'expérimentation, l'observation réfléchie, le raisonnement (ou conceptualisation) et la mise en pratique. L'apprenant·e peut entrer dans le cycle à n'importe quelle étape, mais toutes doivent être complétées pour que l'apprentissage soit complet. Par ailleurs, comme le cycle doit être complété plusieurs fois, on peut penser l'apprentissage expérientiel comme une spirale de cycles (Healey et Jenkins, 2000).

L'apprentissage expérientiel est un élément important pour mes collaboratrices, qui a été nommé à plusieurs reprises à l'occasion de nos rencontres. Cette approche est vue comme une alternative à un enseignement magistral, et est bénéfique selon elles pour tous les élèves, d'où sa pertinence dans un contexte de mixité. Pour elles, l'apprentissage expérientiel est un point de départ qui permet de « susciter une curiosité, un intérêt, [d']allumer quelque chose » (Valérie Laforce et Sonia Fiset, compte rendu, 12 janvier 2022), des constats documentés dans la recherche auprès des futur·es enseignant·es (Korteweg et Fiddler, 2018; Lavoie et al., 2023; Ng-A-Fook et Smith, 2017; Restoule et Nardozi, 2019).

Plusieurs participant·es ont aussi parlé de cette idée, bien que formulée différemment. Mathieu O'bomsawin parle de « décloisonner l'éducation », d'une « expérience immersive », d'une « immersion culturelle abénakise », de « vivre l'événement », de « sortir des classes », de « changer les approches » en enseignement (Mathieu O'bomsawin, entrevues, 7 juin 2021 et 25 mai 2022). Pour Gabriel Bordeleau Landry, il est important de « faire vivre » le territoire aux élèves par une « immersion en territoire », qui aurait selon lui plus de valeur éducative que le fait de simplement « nommer » les choses (Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022).

En didactique de la géographie en France, un courant inspiré de l'apprentissage expérientiel de Kolb se nomme « géographie expérientielle sensible ». Il implique un apprentissage *par les sens*, qui précède la conceptualisation; c'est une géographie « spontanée » qui peut venir soutenir l'aspect « sensible » et émotif du territoire, avant d'être appuyée par la géographie « raisonnée » (Gaujal, 2019, 2021; Leininger-Frézal et al., 2020). De son côté, Diane Campeau, sans utiliser le terme de géographie expérientielle sensible, parle d'une « approche par le réel » pour l'enseignement de la géographie. Cette approche implique également des activités d'observation qui mobilisent les cinq sens et mettent l'accent sur le ressenti (Campeau, 2011).

En didactique de la géographie, le volet expérientiel peut (mais ce n'est pas obligatoire) prendre la forme d'une sortie terrain. Au Québec, la sortie terrain fait peu partie des pratiques enseignantes, et l'enseignement de la géographie reste largement « livresque » (Campeau, 2011; Déry, 2022). Ce n'est pas si étonnant compte tenu du fait qu'il y a peu d'invitations à « sortir de la classe » dans les programmes de géographie. Au secondaire, on trouve une seule mention de

« sorties éducatives » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 336), qui fait référence à l'accessibilité de certaines ressources plutôt qu'à des sorties « expérientielles ».

Par ailleurs, toute sortie terrain n'est pas nécessairement « expérientielle » ou « sensible ». Dans sa classification des sorties terrain en géographie, Sophie Gaujal (2021) note par exemple que la sortie « conférence » ou la sortie « questionnaire » ne sont pas très différentes des pratiques magistro-centrées de la classe. Campeau distingue aussi la « sortie éducative » de « l'approche par le réel »; dans la première, la sortie est un complément à des savoirs déjà acquis, alors que la seconde utilise le réel comme lieu d'enseignement (Campeau, 2011). Ainsi, une approche par le réel ressemblerait plus au contexte d'apprentissage expérientiel en tant que méthode ou pédagogie autochtone d'apprentissage.

Par ailleurs, une sortie terrain trop brève ou mal encadrée peut renforcer les préjugés plutôt que les combattre (Nairn, 2005), minant du même coup son potentiel pour transformer, conscientiser et défaire les préjugés des élèves. Pour que des apprentissages significatifs surgissent, il n'est pas suffisant de « mettre en contact » les élèves avec une « réalité » ou avec « l'Autre », il faut leur donner des outils théoriques pour lire la réalité qu'ils et elles ont observée (Moisan et al., 2015). C'est pourquoi, pour Gaujal (2021), la géographie expérientielle sensible s'accompagne d'un processus d'observation, ainsi que de questions d'investigation sur l'environnement ou l'espace proche, qui peuvent s'apparenter à l'enquête et à l'enseignement des traités (comme vu précédemment), ou à ce qu'on nomme « inquiry fieldwork » ou « discovery fieldwok » en anglais (Tanner, 2021).

L'apprentissage expérientiel peut aussi se faire dans les murs de l'école et prendre la forme, par exemple, d'une rencontre avec un·e membre d'une Première Nation. Pour Jacques T. Watso, qui fait des présentations dans les écoles, cet apprentissage « direct » est vu comme une façon de contrer une vision folklorique et stéréotypée des Premières Nations, de dépasser une forme de transmission « livresque » (Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022).

Il est important de noter que la géographie expérientielle telle qu'elle est définie par les didacticien·nes de la géographie ne répond pas nécessairement aux préoccupations, visions et perspectives des peuples autochtones sur le territoire, telles que définies dans une approche de « land education ». Cependant, même si elle répond d'abord à des préoccupations disciplinaires de l'enseignement de la géographie, la géographie expérientielle peut inspirer la conception d'activités pédagogiques significatives pour les élèves et susceptibles de nourrir leur réflexion.

#### 4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de la recherche a été identifié comme le développement d'un matériel de soutien à l'enseignement de la géographie permettant l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire, dans une démarche de collaboration avec la Nation W8banaki.

La problématique a permis d'identifier un besoin de formation et d'accompagnement des enseignant·es non autochtones, ainsi que les spécificités du contexte historique, territorial et éducatif des communautés w8banakiak d'Odanak et de W8linak. La recherche vise la conception et la création d'un matériel de soutien à l'enseignement présentant les savoirs, expériences et

perspectives des W8banakiak sur le territoire, et destiné aux enseignant·es de géographie œuvrant auprès des élèves w8banakiak.

Ancré dans une approche de « place-based education » et de « land education », le matériel de soutien à l'enseignement fera appel à diverses approches théoriques susceptibles de soutenir et nourrir ce projet d'inclusion, soit des approches critiques visant spécifiquement à analyser et déconstruire les manuels et outils de la classe, des dimensions culturelles autochtones, et des méthodes pédagogiques telles que l'enquête, l'investigation, l'apprentissage expérientiel et la géographie expérientielle sensible. Cette combinaison d'approches permettra de soutenir le parcours d'apprentissage des élèves et des enseignant·es.

Trois sous-objectifs sont identifiés :

- A. Documenter et identifier les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire
- B. Concevoir et construire un matériel de soutien à l'enseignement de la géographie à partir des thématiques se dégageant des propos recueillis, ainsi que d'une analyse critique du matériel pédagogique utilisé par les enseignant·es
- C. Valider le matériel de soutien à l'enseignement auprès d'enseignant·es de géographie qui travaillent en contexte w8banaki et de membres de la Nation W8banaki

## TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Comme la collaboration est centrale à ma démarche de recherche, j'ai déjà commencé à présenter, dans les chapitres précédents, certains éléments et principes méthodologiques qui ont guidé mon travail.

Dans ce chapitre, je reprends d'abord les grands principes de la recherche en contexte autochtone et de la recherche collaborative, afin de bien définir les assises et fondements dont je m'inspire. Suit ensuite une section qui aborde la façon dont le projet s'est élaboré et a évolué, des tous premiers contacts avec mes collaborateur·rices en février 2019 jusqu'à sa forme finale. Je souhaite ainsi illustrer concrètement comment la collaboration s'est mise en place dans le contexte de la recherche.

Les quatre sections suivantes s'attardent aux étapes classiques de la recherche : collecte, analyse, validation des données et validation des résultats. Le chapitre se conclut avec une courte section identifiant quelques limites de la méthodologie. Les enjeux éthiques sont abordés et discutés tout au long du chapitre.

### 1. ASSISES MÉTHODOLOGIQUES

#### **Principes directeurs de la recherche avec les Premières Nations**

L'ouvrage phare de l'auteure Maorie Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing Methodologies* (1999/2012), s'ouvre sur l'idée que le mot « recherche » est l'un des mots les plus « sales » (« dirtiest ») dans le vocabulaire du monde autochtone, et que la recherche, intrinsèquement liée à

l'impérialisme et au colonialisme européens, a contribué à déshumaniser et déposséder les peuples autochtones de leurs savoirs et de leur dignité. Dans l'optique de renverser ces dynamiques coloniales et impérialistes de la recherche, les peuples autochtones ont formulé des demandes et recommandations pour reprendre le contrôle des recherches menées « sur » eux et elles, afin qu'elles servent *leurs* intérêts et soient menées selon *leurs* principes. Dans les mots d'un aîné, rapportés par la chercheuse Mohawk Marlene Brant-Castellano (2004), alors en charge de la Commission royale sur les peuples autochtones, « If we have been researched to death, maybe it's time we started researching ourselves back to life » (p. 98).

Dans les dernières décennies, des protocoles de recherche ont graduellement été mis en place un peu partout à travers le monde pour baliser les recherches réalisées avec les peuples autochtones. Au Canada, selon l'historique qu'en fait l'Association des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) en introduction de son *Protocole de recherche* (2014), c'est au cours des années 1990 que le Comité directeur national de *l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Inuits et des Premières Nations* a mis en place des principes fondamentaux pour la recherche en milieu autochtone. Formalisés sous la forme des principes de PCAP<sup>MD</sup> en 1998, ceux-ci prévoient que la Nation et les participant·es conservent la *propriété*, le *contrôle*, l'*accès* et la *possession* des données recueillies au cours de la recherche.

En parallèle, plusieurs publications ont intégré une série de lignes directrices pour baliser la recherche impliquant les Premières Nations, parmi lesquels le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) et l'Énoncé de politique des Trois Conseils de la recherche au Canada (1998). Ces documents ont été suivis, dans les années 2000, d'autres protocoles

institutionnels, ainsi que de protocoles émanant des Nations elles-mêmes, par exemple la première version du *Protocole de recherche* de l'APNQL, en 2005. Quelques grands principes sont communs à ces différents protocoles : la consultation des communautés pour concevoir et définir le projet de recherche; un dialogue avec la communauté tout au long de la recherche; le consentement éclairé des leaders de la communauté et des participant·es; l'implication de la communauté dans la recherche et le transfert d'expertise; l'accès aux données; le partage des résultats avec la communauté (Association des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014).

Femmes autochtones du Québec (2012), dans ses *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*, précise certains autres aspects de la recherche en contexte autochtone, dont l'importance d'impliquer des femmes dans la définition du sujet de la recherche, et le fait que la recherche doit être basée sur des besoins et priorités locales. L'objectif des *Lignes directrices* est d'aider les femmes et organisations autochtones à décider d'aller de l'avant ou non avec les recherches proposées, un élément essentiel dans le contexte de sur sollicitation des ressources en milieux autochtones.

Dans le chapitre 9 de L'Énoncé de politique des trois Conseils (Gouvernement du Canada, 2022), qui concerne spécifiquement les recherches impliquant les Premières Nations, les Inuit et les Métis, la préoccupation pour le bien-être s'étend à l'environnement physique, social, économique et culturel. L'Énoncé rappelle aussi le souhait des Premières Nations que la recherche « contribue à renforcer leur capacité à préserver leur culture, leur langue et leur identité en tant que peuples des Premières Nations, des Inuits ou des Métis »; là encore, parmi les principes



énumérés, on note que le projet devrait convenir aux besoins et priorités de la communauté. Ce dernier principe peut être délicat à appliquer, car il peut être difficile ou hasardeux d'obtenir l'accord de « la communauté » en milieu urbain, ou encore dans un contexte où le leadership de la communauté est contesté par une partie de la population (Flicker et Worthington, 2012; Racine, 2020; Sylvestre et al., 2018). Cependant, ces grands principes constituent des balises pour guider les chercheur·ses dans leurs démarches auprès des communautés.

En janvier 2019, le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki (GCNWA) a mis en place le Comité w8banaki de coordination de la recherche. Inspiré de ces protocoles, le Comité est né d'une volonté de coordonner les recherches effectuées en collaboration avec les W8banakiak, notamment à cause du grand nombre de projets effectués (Bernard, 2021a). Selon Jacques T. Watso, le Comité a été mis en place pour pallier le fait que les résultats des recherches effectuées en communauté n'étaient pas retournés à la Nation (Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022). Désormais, une entente de recherche, qui doit être signée par toutes les parties, permet d'établir les grandes lignes de la recherche et prévoit explicitement le retour des données à la Nation. Peu de Nations au Québec ont un tel comité qui leur est propre, n'ayant pas toujours les moyens de lui dédier des ressources humaines et matérielles. Les comités de recherche locaux permettent cependant un échange plus direct et possiblement plus « neutre » que les Conseils de bande.

### **Réciprocité, respect, responsabilité, relationnalité**

Dans « Reciprocity in Indigenous Educational Research : Beyond Compensation, Towards Decolonizing », Heather E. McGregor et l'auteur Stó:lō Michael Marker (2018) font une revue de quelques écrits fondamentaux ancrés dans la notion de « réciprocité », soit l'idée que la recherche

doit bénéficier aux participant·es et à leurs communautés autant qu'aux chercheur·ses. McGregor et Marker notent au passage l'influence de l'article de l'auteure Crie Verna J. Kirkeness et Ray Barnhardt (1991), « First Nations and Higher Education: The Four R's – Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility » sur le développement d'une éthique en collaboration avec les Premières Nations, et leurs propres relations à ces deux auteur·es.

S'inspirant de Audrey Trainor et Kate A. Bouchard (2013), McGregor et Marker conçoivent la réciprocité comme un engagement et une posture (« stance ») plutôt que comme une méthode précise, pour laquelle il n'existe pas de recette toute faite. Il et elle se demandent avec humour si la recherche peut *vraiment* bénéficier aux participant·es autant qu'aux chercheur·ses, à moins que ces dernier·ères ne puissent réparer la génératrice (Tuhiwai Smith, 2012) ou nettoyer le cabanon (Marker, 2004). Dans mon cas, une contribution tangible (et inattendue) envers mes collaboratrices dans le processus de ce projet a été la rédaction de comptes rendus détaillés de nos rencontres. Au départ, je l'ai fait pour moi, pour garder des traces de nos rencontres dans mon journal de bord, et je leur faisais parvenir les comptes rendus pour validation. Mais éventuellement, elles les ont trouvés tellement bien faits qu'elles me les ont demandés pour les utiliser aussi dans leurs projets.

McGregor et Marker (2018) recensent aussi des théories de la réciprocité chez d'autres chercheur·ses autochtones renommé·es, dont la chercheuse Nêhiyaw et Saulteaux Margaret Kovach, le chercheur Cri Opaskwayak Shawn Wilson et la chercheuse Stó:lō Jo-Ann Archibald. Bien que chacun en propose une définition différente ou l'adapte différemment, la réciprocité est toujours étroitement liée au respect, à la responsabilité et à la relationnalité. Chez Kovach (2021),

pour qu'il y ait réciprocité, le projet de recherche doit être déterminé entre autres par la capacité du ou de la chercheur·se à redonner dans ce domaine; chez Archibald (2008), la réciprocité s'incarne dans une responsabilité circulaire et cyclique de partager la connaissance; chez Wilson (2008), le respect, la réciprocité et la relationnalité s'articulent ensemble pour donner la notion de « relational accountability ». D'un point de vue très pragmatique, Paul Sylvestre et ses collègues (2018) notent aussi l'importance d'établir des relations à l'intérieur du milieu académique (comités d'éthique, finances) pour faciliter la recherche en milieu autochtone et faire reconnaître ses particularités.

La réciprocité telle que définie par Kovach et Archibald m'interpelle. Tout au long de la recherche, j'ai cherché à mettre l'expertise que j'étais en train de développer en didactique au service des projets de mes collaboratrices. Lors de nos rencontres, j'ai partagé avec elles ma connaissance des programmes, mais aussi certains constats de la recherche en milieu scolaire et en didactique des sciences humaines. En étant dédiée à la recherche, j'avais aussi beaucoup plus de temps qu'elles, et je pouvais généralement me consacrer à mon projet; comme on l'a vu, il y a peu de ressources dans les communautés pour construire du matériel pédagogique.

Plusieurs contraintes rendent difficile l'établissement d'une réciprocité complète dans la recherche, notamment le temps demandé aux partenaires autochtones pour accompagner les projets par rapport aux bénéfices qu'ils et elles en retirent réellement. Cette préoccupation avait été formulée par David Bernard (2021b) à l'occasion d'une journée d'étude sur le colonialisme à l'Université de Montréal en novembre 2021. En faisant la recension des projets analysés et accompagnés par le Comité w8banaki de coordination de la recherche dans les deux années

précédentes, il lui semblait que le Comité était devenu un service gratuit pour les universités; en effet, les chercheur·ses universitaires ont besoin du Comité pour leurs demandes aux comités éthiques internes de leurs institutions, mais le Comité ne récolte pas beaucoup en retour de son temps et de son travail. David soulignait par exemple le fait que peu d'entrevues avaient été retournées à la communauté durant cette période, malgré les principes du PCAP<sup>MD</sup>.

Pour moi, un moment charnière dans le projet a été l'arrivée de Sonia Fiset, une deuxième personne embauchée dans la communauté en janvier 2022 pour travailler aux projets éducatifs avec Valérie Laforce. La confiance établie avec Valérie s'est transposée dans ma relation avec Sonia dès notre première rencontre. À partir de ce moment, j'ai eu le sentiment que nous travaillions toutes les trois ensemble, bien qu'en parallèle, sur des projets destinés au même milieu, avec des orientations similaires. Elles étaient à ce moment en pleine production d'ateliers destinés aux écoles primaires et secondaires du CSS La Riveraine. Nous avançons chacune de notre côté, en partageant régulièrement nos avancées et en coordonnant certaines de nos actions ou de nos demandes, par exemple auprès du bureau du Ndakina ou auprès des services éducatifs. Il s'agissait d'un échange plus naturel, d'une réciprocité plus incarnée.

Pour incarner le respect et la relationnalité, je me devais de chercher la réciprocité avec tous·tes les participant·es au projet, ce qui incluait les participant·es et enseignant·es non autochtones. Une façon que j'ai trouvée a été d'apporter les préoccupations des un·es et des autres dans les rencontres et les entrevues, de permettre une sorte de « dialogue indirect » entre les acteur·rices du milieu éducatif et les partenaires autochtones. L'ensemble du processus de conception du matériel de soutien à l'enseignement (décrit plus bas) est ancré dans cette volonté

de réciprocité : un format qui puisse répondre aux besoins des enseignant·es, mais qui reflète également les perspectives des W8banakiak.

### **Recherche collaborative, recherche-développement et co-création**

La collaboration est centrale à la démarche depuis le début du projet. L'APNQL, dans son Protocole de recherche avec les Premières Nations (2014), ne favorise pas une approche en particulier, mais retient le terme de « recherche menée en collaboration », guidée par des valeurs de respect, d'éthique et de réciprocité (p. 16). Pour mettre en place cette collaboration, je me suis inspirée de processus de co-construction des savoirs en collaboration avec les communautés, notamment celui d'Archibald (2008) pour la mise en place d'un guide encadrant l'utilisation des récits de tradition orale en classe, et par des récits de pratique comme celui de Barbara A. McMillan (2013), qui a collaboré avec une enseignante Inuk pour la création d'une séquence d'enseignement en science au Nunavut. Ces deux exemples illustraient pour moi l'importance et la valeur d'un dialogue continu, d'allers-retours fréquents tout au long de la recherche, de la prise en considération des besoins et priorités exprimés par les membres de la Nation, et de l'établissement d'une relation de confiance. Dans les deux cas, comme il s'agissait d'inclure des savoirs traditionnels à un cursus scolaire préexistant, les démarches décrites par les auteures pouvaient directement m'inspirer dans mon travail.

La présente recherche correspond aussi aux caractéristiques d'une recherche-développement, qui se concentre sur le processus de développement d'un objet (ici : un matériel de soutien à l'enseignement), incluant la conception, la réalisation et la mise à l'essai de l'objet. Par la combinaison de données recueillies à chaque étape du projet et de connaissances

scientifiques qui soutiennent et corroborent la démarche, le processus est décrit et analysé (Harvey et Loiselle, 2009; Loiselle et Harvey, 2007). Les allers-retours entre chercheuse et communauté se rapprochent aussi des « boucles » de la recherche-design, soit une suite d'itérations permettant de s'adapter aux limites et aux contraintes du terrain (McKenney et Reeves, 2019).

Dans le contexte des recherches en éducation, Geneviève et Léna Bergeron (2021) établissent des finalités distinctes entre la recherche-développement (concevoir) et la recherche collaborative (co-construire des savoirs, comprendre une pratique). Ma démarche emprunte aux deux; c'est-à-dire qu'elle vise la production, la conception d'un outil, mais dans une démarche d'aller-retour avec les collaboratrices, les intervenant·es et les participant·es *qui précède* le choix de développer un objet. Selon cette typologie, ce serait une recherche collaborative avec visée de développement.

### **Enjeux et défis liés au processus collaboratif**

Un des principaux enjeux de la recherche collaborative est le temps nécessaire à l'élaboration et au maintien d'une réelle collaboration. Il y avait un déséquilibre entre le temps dont je disposais pour mener cette recherche, et celui que mes collaborateur·rices pouvaient consacrer à notre collaboration. Au-delà de leur rôle de collaboration, je considère que David Bernard, Valérie Laforce et Sonia Fiset ont rempli un rôle « d'accompagnement » auprès de moi, en me guidant dans leurs communautés, en m'aidant à prendre certaines décisions et en me mettant en lien avec des personnes-ressources. Cette relation nécessitait des allers-retours fréquents, surtout à certains moments de la recherche, ce qui a parfois impliqué des délais dans l'avancement de la recherche, à cause de leurs nombreux engagements.

D'autres délais étaient occasionnés par la complexité et l'aspect sensible du thème abordé, qui nécessitait des validations à l'interne, par exemple auprès du bureau du Ndakina. Ces délais touchaient aussi le travail de mes collaboratrices. Par exemple, nous avions la volonté de produire une carte du Ndakina qui répondrait aux besoins des enseignant·es et pourrait être utilisée en classe dans une diversité de contextes. Même s'il y avait une reconnaissance de l'importance d'avoir des ressources éducatives significatives pour les écoles, la sur sollicitation des ressources et les priorités de chaque organisation au sein de la Nation n'ont pas rendu possible la création d'une telle carte dans la durée du projet.

Archibald (2008) témoigne du temps nécessaire au développement de son projet d'inclusion de la tradition orale en classe. Par exemple, il pouvait s'écouler de trois à quatre semaines pour avoir des réponses des aîné·es à propos de questions qu'elle leur soumettait sur le curriculum. Pour elle, « prendre le temps » devenait un acte de décolonisation de la part des aîné·es, afin de s'assurer d'une représentation adéquate des savoirs en contexte scolaire : « I believe that the Elders' reminder to us to take time to talk in order to ensure correct representation of their Indigenous knowledge is an example of engaging in both decolonization and transformative-action processes. » (p. 90)

Un autre enjeu de la collaboration est celui de la reconnaissance financière. Bien que McGregor et Marker (2018) insistent sur le fait que la réciprocité doit dépasser la question monétaire, certains aspects financiers de la réciprocité restent non résolus dans ma recherche. Par exemples, les participant·es w8banakiak n'ont pas reçu de « paiement » réel pour le partage de leurs savoirs et connaissances, outre une compensation symbolique sous forme de certificat

cadeau, que les participant·es non autochtones ont aussi reçue. Puisque des extraits des entrevues des participant·es w8banakiak se retrouvent désormais dans un matériel de soutien à l'enseignement accessible publiquement et destiné à tous les enseignant·es, cette compensation symbolique est-elle insuffisante? Une compensation différente devrait-elle être envisagée?

Un autre exemple concerne la validation et la reconnaissance des savoirs des Premières Nations dans le processus d'évaluation et de complétion de la thèse. En effet, il n'y a actuellement pas de mécanisme au sein de l'Université de Sherbrooke permettant de recruter et compenser financièrement une personne ne possédant pas de doctorat pour siéger sur le jury d'évaluation de la thèse; les membres du jury, outre un doctorat, doivent posséder un statut de professeur·e d'université (Faculté d'éducation, 2022), un poste qui inclut implicitement la participation à de telles activités, qui contribuent à leur avancement et à leur développement professionnel. Ainsi, pour bénéficier de l'expertise d'une personne de la communauté sur le jury d'évaluation de la thèse, il faut que cette personne accepte de lire et commenter la thèse sans en retirer de bénéfice direct, à moins qu'une compensation symbolique ne soit offerte via l'équipe de direction ou l'étudiant·e, ce qui pose un problème éthique.

Finalement, les contraintes liées à la pandémie de covid-19 ont eu des répercussions sur la façon dont la collaboration et la recherche ont pu être menées, et particulièrement sur ma capacité à être présente physiquement au sein des communautés. Comme on l'a vu, les épistémologies et savoirs autochtones sont étroitement liés au territoire. Dans les méthodologies autochtones, on souligne l'importance d'être sur place pour développer les relations, et pour comprendre et explorer la signification des lieux. L'auteure Anishnabe Leanne Betasamosake Simpson (2014),



faisant référence aux enseignements de *Nanabush*, réitère l'importance de la présence physique :  
« That's the first lesson. If you want to learn about something, you need to take your body onto the land and do it. Get a practice. » (p. 17-18)

En plus du fait que j'habite à une certaine distance d'Odanak et de W8linak, et que le territoire du Ndakina est peu accessible, même aux W8banakiak, le contexte de la pandémie de covid-19 a rendu particulièrement difficile ma présence sur place. Les communautés autochtones ont été très prudentes durant la pandémie, et il a été impossible de réaliser des entrevues en personne jusqu'au printemps 2022. En milieu scolaire, l'état d'épuisement des équipes et les mesures sanitaires rendaient l'accès aux écoles difficile. Puisque la recherche n'était pas « urgente », il était normal de ne pas faire encourir de risques supplémentaires aux communautés et aux participant·es.

Notre collaboration a donc été principalement virtuelle, grâce aux outils technologiques. Le fait que j'avais déjà rencontré Valérie Laforce et David Bernard à plusieurs reprises avant la pandémie (quatre rencontres en personne à W8linak) a facilité ce passage vers les rencontres virtuelles. Avec l'assouplissement graduel des mesures sanitaires, j'ai pu reprendre mes séjours en communauté, et je me suis rendue une dizaine de fois à Odanak, W8linak et Nicolet entre avril et décembre 2022 pour réaliser des entrevues et assister à des rencontres pour le projet. Par le biais de ma participation au sein du Comité M8wwa L ǀ Mamu pour l'intégration des perspectives autochtones à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, j'ai aussi été amenée à collaborer avec David Bernard et Suzie O'bomsawin sur une base régulière, et ainsi à raffermir nos liens.

## 2. ÉLABORATION DU PROJET DE RECHERCHE

### **Premiers contacts et entente de recherche**

Mes premiers contacts avec des membres de la Nation ont eu lieu dans le contexte des démarches entamées par ma directrice de recherche auprès de la Nation W8banaki, comme je l'ai expliqué au tout début de cette thèse, dans la section « positionnement ».

J'ai donc pris contact avec David Bernard, qui cumulait alors les fonctions d'agent de recherche au bureau du Ndakina, de coordonnateur du nouveau Comité w8banaki de coordination de la recherche et d'enseignant d'histoire à Kiuna, et Suzie O'bomsawin, alors directrice du bureau du Ndakina. David avait aussi invité Valérie Laforce, alors adjointe à la direction du Service à l'enfance et à la famille des Premières Nations (SEFPN) (devenu *N8wkika* par la suite) et responsable des projets Niona, et Michel Thibeault, directeur du SEFPN, à se joindre à nous. Pour des raisons de disponibilités – car les personnes œuvrant dans les organisations autochtones sont généralement surchargées – c'est David et Valérie que j'ai eu l'occasion de rencontrer en février 2019, et qui sont devenus mes accompagnateur·rices dans ce projet.

Dans ma façon de leur présenter mes intentions pour cette première rencontre, je reconnais clairement une préoccupation qui ne m'a jamais quittée tout au long de ce projet, soit de faire en sorte que la recherche soit pertinente pour la communauté :

Personnellement, j'envisage cette première rencontre comme l'occasion d'apprendre à vous connaître, de savoir sur quoi vous travaillez, comment vous travaillez, quelles sont vos priorités, et aussi de me présenter et de vous présenter

ce que j'aimerais faire dans mon projet de recherche. À partir de là, il faudrait voir si mon projet peut apporter quelque chose à ce que vous faites déjà. Bref, ce serait une première occasion de voir s'il y a une convergence dans nos intérêts, méthodes, et objectifs. Et de là, de voir comment on peut envisager une suite ensemble, si c'est pertinent pour tout le monde. (courriel, 24 janvier 2019)

Au cours d'une première rencontre de deux heures en février 2019, Valérie, David et moi nous sommes donc présenté·es, et nous avons échangé sur nos projets et objectifs. Une idée commune discutée à l'occasion de cette rencontre était celle d'un « laboratoire », d'une expérimentation en classe (le format n'était pas défini) dont le contenu serait le « canevas » de la colonisation des W8banakiak, et qui aborderait à la fois l'histoire locale et l'histoire nationale. Ce projet venait combler un manque perçu d'actions concrètes en milieu scolaire. Il comportait une part d'accompagnement des enseignant·es pour apprivoiser la transmission de ces contenus, ainsi qu'un volet plus « évaluatif » qui nous permettrait de juger du fonctionnement de cette recette (compte rendu, 25 février 2019). Comme on le verra plus bas, notre idée a beaucoup évolué; mais cette première rencontre nous a permis d'identifier une volonté mutuelle de travailler ensemble.

Suite à cette première rencontre, j'ai conclu une entente de recherche avec le Comité w8banaki de coordination de la recherche le 25 septembre 2020 (Annexe B), qui inclut notamment la validation des transcriptions des entrevues par les participant·es à la recherche, le transfert des données au GCNWA, la validation des résultats auprès de l'agent de recherche et la présentation des résultats aux membres de la Nation à l'occasion d'un événement communautaire. Cette entente de recherche a fait l'objet d'un suivi et d'un renouvellement annuels pour toute la durée du projet.

## Élaboration et évolution du sujet de recherche

Bien que la recherche présentée ici puisse paraître linéaire, l'étape de définir le sujet de la recherche a pris beaucoup de temps et impliqué de nombreux détours. Ainsi, le projet a été grandement modifié à de nombreuses reprises entre février 2019 et février 2022, afin de correspondre le mieux possible aux besoins de la Nation W8banaki; le processus lui-même a fait l'objet de deux communications (Maltais-Landry, 2021; Maltais-Landry et Laforce, 2020). Dans cette section, j'ai choisi d'expliquer au long ces divers changements, d'une part parce que la variable du temps est toujours identifiée comme essentielle dans le développement des relations et des collaborations avec les Premières Nations, mais aussi parce que je trouve important de montrer comment la collaboration s'est opérée *concrètement*. La lecture de cette section relativement détaillée peut être considérée comme facultative.

Parmi les discussions qui nous ont animé·es au cours de ce processus, plusieurs font écho aux tensions exprimées précédemment quant au choix d'intégrer ou non le système éducatif traditionnel. Par exemple, une des questions que nous nous posions concernait le contexte dans lequel inscrire la recherche. Comme je l'ai déjà mentionné, ma première idée était d'investir le cours obligatoire d'*Histoire du Québec et du Canada* (HQC) (Gouvernement du Québec, 2017) de secondaire 3 et 4. Pour David et moi, formé·es en histoire, il était important d'essayer d'investir le cours d'histoire, mais dès notre première rencontre en février 2019, Valérie avait souligné le fait que les enseignant·es qui la contactaient étaient rarement des enseignant·es d'histoire, et qu'il serait plus facile « d'entrer » par une autre porte comme le cours d'éducation à la citoyenneté, l'enseignement au primaire ou les activités parascolaires. Les contraintes du cours d'HQC avaient

aussi été nommées tôt dans le projet par un enseignant d'histoire du CSS La Riveraine, rencontré en juin 2019, pour qui il était difficile d'envisager de passer beaucoup de temps à inclure des contenus abordant spécifiquement l'histoire des W8banakiak, par exemple ceux développés par les jeunes du projet Niona (compte rendu, 13 juin 2019). Sachant que le cours d'HQC est très chargé en contenus, et qu'il est sanctionné par un examen ministériel qui met beaucoup de pression sur les élèves et les enseignant·es en devenant parfois la finalité principale de l'enseignement (Demers, 2011), ne risquait-on pas d'être limité·es à l'ajout de petites bribes de savoirs, édulcorées, qui ne remettraient pas fondamentalement en question le récit présenté aux élèves? Alors que nous discutons de tout cela en juillet 2019, David réitérait son souhait de travailler sur le cours d'histoire : « Passer à côté du programme de HQC, c'est dur à accepter! Les autres portes sont intéressantes, mais il ne faut pas abandonner celle-là. » (David Bernard, compte rendu, 9 juillet 2019)

Une autre voie consistait à *sortir* du cadre des cours. Plutôt que de penser quelque chose qui s'arrimerait difficilement avec les contraintes curriculaires, fallait-il investir des espaces alternatifs dans l'école, ou sortir du cadre scolaire carrément? Cette piste rejoignait des préoccupations que j'ai soulevées dans la section sur la résurgence. En février 2020, à l'occasion d'une rencontre avec David, Valérie, Mathieu O'bomsawin et Sabrina Fortin, nous avons donc exploré d'autres pistes, soit celle de documenter une intervention interactive sur laquelle travaillaient les membres de Niona à l'époque. Dans l'esprit de l'outil pédagogique multimédia immersif « Les couloirs de la violence amoureuse » (La Passerelle, 2010), cette activité aurait touché l'histoire, la culture et les réalités des jeunes W8banakiak, avec l'objectif de « sensibiliser [les jeunes non autochtones] aux réalités des Premières Nations ». Elle aurait répondu à un besoin

exprimé par les jeunes W8banakiak de dialoguer avec leurs pairs et d'évoquer les « mythes et réalités » des Premières Nations dans un contexte plus ludique et expérientiel (compte rendu, 4 février 2020). Malheureusement, ce projet d'intervention interactive de Niona a été mis sur la glace avec la pandémie.

Dans un sens, l'idée de documenter une intervention qui m'était « extérieure » me reconfortait : il me semblait évident que ce serait « utile », alors que j'avais moins de garanties que mes propres interventions viendraient combler un besoin ou une priorité de la communauté. C'est peut-être la raison pour laquelle j'étais moins à l'aise avec le projet de recherche que j'ai rédigé, déposé et soutenu à l'été 2020, puis que j'ai fait approuver par le comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke (Annexe C). Suite à l'annulation de l'intervention interactive de Niona, je m'étais tournée vers l'idée de dresser une cartographie des acteurs, de leur vision du cours d'HQC (passé ou présent) et de leurs idées pour ce cours, qui pourrait nourrir des recommandations ou des formations. Cette version du projet manquait, selon moi, d'application concrète. Après les deux premières entrevues, réalisées au printemps 2021, j'ai de nouveau changé le projet et, à l'automne 2021, je suis revenue à une idée envisagée beaucoup plus tôt dans le processus (même si elle n'avait pas été nommée explicitement), soit celle de créer une séquence d'enseignement pour le cours d'HQC.

J'en étais à la conception de cette séquence d'enseignement quand l'idée de documenter des interventions déjà planifiées est revenue à l'occasion d'une discussion avec Valérie en décembre 2021. Cette fois, il s'agissait d'ateliers de transmission destinés au personnel des écoles du CSS La Riveraine, qui devaient être offerts par Sonia et Valérie à compter du printemps 2022.

En janvier et février 2022, Valérie, Sonia et moi avons eu plusieurs rencontres très enthousiastes autour de cette idée, qui exigeait néanmoins des modifications importantes au projet, notamment aux outils de collecte de données, et qui aurait exigé que je fasse réapprouver le projet par le comité d'éthique de la recherche de l'Université; les comités d'éthique peuvent ainsi être des freins aux recherches collaboratives avec les communautés autochtones, à cause des délais occasionnés et d'une certaine incompréhension des réalités du terrain (Sylvestre et al., 2018). Malheureusement, le contexte de pandémie et la disponibilité du milieu éducatif ont de nouveau forcé le report de ces ateliers, et je me suis retrouvée à la case départ.

Le choix de construire une séquence d'enseignement, mais de mettre l'accent sur le *territoire*, plutôt que sur l'*histoire*, a germé au cours des discussions avec Valérie et Sonia en janvier-février 2022, alors qu'elles planifiaient les ateliers de transmission destinés aux enseignant·es. Il ressortait clairement de nos discussions que le territoire occupait, selon elles, une place centrale dans les contenus qui devaient être abordés avec les enseignant·es, comme en témoigne cet extrait :

Aude : Donc, si vous deviez choisir un seul élément de votre atelier initial [par manque de temps], ce serait l'atelier des couvertures (plutôt que la présentation portant plus spécifiquement sur les Abénakis)? Pourquoi?

Sonia : Parce que l'atelier des couvertures va susciter un éveil, une curiosité. C'est aussi quelque chose d'expérientiel plutôt que de magistral. « Ça parle de la base de tout. Je pense que ça a un impact énorme. Ça parle du territoire, et pour moi, c'est

une priorité, qu'ils comprennent ça, la perte du territoire. » (Sonia Fiset, compte rendu, 15 février 2022)

Cette intervention de Sonia m'avait rappelé ma première entrevue avec le participant Mathieu O'bomsawin. Quand je lui avais demandé ce qui devrait être inclus dans une séquence sur l'*histoire* (version initiale du projet), il avait répondu :

Moi je pense que c'est beaucoup le territoire, d'être conscient que le territoire sur lequel on habite, que c'est un territoire des Première Nations qui l'ont occupé dans son ensemble, puis qu'aujourd'hui c'est restreint à simplement des territoires de réserves, que, t'sais, c'est à peine .001001% de notre territoire traditionnel, là. [...]

Moi, je pense que le territoire c'est la chose qui va nous unir tous en tant que Premières Nations, c'est sûr qu'on a toujours des éléments par rapport au territoire à raconter. (Mathieu O'bomsawin, entrevue, 7 juin 2021)

Grâce à la présence d'un dossier complet sur le « territoire autochtone » dans le cours de géographie du premier cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2004), il semblait possible de développer une séquence plus cohérente et plus complète que les ajouts ponctuels envisagés dans le cours d'*Histoire du Québec et du Canada* (2017). J'ai présenté cette idée à mes collaboratrices, qui y ont tout de suite adhéré. Cette nouvelle version du projet, qui nécessitait moins de modifications que d'autres changements envisagés, a été soumise au Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke, et la modification a été approuvée (Annexe D).



Au cours de la collecte de données, le format d'une séquence d'enseignement a été remplacé par celui d'un matériel de soutien à l'enseignement destiné aux enseignant·es de géographie du CSS La Riveraine. Le choix de ce format a été motivé par le fait qu'il répondrait au besoin exprimé par les enseignant·es de se sentir plus compétent·es pour donner cette matière. Il semblait aussi mieux rendre justice aux perspectives des W8banakiak sur le territoire, car il était plus facile d'intégrer les entrevues dans un matériel de soutien à l'enseignement que dans une séquence d'enseignement. Finalement, le format plus souple permettrait de respecter le parcours d'apprentissage des enseignant·es : des activités pourraient être suggérées, mais elles ne seraient pas organisées dans une séquence d'enseignement « figée » (Bélanger, 2022).

Pensé dans une perspective « d'autoformation » des enseignant·es, ce matériel de soutien à l'enseignement prend la forme d'un **guide pédagogique**, soit un document conçu spécialement pour les enseignant·es comme « complément à un programme d'études », qu'il ne prétend pas remplacer, mais pour lequel il offre « des explications et des suggestions sur l'application du programme pour lequel il a été conçu ainsi que sur la didactique propre à la discipline ou à la matière sur laquelle il porte » (Legendre, 1993, p. 678-679). Dans le cas présent, les explications et suggestions visent spécifiquement l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire. Dorénavant, j'utiliserai le terme **guide pédagogique** pour faire référence au document conçu et créé dans le cadre de la recherche, et qui sera présenté au chapitre 4.

### 3. COLLECTE DE DONNÉES

Plusieurs aspects de la méthodologie ont fait l'objet de discussions avec David et Valérie, notamment toute la question de la collecte de données. Une diversité de sources ont été recueillies de façon parallèle et itérative tout au long du processus, dans l'esprit de la recherche-développement tel que décrit par Jean Loisel et Sylvie Harvey (2007), mais je m'attarderai plus longuement au processus de réalisation des entrevues.

#### **Les entrevues**

Le choix de faire des entrevues avec des W8banakiak s'est imposé pour documenter leurs savoirs, expériences et perspectives sur le territoire. Dans un souci d'éviter de sur solliciter les ressources de la communauté, et particulièrement les aîné·es – Odanak et W8linak sont de petites communautés, et les mêmes personnes sont souvent approchées pour faire des entrevues et rencontrer des chercheur·ses – j'ai d'abord vérifié auprès de David si le GCNWA disposait d'entrevues accessibles au public qui abordaient cette thématique et que je pouvais utiliser pour la recherche. À cause notamment du contexte de revendications territoriales qui balise les recherches effectuées par le bureau du Ndakina, les entrevues ne sont pas accessibles au public. Il a donc été convenu que je ferais mes propres entrevues.

Basé sur un canevas souple, le format d'entrevue retenu peut être qualifié d'entrevue semi-dirigée. Il emprunte aussi certains éléments au récit de vie utilisé en histoire orale, en tentant de rester au plus près de l'expérience des participant·es, de leur façon de nommer les choses et de leur donner un sens (High, 2014; Portelli, 1997). Le canevas d'entrevue débutait avec une partie

sur le parcours de vie des participant·es, qui pouvait parfois être assez longue (jusqu'à 40 minutes dans un cas), avant de se concentrer sur quelques thèmes centraux liés au territoire. Sans être explicitement menée par l'interviewé·e (High, 2014), l'entrevue, qui se rapprochait d'une conversation, faisait une place aux histoires ou aux thèmes chers aux participant·es qui émergeaient au fil de la discussion.

Le formulaire de consentement du projet (Annexe E) est une version modifiée de celui conçu par le projet « Histoires de vie des Montréalais déplacés par la guerre, le génocide et autres violations des droits de la personne » (High, 2014, app. 3), un important projet d'histoire orale mené par Steven High et le Centre d'histoire orale et de récits numérisés de l'Université Concordia (2005-2012), dont je m'étais déjà servi comme base dans mon projet de maîtrise. Il inclut aussi une section produite par le Comité w8banaki de coordination de la recherche, destinée spécifiquement aux participant·es w8banakiak, qui leur offre la possibilité de transférer leurs données au GCNWA, en accord avec les principes de PCAP<sup>MD</sup>.

Parmi les particularités de l'entente de recherche établie par le formulaire de consentement, la confidentialité est laissée au choix de la personne participante, qui peut conserver l'anonymat ou être identifiée. À l'inverse de ce qui se fait souvent en sciences sociales, la recherche en histoire orale et la recherche en contexte autochtone cherchent à reconnaître l'apport spécifique de chaque individu; le fait d'imposer l'anonymat peut être perçu comme une marque de paternalisme qui servirait à renier le désir d'autodétermination des peuples autochtones (Racine, 2020). Il est d'ailleurs intéressant de noter que seules deux personnes (sur les quinze personnes rencontrées) avaient initialement souhaité conserver l'anonymat; quand je les ai ultérieurement contactées pour

choisir leur pseudonyme, elles ont demandé à être identifiées par leur nom, ce qui fait que l'ensemble des participant·es à la recherche a accepté d'être identifié.

L'entente de recherche prévoit aussi la révision de la transcription pour tous·tes les participant·es, un élément prévu tant dans le formulaire d'Histoires de vie Montréal que dans l'entente de recherche du Comité w8banaki de coordination de la recherche. Les entrevues ont donc été enregistrées sur support audio ou vidéo (dans le cas des entrevues à distance), transcrites, envoyées à chaque personne, puis approuvées par eux et elles. Certaines personnes avaient mentionné, au moment de l'entrevue, ne pas souhaiter réviser leur transcription, et n'ont pas donné suite à mon envoi à ce sujet.

La question de la rémunération des personnes a été abordée avec David et Valérie, car il est courant, dans les milieux autochtones, d'offrir quelque chose en retour d'une entrevue, surtout avec les aîné·es qui partagent et transmettent leurs savoirs. Comme le processus d'entrevue a débuté en temps de pandémie, alors qu'il n'était pas possible de faire des rencontres en personne et qu'il devenait difficile d'offrir des cadeaux « physiques », nous avons convenu que j'offrirais des certificats-cadeau du Musée des Abénakis (Odanak) et de la boutique Plumes et Pacotilles (W8linak). Ceux-ci étaient envoyés par la poste aux participant·es après l'entrevue, et ils ont éventuellement été remis en personne quand les entrevues ont pu se faire en présence.

### **Le recrutement des participant·es**

Le recrutement des participant·es w8banakiak s'est effectué avec le soutien de Valérie, David et Sonia. Il et elles m'ont donné les coordonnées de plusieurs participant·es et, quand je

contactais une personne que je ne connaissais pas pour la première fois, je précisais qui m'avait référée à elle. Certain·es participant·es m'ont à leur tour suggéré de contacter d'autres personnes. Il s'agit à la fois d'un échantillon raisonné et par effet « boule de neige » (M. B. Miles et al., 2020). Quant aux participant·es non W8banakiak, il s'agit d'un échantillon raisonné : deux personnes ont été identifiées pour répondre à des questions spécifiques sur le contexte de la recherche, trois enseignant·es de géographie ont été recruté·es par le directeur des services éducatifs, soit un pour chaque école secondaire du CSS La Riveraine, et une enseignante du collège privé CNDA de Nicolet a été approchée parce qu'elle était la seule enseignante dédiée à l'univers social dans cet établissement à ce moment de la recherche.

Parmi les membres de la Nation W8banaki, Nicole O'bomsawin, anthropologue, éducatrice et conseillère au Conseil des Abénakis d'Odanak, et Michel Durand Nolett, gestionnaire foncier au Conseil des Abénakis d'Odanak, conférencier et spécialiste des plantes médicinales, avaient été identifié·es comme des personnes spécialistes par les collaboratrices. J'ai aussi contacté Mathieu O'bomsawin, agent de développement culturel au Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, et Suzie O'bomsawin, directrice générale adjointe au Conseil des Abénakis d'Odanak, avec qui j'avais déjà un lien; Suzie O'bomsawin m'a, de son côté, référée à Jacques T. Watso, conseiller au Conseil des Abénakis d'Odanak, qui a invité sa femme Catherine Boivin, artiste visuelle Atikamekw Nehirowisiw de Wemotaci, à se joindre à l'entrevue. Puis, j'ai demandé à Valérie et Sonia d'identifier des personnes de W8linak, parce que toutes les personnes rencontrées venaient d'Odanak. J'ai ainsi rencontré Lucie Landry, aînée de la communauté; Yves Landry, gardien du territoire au GCNWA (bureau du Ndakina), chasseur et pêcheur; et Gabriel Bordeleau Landry, animateur communautaire et artiste. Ces personnes ont toutes en commun d'être impliquées dans

leur communauté, que ce soit pour la revitalisation de la langue, la transmission de la culture et des savoirs ou la protection du territoire.

Toutes les personnes suggérées par les collaboratrices ont été contactées et ont accepté de participer au projet. La seule personne suggérée que je n'ai pas contactée à cette étape est Daniel G. Nolett, directeur général du Conseil des Abénakis d'Odanak, identifié comme spécialiste de l'histoire, et qui a été contacté à une étape ultérieure du projet pour la validation du guide pédagogique.

Il s'agit donc d'un échantillon relativement restreint, qui ne prétend pas à la représentativité de tous les points de vue des W8banakiak sur le territoire. Pour Yves Landry, il était d'ailleurs important, en fin d'entrevue, de souligner que son point de vue ne représente pas celui de toute la bande de W8linak, et il m'a encouragée à rencontrer d'autres personnes. Cependant, malgré le petit nombre de personnes rencontrées, j'ai pu constater au fil des entrevues un recoupement de plusieurs éléments jugés importants pour une majorité de participant·es. J'ai aussi jugé qu'il y avait suffisamment de matériel pour contribuer significativement à la formation des enseignant·es et inclure des contenus présentant les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire en classe, et donc répondre aux objectifs de la recherche.

Quant aux entrevues avec les non W8banakiak, une première entrevue avait été réalisée avec Élodie Mongrain, enseignante d'histoire au Collège Notre-Dame-de-l'Assomption (Nicolet), pour la version initiale du projet. Cette entrevue est considérée ici pour le contexte d'enseignement, car elle vient corroborer les besoins en formation nommés ultérieurement par les trois enseignant·es de géographie du CSS La Riveraine à l'occasion d'une rencontre de groupe. Ces

trois enseignant·es de géographie avaient été contacté·es par Frédéric Pruvost, directeur des services éducatifs, qui a défrayé les frais de suppléance pour permettre aux enseignant·es de participer à une rencontre durant les heures de classe. Il s'agit de Guillaume Gamelin, enseignant d'univers social à l'école secondaire Les Seigneuries (Saint-Pierre-Les-Becquets); Mathieu Leblanc-Houle, enseignant d'univers social à l'école secondaire Jean-Nicolet (Nicolet); et Vicki Morissette, enseignante d'univers social à l'école secondaire La Découverte (Saint-Léonard-d'Aston). Ce sont trois enseignant·es d'expérience (16 à 18 ans), qui ont grandi dans la région et ont fait toute leur carrière au sein du CSS La Riveraine.

À cela se sont ajoutées une entrevue avec la directrice du Musée des Abénakis, Vicky Desfossés-Bégin, ainsi qu'avec le directeur des services éducatifs du CSS La Riveraine, Frédéric Pruvost.

### **Les guides d'entrevue**

Les guides d'entrevue se sont adaptés au fil du projet, et ont varié selon le contexte des participant·es. Des guides d'entrevue différents ont été conçus pour les participant·es w8banakiak et pour les enseignant·es de géographie. Dans les deux cas, il s'agissait de répondre à un ou des objectifs généraux, de recueillir des informations liées à un nombre restreint de thèmes prédéfinis; les guides d'entrevue étaient structurés autour de ces thèmes centraux (Annexes F et G).

Pour les W8banakiak (n = 9)<sup>8</sup>, le guide d'entrevue était structuré autour de trois thèmes centraux, soit 1) un résumé de leur parcours, incluant leur parcours scolaire; 2) ce que le territoire représente pour eux; et 3) comment présenter le module « territoire autochtone » en classe. Le reste de l'entrevue s'élaborait au fil de la discussion. Pour les enseignant·es de géographie (n = 3), deux thèmes principaux avaient été identifiés, soit 1) leur façon d'enseigner le module « territoire autochtone » et 2) leur perception de ce module et les défis qu'ils et elles identifiaient à l'enseignement de ce thème.

Deux autres entrevues visaient à élaborer le contexte de la recherche. L'entrevue avec la directrice du Musée visait à évaluer les possibilités d'accueil de l'institution et les activités qui pourraient y être développées dans le contexte de l'enseignement du module « territoire autochtone ». Celle avec le directeur des services éducatifs avait comme objectif de comprendre le contexte de collaboration entre le CSS La Riveraine et le GCNWA.

Mon rôle dans l'entrevue consistait à relancer les participant·es pour identifier et approfondir des thématiques structurantes qui pouvaient émerger au cours de l'entrevue, un peu à la manière des entrevues d'histoire orale (High, 2014). Les questions posées et les thèmes abordés ont débordé des guides d'entrevue initiaux, qui se sont bonifiés avec le temps. Des thèmes soulevés par les participant·es ont été réintroduits d'une entrevue à l'autre, créant un « dialogue indirect » entre des individus et entre des milieux (éducatif et non éducatif, autochtone et non autochtone), en réintroduisant certains éléments des entrevues précédentes dans la discussion.

---

<sup>8</sup> J'inclus ici la participante Catherine Boivin, Atikamekw Nehirowisiw de Wemotaci, qui réside à Odanak.



Ce « dialogue indirect » est très visible à l'écoute des entrevues dans l'ordre où elles ont été réalisées. Par exemple, devant la réticence des enseignant·es de géographie à « sortir de la classe », j'ai souligné l'importance que cela revêtait pour mes collaboratrices w8banakiak; j'ai aussi expliqué ce qu'était le Ndakina, ses « limites », et l'importance du territoire pour les W8banakiak et les Premières Nations en général (entrevue de groupe, 12 avril 2022). Parallèlement, dans les entrevues subséquentes avec les participant·es w8banakiak, j'ai réintégré ces réticences des enseignant·es, pour chercher des pistes pédagogiques qui leur conviendraient en fonction des contraintes exprimées (entrevues avec Nicole O'bomsawin, 6 juin 2022, et Suzie O'bomsawin, 28 juillet 2022).

Ce processus fait écho à la théorisation ancrée, où une démarche itérative s'effectue tout au long de la recherche entre les processus d'entrevue et d'analyse :

Si des instruments sont utilisés lors de la collecte de données (guide d'entrevue, grille d'observation), ils demeurent toujours provisoires. Contrairement à ce qu'exigerait une recherche à caractère plus positiviste, le fait de ne pas poser les mêmes questions d'une entrevue à l'autre pourra être un signe du progrès de la recherche plutôt qu'un défaut. (Paillé, 1994, p. 153)

### **Autres données du projet**

Bien que les entrevues soient les données principales du projet, d'autres données ont été recueillies tout au long du projet, qui ont servi à la fois à élaborer le projet et à concevoir le guide pédagogique.

D'abord, les comptes rendus des rencontres avec mes collaborateur·rices Valérie Laforce, Sonia Fiset, David Bernard, avec la présence d'autres collègues à l'occasion. Ces rencontres ont grandement contribué à façonner le projet. Elles n'ont pas été enregistrées, mais des comptes rendus détaillés ont été rédigés pour chacune des rencontres tenues entre février 2019 et mars 2023 (une vingtaine de rencontres). Chaque compte rendu a été envoyé aux personnes concernées, qui l'ont approuvé. Ces comptes rendus sont inclus dans les données et ont servi autant à la définition de la problématique qu'à la construction du guide pédagogique.

Parmi les autres sources originales du projet, j'inclus les comptes rendus de rencontres avec deux spécialistes des pédagogies autochtones et la didactique de la géographie (Diane Campeau, Chantal Déry), avec un enseignant d'histoire de l'école secondaire Jean-Nicolet (juin 2019), ainsi que d'une rencontre de la Table en éducation (avril 2019). Mon journal de bord et les courriels échangés servent aussi à témoigner des décisions prises et de l'évolution du projet (Loiselle et Harvey, 2007).

Ces sources originales ont été bonifiées par des textes scientifiques rendant compte de recherches empiriques, qui sont venus guider la conception et le développement du projet (Loiselle et Harvey, 2007), ainsi que du matériel pédagogique existant. Ce matériel pédagogique a été recueilli et analysé, d'une part pour nourrir la problématique et la conception du projet, mais aussi pour nourrir et enrichir le guide pédagogique. Notons par exemple les cahiers d'exercices utilisés par les enseignant·es du CSS La Riveraine (Bergevin et al., 2019; Fontaine et al., 2020), des ressources pédagogiques pour l'enseignement des traités et l'inclusion des perspectives autochtones en Saskatchewan (Bureau du commissaire aux traités et al., s. d.; Gouvernement de la

Saskatchewan, 2013a), en Colombie-Britannique (Gouvernement de la Colombie-Britannique, 2015) et en Ontario (Gouvernement de l'Ontario, s. d.), le guide de sensibilisation aux réalités des Premières Nations *Mikinak* (Conseil en Éducation des Premières Nations, s. d.), et les ressources éducatives du programme Canadian Geographic (Éducation Canadian Geographic, s. d.).

#### 4. ANALYSE DES DONNÉES

##### **Analyse des manuels**

Les manuels analysés sont les deux cahiers utilisés par les trois enseignant·es de géographie rencontrés, soit les cahiers d'activité *Géo à la carte* (Bergevin et al., 2019) et *Complètement GÉO!* (Fontaine et al., 2020). Seuls les fascicules pour le « territoire autochtone » destinés aux élèves ont été retenus, car c'est avec ceux-ci que travaillent les enseignant·es.

Les deux cahiers ont été lus avec en tête des questions générales tirées des approches critiques détaillées dans le cadre théorique (Benimmas et Boutouchent, 2019; Brunet et Demers, 2018; Chartier, 2020; Comité M8wwa L ́l mamu et al., 2023; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2016; Harley, 1989; Raibmon, 2018). Par exemple, qui sont les acteur·rices? Quelles perspectives géographiques sont présentées, à la fois dans les textes, les cartes et les documents iconographiques? Quel vocabulaire décrit les Cris et les Inuit? Par une analyse des cartes, des images, du vocabulaire utilisé, des tournures de phrase (utilisation de la forme active ou passive), l'analyse visait à identifier si les manuels présentaient les perspectives des Cris et des Inuit sur leur territoire. Comme dans le cas de l'analyse effectuée par Helga Bories-Sawala et Thibault Martin

(2020), la démarche se situait à mi-chemin entre analyse de discours et analyse de contenu, en s'attardant « au choix des éléments retenus par les manuels » et à certains aspects linguistiques.

Inspirée des travaux de Bories-Sawala et Martin (2020), de Marie-Hélène Brunet et Stéphanie Demers (2018) et de Sylvie Vincent et Bernard Arcand (1979), j'ai effectué une analyse comparative des deux manuels, par la lecture côte à côte d'extraits portant sur les mêmes thèmes, comme la définition du territoire autochtone ou la description du mode de vie traditionnel. Y avait-il des ressemblances ou des différences entre les deux manuels, que ce soit au niveau de l'inclusion des perspectives des peuples autochtones, de la présence de sous-entendus eurocentristes, ou de l'agentivité (Brunet et Demers, 2018) des Cris ou des Inuit? J'ai aussi tenté de voir s'il y avait une certaine cohérence interne, c'est-à-dire si, globalement, un manuel faisait plus de place aux perspectives autochtones qu'un autre. Bories-Sawala et Martin (2020), par exemple, ont constaté que certains manuels d'histoire du secondaire offraient presque systématiquement un portrait plus complexe, nuancé et différencié des peuples autochtones que les autres.

### **Analyse et intégration des entrevues**

Les entrevues ont été analysées afin de faire ressortir des thèmes centraux liés au territoire. Au cours de cette analyse, j'avais toujours en tête l'objectif de concevoir et de construire le guide pédagogique. J'ai donc cherché à faire ressortir les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire dans les neuf entrevues réalisées avec des W8banakiak, dans une démarche d'analyse thématique dont l'objectif était de repérer, regrouper et discuter des thèmes abordés dans le corpus de données (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette analyse allait nourrir tout particulièrement les sections 2 et 3 du guide pédagogique (voir chapitre 4).

Pour procéder à l'analyse, toutes les entrevues ont d'abord été transcrites et soumises à la validation des participant·es, comme expliqué dans la méthodologie. Puis, elles ont été imprimées sur format papier. Elles ont ensuite été écoutées, avec la transcription en main, dans l'ordre où elles avaient été réalisées. Les transcriptions papier ont été annotées manuellement. En marge, les idées importantes ont été identifiées, résumées et codées, en faisant ressortir les thèmes abordés (M. B. Miles et al., 2020). J'ai souvent utilisé les mots des personnes interviewées pour coder les entrevues, ce que Pierre Paillé (1994) nomme des codes « in vivo ». À cette étape, j'ai identifié des idées et des thèmes qui pouvaient soit se retrouver dans la problématique et dans le cadre théorique, afin de problématiser et contextualiser le sujet, soit se retrouver dans le guide pédagogique, en contribuant à la formation des enseignant·es ou en étant directement intégrés et abordés en classe.

Quand les participant·es énuméraient une suite de thèmes ou d'idées, ceux-ci étaient numérotés. Par exemple, une des questions centrales du questionnaire, qui répondait précisément à l'objectif d'inclure les perspectives sur le territoire, se lisait : « Comment aborderiez-vous le module « territoire autochtone » en classe si vous aviez carte blanche pour le faire? ». Or, comme les participant·es avaient souvent plusieurs idées, la numérotation facilitait l'identification de sous-thèmes ou de sous-éléments et permettait plus facilement d'identifier ce qui avait spontanément été nommé par les participant·es. Un élément qui avait été nommé en premier par plusieurs participant·es pouvait être considéré comme un thème central et incontournable, entraînant une certaine hiérarchisation des thèmes et sous-thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021).

Une fois l'ensemble des entrevues écoutées et annotées, j'ai construit un tableau pour répertorier les thèmes abordés par les participant·es. Au départ, l'idée du tableau était de me limiter à la question « Comment aborderiez-vous le module « territoire autochtone » en classe si vous aviez carte blanche pour le faire? ». Mais après quelques essais, j'ai constaté que beaucoup d'éléments pertinents, qui avaient été abordés à d'autres moments dans l'entrevue, permettaient aussi de répondre à cette question. J'ai donc repris les premières transcriptions pour intégrer ces autres éléments au tableau.

Dans le tableau, j'ai ensuite créé un code à trois éléments. La numérotation en italique correspondait à l'ordre des sous-thèmes abordés en réponse à la question « Comment aborderiez-vous le module « territoire autochtone » en classe si vous aviez carte blanche pour le faire? ». La numérotation en caractère régulier (non-italique) correspondait à une autre énumération à un moment dans l'entrevue (par exemple, en réponse à la question « Pourquoi le territoire est-il si important pour les Premières Nations? »). Finalement, une indication « oui », avec ou sans repère temporel, signifiait que le thème avait été abordé dans l'entrevue sans que ce ne soit directement associé à l'enseignement.

Au bout de ce processus, qui s'approche de l'étape de catégorisation de Paillé (1994), j'avais identifié 33 grandes idées ou sous-thèmes. Ce nombre paraissait difficile à manœuvrer; j'ai donc regroupé les sous-thèmes en thèmes centraux, avec un code de couleur pour les regrouper. Les thèmes qui avaient été abordés par seulement une ou deux personnes, ou qui pouvaient difficilement être « agglomérés » avec d'autres sous-thèmes, ont été laissés en noir à la fin du tableau à cette étape.

### ***Conception du schéma***

J'ai ensuite créé un schéma à partir des grands thèmes et sous-thèmes, d'abord dans une version manuscrite. Le schéma créé par Diane Campeau (2021) pour mettre en relation les dimensions culturelles autochtones m'a servi d'inspiration; mais cette fois, c'était le territoire qui se retrouvait au centre du schéma. L'idée première du schéma était de m'aider à m'y retrouver, de mettre en relation les thèmes; effectivement, en faisant le schéma, de nouveaux liens ont été créés (Paillé, 1994). Le schéma n'est donc pas le reflet exact du tableau initial des thèmes.

Il m'a ensuite semblé que ce schéma pouvait être très utile à intégrer tel quel au guide pédagogique, car il synthétise et organise plusieurs idées liées au territoire et exprimées par les participant·es. J'ai donc choisi d'en faire une version numérique, d'abord dans powerpoint. Là encore, de légères modifications ont été apportées par rapport à la première version manuscrite.

J'ai ensuite sélectionné plus d'une vingtaine d'extraits d'entrevue que je jugeais pertinents pour illustrer un thème central ou un sous-thème, tout en constatant que les thèmes et catégories se chevauchaient. J'ai sélectionné au moins un extrait pour chaque participant·e. Pour cette première version, qui est un document de travail, je me suis permis d'intégrer les extraits audios plutôt que les transcriptions, un choix qui devrait être validé plus tard auprès des participant·es, étant donné que notre entente ne prévoyait pas explicitement l'utilisation de l'audio de l'entrevue dans le projet.

Cette version provisoire du schéma a été incluse dans la première version du guide pédagogique, avec une mise en contexte et quelques éléments sociodémographiques sur les

participant·es, afin d'avoir la rétroaction des enseignant·es et des collaboratrices sur l'organisation des thèmes et les contenus proposés.

### **Analyse des comptes rendus**

Les comptes rendus n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique, mais ils ont été consultés et utilisés pour contextualiser la recherche, tant dans la thèse que dans le guide pédagogique. La lecture des comptes rendus m'a aussi donné des éléments pour suggérer des activités et des questions qui pourraient devenir des pistes pédagogiques pour les enseignant·es, qui ont été intégrées au guide pédagogique.

## **5. VALIDATION DES ANALYSES ET DES RÉSULTATS**

Plusieurs étapes de validation des analyses et des résultats ont eu lieu successivement.

Une version initiale du guide pédagogique, produit principal de la thèse, a été validée par des enseignant·es et des membres de la Nation W8banaki. Cette étape est présentée en détails dans la prochaine sous-section.

Une étape de validation auprès des participant·es leur a permis d'approuver l'utilisation des extraits audio sélectionnés et intégrés au schéma. Chaque participant·e a été contacté·e individuellement par courriel, et a reçu le schéma ainsi que les extraits audio tirés de son entrevue. Des suivis téléphoniques ont eu lieu dans les cas où des éclaircissements étaient nécessaires. Certains extraits ont été modifiés ou retirés à la demande des participant·es. Au moment d'écrire



ces lignes, une seule personne n'avait pas donné suite à mes messages, et les extraits de son entrevue n'ont pas été intégrés au schéma.

Une étape de validation auprès de l'agent de recherche du Comité w8banaki de coordination de la recherche était prévue dans l'entente établie avec le GCNWA. Cette étape visait à s'assurer que la thèse ne présentait pas d'information « sensible », et permettait aussi au GCNWA de s'en dissocier, au besoin. Après une première discussion au cours de laquelle nous avons identifié quelques sections particulières à valider, notamment tout ce qui concerne le contexte historique des communautés w8banakiak d'Odanak et de W8linak, une version avancée de la thèse a été envoyée à Edgar Blanchet, le nouveau coordonnateur du Comité w8banaki de coordination de la recherche, en mai 2023.

En parallèle, une version avancée de la thèse a été envoyée à mes collaboratrices, Valérie Laforce et Sonia Fiset. Elles ont été encouragées à faire une « recherche » dans le document avec leur nom et à valider leur aisance non seulement avec les propos qui leur étaient attribués, mais aussi avec la façon dont j'avais présenté la démarche de recherche et notre collaboration.

## 6. VALIDATION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

La version initiale du guide pédagogique (Annexe H) a quant à elle fait l'objet de plusieurs étapes de validation. En novembre 2022, elle a été envoyée en version électronique aux trois enseignant·es de géographie rencontrés en avril 2022, ainsi qu'à trois membres de la Nation W8banaki (Valérie Laforce, Sonia Fiset et Suzie O'bomsawin). Le guide pédagogique était accompagné d'une courte vidéo d'explication. La version « interactive » du schéma, comprenant

les extraits audio, s'ouvrait dans le format powerpoint. Les participant·es étaient invité·es à lire et écouter le guide pédagogique, et à commenter tant les contenus que le format de celui-ci.

Mon objectif était ensuite d'organiser un *focus group* regroupant les enseignant·es et les membres de la Nation pour discuter de cette première version. Suite à une série de circonstances hors du contrôle des participant·es, les membres de la Nation n'ont pas pu être présentes à la date fixée. Une première discussion a donc eu lieu en présence des trois enseignant·es, comme convenu (30 novembre 2022); puis, deux discussions ont eu lieu la semaine suivante (7 décembre 2022), l'une avec Valérie Laforce et Sonia Fiset, et l'autre avec Suzie O'bomsawin. Dans les trois cas, les rencontres ont été enregistrées sur format audio, pour référence ultérieure. Ce sont ces trois rencontres qui forment la base du chapitre 5.

Pour des contraintes de temps, cette démarche de validation comporte une seule itération collective. En effet, les propositions de modifications retenues ont été identifiées, et celles concernant le schéma ont été intégrées à une nouvelle version du schéma (nous y reviendrons au chapitre 4). En revanche, une nouvelle version du guide pédagogique n'a pas été retournée aux participant·es pour être rediscutée en groupe ou individuellement.

D'autres étapes parallèles de validation ont eu lieu. Suite à la suggestion des trois membres de la Nation, j'ai approché Daniel G. Nolett, directeur général du Conseil de bande des Abénakis d'Odanak et spécialiste de la langue abénakise, en lui demandant de réviser le guide pédagogique; les contenus lui ont semblé adéquats et pertinents, mais il n'a pas commenté plus longuement. Ma directrice, Sabrina Moisan, a aussi révisé et commenté le guide pédagogique. Finalement, la

dernière section du guide pédagogique (définitions liées au territoire) a fait l'objet d'une validation auprès du bureau du Ndakina.

Comme dans le cas des guides d'entrevue, les questions posées aux enseignant·es et aux membres de la Nation w8banaki au cours des rencontres de validation ont quelque peu différé, afin de répondre à différents objectifs de validation (Paillé, 1994).

En effet, la validation auprès des enseignant·es visait principalement la pertinence de l'outil dans leur contexte d'enseignement : le niveau de vulgarisation et de détails convenait-il à des enseignant·es du secondaire? Les thèmes abordés et les pistes pédagogiques proposées étaient-ils pertinents pour l'enseignement du « territoire autochtone » en géographie? Le guide pédagogique leur permettait-il d'être mieux outillé·es pour aborder les perspectives autochtones dans cette discipline? Le format « autoportant » fournissait-il un accompagnement suffisant? En bref, le guide pédagogique permettait-il de répondre à certains enjeux de formation des enseignant·es tels qu'identifiés dans les écrits et dans la première étape de la recherche?

Quant à la validation auprès des membres de la Nation W8banaki, elle visait en premier lieu à m'assurer que le guide pédagogique transmettait une version appropriée et adéquate des savoirs, expériences et perspectives de la Nation. Le schéma offrait-il une représentation adéquate des thèmes liés au territoire selon les points de vue des W8banakiak? Les questions d'investigation proposées reprenaient-elles des enjeux importants pour la Nation? L'ensemble était-il complet? Y avait-il des thèmes ou éléments à ajouter, à supprimer, à réorganiser? En bref, la proposition générale semblait-elle représentative des savoirs, expériences et perspectives de la Nation sur le territoire?

Ces questions générales ont servi à guider la discussion, mais d'autres thèmes, dits « émergents » (Blais et Martineau, 2006), ont été abordés au cours des rencontres de validation, qui ont été révélés au cours de l'analyse des données (Paillé, 1994). De manière similaire à l'analyse des entrevues, bien que de manière moins systématique, les rencontres ont été transcrites, et ces transcriptions ont été annotées. Les thèmes et sous-thèmes identifiés ont permis de structurer la présentation des résultats.

## 7. LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE

Une limite à la méthodologie retenue concerne la représentativité des collaborateur·rices et des participant·es à la recherche. Une démarche de recherche collaborative et un recrutement par effet boule de neige nous amènent à entamer et développer des relations avec un nombre limité de personnes. Si les liens créés au fil du temps seront probablement plus forts que dans d'autres types de recherche, l'accès à un petit nombre de personnes ne permet pas toujours de comprendre les dynamiques internes des communautés. C'est tout particulièrement vrai dans des petites communautés où il y a des conflits entre les familles, ou des visions très polarisées, ce qui a été nommé au cours de la recherche, tout particulièrement dans le cas de W8linak.

Une autre limite de la méthodologie concerne le codage des entrevues, qui a été effectué par une seule personne, avec une seule itération d'analyse. Ainsi, l'étape de validation a été importante pour réaligner le tir et pallier en partie cette limite méthodologique.

Au départ, je souhaitais impliquer les participant·es et les collaboratrices plus directement à certaines étapes d'analyse ou de rédaction de la thèse; la collaboration à l'analyse des résultats

fait d'ailleurs partie des lignes directrices des Protocoles de recherche avec les Premières Nations (Association des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014). Même si j'ai été témoin du malaise de certaines chercheuses à faire lire leur travail à leurs participant·es, j'ai toujours imaginé, pour ma part, qu'ils et elles pourraient « lire derrière mon épaule ». Au cours de ma démarche de recherche à la maîtrise, j'avais présenté des brouillons de mes chapitres à certain·es participant·es, afin de valider si les liens que je faisais entre leurs propos, les archives et les écrits scientifiques leur semblaient adéquats (Maltais-Landry, 2014). Des contraintes de temps ne m'ont pas permis de faire le même processus dans le cadre de la thèse, mais j'aurais aimé pouvoir leur poser des questions : les participant·es se reconnaissent-ils et elles dans les passages où je parle de résurgence? Auraient-ils et elles une autre façon de parler de ce que j'ai nommé un processus de « réappropriation culturelle »? Ai-je laissé tomber des thèmes qui étaient centraux à leur conception et leur compréhension du territoire?

Finalement, une autre limite concerne le processus d'archivage des entrevues. L'entente de recherche conclue avec le GCNWA (Annexe B) ne prévoit pas l'archivage de l'ensemble des entrevues réalisées dans le cadre du projet. Conformément à cette entente et aux principes de PCAP<sup>MD</sup>, la communauté souhaitait conserver et archiver uniquement les entrevues réalisées avec les membres de la Nation. Cela peut créer un trou dans la cohérence du projet, car les entrevues réalisées avec les six participant·es non autochtones ne seront pas conservées. C'est aussi une rupture avec ma démarche de chercheuse en histoire orale à la maîtrise, au cours de laquelle toutes les entrevues réalisées dans le cadre du projet avaient été archivées au Centre d'histoire orale et de récits numérisés de l'Université Concordia (Maltais-Landry, 2014).

## QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente le résultat principal de la recherche, soit un guide pédagogique destiné aux enseignant·es de géographie, qui contient des propositions pour l'enseignement du module « territoire autochtone » dans le cours de géographie du premier cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2004). Le guide pédagogique peut être consulté en annexe (Annexe H). Conçu et construit à partir des thématiques se dégageant des propos recueillis dans les entrevues réalisées avec les participant·es w8banakiak, ainsi que d'une analyse critique du matériel pédagogique utilisé par les enseignant·es du CSS La Riveraine, ce guide pédagogique a ensuite été validé par des membres de la Nation et des enseignant·es de géographie, un processus qui sera abordé dans le chapitre 5.

Après une courte présentation de la façon dont le guide pédagogique a été construit, le guide pédagogique lui-même est présenté à travers ses différentes sections, soit une lecture critique du module « territoire autochtone »; une présentation des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire; des pistes pédagogiques pour les enseignant·es; un recueil d'outils cartographiques et toponymiques; et un lexique comportant diverses notions théoriques, juridiques et politiques liées au territoire autochtone. Le chapitre se conclut par un résumé des faits saillants du guide pédagogique.

### 1. CONSTRUCTION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

Le guide pédagogique s'est construit en deux grandes « phases ». D'abord, des entrevues ont été réalisées avec neuf membres de la Nation W8banaki, qui ont permis de documenter et

d'identifier des savoirs, perspectives et expériences des W8banakiak sur le territoire (objectif 1). Ces résultats seront abordés ici dans la mesure où ils ont été intégrés au guide pédagogique (voir ci-dessous). Puis, le guide pédagogique lui-même a été conçu et construit à partir des thématiques se dégageant des propos recueillis, des comptes rendus avec les collaboratrices, d'une analyse critique du matériel pédagogique utilisé par les enseignant·es, des écrits scientifiques, et des suggestions provenant d'autres outils pédagogiques (objectif 2).

Pour tout le guide pédagogique, la sélection des éléments à retenir a été guidée par un ordre de priorité, soit :

- i. Une volonté affirmée des W8banakiak consulté·es (participant·es et collaboratrices) d'inclure cet élément
- ii. Une cohérence avec les écrits d'intellectuel·les, chercheur·ses et éducateur·rices autochtones, tout en conservant la spécificité du contexte w8banaki
- iii. La pertinence du point de vue des apprentissages géographiques (s'inscrire dans un « tout » cohérent)
- iv. Le réalisme en fonction des contraintes du milieu éducatif telles qu'exprimées par les enseignant·es rencontré·es

Cet ordre de priorité visait à mettre de l'avant les perspectives des acteur·rices autochtones, d'abord les W8banakiak, puis les penseur·ses autochtones plus largement, avant des considérations disciplinaires (ici, liées à la discipline géographique et à la didactique de la géographie) ou les contraintes du milieu.

Le guide pédagogique a été pensé dans une optique de progression. Dans cette optique, la structure retenue se décline en trois étapes principales, qui correspondent aux trois premières sections du guide pédagogique. Elles font écho aux éléments identifiés dans la section de la problématique portant sur le soutien et la formation des enseignant·es non autochtones pour l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones. On trouve d'abord une étape de *conscientisation* et de *déconstruction* des savoirs, qui passe ici par une analyse des manuels utilisés et invite à voir les manuels comme produits de sa propre culture, à la fois comme enseignant·e et comme non autochtone, et leurs limites pour l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones. Puis, une étape d'*acquisition* de nouvelles connaissances, plus justes, sur les peuples autochtones; ici, ce sont les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak eux et elles-mêmes sur le territoire que j'ai dégagés des entrevues réalisées. Ensuite, une étape de *réinvestissement* de ces nouvelles connaissances, en cherchant à questionner et à s'éloigner du cadre disciplinaire et colonial; ici, des pistes pédagogiques inspirées des entrevues, des comptes rendus, et des écrits scientifiques.

Deux autres sections complètent le guide pédagogique, qui se veulent principalement des sections de référence. La quatrième section propose des outils cartographiques et toponymiques susceptibles de soutenir les élèves et les enseignant·es, et la cinquième est un lexique de notions théoriques, juridiques et politiques liées aux territoires autochtones, construit en partie à partir des entrevues réalisées avec les W8banakiak.



## 2. PRÉSENTATION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

### **Mise en contexte**

Le guide pédagogique s'ouvre sur une courte section de mise en contexte, qu'on pourrait qualifier d'introduction. Cette section résume des éléments de la problématique de recherche (contexte des communautés w8banakiak d'Odanak et de W8linak, enseignement en contexte de mixité, territoire comme sujet sensible, besoin de formation des enseignant·es). Elle offre quelques pistes générales pour l'enseignement en contexte de mixité, tirées des conclusions des écrits scientifiques et des expériences des participant·es w8banakiak au cours de leur parcours scolaire.

### **Lecture critique du module « territoire autochtone »**

#### ***Description de la section***

La première section du guide pédagogique propose une lecture critique du programme de géographie du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2004) et des manuels utilisés par les enseignant·es rencontré·es pour le cours de géographie du 1<sup>er</sup> cycle, soit *Géo à la carte* (Bergevin et al., 2019) et *Complètement GÉO!* (Fontaine et al., 2020). La sous-section sur le PFEQ reprend essentiellement les critiques faites dans la problématique. La sous-section sur les manuels découle de leur analyse telle que décrite dans la méthodologie. Cette sous-section est divisée en six parties. Afin d'assurer une certaine pérennité à l'ensemble, chacune des six parties propose une question que peuvent se poser les enseignant·es à propos de n'importe quel matériel pédagogique, en posant un regard critique sur celui-ci; par exemple, « Quel vocabulaire décrit le territoire autochtone? », « Qui sont les acteurs et actrices? », « Quelles sources sont utilisées? », etc. Cette structure par

questions est inspirée de l'outil *Clés d'analyse des œuvres de littérature jeunesse traitant des savoirs, réalités et cultures autochtones* (Comité M8wwa L J mamu et al., 2023) et de l'atelier de Marie-Hélène Brunet et Stéphanie Demers (2018) sur l'agentivité des femmes dans les manuels d'histoire, où les questions servent de « tremplin » à la comparaison entre les manuels (p. 130).

Bien qu'elle puisse être formatrice pour tous·tes les enseignant·es, cette première section a été pensée plus spécialement pour les enseignant·es qui sont peu familiarisés avec l'inclusion des perspectives autochtones dans leur enseignement. En analysant les manuels qu'ils et elles utilisent, elle cherche à leur faire prendre conscience des biais eurocentristes et du peu de place accordée aux perspectives des peuples autochtones dans ceux-ci, même quand ce sont des enjeux qui les touchent (Bories-Sawala et Martin, 2020; Raibmon, 2018; Vincent et Arcand, 1979). Par ailleurs, en plus de proposer une critique comparative d'extraits des deux manuels, cette section propose des suggestions et des ressources pour pallier les manques identifiés, en s'inspirant de l'approche de Brunet et Demers (2018), qui cherchent à travailler avec un outil sexiste dans une pédagogie féministe; ici, on cherche à travailler avec un outil eurocentriste dans une perspective d'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones.

### ***Comparaison entre les deux manuels***

Des éléments sont communs aux deux manuels. Par exemple, dans les deux cas, la définition du « territoire autochtone » met l'accent sur les relations entre les peuples autochtones et le gouvernement, plutôt que sur les relations entre les peuples autochtones et le territoire :

Un territoire autochtone est un territoire 1) *reconnu par le gouvernement* du pays 2) sur lequel habite une population autochtone 3) sur lequel les Autochtones possèdent *une autonomie particulière* qui leur accorde certains pouvoirs. (Bergevin et al., 2019, p. 2) (italique ajouté)

Un territoire autochtone est un espace habité par des Autochtones. La plupart des peuples autochtones partagent leur territoire avec des populations non autochtones. La majorité des peuples autochtones *font valoir des revendications* pour obtenir le pouvoir de gérer leur territoire à leur façon. D'autres ont réussi à obtenir *une certaine autonomie* dans la gestion de leur territoire. (Fontaine et al., 2020, p. 2) (italique ajouté)

Sans être inexactes, ces définitions sont restrictives, particulièrement la première, qui exclut d'emblée les territoires dit « non conventionnés » ou ceux où des revendications sont en cours. Le guide pédagogique suggère alors aux enseignant·es d'utiliser une définition alternative du territoire autochtone, par exemple celle proposée par l'Encyclopédie canadienne :

Le territoire autochtone, également appelé territoire traditionnel, désigne les liens ancestraux et contemporains des peuples autochtones avec une zone géographique. Les territoires peuvent être définis en fonction des liens de parenté, de l'occupation, des itinéraires de déplacements saisonniers, des réseaux commerciaux, de la gestion des ressources, et des liens culturels et linguistiques avec les lieux. (Malone et Chisholm, 2016)

Cette définition met l'accent sur les *relations*, à la fois entre les individus et entre les peuples autochtones et le territoire, faisant écho tant au concept de « space » tel que défini par les géographes, dont Doreen Massey (2005), qu'au concept de territoire ancestral tel que défini par les participant·es (voir section suivante, thème « territoire ancestral »).

Malgré des ressemblances entre les deux manuels, il se dégage généralement une plus grande sensibilité aux perspectives autochtones dans *Complètement GÉO!* (Fontaine et al., 2020). Par exemple, les Inuit y sont présent·es comme acteur·rices dans la problématisation du sujet (« Comment les Autochtones *s'assurent-ils* que leur territoire se développe en harmonie avec leurs valeurs? »), contrairement aux Cris dans *Géo à la Carte* (Bergevin et al., 2019) (« Comment développer le territoire *en respectant les droits des Autochtones?* »). Une reformulation est suggérée dans le guide pédagogique : « Comment les Inuit (ou les Cris) *développent-ils* leur territoire en harmonie avec leurs valeurs? ». Il s'agit d'une modification simple mais, en changeant le sujet de la phrase, on vient donner encore plus d'agentivité (Brunet et Demers, 2018) aux peuples autochtones. Par ailleurs, comme le chapitre se concentre sur une seule Nation, il est préférable d'être spécifique plutôt que d'utiliser le concept très large d'« Autochtones » (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2016).

Globalement, *Géo à la carte* a plus souvent recours à un vocabulaire dénotant une perspective eurocentriste que *Complètement GÉO!*, comme on peut le voir dans les deux passages suivants, qui décrivent le mode de vie traditionnel respectif des Cris et des Inuit :

Les Cris ont d'abord formé une communauté nomade, *obligée de se déplacer* sur un très vaste territoire afin de pouvoir *subsister* grâce à la chasse, à la pêche et au

piégeage. Ils vivaient ainsi très proches de la nature et y trouvaient tout ce dont ils avaient besoin pour *survivre*. Les lacs et les rivières leur offraient le poisson, et la forêt leur procurait le gibier et autre nourriture (comme les fruits et les champignons). (Bergevin et al., 2019, p. 16) (italique ajouté)

Le mode de vie traditionnel des Inuit, basé sur la chasse, *est bien adapté* à la nordicité. Ce peuple nomade chassait surtout le phoque sur la banquise en hiver, et se déplaçait à l'intérieur des terres l'été pour chasser le caribou. Il chassait aussi d'autres animaux, comme le morse, le narval, la baleine et l'ours polaire. Avec les produits qu'ils tiraient de la chasse, les Inuit *disposaient de tout ce qui était essentiel* pour assurer leur survie. (Fontaine et al., 2020, p. 16) (italique ajouté)

Dans *Complètement GÉO!*, cette description est suivie d'exemples d'objets fabriqués par les Inuit pour s'éclairer, se chauffer, cuire les aliments, s'habiller, des objets du quotidien, des outils, des jeux et des œuvres d'art. Le mode de vie traditionnel est ainsi présenté de façon complète, et non pas uniquement tourné vers la « survie alimentaire », un problème qui a été soulevé par une participante lors de la validation (voir chapitre 5). Par ailleurs, à toujours insister sur « l'adaptation » des peuples autochtones à leur environnement, Helga Bories-Sawala et Thibault Martin (2020) se demandent si on ne les rapproche pas des « éléments naturels » plutôt que des « humains de la civilisation occidentale », plus « évolués » (p. 78).

Des éléments comme la notion « d'isolement » posent aussi problème. Dans le récapitulatif du chapitre de *Géo à la carte*, on peut lire : « Pour survivre sur ce territoire, les Cris ont dû s'adapter à l'*isolement* et au froid » (Bergevin et al., 2019, p. 36). D'un point de vue historique,

l'isolement présumé des Nations nordiques est inexact, car les recherches archéologiques ont démontré que des réseaux d'échange complexes reliaient l'ensemble des Nations du nord-est américain, comme en témoignent la présence dans le sud du Québec d'artéfacts en chert de Ramah, qu'on trouve uniquement au Labrador (Burke, 2006); aucun des manuels n'insiste vraiment sur ces vastes réseaux, et tant les Cris que les Inuit semblent avoir évolué en « vase clos » jusqu'à l'arrivée des Européen·nes. D'un point de vue géographique, cet isolement présumé perpétue une perspective eurocentriste, où le « centre » est forcément la métropole, et l'espace habité par les peuples autochtones, une « périphérie » (Blaut, 1993; Desbiens, 2006; High, 2023). Cette perspective ne prend pas en considération le fait que, pour les Cris et les Inuit, c'est leur territoire qui est le « centre ».

Cette notion d'isolement est amplifiée par la présence du concept de nordicité dans le programme. La nordicité telle qu'utilisée dans les deux manuels perpétue l'idée que les peuples autochtones sont éloignés et distants des élèves. C'est un constat qui avait déjà été fait par Sylvie Vincent et Bernard Arcand (1979) dans leur analyse de la place des peuples autochtones dans les manuels québécois des années 1950-1970. Il et elle notaient que les Inuit étaient éloigné·es géographiquement (« loin, très loin, presque au bout de la terre, dans un pays où tout est blanc, vit Achouna le petit esquimau » (Darbois, 1958)), tandis que les Premières Nations étaient éloignées dans le temps (« Il y a très, très longtemps, seuls les Indiens habitaient l'Amérique » (Shapp M. et C., 1965)) (p. 316). Vincent et Arcand concluaient ainsi leur ouvrage : « De tous ces manuels, l'écolier retiendra aussi la distance qui le sépare des populations autochtones. [...] Il est peu probable de les rencontrer dans la rue, ou même de vivre dans le même pays qu'eux. » (Vincent et Arcand, 1979, p. 316-317). S'ils et elles n'ont pas accès à d'autres sources que leurs manuels, les

élèves d'aujourd'hui pourraient avoir la même impression : à aucun moment, on ne mentionne qu'un nombre important de Cris et d'Inuit vivent dans les villes du Québec (Lévesque et al., 2019); à peine mentionne-t-on, à une reprise, le « départ de certains Cris vers des endroits plus au sud où il y a des emplois » (Bergevin et al., 2019, p. 28)<sup>9</sup>.

Du côté des représentations géographiques, les cartes utilisées dans les manuels sont toutes des projections cartographiques eurocentrées, tel que discuté dans la problématique. Les élèves ne sont pas amenés à poser un regard critique sur ces représentations géographiques – par exemple, sur le fait que d'autres critères (échelle, points cardinaux, orientation, etc.) pourraient être utilisés pour représenter le territoire (Chartier, 2020). On ne mentionne pas non plus le fait que les toponymes autochtones ont été remplacés par des toponymes européens. Par exemple, *Géo à la carte* mentionne que les deux baies du territoire des Cris, la baie d'Hudson et la baie James, portent les noms des « premiers explorateurs à se rendre dans cette région » (Bergevin et al., 2019, p. 16), mais sans expliquer que ces noms ont remplacé des toponymes cris, effaçant du même coup les savoirs autochtones (Desbiens et al., 2018; Tuhiwai Smith, 2012).

---

<sup>9</sup> Ces constats ont été réitérés quarante ans plus tard par Bories-Sawala et Martin (2020) : les peuples autochtones sont éloignés dans le temps, et aucun manuel ne s'intéresse aux Autochtones en ville.

Le guide pédagogique soulève ces manques et suggère aux enseignant·es de présenter des cartes produites par les peuples autochtones eux-mêmes, comme celles-ci, qui présentent des perspectives inuit sur le territoire, en réintroduisant les toponymes inuit au Nunavut et en « décentrant » les métropoles du sud du pays :



Figure 6. *Where we Live and Travel*, carte réalisée par le Inuit Heritage Trust. Source : <http://ihti.ca/eng/place-names/pn-index.html>



Figure 5. *Renversement du point de vue cartographique : vue inuite du sud du Canada*. Carte de Rudy Wiebe (1989), reproduite dans Chartier (2020)



### ***Résumé de la section***

Par le biais d'une analyse comparative, cette section du guide pédagogique cherche à révéler les biais eurocentristes véhiculés par les manuels utilisés par les enseignant·es de géographie et, surtout dans un cas, le peu de place accordée aux perspectives des peuples autochtones eux-mêmes sur le territoire. Il amène aussi les enseignant·es à questionner certaines normes de l'enseignement de la géographie, par exemple les manières de nommer les lieux, de définir le territoire, et de (se) représenter le territoire, autant visuellement (cartographie) que conceptuellement (« centre » vs « périphérie »). En plus d'identifier des éléments problématiques, cette section propose aussi des pistes pour corriger le tir, dans l'idée de trouver des façons de « subvertir » les manuels (Brunet et Demers, 2018).

### **Savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire**

#### ***Description de la section***

La deuxième partie du guide pédagogique repose entièrement sur les entrevues réalisées avec les neuf participant·es w8banakiak. Elle met en lumière des éléments clefs du territoire pour la Nation W8banaki. Après une première section de « déconstruction » des savoirs, cette section invite les enseignant·es à « (re)construire des savoirs » (Brunet et Demers, 2018), en leur présentant « new, more accurate knowledge regarding both Indigenous peoples and settler colonialism » (Gaudry et Lorenz, 2018b, p. 164), qui peuvent à la fois les nourrir et être présentés à leurs élèves.

Dans le guide pédagogique, cette section s'ouvre sur un bref résumé de l'échantillon de recherche et de la méthodologie employée pour l'analyse des données et la sélection des thèmes liés au territoire. Vient ensuite le schéma réalisé suite à l'analyse des entrevues, dont le processus a été décrit dans la méthodologie. Ce schéma (Figure 7), qui permet de visualiser rapidement un ensemble de thématiques, ne doit pas être vu comme « statique », car les thèmes se chevauchent souvent. Il s'agit d'une proposition de simplification et de catégorisation des propos des participant·es, une « didactisation » (Fouillet, 2018) qui cherche à rendre accessibles aux enseignant·es les contenus bruts de la recherche. Une vingtaine de courts extraits audio ont été ajoutés afin de contextualiser les thèmes; ce sont ces extraits qui sont réutilisés ici pour décrire et approfondir chacun des thèmes.



Figure 7. Une mise en relation des thèmes et sous-thèmes liés au territoire, abordés par les participant·es w8banakiak en entrevue

Par ailleurs, il faut voir ce schéma comme un « tout » représentant la complexité, la profondeur et les multiples ramifications des rapports au territoire des W8banakiak. Si une majorité de thèmes peuvent facilement être réinvestis dans l'enseignement du « territoire autochtone », comme nous le verrons dans cette section et dans celle sur les pistes pédagogiques, d'autres thèmes, en revanche, peuvent sembler plus éloignés de la didactique de la géographie. Néanmoins, ils représentent des facettes tout aussi essentielles des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire.

Les thèmes sont présentés ci-dessous en suivant l'ordre du schéma, en partant d'en haut, bien qu'il n'y ait pas à proprement parler de hiérarchie dans la disposition des thèmes.

### ***Territoire ancestral***

Un thème incontournable, abordé à au moins une reprise par chacun·e des participant·es, et souvent en premier, est le territoire ancestral (ou traditionnel). Pour les participant·es, il était important de nommer l'étendue du territoire ancestral, le *Ndakina*, qui s'étend de la rivière *Masesoliantegw* (Richelieu) à la rivière *Kik8ntegw* (Chaudière), de *Kchitegw* (fleuve Saint-Laurent) à *Sobagw* (océan Atlantique), et de nommer tout le territoire des Amériques, occupé depuis des millénaires, comme « autochtone ». D'un point de vue didactique, Suzie O'bomsawin et Mathieu O'bomsawin ont souligné l'importance de faire comprendre aux élèves la *conception* du territoire ancestral pour les Premières Nations :

Déjà, je pense, d'avoir une... de mettre à l'avant-plan une nuance entre un territoire de réserve versus un territoire ancestral... Ça, je pense que ça, c'est quelque chose

qui serait tellement utile, là ! Parce que souvent, on dit « ben, t'sais, pourquoi le territoire ancestral?, de toute façon, chez vous, c'est Odanak, là... » Non, non, chez nous, c'est pas Odanak, c'est pas... c'est pas juste ça, c'est pas 6 km<sup>2</sup> qui définit mon occupation du territoire. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Puis la notion de territoire aussi, c'est un peu particulier, en parlant de territoire des Premières Nations, parce qu'encore une fois on fait... On fait des limites vraiment artificielles des territoires mais il y a également des... En fait, chaque endroit limitrophe du territoire, il y a des zones de chevauchement, puis quand on parle du parc de la Mauricie ou de cette région-là, ben il y a eu de la cohabitation de Nations... Il y a tout le temps eu cet aspect-là de cohabitation avec les autres Nations, qui, souvent, on pense que, on veut vraiment comme cadrer, ou caser les Nations par région, par secteur. Oui, ils étaient une concentration X, mais c'est pas parce qu'on mettait un pied en dehors de cette frontière-là que nécessairement il y avait des guerres, et tout ça. (Mathieu O'bomwasin, entrevue, 25 mai 2022)

Divers éléments reviennent dans les entrevues pour définir le territoire ancestral : une absence de frontières fixes; un territoire non statique dont les limites exactes ont pu changer avec le temps; la notion d'un « chevauchement territorial » avec les territoires des Nations voisines; le partage du territoire avec ces Nations; et la pratique coutumière des invité·es, encore en vigueur aujourd'hui, qui permet aux membres de deux Nations de s'inviter mutuellement sur leurs territoires respectifs pour la pratiques d'activités traditionnelles. Ces éléments rejoignent la définition du « territoire autochtone » proposée par l'Encyclopédie canadienne, notamment les

liens ancestraux avec une zone géographique, les liens familiaux, et les déplacements sur le territoire (Malone et Chisholm, 2016).

Les participant·es opposent le territoire ancestral à une conception européenne (ou coloniale) du territoire qui leur a été imposée, et qu'ils et elles associent à la propriété privée et aux frontières fixes. Comme c'est le cas pour plusieurs Nations, le territoire ancestral des W8banakiak chevauche les États actuels du Canada et des États-Unis. La carte géographique et ses « lignes » défient la conception du territoire ancestral, comme l'expliquent Michel Durand Nolett et Suzie O'bomsawin.

Dans le temps, là, avec les Atikamekw, avec les Innus, regarde, on traversait le fleuve, t'étais chez vous, ils venaient sur ce bord ici, ils étaient chez eux... Y'avait pas de « regarde, y'a une ligne là, puis moi, ça, c'est chez nous, puis ça c'est chez vous, t'as pas le droit de traverser ici. » Ça existait pas, ces lignes-là. Ça, ça a été créé par la colonisation. Ils ont pris une carte, puis ils ont fait des lignes [siffle], de là, à là, ça, c'est les Cris, de là, à là, ça, c'est les Atikamekw, de là, à là, ça, c'est les Innus, de là, à là, c'est W8banakiak, de là, à là, c'est les Mohawks. Mais c'était pas de même. (Michel Durand Nolett, entrevue, 9 juin 2022)

Souvent, dans nos cours de géographie, on va voir la frontière canado-américaine comme étant quasi une vraie ligne qu'on voit, tracée dans le sol, alors que ça, ben pour nous, c'est une notion artificielle. Déjà, de remettre en perspective ce genre de frontière-là, je pense que ça serait quelque chose d'assez nouveau, de dire « ben, peut-être que toi, tu reconnais cette frontière-là, peut-être que les Américains

reconnaissent cette frontière-là, mais nous, en tant que Nation, on la reconnaît pas cette frontière-là, elle nous a été imposée sur notre territoire, puis on n'a pas pu dire si ça nous convenait ou non. » (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Le territoire ancestral est une perspective territoriale centrale pour les W8banakiak, et plus largement pour les Premières Nations. L'entrevue de groupe réalisée avec les enseignant·es (12 avril 2022) laisse croire, cependant, que c'est une notion encore nouvelle pour eux et elle, particulièrement par rapport aux W8banakiak; ils et elle réagissent avec surprise devant l'étendue du Ndakina quand je leur en nomme les « limites ».

Plus largement, le territoire ancestral permet d'aborder le fait que tout le territoire de l'Amérique du Nord *était et est* autochtone, une prémisse essentielle à une approche de « land education », dans laquelle on cherche, comme le souligne Dolores Calderon (2014), à poser un regard critique sur « what it means to inhabit lands that were once (and continue to be) the homelands of Indigenous nations » (p. 27). Pour refléter la centralité de ce thème dans les entrevues, trois des quatre questions d'investigation proposées aux enseignant·es dans la section 3 permettent d'aborder le territoire ancestral. Des outils pédagogiques et interactifs sont aussi suggérés à la section 4 du guide pédagogique pour visualiser et explorer les territoires ancestraux, proposant d'autres représentations du territoire (Chartier, 2020).

### ***Rivières et cours d'eau***

Les rivières, cours d'eau et bassins hydrographiques du territoire touchent à la fois le territoire physique des W8banakiak (les bassins hydrographiques) et leur mode de vie traditionnel

(lieux d'échanges, de campements, mode de vie semi-nomade), comme l'expliquent Yves Landry et Mathieu O'bomsawin.

[Les rivières], c'était le moyen de communiquer... C'était les chemins. C'est ça, c'était les chemins. [...] Puis les grands lacs, les grands espaces, le bord du fleuve... C'est des endroits de rencontre, où les familles se retrouvaient puis échangeaient, t'sais ? Échangeaient de femmes... T'sais, ils changeaient... les femmes trouvaient mari et vice-versa, t'sais ? [...] On faisait des alliances, on faisait des... Tout le monde allait à la rivière Chaudière, tout le monde se rencontrait, pas juste les Abénakis, tout le monde allait à la rivière Chaudière. (Yves Landry, entrevue, 3 octobre 2022)

Nous on parle beaucoup, de plus en plus, de l'importance des réseaux hydrographiques, les bassins d'eau, les cours d'eau qui nous permettent de faire de longs voyages, donc nous on parle souvent de la connexion nord-sud, parce que les affluents qui se retrouvent sur notre territoire ben c'est nos principales autoroutes, puis y a encore des témoins sur le territoire qui prouvent que, t'sais, encore aujourd'hui quand on se rend à des endroits, et que ça se trouve à être par exemple un lieu de campement ou de village, ou un site archéologique, mais même encore aujourd'hui, on s'installe là puis on comprend la raison pour laquelle ils ont choisi cet endroit-là, t'sais... Les conditions qui étaient optimales pour y vivre, la source d'eau, la nourriture, les terres fertiles, du gibier à proximité. (Mathieu O'bomsawin, entrevue, 25 mai 2022)



Présenter une perspective du territoire où les routes sont les rivières permet d'initier les élèves à une autre organisation du territoire. Elle permet aussi de s'éloigner des représentations proposées par les manuels. Par exemple, sur la carte du territoire cri dans *Géo à la carte* (Bergevin et al., 2019), les routes asphaltées et les routes en gravier sont identifiées en légende, nommées (route Transtaïga, route du Nord, etc.), et sont beaucoup plus visibles que les rivières, qui ne sont pas toutes identifiées (p. 15). Sur la carte du Ndakina réalisée par le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, à l'inverse, les routes sont absentes; ce sont les rivières et les cours d'eau qui sont les « axes » de transport, et leurs noms sont indiqués à la fois en français et en abénaki. Cette carte est proposée aux enseignant·es, dans la section 4 du guide pédagogique.



Figure 8. Détail de la carte « Ndakina, le territoire ancestral de la Nation W8banaki »

Par ailleurs, deux écoles secondaires du CSS La Riveraine sont situées sur le bord de la rivière Nicolet, *Pithiganitekw*, qui est un des axes importants pour les W8banakiak. Or, comme nous y reviendrons dans le thème « toponymie », les élèves (et la population non autochtone en général) ne sont pas invité·es à en prendre conscience, notamment parce que cet héritage n'est pas rendu visible dans l'espace public. Une question d'investigation et plusieurs activités proposées dans la section 3 permettent d'aborder cette perspective sur les rivières et les cours d'eau, et de faire prendre conscience aux élèves de l'absence de perspectives autochtones dans leur environnement proche, rejoignant ainsi une approche de « land education » (Calderon, 2014).

### *Nations*

En entrevue, les participant·es se sont vraiment concentré·es sur les perspectives des W8banakiak sur le territoire. Quand ils et elles ont fait référence aux autres Nations, c'était généralement dans une perspective didactique, scolaire, pour souligner l'importance d'aborder avec les élèves la diversité des onze Nations présentes sur le territoire du Québec actuel, ainsi que leurs réalités contemporaines.

Après ça, les 11 Nations, la carte, là... Où sont situées ces 11 Nations-là? [...] Puis ça permet d'ouvrir la porte à des notions culturelles qui vient avec la géographie. Si tu parles de la Basse Côte-Nord, ben, c'est une autre culture que les Abénakis. Cette notion de 11 Nations, 11 cultures différentes, 11 façons de faire, 11 systèmes politiques, 11... 11 enjeux territoriaux. (Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022)

Le fait de mettre l'accent, mettons, sur les Inuit, on va mettre des images du Pôle Nord, les ours polaires, eux autres avec leurs fourrures, puis on met l'accent sur ces genres de cultures-là, dans les livres d'histoire, pour montrer des Autochtones, mais ça crée encore un concept que c'est tellement éloigné, les Autochtones, que c'est même pas chez nous, que ça n'existe pas autour de nous. T'sais, pourquoi on met pas des photos actuelles de, d'Abénakis, de n'importe quelle autre Nation, habillés comme toi pis moi, parce que c'est ça la réalité d'aujourd'hui, on habite dans des maisons, puis... montrer des communautés aujourd'hui, que ce n'est plus... C'est ça le parallèle, c'est ça qu'on fait aussi beaucoup au Musée [des Abénakis], c'est que, t'sais, « Oui, on fait un *wrap-up* de qu'est-ce que t'as appris durant l'année, on vient approfondir tes connaissances, mais à la fin, c'est les Abénakis *aujourd'hui*, parce que tu repartiras pas d'ici en pensant qu'il n'y a pas d'Abénakis ici, là. T'es dans une communauté, tu viens dans une communauté, il y a des gens qui y vivent. » Fait que... pour moi c'est important d'avoir un côté très contemporain aussi dans ça. (Mathieu O'bomsawin, entrevue, 7 juin 2021)

Cet extrait de Mathieu O'bomsawin résonne étroitement avec ce qu'a révélé l'analyse des manuels utilisés par les enseignant·es de géographie, soit que les Autochtones sont présentés comme distants dans le temps et dans l'espace; cet enjeu a aussi été identifié dans les recherches auprès des enseignant·es et des futur·es enseignant·es (Ng-A-Fook et Smith, 2017). Cet extrait vient réitérer l'importance, pour les W8banakiak, d'être présent·es dans leur réalité contemporaine, ce qui a motivé le choix de certaines suggestions d'activités dans les pistes pédagogiques (voir section suivante). L'insertion dans le schéma d'extraits audio des entrevues

réalisées avec les participant·es s'inscrit également dans l'idée de présenter les W8banakiak comme une Nation contemporaine et diversifiée : voix d'hommes et de femmes, de jeunes et de moins jeunes.

Au cours des entrevues, après avoir laissé les participant·es w8banakiak parler du territoire, je leur décrivais les grandes lignes du programme de géographie et du module « territoire autochtone », dans l'idée de les amener à formuler des propositions pour l'enseignement de ce module. Ils et elles étaient toujours surpris·es d'apprendre que le programme abordait exclusivement des territoires et Nations éloignés des élèves. Tout en soulignant l'importance de présenter une diversité de perspectives territoriales, leur priorité était d'aborder la Nation à proximité :

C'est sûr que les écoles qui sont présentes sur notre territoire, entre autres Nicolet, il n'y a pas de chevauchement territorial avec d'autres Nations, fait que je pense que c'est vraiment important qu'ils puissent connaître au moins qu'ils sont en territoire abénaki. Mais je voudrais pas rendre cette vision des choses-là exclusive à nous. Je pense que c'est important qu'ils voient qu'il y a d'autres perspectives territoriales sur le territoire. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

En nommant les réalités propres à chaque Nation, les participant·es ont ainsi réitéré l'importance d'éviter l'homogénéisation des « Autochtones » (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2016). L'ancrage dans les réalités locales permet aussi de susciter un plus grand engagement de la part des élèves (Gruenewald, 2003; Sobel, 2004), un élément dont la pertinence a été réitérée, plus tard, par les enseignant·es. Mais, comme le souligne l'auteur Stó:lō Michael

Marker (2011), il peut être plus confrontant d’aborder l’histoire *locale* selon une perspective des peuples autochtones, tandis que les réalités éloignées des élèves sont perçues comme moins « sensibles » en classe (Hirsch et Moisan, 2022).

### *Milieu de vie*

À certains moments, dans les entrevues, le territoire est nommé comme un lieu de beauté, de quiétude, comme un « chez-soi ». Il est associé au bien-être et à la liberté. La notion de « milieu de vie » renvoie aussi, pour plusieurs, à une conception du territoire où les humains ne « possèdent » pas le territoire.

Notre milieu de vie. Moi, c’est ça que ça représente [le territoire], c’est notre milieu de vie... Là, où c’est qu’on peut aller pour, comme je disais tantôt, se nourrir, s’abriter, se soigner. C’est ça qui est notre territoire. Il faut pas oublier que si t’entends les gens parler, ils vont parler de « notre » territoire. Moi, je parle de notre territoire. « Mon » territoire, puis « mon » terrain, puis « mon »... ça n’existe pas dans la langue w8banaki, de la possession comme ça. (Michel Durand Nolett, entrevue, 9 juin 2022)

Pour moi, le territoire, c’est une partie de moi, sacrée, que je vis grâce à lui, avec lui, puis quand que je me synchronise avec lui – fait que concrètement, quand je vois les saisons passer puis que je vois mes bourgeons, que je vois mes feuilles changer de tons, tomber – quand je me synchronise avec lui puis que je me connecte à lui, j’ai pas besoin de grand-chose de plus. C’est comme... [réfléchit] C’est les

moments où est-ce que je suis le mieux, où est-ce que le temps ralentit, où est-ce qu'il y a juste l'essentiel qui compte. (Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022)

Ça évoque que c'est chez-moi... [rire] En fait, ça évoque une responsabilité, surtout, un lien inaliénable au territoire... Je suis définie par ce territoire-là, d'autant plus que nous sommes issus du frêne, les Abénakis, donc nécessairement, notre lien au territoire est intrinsèque. Fait que ça, c'est à ça que moi ça me fait penser en premier lieu. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Ce thème dépasse largement le territoire « physique » et résonne avec le concept de *land* ou *Land* (Styres, 2019), où le territoire est source de savoirs, de vie, d'échanges et de relations (Bang et al., 2014; Kimmerer, 2013; Tuck et McKenzie, 2015). Il touche aussi l'aspect émotif, l'attachement au territoire, qui n'est pas exclusif aux membres des Premières Nations et peut, comme on l'a vu, se révéler un thème « sensible », en confrontant les valeurs et les représentations du monde des élèves et des enseignant·es (Hirsch et Moisan, 2022).

### ***Interdépendance***

Faisant écho au thème précédent, plusieurs participant·es nomment une interdépendance entre tous les éléments qui composent le territoire, humains et non humains. Le territoire s'accompagne d'une responsabilité, de l'obligation d'en prendre soin, d'en gérer adéquatement les ressources.

D'un point de vue plus personnel, mon appartenance au territoire, c'est beaucoup la langue, la langue puis le côté... Le côté pratiques, nos pratiques qu'on fait sur le territoire, mais aussi la faune, puis la flore, tout ce qu'on retrouve là-dessus, donc c'est beaucoup la... [pause] [...] Un ensemble de ce que nous sommes, mais aussi un ensemble d'être... Comment être sur le territoire en tant que Atikamekw Nehirowisiw, c'est tout' l'ensemble qu'il faut, puis il faut que ce soit en équilibre, c'est comme ça que le vois. C'est pas juste se voir en tant que, « ah moi je m'en vais chasser, puis c'est ça », non c'est de vraiment tout' avoir les connaissances de base sur l'ancien mode de vie, t'sais. Qui fait en sorte qu'on partage ce territoire-là avec tout ce qui est là, tout ce qui est présent. (Catherine Boivin, entrevue, 16 août 2022)

De voir le territoire comme égal à nous, comme qu'on est en interdépendance du territoire. Ton territoire va pas bien, ben il te nourrit moins bien, il te guérit moins bien, puis c'est la notion qu'il nous appartient pas, t'sais ? C'est plus grand que nous, puis c'est une partie de nous en même temps, donc on prend soin du territoire, on prend soin de nous, puis le territoire prend soin de nous. Fait que c'est comme cette relation sacrée-là, d'égal à égal entre les espèces, que chaque chose a sa place, pour plein de raisons, puis que, en ce moment, on est loin, loin, loin de ça. (Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022)

Cette relation égalitaire entre les espèces rejoint une conception du territoire où les humains ne sont pas au centre du monde, qui rompt avec l'anthropocentrisme des disciplines occidentales,

comme on l'a vu dans les récits de la création (King, 2003) et dans les conceptions de l'histoire des peuples autochtones (Marker, 2011). « Prendre soin » fait aussi écho, pour plusieurs participant·es, à la protection de l'environnement : par exemple, Suzie O'bomsawin parle d'une « responsabilité partagée » entre W8banakiak et non Autochtones pour la protection du territoire, Gabriel Bordeleau Landry fait un lien entre la mobilisation pour le territoire et celle pour les changements climatiques, tandis que les programmes de protection de l'esturgeon et de la tortue mis en place par la Nation sont cités en exemple par Nicole O'bomsawin, Michel Durand Nolett et Suzie O'bomsawin.

La protection du territoire et de l'environnement est un thème contemporain et actuel qui résonne avec les exigences du PFEQ, tant dans le domaine général de formation (développement durable) que dans le programme de géographie lui-même (Gouvernement du Québec, 2004). Comme l'explique l'enseignante de géographie Vicki Morissette, le programme de géographie est centré sur cette recherche d'équilibre entre le « développement économique » du territoire et sa « protection », ce qui touche souvent les communautés autochtones (Vicki Morissette, entrevue de groupe, 12 avril 2022).

### *Accès au territoire*

L'accès est un thème central et récurrent chez tous·tes les participant·es rencontré·es, tout particulièrement les participant·es de W8linak, où la réserve occupe moins de 1km<sup>2</sup>. Les enjeux liés à l'accès occupent une place prépondérante dans les propos des participant·es, et se déclinent en plusieurs sous-thèmes.



Comme on l'a vu au chapitre 2 (section « territoire »), l'accès au territoire est essentiel pour la transmission des savoirs et des pratiques des peuples autochtones. En contexte w8banaki, les difficultés d'accès au territoire posent un dilemme aux gens, qui doivent faire un choix entre leur propre pratique et la transmission des savoirs aux jeunes générations :

Dans le fond, notre territoire ancestral est privatisé à 95 %. On est très conscients que cette privatisation-là a vraiment nui à la passation des savoirs, parce que les gens ont eu à faire un choix : « est-ce que je préfère ou je mets à l'avant-plan ma pratique personnelle pour pouvoir avoir ma propre subsistance assurée, ou j'enseigne aux plus jeunes générations pour que ces savoirs-là se perpétuent? », quand j'ai accès à un territoire pendant deux semaines par année, par exemple. Fait que ça, c'est pour ça que le territoire est autant important, c'est que tout ce qu'on enseigne, les valeurs, l'éthique, le savoir-être, le savoir-vivre, vient avec cet accès-là puis à cette quiétude qui est nécessaire pour bien transmettre les différentes connaissances. Il faut être en mesure de pouvoir y aller régulièrement, sereinement, pour que ça puisse s'incarner. (Suzie O'bomswin, entrevue, 28 juillet 2022).

Pour Lucie Landry, l'absence de territoire est source de tristesse et d'inquiétude quant aux possibilités de transmettre la culture. Si, pour plusieurs, la question « Qu'est-ce que ça évoque, le territoire, pour vous? » appelle une réponse associée au bien-être et à la quiétude (voir section « Milieu de vie »), pour elle, c'est l'absence de territoire qui est nommée spontanément.

Q : Mais vous, pour vous, si vous pensez à ça, « territoire », vous pensez à quoi ?

Qu'est-ce qui vous vient en tête, là ?

R : [rire bref] Qu'on n'a pas grand-chose ! Qu'on n'a pas grand-chose. Parce qu'ici, si on veut s'agrandir, faut acheter les terres des cultivateurs, là. [...] Puis on est confinés ici, puis c'est pas plus que ça, là, t'sais. Y'en n'a pas, de territoire, nous autres... Moi non plus, dans ma tête, t'sais ?

Q : Fait que pour vous, ça évoque l'absence de territoire, en fait.

R : Ouin, ben oui, exact, c'est en plein ça, c'est exactement ça. C'est l'absence de territoire, c'est ça. Si on veut transmettre aux enfants, c'est... c'est vraiment pas facile, t'sais. [...] J'ai le regret de dire qu'on pourra pas transmettre qu'est-ce qu'on veut, là, à nos enfants, là. C'est plate, là... Ça va tu mourir, ou... t'sais ? C'est tu en voie d'extinction ? On y pense aussi, ben en tout cas, moi, en ce me concerne, j'y pense aussi, t'sais ? [...] T'sais, il y a une recrudescence pour réapprendre la culture puis tout ça, mais on n'en a pas plus de territoire, là, nous autres... Ils ont beau donner des compensations à certaines Nations, des choses comme ça, mais ça nous donne pas du territoire, ça. (Lucie Landry, entrevue, 3 octobre 2022)

Chez Jacques T. Watso, la présence sur le territoire évoque aussi une responsabilité vis-à-vis de sa propre culture, et illustre la complexité du rapport entre territoire et culture.

Quand on dit « On est sur ces terres-là, en tant qu'Abénakis », en tant que membres de la bande d'Odanak, de W8linak, ben on a une responsabilité face à notre propre culture, notre héritage, ben, voici... Si je veux parler de territoire, ben il y a une responsabilité qui vient avec, une responsabilité de l'individu face à sa propre

culture, je peux pas juste dire « Donne-moi mes terres », puis ça finit là. [...] On a une part de responsabilité, nous, en tant que membres de la bande, d'occuper ce territoire-là, mais de s'occuper de notre propre culture, notre propre héritage, puis qu'est-ce qu'on a, le maintenir, puis le faire fleurir aussi. (Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022)

Ces deux extraits font écho aux défis et dilemmes des Autochtones vivant en milieu urbain. Même si, comme le rappelle l'auteure Mi'kmaw Bonita Lawrence (citée dans Coulthard, 2014), ils et elles trouvent des façons créatives de maintenir et perpétuer leurs traditions, un certain accès au territoire reste essentiel pour la transmission de la culture. C'est également pour cette raison que les mouvements de décolonisation et de résurgence insistent tant sur la restitution des terres (Alfred, 2005; Tuck et al., 2014; Tuck et Yang, 2012), tout en insistant sur l'importance d'occuper le territoire, de faire vivre la culture au quotidien, sans attendre que ce soit les gouvernements ou les Conseils de bande qui le fassent (Coulthard, 2014; Simpson, 2011, 2014).

Faisant écho à la pratique coutumière des invité·es mentionnée dans la section sur le territoire ancestral, Yves Landry et Gabriel Bordeleau Landry, tous deux de W8linak, ont mentionné qu'ils fréquentent les territoires d'autres Nations (Anishnabe, Cris, Innus), l'un pour pratiquer la chasse, l'autre pour (ré)apprendre des savoirs traditionnels. Pour ces deux participants, les accès négociés par les Conseils de bande (par exemple pour la chasse sur des terres privées), bien qu'ils soient des pas importants, restent insuffisants et trop peu accessibles. Pour Yves Landry, l'accès au territoire est essentiel, car il est lié à l'identité. Il fait un parallèle avec ses amis Innus, dont il fréquente le territoire :

Eux autres, le territoire, ils savent où il est, quand il sort, il met le pied en dehors de la maison, ou il met le pied en dehors de Schefferville, de la communauté, « je suis chez nous, ici », telle place, « notre famille chasse ici depuis toujours ». [...] Tout le monde sait c'est où le territoire. Puis ils y vont, ils se visitent entre eux autres puis tout ça, mais ils posent pas de questions sur leur identité. Tu te poses pas de questions sur ton identité quand t'as ta langue, quand t'as ta culture, puis quand t'as ton territoire. Il te manque une de ces affaires-là... Là, tu te poses des questions : « je suis qui ? » (Yves Landry, entrevue, 3 octobre 2022)

Le territoire, ainsi associé à la langue et à la culture, résonne avec les dimensions culturelles de Diane Campeau (2021). Alors que chez Campeau, la langue est au centre de la culture, chez les W8banakiak, elle semble plus périphérique. Catherine Boivin, Atikamekw Nehirowisiw de Wemotaci qui vit désormais à Odanak, constate ce qu'elle a « perdu » comme accès au territoire en quittant sa communauté, mais aussi ce qui lui a été transmis, notamment à travers sa langue maternelle.

Q : As-tu encore l'occasion d'aller souvent sur le, sur ton territoire, disons?

CB : Rarement, mais... J'en parle souvent avec ma famille, quand je suis avec eux, là. Quand je suis là-bas, je vois tellement qu'est-ce que je... mais, qu'est-ce que je rate, des fois, parce que c'est tellement vaste, puis c'est important, qu'est-ce qu'il y a dessus, puis... Ma mère, ce qu'elle me transmet, aussi, c'est souvent en rapport avec ça, que... Ma relation avec ma langue maternelle... Que la langue maternelle, ça me rapporte tout le temps au territoire, donc, t'sais, c'est tout le temps interrelié,

là. Donc t'sais je, j'entretiens une relation avec le territoire de cette façon-là. [...]  
 Puis aussi, la langue a vécu, a survécu parce que on pratiquait, on pratiquait nos pratiques sur le territoire, donc, t'sais, il y a une certaine fierté que moi, en tant qu'Atikamekw, je parle ma langue, parce que c'est une preuve qu'on a toujours été en contact avec le territoire. (Catherine Boivin, entrevue, 16 août 2022)

Même si les participant·es avaient une vision plus ou moins pessimiste, selon les cas, presque tous ont souligné l'enjeu de l'accès au territoire. L'importance de ce thème dans les propos des participant·es a justifié d'en faire la première question d'investigation suggérée aux enseignant·es dans la section 3 du guide pédagogique.

### *Effritement*

L'effritement du territoire renvoie à une perspective historique de l'évolution du territoire w8banaki (et autochtone plus largement). L'histoire et la colonisation sont nommées par les participant·es comme des éléments essentiels pour comprendre l'effritement du territoire ancestral et ses effets dans le territoire contemporain : l'arrivée massive de colons, la création des réserves, la vente de terres ont dépossédé les W8banakiak de leur territoire et ont causé un rétrécissement rapide du Ndakina.

Pour Yves Landry, il est important de dire que le territoire n'a jamais été cédé, et n'a pas été perdu suite à une guerre, mais qu'il a été usurpé par les colons.

Si tu veux parler du territoire abénaki, faut... dans ma tête à moi, faut que tu parles de colonisation, tout simplement. C'est ça. Ces terres-là avaient été occupées par

des Abénakis, qui étaient venus pour défendre des Français, puis plus tard des Canadiens, après, quand les Français ont été battus, pour défendre le Bas-Canada. Puis après ça, ils ont été usurpés de leurs terres, c'est ça, c'est ça qui est arrivé. C'est ça qui est arrivé. [...] Ils sont venus défendre les Français, ils sont venus défendre après ça le Bas-Canada, après 1763, quand les Français ont perdu contre les Anglais, puis ça a été ça : à chaque fois qu'ils partaient guerroyer, ils se faisaient enlever un bout de terrain, en ce qui concerne W8linak. À chaque fois. Puis il est resté une peau de chagrin. Fait que tu parles d'un immense territoire que les gens occupaient puis qu'ils défendaient, pour leur rester une peau de chagrin. (Yves Landry, entrevue, 3 octobre 2022)

Bien qu'elles soient difficilement perceptibles à l'écrit, des émotions de colère et de tristesse sont palpables dans cet extrait.

Pour Jacques T. Watso aussi, il était important de souligner qu'aucun chef n'a signé une cession de terres. Néanmoins, il ajoute que la notion de « territoire » peut être plus difficile à conceptualiser et à s'approprier pour les W8banakiak que pour d'autres Nations, à cause de la longue histoire de la colonisation et de l'effritement rapide du territoire.

Je me suis tout le temps fait dire « la réserve, reste sur la réserve », les plus jeunes vont dire « la communauté », les plus vieux vont dire « la réserve ». Réserve, c'est restrictif. Fait que on est encore pris dans un, les plus vieux, dans un *mindset* de, que c'est limité les histoires de territoire. Fait que c'est nouveau. C'est des termes que c'est nouveau, abstrait, puis... les gens sont comme timides à parler du territoire.

Il y a comme une gêne de dire... « Ben c'est nouveau, j'ai été tout le temps *parké* dans ma réserve, puis là j'ose parler de territoire, est-ce qu'on a le droit de parler de territoire? » (Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022)

Le territoire de la réserve est vu comme la conséquence de cet effritement, un territoire extrêmement restreint que l'on oppose au territoire ancestral.

Il est crucial de faire comprendre ce changement dans le guide pédagogique. L'effritement et la dépossession, expliqués par l'histoire coloniale, permettraient de faire le pont entre le territoire ancestral et les réserves actuelles, une pièce manquante dans la réflexion. Dans le contexte des W8banakiak, il n'y a pas nécessairement une prise de conscience par les non Autochtones de l'étendue du Ndakina, ou d'une conception de tout le territoire comme autochtone (Calderon, 2014). Par exemple, quand j'évoque la possibilité de « détourner » le PFEQ pour aborder le Ndakina plutôt que le territoire des Inuit ou des Cris, un enseignant répond :

C'est sûr que ça serait super intéressant... Là, mettons que je me fais un peu l'avocat du diable, mais, t'sais, le programme ministériel, est-ce que c'est ça qu'il vise aussi? Parce qu'il faut voir, parce que là, on vient de changer le thème dans ma tête, parce que là, c'est... On n'est pas dans la même réalité du tout, là. Là, on parle d'un *territoire autochtone* quand on parle des Inuit, des Cris, versus parler d'une *réserve*... (Guillaume Gamelin, entrevue de groupe, 12 avril 2022) (italique ajouté)

Cette question est revenue à quelques reprises dans l'entrevue. Pour cet enseignant, il semble que le « territoire autochtone » ne s'applique pas aux W8banakiak, qui sont dans des

« réserves ». Cet extrait, qui rend compte de la représentation du territoire autochtone pour cet enseignant, illustre l'obstacle qu'elle peut représenter, même pour des enseignant·es conscientisé·es et bien intentionné·es. Comme l'ont documenté Terrie Epstein (2008) et l'auteure Alutiiq Leilani Sabzalian (2019), entre autres, les conceptions et représentation initiales sont tellement ancrées qu'il est difficile de les dépasser.

### *Toponymie*

Étroitement liée à la langue, au fait de nommer le territoire, la toponymie témoigne aussi de l'occupation des Nations et de leur répartition sur le territoire :

J'ajouterais la toponymie des lieux. Parce que ça, ça démontre quelle Nation occupait ces territoires-là, parce que ça existe encore, ces toponymies-là. [...] Moi je pense que c'est important la toponymie, c'est quelque chose qui me venait tout de suite à l'esprit, parce que ça définit comment, ben que nous on avait déjà un système, avec nos, anciennement, c'était comme ça qu'on fonctionnait, puis ça détermine un peu, ce qu'il parlait, t'sais, le chevauchement territorial, aussi, le territoire de chacun... Ben ça raconte pourquoi on appelle tel endroit de telle façon, ben c'est parce qu'il y a une raison... C'est selon à quoi ça ressemble, ce lieu-là. Ça définit l'endroit, en quelque sorte. (Catherine Boivin, entrevue, 16 août 2022)

La toponymie, ce sont des messages qui sont laissés dans le territoire, par rapport au lien, aux histoires, et à la façon d'occuper et de vivre le territoire (Charland, 2005; Chartier, 2020; Marker, 2011), comme l'explique Suzie O'bomsawin au sujet de la rivière Nicolet :



La rivière Nicolet, c'est *Pithiganitekw*, puis ça veut dire « la rivière de l'entrée ». Puis là, quand tu vois le fleuve, dans le fond, la rivière Nicolet, c'est vraiment une des premières que... Dans le fond, quand tu pars de Trois-Rivières, c'est la première que tu prends. Je trouve ça vraiment intéressant que ça soit ça, parce que je me dis, eux, ils avaient pas une vision aérienne de la chose, puis ils ont décidé qu'ils l'appelaient comme ça. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Cette approche de la toponymie permet en outre d'aborder une autre perspective sur le territoire; elle met à l'avant-plan une perspective « sur le terrain », par opposition à la vision « à vol d'oiseau » de la carte européenne (Anderson, 1983; Chartier, 2020). Elle permet donc aux enseignant·es de donner d'autres perspectives géographiques aux élèves.

Élément central des dimensions culturelles autochtones selon Campeau (2021), la langue abénakise n'est plus parlée couramment, sauf par quelques locuteur·rices (Daigle, 2019). Mais, bien qu'elle ne soit pas parlée couramment, elle est importante pour les participant·es, et elle est fréquemment nommée, notamment pour en souligner l'absence ou la fragilité. Pour les W8banakiak, la langue s'incarne principalement dans les toponymes et les chants, ainsi que dans les récits. Comme pour toutes les autres Nations, la langue est centrale à la conception du monde des W8banakiak, mais cela s'exprime moins dans le quotidien.

Depuis plusieurs années, des cours de langue abénakise sont offerts aux membres de la communauté; il y a donc un processus de réapprentissage de la langue. Néanmoins, les savoirs de la langue liés au territoire ne se sont pas toujours conservés. Pour Gabriel Bordeleau Landry, la

volonté d'apprendre la langue est étroitement liée à celle d'acquérir des connaissances sur le territoire, mais il craint que les savoirs qu'il aimerait apprendre ne se soient perdus :

Ma crainte, c'est de pas avoir les informations par rapport au territoire que j'aimerais. Ma crainte, c'est qu'on ait des mots pour se parler d'aujourd'hui puis du quotidien, là, sauf que quand vient le temps de parler de telle baie dans la rivière, dans le Maine, que c'était là qu'il y avait telle affaire, ben que ça, on l'ait pas dans le cours abénaki. [...] Fait que pour l'instant, je sens qu'on est comme proche d'être déconnectés à notre territoire? Fait que pour moi, c'est comme, je veux m'y connecter en priorité, puis la langue, si je sens que ça peut venir en soutien au territoire, ben m'a l'acheter, là. Sauf que... le reste, traduit du français, puis comme... pas traduit du français, mais basé là-dessus, ça fait moins de sens pour moi. (Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022)

Nicole O'bomsawin souligne que même chez d'autres Nations où la langue s'est mieux conservée, la langue du territoire se perd, elle aussi :

Parce que, même chez les Innus, par exemple, je pense... la langue est importante, mais la langue du territoire, elle se transmet pas, là. [pause] Les gens parlent une langue de réserve. [pause] Parce que le langage du territoire, c'est une langue qu'eux autres considèrent comme ancienne. Comment tu nommes les affaires, ils sont plus là. Fait que c'est plus transmis. Les aînés, des fois quand ils parlent entre eux autres, ils trouvent ça de valeur, parce qu'ils trouvent que les jeunes perdent

beaucoup, ils parlent encore la langue, mais ils perdent tous ces termes-là qui étaient appliqués au territoire. (Nicole O'bomsawin, entrevue, 6 juin 2022)

Pour Nicole O'bomsawin, la toponymie nous donne accès à des traces du passé; par exemple, le nom de la chaîne de montagnes « Adirondacks » vient du nom donné aux W8banakiak par une autre Nation<sup>10</sup>; il y aurait donc selon elle une trace des W8banakiak dans le territoire même. Pour Mathieu O'bomsawin aussi, la toponymie montre la continuité du lien malgré la colonisation; ce sont « des traces de nos ancêtres qui ont été laissées, que ça soit par l'emprunt de noms de rivières par les Français, qui vont nommer Coaticook, Memphrémagog, Massawippi »; elle peut permettre une prise de conscience de « l'héritage qui a été laissé par les Premières Nations. » (Mathieu O'bomsawin, entrevue, 7 juin 2021)

Au Québec, cette relation entre langue, héritage et toponymie est teintée par les débats entourant le statut du français comme langue minoritaire au Canada et la conservation et la valorisation des langues autochtones. L'exemple du remplacement de centaines de toponymes autochtones par des toponymes français au début du 20<sup>e</sup> siècle s'inscrit explicitement dans une volonté de préserver un héritage canadien-français perçu comme menacé. Suite à la « prise de conscience [du] statut de peuple minoritaire » des Canadiens français, et du caractère « unique » et « vulnérable » de la toponymie française, considérée comme un « bien précieux » favorisant la distinction de la société québécoise (Commission de toponymie, 2021), des centaines de toponymes autochtones ont été effacés de la carte géographique du Québec. Encore aujourd'hui,

---

<sup>10</sup> Pour une exploration complète de cette question, voir Philippe Charland, *Nia ta kdak / moi et l'autre* (2016).

bien que la Commission de toponymie reconnaisse aussi la vulnérabilité des langues autochtones, elle le fait *après*.

Pour Suzie O'bomsawin, l'héritage toponymique autochtone doit être réintroduit en classe. C'est aussi, selon elle, une façon plus douce d'aborder les perspectives des Premières Nations, avant de se lancer dans des sujets délicats.

Je prends un exemple, entre autres : la rivière Saint-François. On le sait qu'elle s'appelle *Alsig8ntegkw*, mais quand j'étais à l'école, à aucun moment, on n'en a parlé. Pourtant, on a parlé de la rivière Saint-François, mais ce toponyme-là, il a jamais existé dans l'école, au même titre que la rivière Nicolet. On va tous, presque, au secondaire à Nicolet, à aucun moment, en géographie ou en histoire on nous a dit « ben, il y a un toponyme pour la rivière Nicolet, puis elle a une signification, elle a une symbolique. » C'est pas long à faire. Puis même si tu le prononces pas correct, c'est pas grave ! Juste de dire qu'il y a un toponyme, un héritage qui est là, ben ça peut ouvrir aussi des discussions puis des réflexions sur c'est quoi la présence antécédente dans la région. [...] T'sais, moi je veux qu'on construise puis qu'on puisse après aller vers des sujets peut-être un peu plus délicats. Mais c'est difficile d'aller dans des sujets délicats si tu sais même pas qu'il y avait des gens qui habitaient dans la région avant. (Suzie O'bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Les propos de Suzie O'bomsawin rejoignent ici ceux de Daniel Chartier (2020), pour qui

[...] [la] violence cartographique impériale interdit par principe toute reconnaissance de l'antériorité autochtone, puisqu'une telle reconnaissance contredirait les termes du vocabulaire qui accompagne les prises de possession européennes, comme « Nouveau Monde », « Nouvelle-Angleterre », « Nouvelle-France », « découverte de l'Amérique », « fondation du Canada ». (p. 3)

Pour accompagner les enseignant·es dans cette transmission de l'héritage toponymique des peuples autochtones et des raisons de son effacement, des outils sont proposés dans la section 4 du guide pédagogique. Certains ont été produits par ou en collaboration avec le GCNWA. Réintroduire la langue et les toponymes en classe s'inscrit dans une approche de « land education », qui « challenges us to consider the politics of naming » (Calderon, 2014, p. 26).

### ***Résumé de la section***

Les thèmes abordés par les participant·es permettent de dresser un portrait riche et complexe de ce qu'est, pour eux et elles, le « territoire ». Ensemble, ces thèmes représentent des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire, qui peuvent contribuer à construire ou consolider, chez les enseignant·es, un bagage de savoirs et de connaissances plus « justes », plus adéquats. Cependant, l'acquisition de nouvelles connaissances ne se transpose pas nécessairement spontanément en classe, d'où l'idée de la section suivante.

### **Pistes pédagogiques**

La troisième section du guide pédagogique a été pensée pour les enseignant·es qui auraient déjà une certaine aisance à aborder les perspectives autochtones en classe, qui auraient acquis des

savoirs et perspectives provenant des peuples autochtones (ici, des W8banakiak), et qui chercheraient à transposer ces savoirs en classe. Elle se décline en deux sous-sections. La première propose des questions d'investigation pouvant structurer le module « territoire autochtone » (Gouvernement du Québec, 2004), tandis que la seconde propose une série d'activités pouvant soutenir les apprentissages et s'insérer dans l'exploration de ces questions d'investigation.

### ***Questions d'investigation***

Les pistes pédagogiques proposées dans la troisième partie du guide pédagogique ont été élaborées à partir de l'analyse des entrevues et des comptes rendus, en reprenant les suggestions des participant·es et des collaboratrices, ainsi qu'à partir d'autre matériel pédagogique.

La première sous-section propose quatre questions d'investigation. Cette approche se base sur ce que S. G. Grant et Jill Gradwell (2009) nomment le « pouvoir des grandes questions » pour structurer un module ou même une année scolaire. Ces questions s'inscrivent dans une démarche didactique qui cherche à interpeler et engager les élèves (Barton et Levstik, 2004; Laurin, 2001). Pour Heather Castleden et ses collègues (2013), une investigation menée par l'élève a un plus grand pouvoir transformateur que le format transmissif enseignant·e-élève, et est donc plus appropriée pour explorer les enjeux d'autochtonisation des curriculums et de déconstruction des savoirs hérités de la colonisation.

Les questions d'investigation formulées dans cette section cherchent à répondre aux lacunes identifiées dans la problématisation que font les manuels (voir la section sur l'analyse des manuels), tout en mettant au premier plan les préoccupations des W8banakiak. Ainsi, les quatre

questions d'investigations proposées font directement référence à des thèmes abordés par les participant·es w8banakiak, et qui ont été inclus dans la section 2. Par exemple, vu la centralité des enjeux posés par l'accès au territoire à la transmission de la culture et des savoirs dans le contexte w8banaki, la première question d'investigation proposée aborde ce thème :

Question 1 : « En quoi l'accès au territoire a-t-il un impact sur la transmission de la culture et des savoirs? Comment faire vivre et transmettre la culture en l'absence d'accès au territoire? » (v.1 du guide pédagogique, p. 18)

Cette question permet d'aborder à la fois la créativité et la ténacité des peuples autochtones pour le maintien de leurs cultures et de leurs traditions dans un contexte urbain ou semi-urbain (Bang et al., 2014; Konsomo et Recollet, 2019; Styres et al., 2013), mais aussi l'importance d'un accès au territoire pour la transmission des savoirs, des histoires et des pratiques (Marker, 2018; Palmer, 2005; Tuck et McKenzie, 2015).

La question 2 interpelle directement les élèves et les amène à explorer leur environnement proche (Gaujál, 2019, 2021; Leininger-Frézal et al., 2020) :

Question 2 : « En quoi le territoire que j'habite est-il autochtone? Comment le territoire autochtone est-il représenté dans mon environnement proche? » (v1 du guide pédagogique, p. 18)

En cherchant la présence ou l'absence des peuples autochtones dans cet environnement (Dion, 2007; Murray, 2018), les élèves sont confronté·es à l'effacement des Premières Nations du territoire, notamment par l'effacement de leur toponymie (Calderon, 2014; Tuhiwai Smith, 2012).

Faisant écho au thème central du « territoire ancestral », la question amène en outre les enseignant·es et les élèves à concevoir *tout* le territoire comme autochtone (Calderon, 2014).

La question 3 propose une comparaison entre la réalité des W8banakiak et celle des autres Nations :

Question 3 : « En quoi les réalités territoriales des W8banakiak sont-elles semblables ou différentes de celles des autres Nations au Québec et au Canada? »

(v1 du guide pédagogique, p. 18)

Cette question répond à plusieurs préoccupations des participant·es w8banakiak telles qu'exprimées dans les entrevues, notamment de montrer une diversité de perspectives territoriales et de présenter les réalités contemporaines des Premières Nations. Elle vient ainsi briser l'homogénéisation des réalités autochtones qu'on retrouve souvent dans les programmes et les manuels (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2016). Elle répond aussi aux préoccupations des enseignant·es, car elle peut facilement s'inscrire dans le programme actuel, en « ajoutant » une comparaison entre le territoire prescrit par le PFEQ (Cris, Inuit ou Naskapis) et celui des W8banakiak.

Finalement, la dernière question propose de poser un regard plus historique sur le territoire :

Question 4 : « Quels ont été les impacts de la colonisation sur les territoires des Premières Nations et plus particulièrement le Ndakina, le territoire des W8banakiak? » (v1 du guide pédagogique, p. 19)



Cette question vise à explorer les spécificités du territoire w8banaki, en mettant l'accent sur le processus spécifique de colonisation dans l'espace proche (Leininger-Frézal et al., 2020) des élèves; comme l'explique Laura J. Murray (2018), c'est souvent dans les détails d'un exemple précis que l'on peut mieux saisir l'ampleur et l'essence du phénomène de la colonisation. Pour l'auteur Stó:lō Michael Marker (2011), il est très difficile de présenter l'histoire locale du point de vue des peuples autochtones, car cela vient heurter le récit dominant et devient un thème « sensible » (Hirsch et Moisan, 2022). En mettant en contraste le territoire ancestral et l'espace restreint de la réserve, conséquence de son effritement, cette question vise aussi à répondre à un défi des enseignant·es de concevoir tout particulièrement l'ensemble du Ndakina comme « territoire autochtone ».

### ***Propositions d'activités expérientielles***

Cette section répond aux préoccupations des collaboratrices de « sortir les élèves de l'école », et de mettre l'accent sur un apprentissage expérientiel. C'est une préoccupation qui a aussi été exprimée par quatre participant·es, et que j'avais identifiée au cours de l'analyse des entrevues sous la catégorie « faire vivre le territoire ». Cette dimension n'a pas été ajoutée au schéma, car elle abordait vraiment une proposition pour le milieu scolaire plutôt qu'un savoir, une expérience ou une perspective sur le territoire; elle venait en réponse à ma question sur l'enseignement du territoire, où je leur donnais « carte blanche » pour la construction d'un module sur le « territoire autochtone », comme dans l'extrait suivant :

Q : Fait que toi, admettons que t'avais carte blanche, puis là, on te dit « OK, faut que tu construises un module qui s'appelle territoire autochtone. » Par quoi...

comment tu prendrais ça, ça serait quoi ton intention ? Avec quoi tu voudrais que les élèves repartent de ce territoire-là... ?

Gabriel Bordeleau Landry : Hum... Ben, j'essayerais de trouver une manière de leur faire *vivre*. T'sais, quand je parlais de ralentir le rythme, puis de se connecter à ça... Ben... pour moi, tu peux pas le comprendre si tu le vis pas. Parce que c'est tellement différent de ce qu'on vit en ce moment, dans notre époque, tout va vite, puis on est connectés, puis... On roule tellement vite que même si on se le fait *nommer*, ben, c'est pas... c'est dur à saisir. Fait qu'il y aurait, de le faire vivre.  
(Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022)

Les propos des interviewé·es appuyaient les préoccupations exprimées par Valérie et Sonia, dont j'ai discuté dans le cadre théorique, et leurs suggestions ont contribué à élaborer la banque d'activités de cette section.

Dans l'élaboration de propositions d'activités, j'ai aussi tenu compte des contraintes exprimées par les enseignant·es, qui ont émis des réticences ou des réserves quant aux possibilités de sortir leurs groupes de la classe. Pour cette raison, trois des neuf options proposées, bien que comportant un volet « expérientiel », ne requièrent pas de « sortir de l'école », soit : accueillir des membres des Premières Nations dans la classe; utiliser les cartes-tapis géantes (Éducation Canadian Geographic, s. d.); et organiser l'activité des couvertures (Kairos Blanket Exercise, s. d.). Deux autres activités pourraient être réalisées en devoir plutôt que sur le temps de classe, soit un parcours d'observation dans la ville et un rallye photo.

Les activités proposées sont associées à une ou plusieurs questions d'investigation. Par exemple, une visite à Odanak peut permettre d'explorer les lieux de transmission de la culture, notamment le Musée des Abénakis ou le sentier Tolba, et donc les moyens déployés par les W8banakiak pour faire vivre et transmettre leur culture sur un espace restreint (question 1); elle peut amener les élèves à se questionner sur la présence ou l'absence des Premières Nations dans leur environnement proche, en observant des similitudes et des différences entre leur milieu de vie et celui de la communauté (organisation des rues et des maisons, noms des rues, présence ou non de toponymes abénakis, etc.) (question 2); ou encore, elle peut permettre d'aborder l'effritement du territoire des W8banakiak, en constatant les dimensions restreintes de l'espace de la réserve et la proximité immédiate avec le village de Pierreville (question 4).

Certaines activités visent explicitement l'exploration de « l'espace proche » des élèves (Gaujal, 2019, 2021; Leininger-Frézal et al., 2020), en référence à la question 2. Le parcours d'observation dans la ville, inspiré des travaux de Campeau (2011), de Sophie Gaujal (2021) et de Murray (2018), amène les élèves à prendre conscience de leur environnement : qui est commémoré dans l'espace public (rues, bâtiments, etc.)? Y a-t-il des membres des Premières Nations parmi ces personnes? Si oui, qui? Si non, comment expliquer cette absence? Le rallye photo, qui est une combinaison de la suggestion d'une participante (Nicole O'bomsawin) et de travaux de didacticiennes de la géographie (Déry, 2022; Myers, 2021), s'inscrit dans la même veine, en ajoutant la trace photographique, qui peut ensuite être rapportée sur une carte géographique de l'espace couvert par les élèves dans leur parcours. Ces deux activités peuvent aussi s'accompagner d'un carnet d'observation et rejoindre les visées d'une didactique « sensible » de la géographie (Campeau, 2011, 2021; Gaujal, 2019).

D'autres activités viennent répondre aux préoccupations exprimées par les W8banakiak; par exemple, le fait d'accueillir des membres des Premières Nations dans la classe, et tout particulièrement des membres de la Nation W8banaki, permet aux W8banakiak d'être présentés dans leur réalité contemporaine. Pour Jacques T. Watso, qui a commencé à donner des ateliers dans les écoles en 2022, le fait d'être présent en classe lui permet d'être vu par les élèves comme « vivant » :

C'était valorisant, aussi, pour moi, de partager ça, puis de voir les étincelles dans les yeux des jeunes, puis ils apprenaient quelque chose de différent. Puis j'aime mieux qu'ils apprennent de moi que d'un livre d'histoire. Si je le dis dans le livre d'histoire, ben je vais rester dans le folklore, je vais rester dans le livre d'histoire.  
(Jacques T. Watso, entrevue, 16 août 2022)

La combinaison de questions d'investigation et d'activités expérientielles rejoint des projets éducatifs guidés par des approches de « place-based education » (Johnson et al., 2014), de géographie expérientielle sensible (Gaujál, 2019, 2021) ou de ce que Campeau (2011, 2016) nomme « approche par le réel ». C'est souvent une approche préconisée dans les programmes d'éducation aux traités (Gouvernement de la Saskatchewan, 2013b; Hildebrandt et al., 2016; Tupper, 2014).

### **Outils cartographiques et toponymiques**

La quatrième partie recense des outils (cartes et toponymes) présentant des perspectives des Premières Nations et des Inuit sur le territoire. Comme on l'a vu dans la problématique, la

carte géographique fait peu l'objet de critique et d'analyse de la part des enseignant·es (Benimmas, 2015), et les représentations géographiques offertes aux élèves restent largement eurocentristes. L'ajout de cette section vise à proposer des outils présentant d'autres perspectives géographiques aux enseignant·es, pour qu'ils et elles puissent à leur tour les utiliser avec leurs élèves.

Cette section ne résulte pas d'une analyse des données à proprement parler, mais plutôt d'une recension des outils existants et d'une sélection en fonction de leur pertinence pour soutenir les pistes pédagogiques proposées dans la section précédente. Il s'agit donc de suggestions parmi la multitude d'outils existants, qui semblent particulièrement adaptés au contexte des W8banakiak. Par exemple, deux cartes ont été produites par les communautés autochtones elles-mêmes : d'abord, une carte du Ndakina, sans les frontières coloniales, qui inclut les toponymes abénakis, et qui a été produite par le bureau du Ndakina en 2021; et une carte du Nunavut, réalisée par le Inuit Heritage Trust, qui recense près de 9000 noms de lieux en inuktitut ainsi que les routes traditionnelles et contemporaines reliant ces lieux. La carte du Ndakina, en présentant les rivières comme voies de transport et axes structurants du territoire, répond directement au thème des rivières et des cours d'eau vu dans la section 2. La carte du Nunavut permet quant à elle de contredire l'« isolement » présumé des communautés inuit tel que défini dans le programme de géographie et les manuels, où on insiste presque uniquement sur le transport aérien pour relier les communautés entre elles (Fontaine et al., 2020; Gouvernement du Québec, 2004).

Deux outils interactifs, réalisés conjointement avec les peuples autochtones, permettent de visualiser le territoire ancestral : la carte Native Land, qui permet de visualiser les territoires ancestraux des Nations autochtones à travers le monde, et de bien visualiser leurs chevauchements

(il y a aussi possibilité de visualiser les langues parlées et les traités); et la carte Éléments du patrimoine toponymique autochtone du Québec, lancée en juin 2022 par la Commission de toponymie, qui recense une centaine de toponymes autochtones, dont une vingtaine de toponymes w8banakiak, grâce à la collaboration du GCNWA. Dans ce dernier cas, le toponyme autochtone est accompagné d'un enregistrement de sa prononciation, ce qui permet aussi de se familiariser avec la sonorité de la langue, et d'une description du sens du mot (Commission de toponymie, 2022; Native Land Digital, 2023).

Tous ces outils ont en commun de mettre de l'avant la langue, les toponymes et les perspectives géographiques des peuples autochtones sur le territoire; ce sont de bons moyens d'inclure les dimensions culturelles autochtones (Campeau, 2021) et de fournir un regard critique, en les comparant aux outils géographiques proposés par les manuels.

### **Notions théoriques, juridiques et politiques liées aux territoires autochtones**

La cinquième partie propose un lexique d'une dizaine de termes souvent utilisés dans le contexte des territoires autochtones. Cette section a été pensée comme un outil de référence pour les enseignant·es, qui peuvent y trouver rapidement une définition vulgarisée de plusieurs termes complexes : territoire non cédé, traités historiques, revendications globales et particulières, etc. Tout au long du guide pédagogique, les termes inclus dans le lexique sont identifiés par un astérisque (\*).

Un facteur déterminant pour l'inclusion d'un terme dans le lexique a été son utilisation par les participant·es en entrevue pour définir leur territoire. Les propos des participant·es ont

d’ailleurs servi à construire les définitions, en combinaison d’écrits scientifiques et d’autres sources (cartes produites par le gouvernement du Canada, articles de l’Encyclopédie canadienne (Historica Canada, 2023), etc.).

L’inclusion de ce lexique se veut une réponse à la dimension « pédagogique » du territoire en tant que thème « sensible », tel que défini par Hirsch et Moisan (2022). En effet, les questions qui touchent les territoires autochtones au Québec et au Canada sont extrêmement complexes et couvrent divers domaines (géographie, histoire, droit territorial, droit constitutionnel, etc.); aborder ces questions dans toute leur complexité et leurs nuances nécessite une formation multidisciplinaire qui dépasse largement la formation initiale des enseignant·es du secondaire. Le lexique s’inscrit dans une préparation à l’enseignement; en étant mieux outillé·es, les enseignant·es peuvent plus facilement identifier les aspects qu’ils et elles n’aborderont pas en classe, recadrer une discussion de classe qui déborderait vers un champ où ils et elles ne sont pas spécialistes, et reconnaître qu’ils et elles n’ont pas toutes les réponses aux questions des élèves (Hirsch et Moisan, 2022).

### 3. FAITS SAILLANTS DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

Structuré en cinq sections, le guide pédagogique propose un accompagnement « progressif » des enseignant·es pour aborder les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire dans le cours de géographie au secondaire (Gouvernement du Québec, 2004).

La première section propose une analyse critique du matériel pédagogique utilisé par les enseignant·es (Bergevin et al., 2019; Fontaine et al., 2020), à partir d’approches qui permettent de déconstruire les représentations eurocentristes présentées dans les textes et les cartes des manuels scolaires (Brunet et Demers, 2018; Chartier, 2020; Comité M8wwa L ǀ mamu et al., 2023; Harley, 1989; Raibmon, 2018). La démarche d’analyse proposée, formulée sous forme de questions générales (Comité M8wwa L ǀ mamu et al., 2023), peut aussi s’appliquer à d’autres outils pédagogiques que ceux qui ont été analysés. Des suggestions sont proposées pour bonifier et « subvertir » (Brunet et Demers, 2018) le matériel pédagogique utilisé.

La deuxième section s’articule autour de huit grands thèmes liés au territoire, identifiés suite à une analyse des entrevues réalisées avec des membres de la Nation W8banaki. Ces thèmes font ressortir des réalités qui sont à la fois spécifiques au contexte w8banaki, mais qui font écho aux réalités des peuples autochtones plus globalement; par exemple, l’importance de l’accès au territoire pour la transmission des savoirs (Archibald, 2008; Coulthard, 2014; Marker, 2006; Palmer, 2005), une conception collective du territoire et en interdépendance avec l’ensemble des êtres vivants et non vivants (Bang et al., 2014; Kimmerer, 2013; King, 2003; Tuck et McKenzie, 2015), ou encore l’importance d’une réappropriation et d’une valorisation de la toponymie (Archambault et al., 2021; Chartier, 2020; Desbiens et al., 2018). Les nombreux extraits d’entrevue permettent d’aborder le territoire dans les mots des W8banakiak, selon leurs perspectives (Lamb et Godlewska, 2021), et indiquent qu’une multiplicité d’expériences peuvent cohabiter à propos d’un même lieu (Massey, 1993, 2005).



La troisième section propose des pistes pédagogiques pour la transposition de ces savoirs, expériences et perspectives en classe. D'abord, quatre questions d'investigation sont proposées à partir des thèmes abordés dans la section précédente. Ces questions peuvent structurer l'ensemble du module « territoire autochtone », favorisant une démarche d'enquête et d'investigation qui est plus à même de susciter des apprentissages significatifs et transformateurs chez les élèves (Barton et Levstik, 2004; Castleden et al., 2013; Grant et Gradwell, 2009; Laurin, 2001). Puis, une dizaine d'activités sont suggérées, qui peuvent s'arrimer aux questions d'investigation. Ces activités sont toutes ancrées dans une perspective d'apprentissage expérientiel ou de géographie sensible (Antoine et al., 2018; Campeau, 2011; Gaujal, 2019, 2021; Leininger-Frézal et al., 2020). Inspirées par une « pédagogie critique du lieu » (Gruenewald, 2003) et par les principes de « land education » (Calderon, 2014), les pistes pédagogiques proposées visent à susciter une réflexion sur le territoire habité par les élèves et les enseignant·es : en quoi ce territoire *continue*-t-il d'être autochtone? Qu'est-ce qui témoigne de la présence ou de l'absence des Premières Nations dans l'environnement proche des élèves? (Bang et al., 2014; Calderon, 2014; Coulthard, 2014; Desbiens et al., 2018).

La quatrième section regroupe des outils cartographiques et toponymiques réalisés majoritairement par ou en collaboration avec les peuples autochtones, qui donnent accès aux enseignant·es à d'autres perspectives et représentations géographiques et incitent à une analyse critique de la carte géographique (Benimmas, 2015; Harley, 1989). Mettant de l'avant les langues, les savoirs et les toponymes autochtones (Campeau, 2021), ces outils favorisent une réflexion sur la présence continue des peuples autochtones au Québec et à travers le monde (Calderon, 2014; Chartier, 2020).

Enfin, la cinquième et dernière section propose un lexique de termes théoriques, juridiques et politiques liés aux territoires autochtones. Élaborée en partie à partir des propos des participant·es, cette section permet d'outiller les enseignant·es dans l'exploration du caractère « sensible » (Hirsch et Moisan, 2022) de ce thème.

## **CINQUIÈME CHAPITRE. VALIDATION ET DISCUSSION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE**

Le troisième objectif de la recherche était de valider le guide pédagogique auprès d'enseignant·es de géographie qui travaillent en contexte w8banaki, et de membres de la Nation W8banaki. Ce chapitre fait d'abord ressortir les points saillants de cette étape de validation, en soulignant comment le guide pédagogique a répondu aux objectifs de la recherche, et en identifiant quelques limites pour sa pleine appropriation par les enseignant·es.

Par la suite, j'explore le potentiel de transférabilité de l'outil et de la démarche, avant de proposer un retour critique sur la démarche de recherche. Le chapitre se conclut sur une courte section qui évoque les suites possibles du projet.

### **1. PROCESSUS DE VALIDATION**

Comme expliqué plus en détails dans le chapitre 3, la première version du guide pédagogique a été envoyée à des membres de la Nation W8banaki et des enseignant·es de géographie, afin d'en discuter les forces et les limites. Une première rencontre de discussion a eu lieu avec les trois enseignant·es de géographie rencontrés précédemment, soit Mathieu Leblanc-Houle, Vicki Morissette et Guillaume Gamelin, avec l'objectif principal de valider la pertinence du guide pédagogique pour l'accompagnement et la formation des enseignant·es pour le module « territoire autochtone » en contexte w8banaki. Deux autres rencontres ont eu lieu avec des membres de la Nation W8banaki, soit une rencontre avec Valérie Laforce et Sonia Fiset, et une rencontre avec Suzie O'bomsawin, avec l'objectif principal de valider que le guide pédagogique

représentait de manière adéquate les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire. Ce sont les propos recueillis à l'occasion de ces trois rencontres qui ont servi à rédiger ce chapitre.

## 2. RÉPONSE DU GUIDE PÉDAGOGIQUE AUX OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

### **Contribution à la formation des enseignant·es**

Un élément important identifié dans la problématique de recherche, et qui a guidé ce projet, est le manque de formation des enseignant·es quant à l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives des peuples autochtones. L'un des objectifs principaux du guide pédagogique est de participer à cette formation, mais y parvient-il?

Les rencontres de validation laissent croire que le guide pédagogique peut avoir ce potentiel de formation. Par exemple, la première section du guide pédagogique se veut une occasion d'identifier et de « déconstruire » les perspectives souvent eurocentristes reproduites dans les manuels. La prise de conscience du langage utilisé dans les manuels et de la perspective limitée qu'ils offrent a été soulignée et appréciée de toutes les personnes rencontrées, enseignant·es comme membres de la Nation, avec parfois une certaine réaction de surprise de la part des enseignant·es qui, comme l'ont constaté Marie-Hélène Brunet et Stéphanie Demers (2018), ne s'arrêtent pas toujours à cette analyse.

J'aime tellement la partie sur les mots, regarde, c'est ça, je l'avais encore noté ici, page 12, « en utilisant des mots comme obligée de se déplacer, subsister, survivre... » T'sais, c'est comme... On vient vraiment juste sous-entendre que le

mode de vie était difficile.... Les termes utilisés sont tellement importants, là... C'est vraiment comme super marquant. (Valérie Laforce, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

J'ai aimé également beaucoup le comparatif entre les ouvrages des deux maisons d'édition. Me rendre compte que, entre autres, dans le cas de *Géo à la carte*, il y avait des éléments, puis je l'ai même, je l'ai même ressorti, après avoir lu puis... Il y avait des éléments en effet qui pouvaient être changés, être modifiés. Ça, j'ai trouvé ça bien, aussi. [...] On sent une plus grande sensibilité, je trouve, dans les extraits que vous avez ressortis [de *Complètement GÉO!*], une plus grande sensibilité à la... pas nécessairement la culture autochtone mais au moins de, de prendre, de prendre leur parole. J'ai l'impression qu'ils ont pu, en tout cas, ce serait envisageable de penser qu'ils ont questionné des personnes autochtones pour monter des définitions, pour monter des éléments de théorie. Une sensibilité que *Géo à la carte* avait peut-être pas. (Mathieu Leblanc-Houle, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Puis je rajouterais, pour renchérir sur ce que Mathieu a dit, tu as parlé de la critique du matériel, ben, je sais pas si c'est le même constat, mais moi, en lisant, finalement, ce que j'ai réalisé, c'est que sur les deux, il y en a un qui était médiocre, puis l'autre était pas pire. Puis qu'on avait le médiocre! (Guillaume Gamelin, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Faisant le constat qu'un des deux manuels est « meilleur » que l'autre, ils et elle reconnaissent que tout n'est pas à jeter, qu'il y a des forces dans les manuels – par exemple, dans les activités proposées – ce qui les amène à constater qu'ils et elle peuvent, par des modifications assez simples, amener les élèves à poser un regard critique sur leurs contenus.

Je pense qu'en termes de contenus, d'images, [*Géo à la carte*] a des belles qualités, puis l'approche par fascicule est intéressante, moi c'est pour ça que je l'utilise entre autres, mais dans l'analyse qui en est faite, puis je ne la contredis pas du tout, honnêtement, ce qui était là, ben là, j'ai pas *Complètement GÉO!* pour comparer, mais ça me semblait vrai, puis en effet, *Complètement GÉO!* avait l'air plus solide. [...] Puis c'est correct aussi, parce qu'à chaque fois qu'on présente des documents, on développe l'esprit critique de nos élèves. [...] Quand tu le présentes, justement, tu peux l'amener, le point de « Faites juste attention, c'est présenté par qui, pour quoi? », puis peut-être de nuancer la façon de nommer certaines choses. (Guillaume Gamelin, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Cette réflexion sur les limites des manuels s'inscrit tout à fait dans la perspective des ateliers conçus par Brunet et Demers (2018), qui cherchent des moyens, tout en restant dans une pédagogie féministe, de « subvertir » un outil sexiste qui fait partie du quotidien des élèves, auxquels les enseignant·es sont attaché·es, et qu'ils et elles se sentent parfois même dans l'obligation d'utiliser.

Au sujet de l'utilisation problématique du mot « subsistance » dans les manuels pour décrire le mode de vie traditionnel, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, Suzie O'bomsawin souligne l'importance de porter un regard critique sur l'utilisation de ce terme :

J'ai bien aimé aussi quand tu venais manifester, entre autres, par rapport à la subsistance, la survie et autres. Ça, ce thème-là, encore aujourd'hui, là... Je pense que c'est important de venir l'asseoir, puis de le faire comprendre, qu'est-ce que ça a comme portée, parce que, encore aujourd'hui ça vient jouer dans la compréhension que les gens ont sur qui nous sommes, les Autochtones, puis sur quelle existence on a eue avant la colonisation, pendant la colonisation puis aujourd'hui. Puis on l'entend encore : « Vous étiez *affamés*, on est venus vous sauver » ... c'est parce que c'est validé par ce genre de définition-là. On l'utilise, le mot « subsistance », de notre côté, quand on parle de nos activités traditionnelles, pour faire une distinction entre nos activités traditionnelles de subsistance versus ce qui est une activité de nature sportive, par rapport à la chasse, notamment. On va l'utiliser dans ce contexte précis-là. Mais on n'est pas en train de « subsister », on est train de « pratiquer des activités de subsistance ». (Suzie O'bomsawin, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Un autre objectif du guide pédagogique était qu'il y ait une « progression » dans les apprentissages proposés aux enseignant·es, que les diverses sections puissent servir à des enseignant·es d'expérience, mais aussi à des enseignant·es qui commencent à inclure les perspectives autochtones. Vicki Morissette a nommé la pertinence du document pour un·e

nouvel·le enseignant·e, mais aussi pour elle, qui cumule dix-huit ans d'expérience en enseignement de l'univers social :

Mais moi je pense qu'un prof qui commence en univers social, t'sais mettons qui enseigne sa première année de géographie, puis il a ce document-là, ça pourrait... Je pense que ça pourrait lui donner un bon coup de main, pour les nouveaux profs. Parce que c'est simple, puis des fois, on n'a pas toujours le temps, aussi. [...] Puis moi, il y a des choses que je ne savais pas. J'ai appris beaucoup.

Q : Comme quoi?

Ben là, la colonisation, les impacts directement sur le territoire, la question 4. [...] En tout cas, moi, je considère que depuis... Ça fait plusieurs années que j'enseigne le secondaire 2 puis... Ça a toujours été un volet que j'ai peut-être moins poussé. (Vicki Morissette, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Le guide pédagogique permet d'outiller les enseignant·es, pour qu'ils et elles puissent à leur tour accompagner leurs élèves, par exemple dans l'exploration de sujets sensibles où les savoirs sont encore empreints « d'incertitudes » (Simonneaux et Simonneaux, 2011), comme la notion de territoire non cédé.

Il y a des choses qui sont trop poussées pour mes élèves, mais pas pour un professeur mettons, qui touche ces sujets-là. Quand on parle des traités puis des territoires non cédés, c'est correct, puis c'est bien, parce que les territoires non cédés, t'sais la formulation qu'on entend, ben ça permet au prof, puis éventuellement de faire



comprendre à l'élève, « d'où ça vient, pourquoi ils le mentionnent, c'est quoi la différence d'ici versus, je sais pas, admettons, en Alberta? » (Guillaume Gamelin, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Selon Suzie O'bomsawin, le guide pédagogique vient contribuer à la formation des enseignant·es en les outillant; elle permet ainsi de répondre à une demande souvent formulée à la Nation :

Je trouvais que c'était bien amené. Puis que c'était amené dans un sens où, « voici une autre perspective, et je vous outille dans cette autre perspective-là ». Ça, je trouvais ça vraiment bien, parce que toutes les rencontres qu'on a eues avec la Commission scolaire, de ce que je me souviens, c'est qu'ils trouvaient que souvent ils sont pas assez outillés, qu'ils sont un peu laissés à eux-mêmes, que c'est quand même complexe comme contenus, qu'ils ne savent pas trop comment l'intégrer, qu'ils ont déjà tellement de choses à aborder, que l'espace est pas là. Mais là... Je trouvais ça vraiment bien. (Suzie O'bomsawin, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Un autre élément indiquant le potentiel formateur du guide pédagogique est que, pour les enseignant·es, il serait pertinent de présenter le guide pédagogique dans des colloques d'enseignant·es au niveau provincial. Pour Vicki Morissette, il y a encore peu d'offres dans les congrès ou en formation continue concernant les enjeux autochtones, surtout, comme le souligne son collègue, quand on compare à ce qui est maintenant attendu dans les programmes :

VM : Ça pourrait être présenté, dans des congrès, aussi, ce genre d'atelier-là. Cette boîte à outils<sup>11</sup>-là. Parce que... en tout cas, moi je suis allée à la formation à Trois-Rivières, la SPHQ... Puis t'sais, je trouve que ça pourrait être proposé par quelqu'un. Je trouve qu'il n'y en a pas tant que ça, t'sais quand on sélectionne, en tout cas, moi j'avais deux jours de formation à Trois-Rivières, géo et histoire, puis il n'y avait pas grand-chose sur les Premières Nations. [...] Je trouve que c'est un manque.

MLH : Il y a une critique qui existe depuis longtemps, comme quoi on n'aborde pas assez ces questions-là dans les programmes de géo et d'histoire. Je trouve quand même qu'il y a un chemin qui a été fait, je trouve des fois qu'on minimise par exemple aussi ce qui est fait. À entendre parler des fois des gens, on a l'impression que c'est un mot qu'on prononce même pas dans l'année scolaire, alors qu'ils sont partie prenante de l'ensemble des chapitres qu'on présente. Mais c'est vrai que c'est, dans les congrès, c'est particulier qu'il n'y ait pas cette offre-là, considérant l'importance que ça occupe dans les programmes. [...]

Q : Donc, il y a un besoin?

VM : Ben, en tout cas, moi, je l'aurais choisi! [...] On parlait de formation continue, aussi, peut-être, à petite échelle, dans notre CS, mais je pense que même dans les

---

<sup>11</sup> Le guide pédagogique a été, pendant un certain temps, nommé « boîte à outils », d'où l'utilisation de ce terme dans les rencontres de validation.

congrès puis les formations plus... nationales, là. (Vicki Morissette et Mathieu Leblanc-Houle, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Les enseignant·es ont donc perçu dans le guide pédagogique une « base » de connaissances sur les Premières Nations qui pourrait être utile à d'autres enseignant·es, tant à l'échelle de leur Centre de services scolaire que de la province.

### **Approche préconisée pour l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones**

Comme expliqué dans le cadre théorique, l'approche préconisée dans ce projet en est une d'« inclusion », en ce sens que les savoirs, expériences et perspectives autochtones sont « ajoutés » à un cadre général déjà existant que je ne prétends pas bouleverser. Bien qu'inspirée par des approches d'autochtonisation ou de décolonisation, l'inclusion semblait mieux s'accorder au contexte de la recherche et aux préoccupations de certain·es membres de la Nation, même si une tension persiste en le choix de cette « inclusion » et une vision plus « radicale », apparentée à la résurgence, qui cherche à sortir des murs de l'école. Le guide pédagogique s'inscrit aussi dans une approche de transformation à plus long terme des enseignant·es et des élèves; elle peut être vue comme une étape dans une démarche qui dépasse le cadre scolaire (Irlbacher-Fox, 2014; Regan, 2010). Or, cette approche se reflétait-elle dans le résultat proposé?

L'approche du guide pédagogique a été appréciée par les membres de la Nation. Pour Valérie Laforce, cette approche ne va pas « brusquer » les enseignant·es; en ne cherchant pas à « invalider » ce qu'ils et elles font, elle aurait plus de chances de succès :

Un autre commentaire général que je peux faire, c'est quand tu parles, justement, des pistes par rapport au manuel scolaire – moi, j'irai pas dans le détail de « le contenu es-tu bon ou pas? », c'est vraiment pas ma spécialité – mais c'est que tu mets en lumière qu'est-ce qu'on voit aujourd'hui, puis tu vas après ça avec un conseil, avec une piste de solution. Fait que la façon que c'est apporté, je trouve que c'est justement... C'est pas brusquant. Je suis pas un prof, mais de mon point de vue extérieur, je me dis, c'est pas quelque chose qui est brusquant. Tu leur dis pas nécessairement, « ce que vous montrez, ce n'est pas bon », mais « voici ce que vous montrez, et voici ma piste à moi pour que ce soit justement mieux adapté aujourd'hui, et qu'est-ce qui n'est pas là, qui manque ». (Valérie Laforce, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Suzie O'bomsawin, de son côté, parle d'une approche qui n'est pas dans la confrontation ou l'opposition; elle reconnaît une approche qui amène les enseignant·es à se questionner, à se positionner.

Tu utilises beaucoup l'approche de se questionner, de réfléchir, de prendre le temps de se positionner, d'aller... de prendre la peine de vouloir s'ouvrir. Ça, je pense que ça aussi, c'est une approche qui est vraiment gagnante, parce qu'on n'est pas dans l'opposition ou la confrontation. En tout cas, moi ça a été tout le temps quelque chose que j'ai vraiment tenu à voir s'incarner de cette manière-là. [pause] Autant où, des fois je perds patience puis je voudrais que ça soit plus comme, *in your face!*, mais... Les gens, souvent ils vont pas faire des bons apprentissages quand tu y vas

dans cette direction-là. Alors que si tu les invites à prendre le temps de se questionner, de chercher à reformuler, d'ouvrir les horizons, ben c'est plus un apprentissage, que si on te verse une notion puis tu dois l'incarner. (Suzie O'bomsawin, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Elle a aussi apprécié le fait que les enseignant·es sont eux-mêmes et elles-mêmes placés·es en apprentissage, en posture d'humilité, un élément essentiel dans les démarches de conscientisation et de sensibilisation des futur·es enseignant·es au colonialisme et aux réalités des Premières Nations (Hildebrandt et al., 2016; Korteweg et Fiddler, 2018; Tupper, 2014).

Tu en parles de la posture d'humilité, je me rappelle plus exactement des mots que tu utilises... [...] T'sais, que « vous allez apprendre au même titre que vos élèves ». C'est quelque chose que j'ai retenu au fil de la lecture, puis ça, je pense que c'était une barrière qui empêchait cette progression-là d'exister. De pouvoir s'incarner. (Suzie O'bomsawin, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Sans commenter l'approche en elle-même, certains propos des enseignant·es vont dans le même sens; Mathieu Leblanc-Houle, par exemple, en plus de considérer que le niveau de vulgarisation est adapté, s'est dit interpellé par l'outil :

J'avais pas l'impression, en faisant la lecture de ça, que je me retrouvais devant quelque chose de très abstrait, de très théorique, de très poussé, au contraire. J'avais l'impression que ça me parlait, que ça parlait aux profs de géo. Moi, à ce niveau-là, j'ai trouvé ça... j'ai trouvé ça bien. Ça m'a amené une réflexion, ça m'a amené à

réfléchir. Ça m'a... J'en ai même, puis j'ai pas distribué le document, mais il y avait une collègue à côté de moi qui est enseignante de géo, j'ai dit « Hey, regarde, regarde la carte! », puis, elle était enchantée. On parlait de la carte de Native Land tantôt, mais, des extraits de *Géo à la carte*, où y avait un biais dans... soit dans la définition ou dans l'explication... Moi je... Moi j'ai trouvé ça bien. (Mathieu Leblanc-Houle, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

En ce sens, l'approche retenue semble à la fois avoir répondu aux souhaits des membres de la Nation et avoir interpellé les enseignant·es, sans qu'ils et elle aient eu le sentiment de se faire « imposer » quelque chose.

### **Potentiel de transposition dans l'enseignement**

Après les étapes de conscientisation et de formation des enseignant·es, la problématique a permis d'identifier un autre enjeu pour l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones, soit celui de leur transposition dans la classe. Le guide pédagogique cherche à répondre à cet enjeu, particulièrement les sections 3 à 5 (pistes pédagogiques; outils cartographiques et toponymiques; lexique). Au cours de la rencontre de validation avec les enseignant·es de géographie, j'ai cherché à savoir si cet objectif était rempli : le guide pédagogique pouvait-il réellement être utilisé en classe par les enseignant·es?

Une particularité importante du guide pédagogique est qu'il met l'accent sur les réalités territoriales locales, soit celles des W8banakiak et du Ndakina, ce qui s'accorde plus difficilement avec un programme uniformisé à l'échelle provinciale. Pour les membres de la Nation, cette

approche « locale » vient répondre à la préoccupation que *leurs* savoirs, expériences et perspectives soient abordés en classe, et ce pour tous·tes les jeunes, autant dans une approche d'éducation culturellement significative pour les jeunes W8banakiak que d'engagement des élèves non autochtones avec les savoirs, expériences et perspectives autochtones (Antoine et al., 2018; Battiste, 2013; Fraternité des Indiens du Canada, 1972) :

J'ai trouvé ça vraiment intéressant, parce qu'en ce moment, ça fait... ça comble un vide. Puis je trouve que ça fait franchement aucun sens que les jeunes d'ici apprennent sur la Convention de la Baie James puis ces trucs-là, sans minimalement aborder notre réalité à nous. Je dis pas qu'il faudrait pas qu'ils abordent du tout la Convention, parce qu'au contraire, il y a des apprentissages à tirer aussi de la Convention, puis il y a vraiment des opportunités qui ont été générées par rapport à ces Conventions-là, mais... Je trouvais, déjà là, je le voyais sur papier, puis je me disais, « t'sais, c'est pas si compliqué que ça, finalement! » (Suzie O'bomsawin, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Pour les enseignant·es, la pertinence que les élèves en apprennent sur la communauté située près d'eux et elles est surtout motivée par le fait que ces contenus ont plus de chance de les interpeler. Aborder l'espace proche devient donc une façon de rejoindre les élèves, de les intéresser au thème (Gruenewald, 2003; Sobel, 2004). C'est dans cet esprit que, comme suggéré par Suzie O'bomsawin, Vicki Morissette aborderait l'espace proche, soit en complément de ce qui est déjà prévu au programme.

VM : Ce que je trouve difficile des fois avec le livre, ben, notre cahier, c'est ça, les Nations, nous, je trouve qu'elles sont éloignées, ça vient moins chercher [les élèves]. Ben, c'est intéressant, mais... T'sais, je trouve que si on a cette boîte à outils-là, ça permet un peu d'avoir une connexion avec ce qui les entoure, leur quotidien. Fait que je trouve que moi, je l'utiliserais comme ça, parce qu'on n'a pas le choix quand même de passer le contenu, puis il y a des concepts, mais avec cette boîte à outils-là... [...]

Q : Puis... comment tu l'utiliserais, toi?

VM : Ben parce que nous autres, dans *Complètement GÉO!*, on a des « ailleurs ». [...] T'sais un « ailleurs », pas, pas celui qui est obligatoire. (Vicki Morissette, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Ce commentaire fait écho aux limites imposées par les contenus prescrits par les programmes (Campeau, 2019). Il souligne non seulement les défis d'adopter une approche de « place-based education » dans un contexte où les curriculums sont standardisés à l'échelle provinciale (Gruenewald, 2003), mais aussi l'ironie que les prescriptions ministérielles ne transforment les réalités locales en des « ailleurs ».

S'il n'est pas clair que les enseignant·es aient perçu l'aspect « structurant » ou « progressif » du guide pédagogique (nous y reviendrons dans la section sur les limites), en revanche, ils et elle ont discuté à plusieurs occasions de la façon dont ils et elle utiliseraient tel ou tel élément en classe. Mathieu Leblanc-Houle a nommé le fait qu'il pourrait présenter des extraits



du schéma en classe, par exemple les témoignages liés aux rivières et aux cours d'eau au moment d'aborder les caractéristiques du territoire. Il a aussi particulièrement apprécié la carte interactive Native Land, qui permet selon lui de faire le « pont » entre le territoire ancestral et celui de la réserve, et d'aborder l'effritement du territoire :

Mais il y a des éléments là-dedans – [à GG :] tu as parlé de la carte de Native Land – que moi, personnellement, j'ai trouvé géniale, que je ne connaissais pas. C'est une carte qui montre historiquement où étaient situées les communautés autochtones, les Nations, puis ça nous montre que, au final, les réserves, les communautés autochtones actuelles se retrouvent à être des parcelles d'immenses territoires qui étaient occupés. Je trouve ça... j'ai trouvé ça ben intéressant [...] Moi je me disais, je ne l'enseigne plus, cette année, géo de secondaire 2, mais je me disais, si j'avais à l'enseigner, c'est un bel outil pour montrer de quelle façon le territoire a évolué puis le territoire a quasiment disparu. Je trouve que cette carte-là, en particulier, elle peut bien se rattacher déjà à ce que je faisais en classe. (Mathieu Leblanc-Houle, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Guillaume Gamelin, quant à lui, a beaucoup aimé la carte interactive Éléments du patrimoine toponymique autochtone du Québec, et il s'est lui-même laissé prendre au jeu d'aller explorer les lieux identifiés sur la carte, écouter la prononciation des toponymes et apprendre leur signification. Pour lui, cet outil permet d'aborder le territoire et la toponymie de façon « ludique », et il se verrait bien l'utiliser en classe, en encourageant ses élèves à chercher les noms des lieux proches d'eux et elles.

Tu prends un outil comme ça, avec les élèves, un vendredi après-midi dernière période, puis là, tu leur sors le nom de leur village, puis de la rivière qui passe dans sa cour, le petit ruisseau puis... T'sais, c'est... c'est des gros bébés, ça reste que... Puis moi le premier, comme je l'ai dit, j'ai cliqué pendant je sais pas combien de temps, il y a deux semaines, fait que eux aussi – là-dedans, ils vont embarquer, parce qu'il est pas question que t'arrêtes avant que t'aies trouvé le nom de leur village. C'est le genre de petite activité, c'est très très très ludique, je peux pas dire qu'ils apprennent énormément, mais en même temps, ça crée un petit lien pareil, c'est une façon de passer certaines connaissances d'une façon légère et agréable.

(Guillaume Gamelin, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Ainsi, le guide pédagogique propose des outils qui répondent aux contraintes et aux réalités d'enseignant·es d'élèves de 13-14 ans, qui ne sont pas toujours motivé·es par les contenus proposés.

En revanche, les activités proposées dans la section 3, tout particulièrement les sorties à l'extérieur, suscitent encore une certaine crainte. C'est un aspect qui reste difficile à envisager pour les trois enseignant·es, malgré mes efforts pour proposer des activités qui me semblaient proches de l'école et accessibles. Cette contrainte avait été nommée dans la toute première entrevue réalisée avec l'enseignante d'histoire Élodie Mongrain, qui nommait que le plus efficace serait que des gens ou des ressources des communautés « entrent » dans l'école, afin de limiter « les contraintes de temps, d'argent, de ressources matérielles, de transport » (Élodie Mongrain, entrevue, 10 mai 2021). Dans la même veine, les trois enseignant·es de géographie se sont sentis plus interpellé·es

par des options réalisables autour de l'école ou avec les outils numériques, tandis que les options « sorties » (Odanak, Musée, etc.) étaient plus difficiles à envisager, confirmant le constat que la sortie « terrain » est peu pratiquée en classe de géographie au Québec (Déry, 2022).

Dans mon cas, exemple, Odanak, pour tous les élèves, c'est à proscrire, parce qu'on parle d'une heure et... Il y a beaucoup de route. W8linak, c'est plus près un peu, donc il y a déjà une sélection naturelle qui pourrait se faire à ce niveau-là, mais... Après ça, personnellement, avec ma clientèle, un petit rallye photo, oui, peut-être, un Musée, non. Pas pour l'instant. Pas avec mes secondaire 2. C'est peut-être triste à dire comme constat, puis c'est peut-être moi qui est un peu borné à ce niveau-là, mais... En 4, oui, mais en 2, ces dernières années, j'avais pas la clientèle qui m'inspirait assez confiance pour ça. (Guillaume Gamelin, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Par rapport aux propositions d'activités, il y a des éléments là-dedans que j'ai appréciés, il y a des éléments où je me demande si dans mon milieu, à Nicolet, c'est envisageable de le faire à l'extérieur de l'école sur le terrain, directement. Mais... mais en même temps, je pense qu'il y a quand même des possibilités qui pourraient s'effectuer, exemple, avec des applications de Google Maps, de Google Earth, entre autres lorsqu'on parle, je prends l'exemple des toponymies, puis de ce qu'il y a du territoire qui garde les traces abénakises. Ça, j'ai trouvé ça intéressant. (Mathieu Leblanc-Houle, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Les trois enseignant·es s'entendent pour dire que, pour des sorties extérieures (Odanak ou W8linak, Musée des Abénakis, visite au Mont Ham, etc.), il y aurait une « sélection »; ils et elle seraient prêt·es à tenter l'expérience avec un groupe d'élèves « intéressé·es », par exemple à l'occasion d'une journée pédagogique. Comme prévu, les activités proches (rallye photo) ou qui peuvent carrément se faire à l'intérieur (utilisation des outils interactifs) ont eu plus de succès auprès des trois enseignant·es.

### **Représentation adéquate des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire**

En discutant avec les membres de la Nation W8banaki, j'étais particulièrement attentive à la façon dont leurs perspectives sur le territoire étaient transposées dans le guide pédagogique. Étant donné les limites de la méthodologie et de l'analyse des données (un seul codage, effectué par moi-même), et sans mettre sur les épaules de mes collaboratrices le poids de représenter « la Nation », leurs impressions étaient très importantes pour valider que les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak étaient représentés et transmis de manière adéquate dans le guide pédagogique. J'ai donc voulu savoir si le guide pédagogique, et tout particulièrement le schéma, représentaient adéquatement les diverses perspectives sur le territoire : est-ce que certains éléments étaient manquants, mal arrimés, superflus?

En discutant du schéma, Sonia Fiset a spontanément parlé de l'histoire, un sous-thème qui n'était pas présent dans la version originale :

SF : Dans « Accès », j'ajouterais peut-être, à moins que ça puisse se greffer à autre chose, l'histoire – justement l'histoire des Premières Nations. Ça se fait-tu, ça se rajoute-tu? T'sais, l'accessibilité à ce que les jeunes aient des cours, une formation sur l'histoire des Premiers Peuples. [...] Parce que l'accessibilité est pas facile pour eux non plus, d'aller connaître et apprendre leur propre histoire. Comme, ici à W8linak, qui qui sait c'est quoi l'histoire? Leur propre histoire. Fait que je pense qu'il y a un manque d'accès aussi à ça. Oui, il y a la culture, il y a la transmission, il y a la langue – il manque l'histoire!

Q : Puis toi, tu le lies au territoire, à ce moment-là? Le lien au territoire, il se fait-tu de cette...

SF : Moi j'irais... Il y a une partie en lien avec le territoire, ok, par rapport à l'histoire, mais aussi justement son identité qui est reliée à ça. L'identité des personnes : « Je viens d'où, moi, de quelle famille abénakise je proviens? Je suis-tu abénaki, malécite, mi'gmaq? », parce que dans la Confédération il y avait un mélange de tout ce monde-là. Je pense qu'il y a des... des manques dans l'histoire des gens qui est pas si lointaine. Puis ça peut avoir, oui, au territoire – « par où ils sont passés de ton côté? » À Odanak, on a beaucoup plus d'informations sur quand ils se sont séparés dans le Maine pour se disperser. Mais même là, ça aussi, c'est pas tout le monde qui sait ça – « Pourquoi, qu'ils ont décidé de se séparer, la Confédération, puis de partir chacun de leur côté? Tu faisais partie de quelle tribu,

de quelle... De quelle famille j'étais, moi, de qui je viens, d'où je viens? » (Sonia Fiset, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

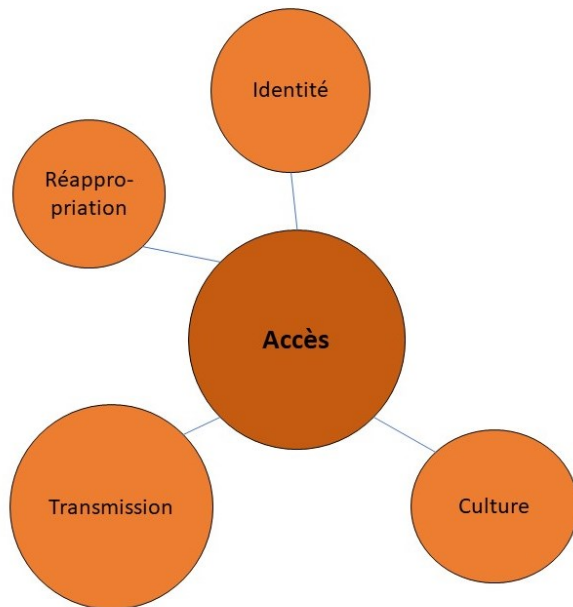


Figure 9. Extrait du schéma original commenté dans la discussion (thème « Accès »)

Nous avons ensuite eu une discussion autour de l'endroit où « attacher » l'histoire : avec le concept d'« Accès », parce que les jeunes ont peu accès à cette histoire; avec celui de « Nations », à cause du lien avec l'histoire de la Confédération Wabanaki; ou avec le « Territoire ancestral », pour aborder les notions de clan et de famille? Finalement, au terme de la discussion, nous avons gardé l'idée de lier le sous-thème « Histoire » à « Accès », qui était la première intuition de Sonia. Cela résonnait aussi avec les propos d'un autre participant de W8linak, en entrevue :

Je trouve qu'ici, c'est dur d'avoir accès à l'information. T'sais, l'histoire, réellement, des Abénakis, là, je me sens encore vide de ça. T'sais, je rencontre les archéologues du Grand conseil, puis je suis en lien avec eux autres, mais on dirait, pour moi, c'est encore... J'ai encore soif de comprendre l'histoire des Abénakis, t'sais ? Fait que là, je le vis, comme aujourd'hui, je me sens vide à différents niveaux, j'essaie d'aller me chercher ça, mais même au sein de la Nation... (Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022).

Selon ce participant, cette difficulté d'accès aux savoirs oraux serait liée à une rupture dans la transmission, à cause d'une colonisation plus hâtive que d'autres Nations – tandis que les savoirs « concrets » liés à la vie en forêt se seraient plus facilement transmis.

Y'a encore, t'sais, chez nos aînés, certains aînés qui sont vraiment... ont encodé qu'on n'en parlait pas, puis que fallait surtout pas qu'on en parle, t'sais ? Fait que c'était pas un cadeau de transmettre ça à ton enfant, c'était pas que de l'aider à survivre dans le monde qui évoluait ici que de faire ça, fait que... Fait que je pense que... je pense beaucoup que c'est pour ça que tout ce qui était oral... en tout cas, ça s'est pas rendu à moi... Puis, dans ce qu'on faisait, dans ce qu'on fait avec le territoire, ça, c'était plus simple de le garder vivant, parce qu'on le vivait, on le

nommait pas nécessairement<sup>12</sup>. (Gabriel Bordeleau Landry, entrevue, 27 octobre 2022).

Un autre ajout a été suggéré au schéma par Suzie O'bomsawin, soit celui d'un sous-thème « Continuité du lien au territoire » dans la section « Territoire ancestral ».

SO : Parce qu'ici il y a, « Occupation depuis des millénaires ». Je ne sais pas si... Effectivement, c'est ça, mais est-ce qu'on fait une bulle particulière pour, mettons, « Continuité »?

Q : « Continuité de l'occupation du territoire »?

SO : Oui, ou « Continuité du lien », ou je sais pas. Parce que... Souvent, on a, les gens ont l'impression qu'on s'est rabattus sur les réserves, puis... Fait que bref, ça, je pense que c'est important à faire comprendre, que la connexion elle a demeuré, puis cette continuité-là, elle a demeuré, malgré les pressions, malgré les enjeux et tout.

Q : Puis pour toi, ce serait une façon de dire ça autrement, ou ça serait autre chose?

SO : Ben en fait, c'est que l'occupation depuis des millénaires, c'est surtout pour rappeler que ça fait vraiment longtemps qu'il y a des Abénakis sur le territoire. [...]

---

<sup>12</sup> D'autres hypothèses sont possibles pour expliquer la rupture de la transmission orale; par exemple, l'impact de la *Loi sur les Indiens* et l'exclusion des femmes mariées à des non-Indiens des communautés, tel que discuté plus tôt dans la section sur la réappropriation culturelle, ou encore la judiciarisation des recherches sur l'histoire autochtone (Alain Beaulieu, 2000), parce que les recherches effectuées dans le contexte des revendications territoriales ne sont pas toujours rendues publiques.



Mais au niveau de la continuité, c'est qu'il y a quand même eu des pratiques qui se sont exercées dans des secteurs précis, les gens sont retournés, puis ça, je pense que c'est important de l'inscrire, comme... malgré le contexte, les gens, par exemple, d'ici, sont allés au Lac Champlain faire des cérémonies, malgré le fait que c'était compliqué, puis que c'était loin...[pause] Pour moi, c'est pas juste de l'occupation, c'est vraiment de la continuité.

Q : Donc, c'est ça, fait que tu le remplacerais, ou les deux...

SO : Les deux pourraient coexister, je pense que les deux ont leur importance.

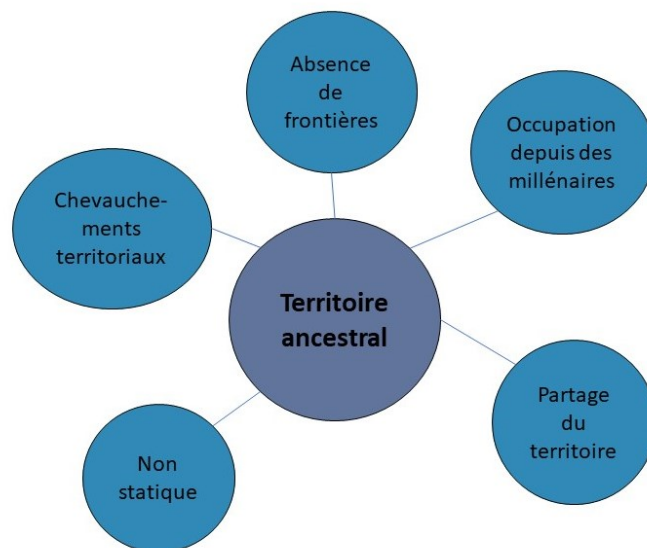


Figure 10. Extrait du schéma original commenté dans la discussion (thème « Territoire ancestral »)

Le schéma a donc été modifié pour ajouter les sous-thèmes « Histoire » et « Continuité du lien », aux endroits suggérés par Sonia Fiset et Suzie O'bomsawin.

Outre ces propositions, les trois membres de la Nation ont trouvé que le guide pédagogique reflétait bien les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire. Elles ont particulièrement apprécié la présence des extraits audio dans le schéma, qui constituait selon elles un ajout important en ce sens. Pour Valérie Laforce, le fait d'entendre parler des « personnes vraies » ajoutait de la crédibilité à l'ensemble, car une diversité de voix et de perspectives étaient représentées (Valérie Laforce, rencontre de validation, 7 décembre 2022). Pour Suzie O'bomsawin, les extraits audio rendaient plus « vivantes » les personnes qui avaient participé au projet et, par ricochet, l'ensemble des membres de la Nation :

Je vois une valeur ajoutée à *entendre*. Je comprends qu'il y a peut-être un enjeu technologique à venir faire jouer ces clips-là en classe, c'est peut-être pour ça que les transcriptions sont utiles; dans les deux cas je serais à l'aise que les transcriptions soient aussi partagées. Mais ça fait en sorte que... nous sommes *vivants*. Quand c'est écrit, on dirait qu'il y a comme cette dimension-là qui est plus ou moins là. Je sais aussi que les jeunes de la région, s'ils entendent les voix de gens qu'ils connaissent, ils vont encore plus être comme « ah, je connais cette personne-là! ». Puis, c'est ça... Vu qu'il y a encore plusieurs personnes qui pensent qu'on est... qu'on est tous morts, là, je pense que c'est encore plus pertinent de – ben, pas tous morts, mais... disons, qu'on n'est plus vraiment existants – je pense de nous entendre de vive voix, c'est quelque chose de bien. [...] Parce que souvent on a l'impression que c'est juste comme des anciens, des vieux, vieilles, qui vont témoigner, alors que là il y a quand même plusieurs assez jeunes adultes qui... Ça

peut être intéressant d'entendre, « Ah, c'est des gens pas si loin de moi qui parlent ».

(Suzie O'bomsawin, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Il est intéressant de noter les trois enseignant·es, de leur côté, se sont dit·es plus à l'aise avec l'écrit; s'ils et elle devaient choisir entre la transcription ou l'extrait audio du témoignage, ils et elle choisiraient tous les trois la transcription. Pour les enseignant·es, la pertinence des extraits audio a été nommée dans une perspective pédagogique, pour avoir « une variété d'approches » et permettre aux « personnes auditives » de « mieux retenir » (rencontre de validation, 7 décembre 2022). Devant leur peu d'intérêt pour les extraits audio, j'ai expliqué, avant même d'avoir eu les commentaires des membres de la Nation, que l'intention d'ajouter les extraits audio était de donner accès aux émotions véhiculées par les participant·es, et que cela permettait d'entendre de « vraies personnes », mais d'emblée, les enseignant·es ne semblaient pas saisir cette nécessité de redonner la parole, la « voix », aux Premières Nations. La longue tradition de l'écriture peut expliquer cette préférence pour la transcription : pour les membres de la Nation, la présence de la voix ajoutait de la validité à la recherche et à la représentativité des perspectives des W8bnakiak, tandis que pour les enseignant·es, cette validité était comblée par le fait que les participant·es seraient de toute façon identifié·es en transcription. Il y a donc un décalage dans l'importance accordée à la prise de parole; on peut formuler l'hypothèse qu'il serait plus facile pour les enseignant·es d'ajouter des « contenus » que de transformer leur rapport aux savoirs et aux épistémologies autochtones.

## Propositions de modifications au guide pédagogique

Au cours des rencontres de validation du guide pédagogique, plusieurs modifications ont été proposées, tant par les membres de la Nation – comme on vient de le voir avec le schéma – que par les enseignant·es. La version originale du guide pédagogique se trouve en annexe (Annexe H).

Outre l'ajout de thèmes au schéma, quelques suggestions ont été faites pour améliorer sa lisibilité. Les enseignant·es ont suggéré l'ajout de courts descriptifs pour chaque thème, ainsi que des transcriptions des extraits audio. Une version plus interactive et facile d'utilisation du schéma a ensuite été créée grâce au logiciel Genial.ly, avec le soutien technique de Katy Junca. Cette version modifiée est disponible ici :

<https://view.genial.ly/642ede7f81b1a100179023a4/interactive-content-schema-aude>

Par ailleurs, de petites modifications ont été suggérées aux textes du guide pédagogique. Suzie O'bomsawin avait suggéré d'ajouter les traités d'Oswegatchie et de Kahnawake à la définition des traités historiques (section 5), parce qu'ils sont de plus en plus utilisés dans le cadre des revendications de la Nation W8banaki, et que leur existence contredit l'absence de traités historiques dans le sud du Québec. Dans la section 1, elle a suggéré d'ajouter un court passage abordant l'importance de la maîtrise technologique. D'autres petites modifications ont été proposées par ma directrice Sabrina Moisan, par exemple l'ajout d'un exemple d'une carte en trois dimensions, produite par les Inuit. Comme il s'agissait de modifications mineures, elles n'ont pas été effectuées pour l'instant, car le guide pédagogique est efficace tel qu'il est.

D'autres modifications plus « pragmatiques », ou visant à rendre le guide pédagogique plus attrayant visuellement, ont aussi été suggérées. Par exemple, les enseignant·es ont suggéré d'ajouter les noms et coordonnées des personnes ressources à contacter pour réaliser les activités suggérées dans la section 3, ainsi que des photos des lieux ou des activités proposées, afin que l'outil soit plus attrayant visuellement et qu'il soit plus facile pour les enseignant·es d'organiser les activités proposées. Dans l'idée de rendre le guide pédagogique plus compatible avec les demandes et exigences du programme de géographie, les enseignant·es ont aussi suggéré de reformuler ou d'associer les questions d'investigation (section 3) à des « enjeux » faisant écho à ceux abordés dans le programme de géographie (Gouvernement du Québec, 2004). Pour sa part, Suzie O'bomsawin a suggéré d'ajouter au schéma d'autres éléments visuels et sonores qui pourraient venir le bonifier, tels des chants w8banakiak traditionnels et contemporains, des ressources vidéo, etc., ainsi que des photos des participant·es dont on entend les voix dans les extraits, toujours dans l'idée de montrer que les W8banakiak sont « vivant·es » et contemporain·es.

Ces modifications n'ont pas été intégrées, car elles dépassent l'objectif de la présente recherche. Cependant, elles sont toutes pertinentes, et pourront être intégrées dans une version ultérieure, par exemple pour faire du guide pédagogique un produit diffusé plus largement auprès des enseignant·es.

### 3. LIMITES DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

Comme on l'a vu dans la section précédente, le guide pédagogique a permis de répondre à de nombreux enjeux soulevés dans la recherche : il peut contribuer à la formation des enseignant·es

de géographie; il s'inscrit dans une approche qui semble interpeler à la fois les membres de la Nation et les enseignant·es; il propose des pistes pour transposer les savoirs acquis en classe; il offre une représentation adéquate des savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire. Cependant, les rencontres de validation ont aussi permis de cerner certaines limites du guide pédagogique.

### **Format autoportant**

Le format retenu, soit celui d'un guide pédagogique à utiliser de façon autonome par les enseignant·es, visait notamment à ne pas solliciter les ressources des communautés au profit de la formation des enseignant·es non autochtones (Irlbacher-Fox, 2014). Le guide pédagogique offre aux enseignant·es une série de stratégies, et met de l'avant les voix et perspectives autochtones. Par son format « macro », il remet aux enseignant·es la responsabilité de se former et de s'éduquer (Bélanger, 2022).

Cependant, une formation autoportante ne permet pas de périodes d'échanges ou de questions directes, ce qui peut être problématique pour aborder des sujets sensibles. Les enseignant·es ont nommé ce besoin d'accompagnement. Pour eux et elles, il serait préférable que le guide pédagogique leur soit présenté par moi ou par quelqu'un d'autre, d'une part pour éviter qu'il ne soit « tabletté », mais aussi pour accompagner les enseignant·es dans l'intégration de contenus perçus comme complexes, ce qui renvoie au caractère sensible du sujet, d'un point de vue pédagogique, en ce sens qu'il « nécessite de faire appel à des savoirs relativement pointus » (Hirsch et Moisan, 2022, p. 77).

VM : Mais la formation, je trouve que l'idée est bonne. Je trouve que ça serait très pertinent.

Q : C'est une question que j'avais. Est-ce qu'il peut être autoportant ou ce serait mieux s'il était présenté...

VM : Je pense, présenté.

Q : T'sais, admettons qu'on dit, il y a des enseignants de secondaire 2, puis là, ils ont accès au document, il y a une formation de, je sais pas, une heure et demie, qui vient avec, puis on discute, on regarde ce qu'il y a là-dedans, comment ça peut être utilisé en classe...

VM : Oui.

MHL : Vraiment.

Q : Ça serait mieux qu'il y ait un accompagnement?

MLH : Moi je crois. C'est une bonne idée.

VM : Oui!

GG : Ben, c'est parce que c'est du très précis – ben, précis, il y a plein de choses, à vrai dire – mais c'est quand même assez poussé. (rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Ainsi, le guide pédagogique devrait idéalement s'accompagner d'une formation en présence permettant aux enseignant·es de s'appropriier les contenus, et de mieux comprendre comment ceux-ci peuvent être transposés dans leur enseignement. C'est un constat similaire à celui fait par Audrey Bélanger (2022) avec son dispositif didactique autoportant : une formation en présence faciliterait l'appropriation du dispositif par les enseignant·es; la forme actuelle du dispositif semble insuffisante pour permettre une appropriation « maximale » du dispositif (p. vi).

Il y a un certain cercle vicieux : le format autoportant se veut une réponse à l'enjeu de la sur sollicitation des ressources dans les communautés, mais il y a quand même un besoin d'accompagnement. C'est un enjeu dont j'avais discuté avec Vicky Desfossés-Bégin, directrice du Musée des Abénakis : contrairement à d'autres institutions muséales, le Musée des Abénakis a fait le choix de ne pas réaliser et proposer des capsules « autoportantes », vues comme un « cadeau empoisonné » où les enseignant·es se retrouvent à aborder seul·es des sujets sensibles (Vicki Desfossés-Bégin, entrevue, 9 juin 2022).

Il pourrait être pertinent de penser à une formule qui permette plus de mise en contexte, comme dans le travail de l'auteure Stó:lō Jo-Ann Archibald (2008), où des capsules réalisées avec des aîné·es accompagnent le matériel pédagogique et donnent des indications sur les façons d'utiliser les histoires. Dans le cas présent, par exemple, contrairement à moi, les enseignant·es n'ont pas eu accès à l'explication de Suzie O'bomsawin quant au sens du mot « subsistance », qui offre une perspective plus complète que celle offerte dans le guide pédagogique; c'est d'ailleurs une limite de l'étape de validation telle qu'elle s'est effectuée – il devait normalement y avoir cet échange entre enseignant·es et membres de la Nation.



### **Limites de l'effet « structurant »**

Comme nommé précédemment, le guide pédagogique a été pensé dans une idée de « progression » dans les apprentissages. J'avais aussi envisagé les « questions d'investigation » (section 3) comme des façons de venir structurer l'ensemble du guide et, par extension, du module. Si les enseignant·es ont trouvé ces questions pertinentes et les ont appréciées, en revanche, ils et elle ne se sont pas prononcé·es quant à leur propre utilisation de questions d'investigation en classe. Ici, il y a peut-être un manque au niveau de la façon dont les questions étaient amenées et présentées dans le guide pédagogique. On peut aussi se demander si ce n'est pas un manque d'habitude des enseignant·es de fonctionner de cette manière. En effet, malgré ses bénéfices pour l'apprentissage de l'histoire et de la géographie, les recherches en didactique des sciences humaines portant sur les pratiques enseignantes indiquent que l'utilisation de questions d'investigation structurantes est rarement mise en œuvre (Boutonnet, 2013; Demers, 2011; Moisan, 2019; Moisan et Saussez, 2019).

Quoi qu'il en soit, mon idée de « progression » ne semble pas fonctionner avec le format actuel, qui a été décrit comme « disparate » à plusieurs reprises par l'enseignant Guillaume Gamelin.

C'est juste parce que moi, d'un point à l'autre, je trouve que des fois c'est disparate.

Il me semble que c'est pas le même objectif. Il y en a un, c'est vraiment de se faire une tête, pour le prof, de stabiliser ses connaissances, puis l'autre, c'était des idées d'activités à faire avec les élèves. (Guillaume Gamelin, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

En cohérence avec les usages qu'ils et elle ont nommés, il est probable que les enseignant-es utiliseraient des « morceaux » du guide pédagogique, mais que celui-ci ne les amènerait pas nécessairement à repenser l'ensemble de leur enseignement du module. C'est ce qui ressort dans cet extrait, dans lequel l'enseignant exprime ses toutes premières impressions générales :

L'information est super intéressante, il y a plein de choses que je peux aller chercher, il y a des infos, il y a des sites, il y a des liens intéressants. Par contre, de façon ciblée, de dire que je puisse en faire un module, je suis moins convaincu. Je pense que ça peut très bien servir à ajouter plein de chair. Il y a plein de petits liens que j'ai surlignés, que j'ai pris en note, des éléments pour, parfaire, de un, ma banque d'informations très personnelle, comme enseignant. Comme je dis, je ne sais pas si ça m'amènerait à dire « je repense complètement mon chapitre, mon module sur le territoire autochtone »... t'sais, on a déjà du matériel. Je pense que ça m'amènerait juste à pouvoir renchériser, à mettre des sections, des périodes ici et là. [...]

Q : Tu disais quelque chose par rapport à, que c'était peut-être pas suffisant pour en faire un module.

Ben, je pense que c'est suffisant parce qu'il y a du stock en masse, je pense que c'est juste parce que j'aurais tendance à... J'ai l'impression que je me perdrais dans plein de directions, puis beaucoup d'éléments. (Guillaume Gamelin, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Il semble donc y avoir une limite par rapport à mon intention de proposer un « tout » cohérent et complet. Les enseignant·es utiliseraient le guide pédagogique dans une perspective plus « additive » que « transformatrice », pour faire écho aux catégories pour une éducation multiculturelle établies par James Banks (Moisan et al., 2020), qui est moins à même d’engendrer des transformations en profondeur chez les élèves. Une solution envisagée pour répondre à cette limite pourrait être de mieux arrimer le guide pédagogique avec la structure et le langage du programme de géographie (Gouvernement du Québec, 2004); par exemple, comme l’a suggéré Vicki Morissette, les questions d’investigation pourraient être formulées comme des « enjeux » mettant en scène plusieurs groupes d’acteur·rices, comme c’est le cas dans le programme actuellement.

#### 4. POTENTIEL DE TRANSFÉRABILITÉ

##### **Importance de la contextualisation**

Dans « *There is no place of nature; there is only the nature of place* », l’auteur Stó:lō Michael Marker (2018) analyse et revisite certaines recherches effectuées dans les communautés Stó:lō au cours des dernières décennies. Il critique le travail d’une chercheuse (Lewis, 1970) qui a anonymisé les villages et les familles qu’elle a étudiés dans le cadre d’une étude sur les relations. Pour lui, il s’agit d’une attitude qui répond aux exigences du milieu universitaire, mais ne respecte pas la relation des peuples autochtones au territoire. « Noteworthy in this regard is that Lewis identified her intention to produce research that could be ‘applied in comparable situations.’ This is an expression of the academic directive to produce research that is generalizable, universalized, and therefore not specific to places. » (p. 459)

Dans cette optique, il est voulu que les résultats de la présente recherche soient difficilement transférables, du moins pas directement. La situation, le contexte et les perspectives des W8banakiak diffèrent de ceux d'autres Nations au Québec et au Canada. Comme on l'a vu, les communautés d'Odanak et de W8linak sont dans un processus de réappropriation culturelle qui est très différent d'autres contextes des Premières Nations au Québec, par exemple des communautés où la langue maternelle est encore parlée couramment, ou des communautés isolées où l'accès au territoire traditionnel est plus facile. Par ailleurs, le contexte de « mixité » présent dans les écoles du Ndakina est également spécifique : la population non autochtone y est beaucoup plus homogène que dans les écoles montréalaises, par exemple, et les élèves w8banakiak y sont plus minoritaires que les élèves innu·es ou anishnabe dans les écoles de Sept-Îles ou de Val-d'Or.

Même à l'intérieur de ce contexte spécifique, comme mentionné plus haut, mon projet a permis de rejoindre un petit échantillon de participant·es, et j'ai établi une relation de collaboration avec un nombre restreint de personnes. Par conséquent, les résultats ne peuvent pas être considérés comme représentatifs des réalités des peuples autochtones au Québec, et sont difficilement généralisables.

La contextualisation et la « particularisation » n'imposent pas que des limites à la recherche; elles permettent aussi de comprendre avec plus de détails et de nuances des phénomènes complexes comme la relation au territoire ou les impacts de la colonisation. Pour l'anthropologue Julie Cruikshank (1998), « narratives providing the most helpful guidance are inevitably locally grounded, highly particular, and culturally specific » (p. xii). Pour Laura J. Murray (2018), la spécificité est justement ce qui permet de mieux comprendre les effets du colonialisme comme

phénomène global : « It is often the particularities that really make colonial violence palpable, or the audacity or ingenuity of resistance clear. » (p. 257).

### **Transférabilité de la démarche, de l'approche et des thèmes abordés**

Malgré cet ancrage dans les spécificités du contexte w8banaki, la réflexion théorique élaborée dans la recherche pour l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones sur le territoire, ainsi que la démarche de recherche entreprise avec les membres de la Nation et avec les enseignant·es, peuvent avoir une portée plus grande et inspirer d'autres recherches et collaborations. Tant la démarche de recherche que l'approche développée pour la conception et la construction du guide pédagogique pourraient ainsi être répliquées ou adaptées (réflexion sur le matériel pédagogique, documentation des savoirs autochtones, etc.).

Par ailleurs, les thèmes qui touchent le territoire peuvent aussi trouver un écho chez d'autres Premières Nations. Dans les mots du participant Mathieu O'bomsawin, « Moi, je pense que le territoire c'est la chose qui va nous unir tous en tant que Premières Nations, c'est sûr qu'on a toujours des éléments par rapport au territoire à raconter. » (Mathieu O'bomsawin, entrevue, 7 juin 2021). Sans généraliser les réalités et perspectives des W8banakiak, certains éléments abordés dans les entrevues et recensés dans le guide pédagogique peuvent s'appliquer aux réalités d'autres Nation, tout en reconnaissant les spécificités de chacune. Par exemple, le rôle central des rivières et des cours d'eau dans le mode de vie semi-nomade des W8banakiak est similaire à leur rôle dans le mode de vie des Innus, tel que je l'avais documenté dans ma recherche de maîtrise (Maltais-Landry, 2014). La volonté des W8banakiak d'être présent·es comme une Nation contemporaine, diversifiée, unique, fait écho aux demandes répétées des peuples autochtone de ne pas être vus

comme un tout « homogène » (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2016). Et si la question de l'accès au territoire est particulièrement criante dans le cas des W8banakiak, il faut aussi souligner que c'est un enjeu actuel pour de nombreuses autres Nations, notamment les Atikamekw Nehirowisiwok (Josselin, 2022).

### **Débordement du cadre de la géographie**

Le guide pédagogique a été pensé spécifiquement pour l'enseignement du module « territoire autochtone » du programme de géographie du premier cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2004). Or, au cours de la rencontre de validation, les enseignant·es ont nommé à plusieurs reprises la pertinence du guide pédagogique pour l'enseignement d'autres modules de géographie, pour l'enseignement de l'histoire, ou plus largement pour aborder la complexité des réalités autochtones. Vicki Morissette, par exemple, a nommé la présence importante des Premières Nations dans d'autres modules du cours de géographie, comme les territoires « forestier » et « énergétique ». Elle a aussi nommé le potentiel du guide pédagogique pour déconstruire certains préjugés présents chez ses élèves :

Moi quand j'ai commencé à l'enseigner, territoire forestier, je fais encore une parenthèse, mais il y a beaucoup de préjugés aussi envers les Premières Nations, par rapport à la chasse, à la pêche, puis les droits acquis, pis tout ça. Fait que je pense que ce schéma-là pourrait être réutilisé pour remettre... c'est ça, la base de certains éléments. [Aux deux autres :] Je ne sais pas si vous le vivez, si vous l'avez vécu, là-dessus, mais... [pause] C'est ça! [rire bref] La chasse, la pêche, les droits acquis des Premières Nations versus... – t'sais parce que là, on vit le temps de la

chasse, nous autres... Présentement, il y en a qui vont dans le coin de La Tuque, ils en parlent, ils reviennent avec... T'sais, ils ont des... Fait que moi, il faut tout que je recadre ça, là. Fait que je trouve que ce schéma-là pourrait recadrer certains éléments dans le territoire forestier. (Vicki Morissette, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Pour les trois enseignant·es, il était clair que les contenus « débordent » du module « territoire autochtone » et sont pertinents pour tous·tes les enseignant·es d'univers social, car les thèmes touchant les Premières Nations et le territoire se retrouvent aussi en histoire de secondaire 3 et 4 (*Histoire du Québec et du Canada*), et même en histoire de secondaire 2, dans le volet sur la colonisation (*Histoire et éducation à la citoyenneté*). Dans leur contexte d'enseignement – un petit Centre de services scolaire où les enseignant·es sont appelé·es à enseigner sur plusieurs niveaux – le guide pédagogique est donc vu comme une « base » qui est facile à remanier pour l'enseignement d'autres matières :

Comme enseignant d'univers social, on le voit, de toute façon, d'une année à l'autre, on sait même pas qu'est-ce qu'on va... Nos tâches peuvent changer, donc c'est une base, puis c'est une banque d'informations et même d'activités qui est facile à remanier, puis de dire : « bon ben cette année, je suis en secondaire 3, mais cette activité numéro 2, le rallye photo, ce serait très pertinent si je le faisais de telle façon ». Donc moi... J'en démords pas du fait que c'est plus large quand même que le secondaire 2. C'est facile à réadapter, aussi. (Guillaume Gamelin, rencontre de validation, 30 novembre 2022)

Nous avons beaucoup discuté de cette question à l'occasion de la rencontre de validation. Pour Mathieu Leblanc-Houle, il était préférable, au final, de continuer à viser spécifiquement les enseignant·es de géographie et le module « territoire autochtone », afin d'éviter que le document ne soit « tabletté » et que personne ne se sente directement interpellé à l'utiliser. Cette discussion illustre aussi, plus largement, le caractère artificiel d'une distinction trop nette entre les disciplines de l'histoire et de la géographie, particulièrement quand il est question de territoire.

Par ailleurs, le guide pédagogique a aussi suscité un vif intérêt au sein même de la communauté. Une rapide présentation des résultats de la recherche a eu lieu à l'occasion d'une rencontre du Comité w8banaki de coordination de la recherche le 22 mars 2023. Les personnes présentes étaient très enthousiastes quant aux résultats de la recherche. Elles ont aussi nommé la pertinence de l'outil pour la sensibilisation et la formation de personnes non autochtones qui viennent travailler au sein du Grand Conseil de la Nation Waban-Aki et qui connaissent peu les réalités des W8banakiak à leur arrivée. Il y avait donc un intérêt pour adapter les contenus à ce contexte.

## 5. RETOUR SUR LA DÉMARCHE DE RECHERCHE ET LA RÉCIPROCITÉ

Au départ, dans ma volonté d'établir une réciprocité égale avec tous·tes les participant·es, j'avais souhaité impliquer autant les enseignant·es que les membres de la Nation dans le projet – par exemple, dans un processus de co-construction d'une séquence d'enseignement. À l'occasion de la rencontre de la Table en éducation en avril 2019, il avait été suggéré par le directeur du Service à l'enfance et à la famille des Premières Nations, Michel Thibeault, que je sois accompagnée par deux personnes pivot pour le projet : une personne de la Nation et une personne



du milieu éducatif (compte rendu, 9 avril 2019). En l'absence d'un·e conseiller pédagogique en univers social au CSS La Riveraine, j'avais rencontré un enseignant d'histoire en juin 2019, qui avait suggéré d'organiser une rencontre avec tous·tes les enseignant·es d'univers social à l'automne 2019. Malgré quelques échanges avec Frédéric Pruvost pour tenter de l'organiser, cette rencontre n'a pas eu lieu, et la pandémie a imposé d'autres priorités au milieu éducatif. C'est seulement lorsque Valérie m'a remis en lien avec Frédéric Pruvost, en mars 2022, que j'ai pu entrer en contact avec des enseignant·es, qui ont conservé le titre de « participant·es » plutôt que de « collaborateur·rices ».

Cette inégalité de la relation de collaboration est perceptible dans les rencontres de validation. J'ai réussi à établir des relations beaucoup plus personnelles et significatives avec les membres de la Nation qu'avec les enseignant·es. Dans le ton familier de nos discussions, dans leurs réactions, je constate notre proximité. Elles se disent « contentes » du résultat, comme si j'avais réussi, dans mon travail, à remplir des attentes qu'elles avaient. Sonia Fiset reconnaît dans le guide pédagogique les thématiques soulevées lors de nos discussions :

Non mais t'sais en fait, j'aime bien parce que, tout ce qu'on a discuté se ramène dans le texte, là! Je trouve ça bien – sortir les jeunes de l'école, mettre les élèves en action – c'est vraiment autour de tout ce qu'on a discuté ensemble. Puis c'est bien verbalisé. Fait que moi, je trouve ça génial! [rire] Je suis impressionnée par le travail, là! (Sonia Fiset, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Suzie O'bomsawin a elle aussi fait état de son appréciation :

Q : Avais-tu d'autres commentaires sur le document?

SO : Non... En tout cas, bon travail! Moi, je suis vraiment contente, j'ai hâte de voir tout ça s'incarner. Je pense que ça va être franchement utile. Puis aussi, amener d'autres perspectives qui... qui je pense sont nécessaires au sein du système scolaire. (Suzie O'bomsawin, rencontre de validation, 7 décembre 2022)

Finalement, dans l'échange suivant, qui suit une discussion sur les modifications qui pourraient faire partie d'une « deuxième phase » de développement et que nous choisissons de reporter pour le moment, on sent que le processus s'est réalisé dans la durée :

Q : Parce que moi, un jour, je veux finir ma thèse! [rires]

SF : Ben oui. C'est clair! Ça finira jamais! [rires]

VL : Mais ça s'en vient bien, là!

Q : Ça s'en vient!

VL : Mais je suis contente de la tournure que ça a pris. *Vraiment*, là.

SF : Moi aussi!

Q : Oui, je suis contente de ce que ça donne.

VL : Ouais. Ouais. (Valérie Laforce et Sonia Fiset, rencontre de validation, 7 décembre 2022).

Avec les enseignant·es, on ne sent pas cette proximité. Une certaine distance reste palpable, comme en témoigne le passage occasionnel du « tu » au « vous ». Les discussions avec les enseignant·es se concentrent plus sur la « pertinence » de l'outil, alors qu'il y a une réelle « appréciation » chez les membres de la Nation, qu'on sent aussi dans le ton de la voix (très enthousiaste, avec le sourire). Malgré tout, un sentiment de réciprocité et de collaboration avait été exprimé par Vicki Morissette à la première rencontre (12 avril 2022) :

Vicki : Ben, je trouve ça intéressant que tu nous consultes. T'sais, je trouve que c'est l'fun, on se sent comme plus impliqués... en tout cas, moi je trouve ça intéressant, là, je trouve ça intéressant que tu nous approches, puis c'est quasiment... pas un clé en main, mais t'sais, c'est des choses que tu vas nous proposer puis qu'on va essayer de...

Q : C'est ça, que vous pourriez après ça essayer...

Vicki : Je trouve ça intéressant.

Et plus loin, évoquant l'idée d'un échange, d'un partage :

Vicki : Moi, ça m'intéresse au bout ! C'est sûr qu'avoir... ton expertise...

Q : Ben non, mais moi, c'est une expertise... partagée...

Vicki : Commune!

Q : C'est partager les expertises ! (Vicki Morissette, entrevue de groupe, 12 avril 2022)

Ce sentiment de réciprocité et de collaboration n'est pas ressorti aussi clairement à la rencontre de validation qu'avec les membres de la Nation, bien que j'aie perçu leur appréciation du travail accompli. Cependant, les enseignant·es ont aussi nommé un intérêt à poursuivre une collaboration, ce qui peut donner des idées pour les suites du projet.

## 6. SUITES POSSIBLES DU PROJET

La collaboration qui est en train de se mettre en place entre la Nation W8banaki et le Centre de services scolaire La Riveraine, via le travail de Valérie Laforce, Sonia Fiset, et maintenant d'autres collègues, résulte d'un long travail de relations. Tout au long du projet, j'ai eu la chance d'assister au développement de cette collaboration. En m'insérant dans le contexte de cette collaboration, j'ai contribué, à ma mesure, à tisser ces relations, qui ne s'arrêtent pas avec la fin de la thèse. Pour moi, il serait beaucoup plus intéressant de continuer à approfondir les relations entamées, tant avec mes collaboratrices qu'avec les enseignant·es de géographie, plutôt que de reprendre une démarche similaire avec une autre Nation.

Le projet non plus ne s'arrête pas avec la fin de la thèse, car plusieurs suites possibles ont été identifiées au cours des rencontres de validation, afin de bonifier le guide pédagogique et d'en assurer la diffusion et l'appropriation par les enseignant·es du secondaire.

Une première étape importante pour la suite du projet consiste en l'élaboration d'une formation en présence au cours de laquelle le guide pédagogique serait décrit et présenté aux enseignant·es, afin de favoriser leur appropriation des contenus et, ultimement, leur transposition en classe (Bélanger, 2022). La pertinence d'une telle formation a été nommée au cours des

rencontres de validation. Cette formation viserait en priorité les enseignant·es de géographie et d'histoire du CSS La Riveraine, et sa mise en place a déjà été discutée avec Valérie Laforce au cours d'une de nos rencontres (Valérie Laforce, compte rendu, 27 mars 2023). Comme le guide pédagogique peut aussi toucher un public plus large, tel que discuté dans la section sur le potentiel de transférabilité, la formation pourrait ensuite être adaptée et être offerte dans des congrès professionnels, ou dans d'autres contextes de formation continue. Les besoins de formation continue des enseignant·es du primaire et du secondaire quant à l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones sont criants, comme l'a d'ailleurs démontré le grand succès d'une journée complète de sensibilisation et de formation organisée par les conseiller·ères pédagogiques de la région de Québec le 10 février 2023, à Wendake, à laquelle j'ai eu la chance de participer en tant que formatrice (RÉCIT univers social, 2023).

Les réactions des enseignant·es quant au caractère « disparate » du guide pédagogique indiquent aussi la pertinence de penser des séquences d'enseignement qui permettent de structurer plus explicitement les contenus abordés. Ainsi, on peut envisager comme suite une co-construction de séquences d'enseignement avec les enseignant·es de géographie, en impliquant si possible des membres de la Nation. Je m'inspire ici du travail de Barbara McMillan (2013), qui a co-construit une séquence d'enseignement inspirée des savoirs traditionnels inuit au Nunavut avec une enseignante Inuk pour le curriculum de sciences. Étant donné l'absence d'enseignant·es w8banakiak dans les écoles secondaires du CSS La Riveraine, l'équipe de co-construction pourrait inclure un·e membre de la Nation, à tout le moins pour une étape de validation, car les séquences d'enseignement pourraient être construites à partir des contenus déjà présents dans le guide pédagogique.

Pour répondre au besoin d'accompagnement exprimé par les enseignant·es, une autre voie est celle d'expérimenter à leurs côtés les activités pédagogiques proposées dans le guide pédagogique, et de les accompagner dans cette démarche. Dans son projet de recherche-action, la chercheuse Diane Campeau (2019, 2021) a elle-même rempli ce rôle « d'accompagnatrice » des enseignant·es pour la conception et l'enseignement de séquences d'apprentissage conçues en collaboration avec des aîné·es de la communauté anishnabe voisine, et intégrant les dimensions culturelles autochtones. Cet accompagnement pourrait être fait de manière conjointe avec Valérie Laforce ou Sonia Fiset, ou un·e autre membre de la Nation. Des recherches laissent en effet entendre qu'une équipe de formation composée d'une personne autochtone et d'une personne non autochtone a un effet positif sur les apprentissages des personnes non autochtones : le fait d'être témoin de la collaboration de l'équipe formatrice a déjà un effet bénéfique, et la présence d'une personne formatrice non autochtone permet aux apprenant·es de s'identifier à son propre parcours d'apprentissage (Korteweg et Fiddler, 2018; Regan, 2010; Restoule et Nardozi, 2019). Ce projet d'accompagnement pourrait aussi s'inscrire dans l'idée de mettre en lien les enseignant·es de géographie et les membres de la Nation, de créer des « réseaux » d'échange et de pratique.

## CONCLUSION

La recherche présentée s'inscrit dans un contexte spécifique, soit celui de la Nation W8banaki (abénakise), et plus particulièrement dans les écoles fréquentées par les élèves w8banakiak. La recherche a permis de constater que les conclusions des écrits scientifiques concernant l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones dans le système éducatif eurocanadien trouvaient écho dans le contexte de la recherche. En effet, à l'heure actuelle, la faible reconnaissance des perspectives autochtones dans les programmes et les manuels permet peu aux élèves w8banakiak de se reconnaître dans les contenus qui leur sont transmis, et n'encourage pas leurs camarades non autochtones à « déconstruire » des savoirs hérités d'un contexte éducatif marqué par le colonialisme. Les enseignant·es non autochtones qui travaillent dans ces écoles, de leur côté, se disent peu outillé·es et peu formé·es pour aborder ces savoirs, expériences et perspectives. Or, les W8banakiak souhaitent que leur culture et leur histoire soient mieux présentées dans les écoles, au bénéfice de tous·tes les élèves. Grâce à une collaboration entre la Nation et le Centre de services scolaire La Riveraine, des projets sont graduellement mis en place pour soutenir ce projet d'inclusion.

Au cours d'une démarche de collaboration de quatre ans avec des membres de la Nation W8banaki impliqué·es dans ces projets éducatifs, ma propre démarche de recherche s'est articulée autour de la notion de *territoire*, un concept central dans les cultures, savoirs et épistémologies autochtones, et identifié comme incontournable par mes collaboratrices. S'il est au cœur de l'enseignement de la géographie au Québec (Gouvernement du Québec, 2004), le concept de « territoire » reste encore largement défini d'un point de vue eurocentriste, et le module dédié au

« territoire autochtone » n'aborde aucunement les spécificités locales du territoire w8banaki, le *Ndakina*.

La recherche s'est ainsi orientée autour de l'idée de proposer aux enseignant·es de géographie des outils pour aborder le territoire du point de vue des W8banakiak. Trois objectifs ont été identifiés à cette fin, soit la documentation des savoirs, expériences et perspectives w8banakiak sur le territoire; la conception et la construction d'un matériel de soutien à l'enseignement visant à accompagner les enseignant·es de géographie dans l'enseignement du « territoire autochtone », en y intégrant ces savoirs; et finalement, la validation du matériel de soutien à l'enseignement conçu au cours de la recherche par des membres de la Nation W8banaki et des enseignant·es de géographie.

Le résultat de cette démarche est un guide pédagogique construit à partir des thématiques se dégageant des propos des participant·es w8banakiak et d'une analyse du matériel pédagogique utilisé par les enseignant·es. Bâti dans une idée de progression, il amène les enseignant·es à développer un regard critique sur les manuels qu'ils et elles utilisent, à se familiariser avec les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire, et à transposer ces savoirs dans leur enseignement. Des rencontres de validation ont révélé que le guide pédagogique représentait adéquatement les savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire, et que ses contenus étaient pertinents pour les enseignant·es, même si son caractère « autoportant » et son effet « structurant » restent limités. L'identification de ces limites a permis d'entrevoir des suites au projet, notamment une formation en présence pour présenter le guide aux enseignant·es de géographie, la co-construction de séquences d'enseignement avec des enseignant·es et des



membres de la Nation, et un accompagnement plus soutenu des enseignant·es en classe pour l'expérimentation des activités expérientielles proposées dans le guide.

Dans un souci d'éviter d'homogénéiser les cultures, savoirs, perspectives et réalités des peuples autochtones, il est voulu que les contenus du guide pédagogique ne soient pas directement « transférables » à d'autres contextes d'enseignement, étant donné la spécificité et les particularités de chaque Nation. Cependant, la réflexion qui parcourt le guide pédagogique et la démarche collaborative qui ont mené à sa création peuvent inspirer d'autres recherches. Si les programmes d'étude actuels peuvent être des obstacles à l'inclusion des savoirs, expériences et perspectives autochtones en classe (Campeau, 2019; Lamb et Godlewska, 2021), notamment leur uniformisation à l'échelle provinciale, la recherche indique qu'une démarche collaborative regroupant des membres d'une Nation et des acteur·rices du milieu éducatif est prometteuse pour un projet d'inclusion qui ait un réel pouvoir transformateur auprès des élèves et des enseignant·es.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alberta Education. (2005). *Our words, our ways: teaching First Nations, Métis and Inuit learners*. Aboriginal Services Branch and Learning and Teaching Resources Branch.
- Alfred, T. (2005). *Wasáse: Indigenous Pathways of Action and Freedom*. University of Toronto Press.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. Verso.
- Annahatak, B. (1994). Quality education for Inuit today? Cultural strengths, new things, and working out the unknowns: A story by an Inuk. *Peabody Journal of Education*, 69(2), 12-18. <https://doi.org/10.1080/01619569409538761>
- Antoine, A., Mason, R., Mason, R., Palahicky, S. et Rodriguez de France, C. (2018). *Pulling Together: A Guide for Curriculum Developers*. BC Campus. <https://opentextbc.ca/indigenizationcurriculumdevelopers/>
- Archambault, A., Marcotte, G., Mutti, F. et Adjemian-Baskerville, M. (2021). *Aski Masinahikan : Rapport-synthèse des ateliers de cartographies autochtones (27-28 octobre 2021), 1ère édition*. Conseil de la Nation Atikamekw et École d'études autochtones de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Archibald, J. (2008). *Indigenous Storywork - Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. UBC Press.
- Archibald Q'um Q'um Xiiem, J., Nicol, C. et Yovanovich, J. (2019). Transformative education for Aboriginal mathematics learning: Indigenous storywork as methodology. Dans J.

- Archibald Q'um Q'um Xiiem, J. B. J. Lee-Morgan et J. De Santolo (dir.), *Decolonizing Research: Indigenous Storywork as Methodology* (p. 72-88). ZedBooks.
- Association des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*.
- Bailey, K. A. (2020). Indigenous students: resilient and empowered in the midst of racism and lateral violence. *Ethnic and Racial Studies*, 43(6), 1032-1051.  
<https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1626015>
- Bang, M., Curley, L., Kessel, A., Marin, A., Suzukovich, E. S. et Strack, G. (2014). Muskrat theories, tobacco in the streets, and living Chicago as Indigenous land. *Environmental Education Research*, 20(1), 37-55. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.865113>
- Bartlett, R. H. (1990). *Indian Reserves and Aboriginal Lands in Canada: A Homeland – A Study in Law and History*. University of Saskatchewan Native Law Centre.
- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum.
- Basso, K. H. (1996). *Wisdom sits in places: landscape and language among the Western Apache*. University of New Mexico Press.
- Battiste, M. (2000). Introduction: Unfolding the Lessons of Colonization. Dans M. Battiste (dir.), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (p. xvi-xxx). UBC Press.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: nourishing the learning spirit*. Purich.
- Battiste, M., Bell, L. et Findlay, L. M. (2002). Decolonizing education in Canadian universities: An interdisciplinary, international, indigenous research project. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 82-95.

- Beaulieu, Alain. (2000). Les pièges de la judiciarisation de l'histoire autochtone. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 53(4), 541-551. <https://doi.org/10.7202/005323ar>
- Beaulieu, Alexandra. (2012). « *Minuenimun* » : le sentiment du bien-être. *La guérison communautaire chez les Innus d'Unamen Shipu (Basse-Côte-Nord du Québec)* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Bélanger, A. (2022). *La lecture littéraire et la pensée historique dans une dynamique intégrative : recherche design en éducation autour d'un roman historique évoquant l'Holocauste* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/20118>
- Benimmas, A. (2015). Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 269-291. <https://doi.org/10.7202/1036433ar>
- Benimmas, A. et Boutouchent, F. (2019). La géographie face à l'indigénisation : quels défis et quelles possibilités ? *Enjeux de l'univers social*, 15(1), 35-38.
- Bergeron, G. et Bergeron, L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative : des contributions différentes pour améliorer des situations éducatives. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (1<sup>re</sup> éd., p. 101-116). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.13>
- Bergevin, R., Charette, J. et Méthé, M. (2019). *Géo à la carte, Fascicule-élève Autochtone, 2e édition*. CEC.

- Bernard, D. (2021a). La création du Comité w8banaki de coordination de la recherche. Dans C. Delamour, J. A. Joncas, D. Bernard, B. Éthier et F. Croce (dir.), *Kasalokada ta lagwosada: Réalités et enjeux de la recherche collaborative en milieux autochtones* (p. 123-137). Éditions Peisaj.
- Bernard, D. (2021b, 26 novembre). *Le comité de la recherche du bureau du Ndakina* [communication]. Journée d'étude : Le colonialisme d'implantation au Québec : un impensé de la recherche universitaire. Montréal, QC, Canada
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchard, D. (1980). *Seven Generations: A History of the Kanienkehaka*. Kahnawake Survival School.
- Blanchet-Cohen, N., Di Mambro, G., Roberston, F. et Sioui, G. (2017). *Le Comité Kacterimisowin pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes autochtones à Joliette* (Cahier ODENA no2017-01). Alliance de recherche ODENA, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.
- Blaut, J. M. (1993). *The Colonizer's Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History*. Guilford Press.
- Bories-Sawala, H. E. et Martin, T. (2020). *EUX et NOUS La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec* (vol. 1). Université de Brême. [http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala\\_Helga\\_Elisabeth/Eux\\_et\\_Nous\\_vol\\_1/Eux\\_et\\_Nous\\_vol\\_1.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_1/Eux_et_Nous_vol_1.html)

- Borrows, J. (2008). *Seven Generations, Seven Teachings: Ending the Indian Act*. National Centre for First Nations Governance.
- Bouchard, S. et Lévesque, M.-C. (2014). *Ils ont couru l'Amérique. De remarquables oubliés (tome 2)*. Lux.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* [thèse de doctorat]. Université de Montréal. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet\\_Vincent\\_These\\_2013.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet_Vincent_These_2013.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Boutouchent, F., Phipps, H., Armstrong, C. et Vachon-Savary, M.-È. (2019). Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 127-153. <https://doi.org/10.7202/1059129ar>
- Brant-Castellano, M. (2004). Ethics of Aboriginal Research. *Journal of Aboriginal Health*, 1(1), 98-114.
- Brunet, M.-H. et Demers, S. (2018). Déconstruire le manuel d'histoire pour (re)construire des savoirs plus justes : récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. *Recherches féministes*, 31(1), 123-140. <https://doi.org/10.7202/1050657ar>
- Bureau du commissaire aux traités, Fédération des nations indiennes de la Saskatchewan, Affaires indiennes et du Nord Canada et Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (s. d.). *Les traités : Guide d'étude de la 7e à la 12e année*.

- Burke, A. L. (2006). Le site CjEd-5 : Lieu d'habitation coutumier et lieu de rituel dans le Bas-Saint-Laurent. *Recherches amérindiennes au Québec*, 36(1), 23-36.  
<https://doi.org/10.7202/1081759ar>
- Calderon, D. (2014). Speaking back to Manifest Destinies: a land education-based approach to critical curriculum inquiry. *Environmental Education Research*, 20(1), 24-36.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.865114>
- Campeau, D. (2011). *Valorisation des espaces réels pour l'enseignement de la géographie au secondaire en classe d'adaptation scolaire et sociale* [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.
- Campeau, D. (2016). Lien entre réel et virtuel : enseignement de la géographie et construction de la conscience citoyenne. *McGill Journal of Education*, 51(2), 733-744.  
<https://doi.org/10.7202/1038600ar>
- 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.  
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- 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>
- Cannon, M. (2012). Changing the subject in teacher education: Centering Indigenous, diasporic, and settler colonial relations. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 4(2), 21-37.  
<https://doi.org/10.18733/C3KS3D>

- Cannon, M. (2018). Teaching and Learning Reparative Education in Settler Colonial and Post-TRC Canada. *Canadian Journal of Native Education*, 40(1), 164-181.
- Carr, D. (2014). *Experience and History: Phenomenological Perspectives on the Historical World*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199377657.001.0001>
- Castleden, H., Daley, K., Sloan Morgan, V. et Sylvestre, P. (2013). Settlers unsettled: using field schools and digital stories to transform geographies of ignorance about Indigenous peoples in Canada. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(4), 487-499. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.796352>
- Charland, P. (2005). *Définition et reconstitution de l'espace territorial du nord-est américain : la reconstruction de la carte du W8banaki par la toponymie abénaquise au Québec. Aln8baïwi Kdakina. Notre monde à la manière abénaquise*. [thèse de doctorat]. Université McGill.
- Charland, P. (2016). *Nia ta kdak / moi et l'autre: La dénomination des nations autochtones selon l'ethnonymie abénaquise*. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(1), 19-36. <https://doi.org/10.7202/1038932ar>
- Chartier, D. (2020). Renversements décoloniaux de la cartographie de l'Arctique. *Captures : figures, théories et pratiques de l'imaginaire*, 5(1). <https://doi.org/10.7202/1073476ar>
- Chaurette, M. (2011). *Les premières écoles autochtones au Québec : progression, opposition et luttes de pouvoir, 1792-1853* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/4317/1/M12264.pdf>



- Clark, A. (2017). Teaching and Learning Difficult Histories: Australia. Dans T. Epstein et C. L. Peck (dir.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts: a critical sociocultural approach* (p. 81-94). Routledge.
- Clement, V. (2019). Beyond the sham of the emancipatory Enlightenment: Rethinking the relationship of Indigenous epistemologies, knowledges, and geography through decolonizing paths. *Progress in Human Geography*, 43(2), 276-294.  
<https://doi.org/10.1177/0309132517747315>
- Comité M8wwa L J mamu, Edward, K., Blanchet, P.-A., Lavoie, C., Grey, W., Vinet-Béland, M., Dezutter, O. et Desrochers, M.-È. (2023). *Clés d'analyse des œuvres de littérature jeunesse traitant des savoirs, réalités et cultures autochtones*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Commission de toponymie. (2022). *Éléments du patrimoine toponymique autochtone du Québec*.  
<https://cartes.toponymie.gouv.qc.ca/autochtone>
- Commission de toponymie. (2021). *Parcours 1912-2002 : Neuf décennies de gestion publique des noms de lieux*. <https://toponymie.gouv.qc.ca/ct/a-propos-commission/jalons-historiques/parcours-1912-2002.aspx>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015a). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*.

- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015b). *Pensionnats du Canada, volume 6 : La réconciliation*.
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Affaires indiennes et du Nord Canada.
- Conseil des Abénakis d'Odanak. (2021). W8banaki Pilaskw - Le journal abénaki d'Odanak, 16(1).
- Conseil des Abénakis d'Odanak. (2022). *Les Chefs de huit Premières Nations décrivent l'importance de protéger les droits et intérêts des Premières Nations en lien avec l'inscription du frêne noir à la Loi sur les espèces en péril*. [https://cawolinak.com/wp-content/uploads/2022/07/2022-07\\_Lettre-FreneNoir\\_Signee\\_FR.pdf](https://cawolinak.com/wp-content/uploads/2022/07/2022-07_Lettre-FreneNoir_Signee_FR.pdf)
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2016). *Mémoire : Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 3 et 4: Analyses et recommandations*.
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2020). *Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*.
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (s. d.). *Mikinak - Guide de sensibilisation*.
- 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>
- Coulthard, G. S. (2014). *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*. University of Minnesota Press.
- Cruikshank, J. (1998). *The Social Life of Stories - Narrative and Knowledge in the Yukon Territory*. UBC Press.

- Cutrara, S. (2018). The Settler Grammar of Canadian History Curriculum: Why Historical Thinking Is Unable to Respond to the TRC's Calls to Action. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 250-275.
- Daigle, J.-L. (2019, 9 avril). *La langue qui ne voulait pas mourir - Quel avenir pour l'abénakis?* La Fabrique culturelle. <https://www.lafabriqueculturelle.tv/capsules/11780/abenakis-la-langue-qui-ne-voulait-pas-mourir>
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/5079/>
- den Heyer, K. (2011). History Education as a Disciplined « Ethic of Truths ». Dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (p. 154-172). UBC Press.
- Déry, C. (2022). De lecteurs à producteurs d'images ou pourquoi et comment introduire l'essai photographique en géographie au primaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091403ar>
- Déry, C. et Mottet, É. (2018). Quelle vision du Nord québécois dans les programmes de géographie au primaire et au secondaire? *Cahiers de géographie du Québec*, 61(173), 273-292. <https://doi.org/10.7202/1049373ar>
- Desbiens, C. (2006). Du Nord au Sud : Géographie autochtone et humanisation du territoire québécois. *Cahiers de géographie du Québec*, 50(141), 393-401. <https://doi.org/10.7202/014881ar>

- Desbiens, C. (2013). *Power from the North: Territory, Identity, and the Culture of Hydroelectricity in Quebec*. University of British Columbia Press.  
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/P/bo70042677.html>
- Desbiens, C., Rivard, É. et Hirt, I. (2018). Nous nous souvenons du territoire : la géographie québécoise face aux mémoires autochtones. *Cahiers de géographie du Québec*, 61(173), 293-313. <https://doi.org/10.7202/1049374ar>
- Dion, S. D. (2007). Disrupting Molded Images: Identities, responsibilities and relationships—teachers and indigenous subject material. *Teaching Education*, 18(4), 329-342.  
<https://doi.org/10.1080/10476210701687625>
- Donald, D. (2009). Forts, Curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining Decolonization of Aboriginal-Canadian Relations in Educational Contexts. *First Nations Perspectives Journal*, 2, 1-24.
- Donald, D. (2012). Forts, Curriculum, and Ethical Relationality. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottman (dir.), *Reconsidering Canadian Curriculum Studies: Provoking Historical, Present, and Future Perspectives* (p. 39-46). Palgrave Macmillan.
- Dufour, E. (2016). « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es... » : L'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 163-176. <https://doi.org/10.7202/1038048ar>
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones: une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Revue de l'Association de Pédagogie Collégiale*, 32(3), 14-21.

- Éducation Canadian Geographic. (s. d.). *Cartes-tapis géantes – Vue d'ensemble*.  
<https://cangeoeducation.ca/fr/resources/cartes-tapis-geantes-vue-densemble/>
- Epstein, T. (2008). *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. Routledge.
- Ermine, W. (2007). The Ethical Space of Engagement. *Indigenous Law Journal*, 6(1), 193-203.
- Faculté d'éducation. (2022). *Guide du doctorat en éducation (Ph. D.)*. Université de Sherbrooke.
- Faculté d'éducation. (2023). *Comité M8wwa L 7 mamu*. Université de Sherbrooke.  
<https://www.usherbrooke.ca/education/perspectives-autochtones/comite-m8wwa-%E1%92%AA-%E1%92%A7-mamu>
- Faries, E. et Pashagumskum, S. (2002). *Une histoire du Québec et du Canada*. Commission scolaire crie.
- Femmes autochtones du Québec. (2012). *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*.
- Flicker, S. et Worthington, C. A. (2012). Public Health Research Involving Aboriginal Peoples: Research Ethics Board Stakeholders' Reflections on Ethics Principles and Research Processes. *Canadian Journal of Public Health*, 103(1), 19-22.  
<https://doi.org/10.1007/BF03404063>
- Fontaine, V., Ouimet, K., Paiement-Paradis, G., Parent, A. et Lavoie, R. (2020). *Complètement GÉO! Géographie, 1er cycle du secondaire - Les territoires autochtones*. Chenelière Éducation.
- Fouillet, R. (2018). Entre savoir savant et didactisation : le cas de l'article en français. *Synergies France*, (12), 67-83.

Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*.

Frenette, J. (2003). Crespieul, ancienne réserve abénaquise (1851-1911). *Recherches amérindiennes au Québec*, 33(2), 57-69.

Friedel, T. L. (2011). Looking for learning in all the wrong places: urban Native youths' cultured response to Western-oriented place-based learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(5), 531-546. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.600266>

Garrett, J. H. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter *When the Levees Broke*. *Theory & Research in Social Education*, 39(3), 320-347. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473458>

Garrett, J. H. (2017). *Learning to Be in the World With Others: Difficult Knowledge and Social Studies Education*. Peter Lang Publishing.

Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018a). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>

Gaudry, A. et Lorenz, D. E. (2018b). Decolonization for the Masses? Grappling With Indigenous Content Requirements in the Changing Canadian Post-Secondary Environment. Dans L. Tuhiwai Smith, E. Tuck et K. W. Yang (dir.), *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View* (p. 159-174). Routledge.

Gaujál, S. (2019). La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 19(1), 1-26. <http://journals.openedition.org/vertigo/24604>

- Gaujal, S. (2021). Sortir hors de la classe : apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie. *Mappemonde. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire*, (130), 1-19. <http://journals.openedition.org/mappemonde/5145>
- Gélinas, C. (2003). La Mauricie des Abénaquis au XIXe siècle. *Recherches amérindiennes au Québec*, 33(2), 44-56.
- Gélinas, C. (2007). *Les Autochtones dans le Québec post-confédéral - 1867-1960*. Septentrion.
- Gélinas, C. (2018, 17 octobre). *A Useful Backyard: Historical Abenakis Land-Use in the Eastern Townships* [conférence]. Robin Burns Lecture. Sherbrooke, QC, Canada.
- Gélinas, K. (2018). Compte-rendu : journée d'étude « Autochtonisation des curricula et besoins de formation des enseignants ». Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gill, L. (2003). La nation abénaquise et la question territoriale. *Recherches amérindiennes au Québec*, 33(2), 71-74.
- Girard-Bossé, A. (2021, 18 octobre). Canadien de Montréal : Reconnaissance territoriale : une initiative mitigée. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2021-10-18/canadien-de-montreal/reconnaissance-territoriale-une-initiative-mitigee.php>
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2015). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe: aller de l'avant*. Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp\\_moving\\_forward\\_fr.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf)
- Gouvernement de la Saskatchewan. (2013a). *Ressources sur l'éducation des traités - 8e année*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

- Gouvernement de la Saskatchewan. (2013b). *Ressources sur l'éducation des traités - Aperçu général : maternelle à la 9e année*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Gouvernement de l'Ontario. (s. d.). *Relations autochtones*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. <https://relations-autochtones.ca/secondaire/>
- Gouvernement du Canada. (2022). *Écriture inclusive – Lignes directrices et ressources*. Bureau de la traduction, Services publics et Approvisionnement Canada. <https://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/ecriture-inclusive-lignes-directrices-ressources#lignes-directrices>
- Gouvernement du Canada. (2022). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2022) – Chapitre 9 : Recherche impliquant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada*. [https://ethics.gc.ca/fra/tcps2-epc2\\_2022\\_chapter9-chapitre9.html](https://ethics.gc.ca/fra/tcps2-epc2_2022_chapter9-chapitre9.html)
- Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise – Géographie*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire – Géographie 1<sup>er</sup> cycle*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Histoire du Québec et du Canada*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.



- Grand Conseil de la Nation Waban-Aki. (2023). *Histoire de la Nation*. <https://genwa.com/histoire-de-la-nation/>
- Grant, S. G. et Gradwell, J. (2009). The Road to Ambitious Teaching: Creating Big Idea Units in History Classes. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 2(1), 1-26.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <https://www.jstor.org/stable/3700002>
- Harley, J. B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographica*, 26(2), 1-20.
- Harris, C. (2002). *Making Native Space: Colonialism, Resistance, and Reserves in British Columbia*. UBC Press.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Healey, M. et Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- High, S. (2014). *Oral History at the Crossroads: Sharing Life Stories of Survival and Displacement*. UBC Press.
- High, S. (2023). "With Iron We Conquer": Deindustrialization, Settler Colonialism, and the Last Train out of Schefferville, Quebec. *Canadian Historical Review*, 104(1), 50-75. <https://doi.org/10.3138/chr-2022-0010>
- Hildebrandt, K., Lewis, P., Kreuger, C., Naytowhow, J., Tupper, J., Couros, A. et Montgomery, K. (2016). Digital Storytelling for Historical Understanding: Treaty Education for

- Reconciliation. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 15(1), 17-26.  
<https://doi.org/10.4119/UNIBI/JSSE-V15-I1-1432>
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages - Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 61-86). Fides.
- Historica Canada. (2023). *L'Encyclopédie canadienne*.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr>
- Hunt, D. (2016). Nîkîkîwân Contesting Settler Colonial Archives through Indigenous Oral History. *Canadian Literature*, 230/231, 25-42.
- Hunt, S. (2014). Ontologies of Indigeneity: the politics of embodying a concept. *Cultural Geographies*, 21(1), 27-32. <https://doi.org/10.1177/1474474013500226>
- Irlbacher-Fox, S. (2014). Traditional knowledge, co-existence and co-resistance. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 145-158.
- Johnson, A. N., Sievert, R., Durglo, M., Finley, V., Adams, L. et Hofmann, M. H. (2014). Indigenous Knowledge and Geoscience on the Flathead Indian Reservation, Northwest Montana: Implications for Place-Based and Culturally Congruent Education. *Journal of Geoscience Education*, 62(4), 542-562. <https://doi.org/10.5408/12-393.1>
- Josselin, M.-L. (2022, 31 octobre). Le gros gibier de la discorde. *Société Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/4751/chasse-original-intimidation-atikamekw-droits>

- Kairos Blanket Exercise. (s. d.). Découvrez l'activité des couvertures KAIROS.  
<https://www.kairosblanketexercise.org/francais/>
- Kanu, Y. (2005). Teachers' Perceptions of the Integration of Aboriginal Culture Into the High School Curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68.
- Kimmerer, R. (2013). *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Milkweed Editions.
- King, T. (2003). *The truth about stories: a native narrative*. House of Anansi Press.
- Kirkness, V. J. et Barnhardt, R. (1991). First Nations and Higher Education: The Four R's Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility. *Journal of American Indian Education*, 30(3), 9-16.
- Konsomo, E. M. et Recollet, K. (2019). Afterword: Meeting the Land(s) Where They Are At: A Conversation Between Erin Marie Konsmo (Métis) and Karyn Recollet (Urban Cree). Dans L. Tuhiwai Smith, E. Tuck et K. W. Yang (dir.), *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View* (p. 238-251). Routledge.
- Korteweg, L. et Fiddler, T. (2018). Unlearning Colonial Identities While Engaging in Relationality: Settler Teachers' Education-as-Reconciliation. *McGill Journal of Education*, 53(2), 254-275.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto University Press.
- La Passerelle. (2010). *Les couloirs de la violence amoureuse*.  
<https://couloirsviolenceamoureuse.com/>

- La Presse canadienne. (2021, 21 octobre). « Territoire non cédé » de Montréal : les Mohawks répliquent au gouvernement Legault. *Société Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1833599/mohawk-canadien-montreal-lafreniere-territoire>
- Lacroix, M. É. (2021). L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 191-215. <https://doi.org/10.7202/1077008ar>
- Lamb, C. et Godlewska, A. (2021). On the peripheries of education: (not)learning about Indigenous peoples in the 1995-2010 British Columbia curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 103-123. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1774806>
- Larochelle, C. (2018). *L'apprentissage des Autres: la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Larochelle, C. (2021). *L'école du racisme : la construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*. Presses de l'Université de Montréal.
- Larochelle, C. et Hubert, O. (2019). Culture coloniale euroquébécoise et missions catholiques dans l'Ouest canadien au XIX siècle. *Études d'histoire religieuse*, 85(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1064562ar>
- Laurin, S. (2001). La question et le raisonnement en géographie. *Traces*, 39(1), 13-17.
- Lavoie, C., Blanchet, P.-A., O'bomsawin, S., Moisan, S., Bernard, D., et Joncas, J. A. (2023). Élaboration et appréciation d'un cours sur les perspectives autochtones destiné à la formation à l'enseignement : le cas d'une université québécoise. *Journal of the Canadian*

- Association for Curriculum Studies / Revue de l'association canadienne pour l'étude du curriculum*, 20(1), 65-87. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40755>
- Lawrence, B. et Dua, E. (2005). Decolonizing Antiracism. *Social Justice*, 32(4), 120-143.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd). Guérin.
- Leininger-Frézal, C., Gaujal, S., Heitz, C. et Colin, P. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, (41), 105-125.
- Lemaire, E. (2020). Engaging preservice students in decolonizing education through the blanket exercise. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 300-311. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1756837>
- Lennox, J. (2017). *Homelands and Empires: Indigenous Spaces, Imperial Fictions, and Competition for Territory in Northeastern North America, 1690-1763*. University of Toronto Press.
- Leroux, D. (2018). La naissance des « Métis du Québec ». *Liberté*, (321), 29-32.
- Leroux, D. (2019). *Distorted Descent: White Claims to Indigenous Identity*. University of Manitoba Press.
- Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse et de résultats, questionnement. *Canadian Historical Review*, 85(2), 325-356. <https://doi.org/10.1353/can.2004.0070>
- Lévesque, C., Gagnon, M., Desbiens, C., Apparicio, P., Cloutier, É. et Sirois, T. (2019). *Profil démographique de la population des Premières Nations et du Peuple Inuit dans les villes du Québec, 2001 à 2016*. Cahier ODENA no 2019-03. Alliance de recherche ODENA,

- Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. <https://reseaudialog.ca/wp-content/uploads/2021/03/CahierODENA-2019-03-ProfilDemographique-VF.pdf>
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Cahier DIALOG 2015-01. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (p. 284-305). New York University Press.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Louie, D. W., Poitras-Pratt, Y., Hanson, A. J. et Ottmann, J. (2017). Applying Indigenizing Principles of Decolonizing Methodologies in University Classrooms. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 16-33. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.4.491>
- Mackey-Smith, K. (2019). Teaching for reconciliation in a multiracial classroom. *Australian Journal of Language & Literacy*, 42(2), 103-115.
- Malone, M. et Chisholm, L. (2016). *Territoire autochtone*. L'Encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/indigenous-territory>

- Maltais-Landry, A. (2014). *Récits de Nutashkuan : la création d'une réserve indienne en territoire innu* [mémoire de maîtrise]. Université Concordia.  
<https://spectrum.library.concordia.ca/979188/>
- Maltais-Landry, A. (2021, 6 mai). *Concevoir un projet de recherche en collaboration : arrimer nos objectifs* [communication]. Colloque « Enjeux de (ré)appropriation, d'instrumentalisation et de validité dans la recherche en contextes autochtones », ACFAS. Sherbrooke, QC, Canada.
- Maltais-Landry, A. et Laforce, V. (2020, 1<sup>er</sup> décembre). *Présenter l'histoire des peuples autochtones dans le cours d'HQC : un projet de recherche collaboratif dans le Ndakina* [communication]. Centre de recherche en études autochtones. Sherbrooke, QC, Canada.
- Manore, J. L. (2011). The Historical Erasure of an Indigenous Identity in the Borderlands: The Western Abenaki of Vermont, New Hampshire and Quebec. *Journal of Borderlands Studies* 26(2), 179-196.
- Marker, M. (2006). After the Makah Whale Hunt: Indigenous Knowledge and Limits to Multicultural Discourse. *Urban Education*, 41(5), 482-505.  
<https://doi.org/10.1177/0042085906291923>
- Marker, M. (2011). Teaching History from an Indigenous Perspective: Four Winding Paths up the Mountain. Dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (p. 97-112). UBC Press.
- Marker, M. (2018). There is no *place of nature*; there is only the *nature of place*: animate landscapes as methodology for inquiry in the Coast Salish territory. *International Journal*

- of Qualitative Studies in Education*, 31(6), 453-464.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1430391>
- Massey, D. (1993). Questions of Locality. *Geography: Journal of the Geographical Association*, 78(2), 142-149.
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE.
- McGregor, D. (2004). Coming Full Circle: Indigenous Knowledge, Environment, and Our Future. *American Indian Quarterly*, 28(3/4), 385-410. <https://doi.org/10.1353/aiq.2004.0101>
- McGregor, H. E. (2017). One Classroom, Two Teachers? Historical Thinking and Indigenous Education in Canada. *Critical Education*, 8(14), 1-18.
- McGregor, H. E. et Marker, M. (2018). Reciprocity in Indigenous Educational Research: Beyond Compensation, towards Decolonizing. *Anthropology & Education Quarterly*, 49(3), 318-328. <http://dx.doi.org/10.1111/aeq.12249>
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2e éd.). Routledge.
- McMillan, B. A. (2013). Inuit Legends, Oral Histories, Art, and Science in the Collaborative Development of Lessons That Foster Two-Way Learning: The Return of the Sun in Nunavut. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 43(2), 129-145.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. de boeck.
- Miles, J. (2018). Teaching history for truth and reconciliation: the challenges and opportunities of narrativity, temporality, and identity. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 294-311. <https://doi.org/10.7202/1058399ar>



- Miles, J. (2019). Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian Residential Schools. *Theory & Research in Social Education*, 47(4), 472-496. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1626783>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (4e éd.). SAGE.
- Miller, B. G. (2011). *Oral History on Trial: Recognizing Aboriginal Narratives in the Courts*. UBC Press.
- Mills, S. (2010). *The Empire Within: Postcolonial Thought and Political Activism in Sixties Montreal*. McGill-Queen's University Press.
- Moisan, S. (2019). Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains? Le cas de l'histoire de l'apartheid dans des classes québécoises. *Éducation et francophonie*, 47(2), 102-122. <https://doi.org/10.7202/1066450ar>
- Moisan, S. et Hirsch, S. (2022). Enseigner l'histoire du génocide des Premiers Peuples au Canada - Une démarche pour l'analyse critique de ce thème sensible. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 88-111). Fides.
- Moisan, S., Hirsch, S. et Audet, G. (2015). Holocaust Education in Quebec: Teachers' Positioning and Practices. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 247-268. <https://doi.org/10.7202/1036432ar>
- Moisan, S., Maltais-Landry, A. et Hirsch, S. (2023). Autochtoniser l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au secondaire et à l'université: entre volonté, obstacles épistémologiques et tensions identitaires. *Journal of the Canadian Association for*

- Curriculum Studies / Revue de l'association canadienne pour l'étude du curriculum*, 20(1), 25-48. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40756>
- Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en Éducation*, 35, 92-109.
- Moisan, S., Zanazanian, P. et Maltais-Landry, A. (2020). Enseigner l'histoire de son pays. Quelles postures et pratiques d'enseignants québécois à l'égard de la prise en compte de la pluralité des expériences ? Dans N. Fink, M. Furrer et P. Gautschi (dir.), *The Teaching of the History of One's Own Country* (p. 203-228). Wochenschau Verlag.
- Murray, L. J. (2018). Settler and Indigenous Stories of Kingston/Ka'tarohkwi: A Case Study in Critical Heritage Pedagogy. *Journal of Canadian Studies*, 52(1), 249-279. <https://doi.org/10.3138/jcs.2017-0052.r2>
- Musée des Abénakis. (2014). *Le fort d'Odanak, 1704-1759 - Sur les traces d'un village fortifié abénakis*. <http://www.fort-odanak.ca/fr/index>
- Myers, D. (2021). Capturing Croydon. *Primary Geography*, (104), 24-25.
- Nairn, K. (2005). The Problems of Utilizing 'Direct Experience' in Geography Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 293-309. <https://doi.org/10.1080/03098260500130635>
- Napoleon, V. (2005). Delgamuukw: A Legal Straightjacket for Oral Histories? *Canadian Journal of Law & Society / La Revue Canadienne Droit et Société*, 20(2), 123-155. <https://doi.org/10.1353/jls.2006.0025>
- Nash, A. (2002). Odanak durant les années 1920, un prisme reflétant l'histoire des Abénaquis. *Recherches amérindiennes au Québec*, 32(2), 17-33.

- Nash, A. et Obomsawin, R. (2003). Théophile Panadis (1889-1966), un guide abénaquis. *Recherches amérindiennes au Québec*, 33(2), 75-91.
- Native Land Digital. (2023). *Native Land*. <https://native-land.ca/>
- Ng-A-Fook, N. et Smith, B. (2017). Doing Oral History Education Toward Reconciliation. Dans K. R. Llewellyn et N. Ng-A-Fook (dir.), *Oral History and Education: Theories, Dilemmas, and Practices* (p. 65-86). Palgrave Macmillan US.
- Nungak, Z. (2019). *Contre le colonialisme dopé aux stéroïdes : Le combat des Inuit du Québec pour leurs terres ancestrales*. Boréal.
- O'bomsawin, A. (2006). *Waban-Aki : peuple du soleil levant*. Office national du film du Canada.
- O'Brien, J. M. (2020). What Does Native American and Indigenous Studies (NAIS) Do? *The American Historical Review*, 125(2), 542-545. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa198>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Palmer, A. D. (2005). *Maps of Experience: The Anchoring of Land to Story in Secwepemc Discourse*. University of Toronto Press.
- Patel, L. (2015). *Decolonizing Educational Research: From Ownership to Answerability*. Routledge.
- Pilote, A. et Joncas, J. A. (2020). *Survol de la situation concernant la reconnaissance des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement au Canada*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

- Portelli, A. (1997). Oral History as Genre. Dans *The Battle of Valle Giulia: oral history and the art of dialogue* (p. 3-23). The University of Wisconsin Press.
- Projet Niona, Blanchet, E. et Bernard, D. (2021). Abaznodali8wdi : Un voyage culturel avec les jeunes du projet Niona. Dans C. Delamour, J. A. Joncas, D. Bernard, B. Éthier et F. Croce (dir.), *Kasalokada ta lagwosada: Réalités et enjeux de la recherche collaborative en milieux autochtones* (p. 137-155). Éditions Peisaj.
- Racine, A. (2020). *Décoloniser la recherche en contexte autochtone : progrès et défis d'une collaboration éthique en milieu urbain* [mémoire de maîtrise]. Université d'Ottawa.
- Radcliffe, S. A. (2017). Decolonising geographical knowledges. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 42(3), 329-333. <https://doi.org/10.1111/tran.12195>
- Raibmon, P. (2018, 24 octobre). Provincializing Europe in Canadian History; Or, How to Talk about Relations between Indigenous Peoples and Europeans. *ActiveHistory.ca*. <http://activehistory.ca/2018/10/provincializing-europe/>
- Rancourt, J. (2018, 11 juin). Les Abénakis et la MRC des Sources s'unissent pour mieux faire rayonner le Mont-Ham. *Conseil des Abénakis d'Odanak*. <https://caodanak.com/les-abenakis-et-la-mrc-des-sources-sunissent-pour-mieux-faire-rayonner-le-mont-ham/>
- RÉCIT univers social. (2023, 24 avril). Journée de formation et de sensibilisation aux perspectives autochtones. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_2pJhA4vLUI](https://www.youtube.com/watch?v=_2pJhA4vLUI)
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2022). *Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaire québécoise*.

- Relph, E. (1985). Geographical experiences and being-in-the-world: The phenomenological origins of geography. Dans D. Seamon et R. Mugerauer (dir.), *Dwelling, place and environment: Towards a phenomenology of person and world* (p. 15-31). Martinus Nijhoff.
- Restoule, J.-P. et Nardozi, A. (2019). Exploring Teacher Candidate Resistance to Indigenous Content in a Teacher Education Program. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. D. Styres, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous Education: New Directions in Theory and Practice* (p. 311-337). University of Alberta Press.
- Sabzalian, L. (2019). *Indigenous Children's Survivance in Public Schools*. Routledge.
- Seixas, P. (2012). Indigenous Historical Consciousness - An Oxymoron or a Dialogue? Dans M. Carretero, M. Asensio et M. Rodriguez-Monneo (dir.), *History Education and the Construction of National Identities* (p. 125-138). Information Age Publishing.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Shear, S. B., Knowles, R. T., Soden, G. J. et Castro, A. J. (2015). Manifesting Destiny: Re/presentations of Indigenous Peoples in K-12 U.S. History Standards. *Theory & Research in Social Education*, 43(1), 68-101. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.999849>
- Shear, S. B. et Krutka, D. G. (2019). Confronting settler colonialism: Theoretical and methodological questions about social studies research. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 29-51. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1541428>

- Sheldon, J. (2020). Colonial Under the Covers: A Critical Examination of the KAIROS Blanket Exercise and Its Limitations as a Decolonial Educational Tool. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 30(2), 111-126.  
<https://doi.org/10.5325/trajincschped.30.2.0111>
- Simeone, T. (2016, 25 mai). La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones – Allons de l'avant. *Notes de la Colline. Bibliothèque du Parlement*.  
<https://notesdelacolline.ca/2016/05/25/la-declaration-des-nations-unies-sur-les-droits-des-peuples-autochtones-allons-de-lavant/>
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198(3), 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2011). Argumentations d'étudiants sur des Questions Socialement Vives environnementales. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (13), 157-178.
- Simpson, L. B. (2011). *Dancing On Our Turtle's Back: Stories of Nishnaabeg Re-Creation, Resurgence, and a New Emergence*. ARP Books.
- Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25.
- Simpson, L. B. (2020, 24 avril). *Political Concepts: Leanne Betasamosake Simpson - Resurgence* [communication]. Political Concepts Initiative Conference. Providence, RI, États-Unis.  
[https://www.youtube.com/watch?v=xV1\\_IDtQZsc](https://www.youtube.com/watch?v=xV1_IDtQZsc)
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: connecting classrooms and communities*. Orion Society.

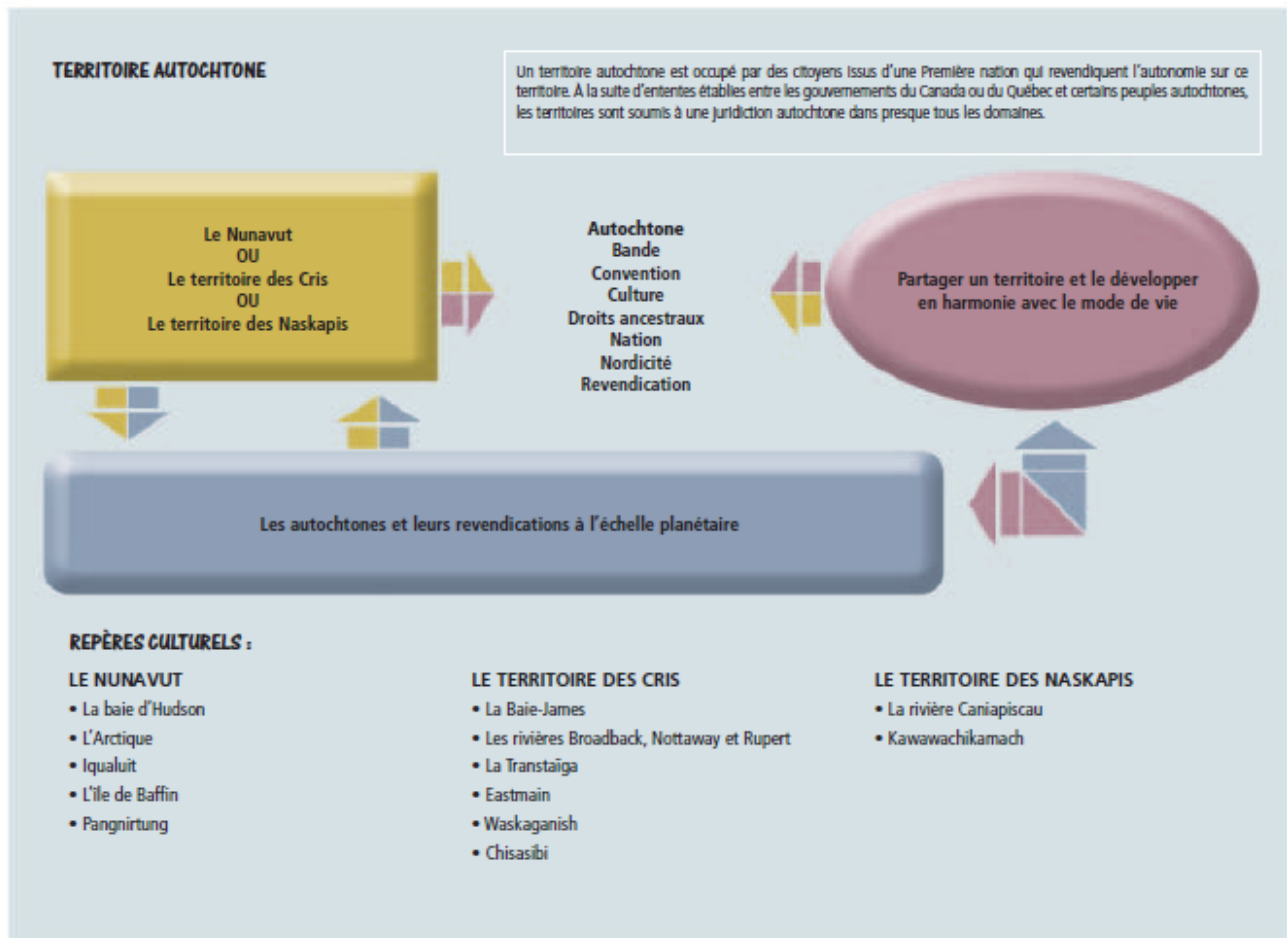
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal Curricular Content and Perspectives Through Multiculturalism: “There Are Other Children Here”. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33(4), 306-317. <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597638>
- Stanley, T. J. (2006). Whose Public? Whose Memory? Racisms, Grand Narratives, and Canadian History. Dans R. W. Sandwell (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada* (p. 32-49). University of Toronto Press.
- Statistique Canada. (2022). *Tableau de profil, Profil du recensement, Recensement de la population de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- Styres, S. (2019). Literacies of Land: Decolonizing Narratives, Storying, and Literature. Dans L. Tuhiwai Smith, E. Tuck et K. W. Yang (dir.), *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View* (p. 24-37). Routledge.
- Styres, S. (2020). Reconciliation: Reconciling contestation in the academy. *Power and Education*, 12(2), 157-172. <https://doi.org/10.1177/1757743820916845>
- Styres, S., Haig-Brown, C. et Blimkie, M. (2013). Towards a Pedagogy of Land: The Urban Context. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 34-67.
- Styres, S., Zinga, D., Douglas, V. et Purton, F. (2021). Contested places: Addressing the TRC in higher education. *Research in Education*, 110(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/0034523720937322>

- Sylvestre, P., Castleden, H., Martin, D. et McNally, M. (2018). « Thank You Very Much... You Can Leave Our Community Now. »: Geographies of Responsibility, Relational Ethics, Acts of Refusal, and the Conflicting Requirements of Academic Localities in Indigenous Research. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 17(3), 750-779.
- Tanner, J. (2021). Progression in geographical fieldwork experiences. *Primary Geography*, (104), 13-17.
- Tinkham, J. (2017). “That’s Not My History”: The Reconceptualization of Canadian History Education in Nova Scotia Schools. Dans T. Epstein et C. L. Peck (dir.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts: a critical sociocultural approach* (p. 123-135). Routledge.
- Toulouse, P. R. (2018). *Truth and Reconciliation in Canadian Schools*. Portage & Main Press.
- Tuck, E. et Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Curriculum, Replacement, and Settler Futurity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 72-89.
- Tuck, E. et McKenzie, M. (2015). *Place in research: Theory, Methodology, and Methods*. Routledge.
- Tuck, E., McKenzie, M. et McCoy, K. (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.877708>
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Tuhiwai Smith, L. (1999/2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2e éd.). Zed Books.



- Tuhiwai Smith, L. et Tuck, E. (2018). Introduction. Dans *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View* (p. 1-23). Routledge.
- Tupper, J. A. (2014). The Possibilities for Reconciliation Through Difficult Dialogues: Treaty Education as Peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.  
<https://doi.org/10.1111/curi.12060>
- Veracini, L. (2011). Introducing: settler colonial studies. *Settler Colonial Studies*, 1(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.1080/2201473X.2011.10648799>
- Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec, ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Hurtubise HMH.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. et Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Wilson, K. (2018). *Pulling Together: Foundations Guide*. BCcampus.  
<https://opentextbc.ca/indigenizationfoundations/>
- Wilson, S. (2008). *Research Is Ceremony. Indigenous Research Methods*. Fernwood Publishing.
- Zembylas, M. (2017). Teacher Resistance Towards Difficult Histories: The Centrality of Affect in Disrupting Teacher Learning. Dans T. Epstein et C. L. Peck (dir.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach* (p. 189-202). Routledge.

## ANNEXE A. LE MODULE « TERRITOIRE AUTOCHTONE » DANS LE PFEQ



## Géographie (1<sup>er</sup> cycle)

### Territoire autochtone

#### Connaissances liées à l'étude d'un territoire autochtone

Un territoire autochtone est occupé par des citoyens issus d'une Première nation qui revendiquent l'autonomie de ce territoire. Les populations autochtones des territoires nordiques ayant établi une convention avec le gouvernement du Québec ou du Canada sont à l'étude. Ces conventions donnent aux populations autochtones une juridiction dans presque tous les domaines et leur permettent de développer leur territoire en harmonie avec leur mode de vie.

L'étude d'un des trois territoires autochtones proposés dans le programme est obligatoire. L'enseignant a le choix entre le Nunavut, le territoire des Cris et le territoire des Naskapis. L'équipe-cycle peut décider de l'année au cours de laquelle l'étude du territoire autochtone doit se faire.

Les concepts prescrits dans le programme ne font pas l'objet d'un énoncé spécifique. C'est par l'utilisation de l'ensemble des connaissances liées au territoire à l'étude que les élèves développent leur compréhension des concepts suivants : autochtone, bande, convention, culture, droits ancestraux, nation, nordicité, revendication.

Connaissances liées à l'étude d'un territoire autochtone		
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Année
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup>
<b>1. Localisation d'un territoire autochtone</b>		
a.	Situer le territoire autochtone à l'étude dans son continent et son pays	★
b.	Situer, sur une carte du monde, des territoires autochtones (ex. : le territoire aborigène en Australie, les territoires des Cris, des Naskapis et des Inuits au Canada, le Chiapas au Mexique)	★
<b>2. Caractéristiques d'un territoire autochtone</b>		
a.	Indiquer des critères établis par l'Organisation des Nations Unies qui permettent de caractériser un peuple autochtone (ex. : descendants de peuples qui existaient sur un territoire avant l'arrivée de peuples colonisateurs)	★
b.	Nommer des éléments de la culture du peuple autochtone à l'étude qui occupe le territoire (ex. : langue inuktitut, inukshuk, parka au Nunavut)	★
c.	Nommer des droits ancestraux reconnus aux Autochtones du territoire à l'étude (ex. : droit de chasse, de pêche, d'exploitation des ressources pour les Cris)	★
d.	Nommer les conventions établies entre les Autochtones et le gouvernement du Québec (ex. : Convention du Nord-Est québécois avec les Naskapis; Convention de la Baie-James et du Nord québécois avec les Cris)	★
e.	Nommer différentes institutions qui régissent le territoire autochtone à l'étude (ex. : conseil de bande, chef, conseillers chez les Naskapis)	★
f.	Énumérer des activités liées au mode de vie traditionnel des Autochtones du territoire à l'étude (ex. : chasse, pêche, piégeage au Nunavut)	★
g.	Nommer des activités liées au mode de vie actuel sur le territoire autochtone à l'étude (ex. : chantiers hydroélectriques, forestiers et miniers, tourisme, transport chez les Cris)	★
<b>3. Aménagement d'un territoire autochtone</b>		
a.	Énumérer des caractéristiques de l'organisation du territoire autochtone à l'étude (ex. : dispersion des villages et installations aéroportuaires dans tous les villages au Nunavut)	★
b.	Indiquer des infrastructures de transport mises en place sur le territoire autochtone à l'étude (ex. : réseau ferroviaire chez les Naskapis; ports et aéroports au Nunavut)	★
c.	Indiquer des infrastructures mises en place par les Autochtones sur le territoire à l'étude (ex. : chez les Cris, création de villages et d'installations récréotouristiques)	★
d.	Indiquer des contraintes d'aménagement associées à la nordicité du territoire autochtone à l'étude (ex. : le sol gelé en permanence rend difficile le développement de réseaux d'aqueducs et d'égouts au Nunavut)	★

4. Enjeu présent dans un ou des territoires autochtones	
a. Nommer des partenaires avec lesquels les Autochtones partagent leur territoire (ex. : gouvernements fédéral ou provincial, compagnies d'exploitation de ressources naturelles)	*
b. Indiquer des actions humaines qui ont eu des répercussions sur le territoire autochtone à l'étude (ex. : création de lacs de rétention qui ont perturbé le milieu, la faune et la flore chez les Cris)	*
c. Expliquer des répercussions de mesures mises en place pour protéger les territoires autochtones à l'étude (ex. : depuis la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975, les Cris ont un pouvoir décisionnel sur leur territoire, notamment pour l'exploitation des ressources et la sauvegarde de leur mode de vie)	*
d. Nommer des revendications de peuples autochtones n'ayant pas encore établi de convention avec les gouvernements (ex. : revendications d'ordre territorial, économique, culturel)	*
e. Nommer des instances auprès desquelles les peuples autochtones du monde font valoir leurs revendications (ex. : les gouvernements nationaux, l'Organisation des Nations Unies)	*

**ANNEXE B. ENTENTE DE RECHERCHE ENTRE LE GRAND CONSEIL DE LA  
NATION WABAN-AKI ET AUDE MALTAIS-LANDRY**



**GCNWA**  
**ENTENTE DE PARTAGE DE DONNÉES ENTRE**  
*GCNWA et Aude Maltais-Landry*

25 septembre 2020

**TITRE DU PROJET** : Présenter l'histoire des peuples autochtones dans le cours d'Histoire du Québec et du Canada : un projet de recherche collaboratif dans le Ndakina (titre provisoire)

CETTE ENTENTE DE RECHERCHE a été signée le 25 septembre 2020

Au Grand Conseil de la Nation Waban-Aki à Wôlinak.

ENTRE :

**Organisation** : Université de Sherbrooke

**Chercheuse principale** : Aude Maltais-Landry, étudiante au doctorat en éducation

**Adresse** : 8159 rue Saint-Dominique, Montréal, Québec H2P 2L2

**Téléphone** : 514-563-2329

**Courriel** : aude.maltais-landry@usherbrooke.ca

ET

**Organisation** : Grand Conseil de la Nation Waban-Aki

**Personne-ressource** : David Bernard

**Adresse** : 10175 Kolipano, Wôlinak, Québec, G0X 1B0

**Téléphone** : 819 294 1686

**Courriel** : recherche@gcnwa.com

Aude Maltais-Landry et le GCNWA ont conclu une entente pour mener à bien le projet ici mentionné conformément aux directives et conditions soulignées dans le présent document.

## 1. OBJECTIF DU PROJET :

### Tel qu'entendu, l'objectif du projet est :

Documenter les expériences, postures et propositions d'une diversité d'acteurs de la région (élèves abénakis et non abénakis, parents abénakis et non abénakis, enseignants, aînés, intervenants des communautés abénakises) quant à la présentation des expériences et perspectives autochtones dans le cours obligatoire d'Histoire du Québec et du Canada au secondaire. Par le biais d'entrevues individuelles ou de groupe, à partir d'un canevas très libre d'entrevue, le projet permettra d'établir une cartographie des acteurs et de leurs postures sur cette question.

À travers ce processus, le projet vise à 1) documenter les postures d'une diversité acteurs d'un contexte spécifique quant aux façons de présenter les perspectives autochtones dans le cours d'histoire; 2) identifier des pistes permettant de valoriser les perspectives et expériences autochtones tout en suscitant un engagement critique des élèves québécois par rapport à l'histoire du Québec et du Canada telle qu'ils l'ont apprise; 3) documenter ce processus de recherche collaboratif dans ses spécificités, sa complexité et ses nuances.

### 1.1. UTILISATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

#### Les résultats du projet ne pourront être utilisés qu'aux fins suivantes :

- La rédaction de la thèse et la diffusion de ses résultats, par le biais de communications scientifiques (articles, présentations), de communications destinées au grand public (à l'intérieur et à l'extérieur des communautés wšbanaki), de revues professionnelles destinées, par exemple, aux enseignants.

## 2. SOURCES DE FINANCEMENT

### L'initiatrice a obtenu le financement et d'autres formes de soutien des sources suivantes :

- Bourse d'études supérieures du Canada Vanier (2018-2021) (50 000\$ par année, 3 ans)
- Bourse d'entrée du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences de l'Université de Sherbrooke (2017) (1500\$)
- Utilisation d'un ordinateur portable fourni par le projet de recherche « La pluralité des expériences historiques dans le passé national et son enseignement » (CRSH, Moisan *et al.*, 2017-2022)

### 3. OUTILS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES À LA NATION W8BANAKI

Les moyens ci-mentionné seront utilisés pour le transfert de connaissances à la Nation W8banaki :

- L'initiatrice reste ouverte à accorder une entrevue au groupe d'intervention jeunesse NIONA;
- L'initiatrice s'engage à venir présenter ses résultats du projet aux membres de la Nation lors d'un événement communautaire;
- L'initiatrice s'engage à rédiger un pamphlet explicatif vulgarisé destiné à la Nation et aux organisations w8banakiak.
- L'initiatrice s'engage à accompagner, le cas échéant, des assistants de la Nation financés par le GCNWA lors de la collecte de données.
- L'initiatrice reste ouverte à d'autres formes de présentation à la Nation.

### 4. TRANSFERT DES DONNÉES AU GCNWA ET AUX PARTICIPANTS

- Suivant la collecte des données (enregistrements, transcriptions, formulaires de consentement, questionnaires remplis, etc.), selon le consentement des participants, une copie de celles-ci doit être envoyée à l'agent de recherche du GCNWA et à chaque participant par courriel dans un délai raisonnable.
- Les informations partagées lors de l'entrevue seront conservées dans la base de données du GCNWA sur un serveur dont l'accès sera sécurisé et autorisé uniquement aux membres du personnel du GCNWA impliqué dans la recherche. Les originaux seront conservés sous clé dans un classeur.
- Les données ne seront pas transmises à un tiers ou commercialisées par le GCNWA. Elles pourront être réutilisées lors de futures recherches menées par le GCNWA en ce qui concerne l'affirmation et la gestion territoriale.

### 5. VALIDATION DES DONNÉES ET DES RÉSULTATS

- Suivant la réalisation des transcriptions, l'initiatrice principale doit les acheminer aux participants avant toute analyse. Les participants ont le droit de réviser les transcriptions des entrevues afin d'en évaluer la véracité et de cibler les informations sensibles. Les participants ont le droit de modifier, de bonifier ou de demander à ce que soit effacée toute donnée contenue dans les transcriptions.
- Suivant une première analyse des données, l'initiatrice principale communiquera avec l'agent de recherche et les membres de la Nation W8banaki participants pour s'assurer qu'aucune information sensible ou faussée ne soit divulguée.



- Les participants doivent pouvoir évaluer et approuver ou désapprouver l'utilisation de leurs données avant que celles-ci ne soient incluses dans le produit final de recherche. Ils peuvent en tout temps décider d'en restreindre l'accès, de retirer du rapport final partiellement ou totalement les informations fournies.

## 6. DIFFUSION ET COMMUNICATIONS

- Avant toute diffusion des résultats, l'initiatrice du projet s'engage à en valider les résultats auprès de l'agent de recherche du GCNWA et, selon les recommandations de celui-ci, aux participants. En tant que propriétaires des données, les participants ont le droit de demander à ce que soit effacée et non diffusée toute donnée du produit final.
- Dans le cas d'une divergence majeure d'interprétation entre l'équipe de recherche et la Nation W8banaki, le GCNWA a le droit de se dissocier complètement des conclusions et résultats de la recherche et d'exiger à ce que cela soit explicité dans les éventuelles publications. La mention : « le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki tient à mentionner qu'il se dissocie complètement des résultats de la recherche » devra être inscrite lors de toute publication éventuelle.
- Dans la mesure où le GCNWA et les participants sont d'accord avec les conclusions du projet et n'ont aucune objection à ce que celles-ci soient divulguées et diffusées, le GCNWA pourra, selon la volonté de la chercheuse, apposer le logo du Grand Conseil de la Nation Waban-Aki. Cette signature attestera que le projet s'est réalisé dans le respect des protocoles et des normes éthiques du GCNWA. Cette signature atteste de la coproduction des savoirs entre la Nation et l'initiateur lors de la réalisation du projet ainsi que du respect des principes de PCAP®.
- Dans le cadre de la thèse, l'initiatrice s'engage à communiquer explicitement la démarche collaborative développée avec la Nation et à mettre en annexe l'entente de recherche.

## 7. RÉOLUTION DE CONFLIT

Si un conflit survient au sujet du projet, toutes les parties s'engagent à tenter de le résoudre de bonne foi, par le biais d'un médiateur neutre qu'elles auront désigné préalablement, avant de soumettre le litige, d'avoir recours à l'arbitrage ou à une autre procédure de résolution de conflit. Le médiateur doit aider les parties concernées à trouver une résolution qui soit acceptable pour tous. Si les parties sont incapables de résoudre le conflit, il est possible de mettre un terme au projet de recherche.

## 8. DURÉE ET RÉILIATION DE L'ENTENTE DE RECHERCHE

Cette entente entre en vigueur à partir du 25 septembre 2020 et prend fin le 25 septembre 2025.

- Les parties peuvent décider d'un commun accord de prolonger par écrit l'entente pour une durée précise.
- Toute partie qui le souhaite peut également mettre un terme à cette entente par un avis écrit présentant les raisons de sa résiliation.



Aude Makais-Landry

(Initiatrice du projet)



David Bernard

(GCNWA)

# ANNEXE C. APPROBATION FINALE DU PROJET DE RECHERCHE : COMITÉ D'ÉTHIQUE À LA RECHERCHE – ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES, UDES



Sherbrooke, le 24 novembre 2020

Mme Aude Maltais-Landry  
Chargée de cours  
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE / FACULTÉ D'ÉDUCATION  
Université de Sherbrooke

NIRAF\_2020-2744/Maltais-Landry

**Objet : Approbation finale de votre projet de recherche**

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **Présenter l'histoire des peuples autochtones dans le cours d'Histoire du Québec et du Canada: un projet de recherche collaboratif dans le Nolakina** » et financé par Bourse d'études supérieures du Canada Vanier (2018-2021), dossier 342115 (90 000\$ par année), Bourse d'entrée du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences de l'Université de Sherbrooke (2017) (1500\$), Utilisation d'un ordinateur portable fourni par le projet de recherche « La pluralité des expériences historiques dans le passé national et son enseignement » (CRSH, Moisan et al., 2017-2022).

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20-7516)
- Formulaire d'information et de consentement (MaltaisLandryAude\_Formulaire de consentement\_v3.pdf) [date : 24 novembre 2020, version : v3]

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Cette approbation étant **valable jusqu'au 24 novembre 2021**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F5-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.



Mme Ariane Tessier  
Coordonnatrice à l'éthique de la recherche

pour Éric Yergeau, Président  
Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales  
Université de Sherbrooke

# ANNEXE D. MODIFICATION AU PROJET DE RECHERCHE : COMITÉ D'ÉTHIQUE

## À LA RECHERCHE – ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES, UDES



Sherbrooke, le 22 mars 2022

Mme Aude Maltais-Landry  
Chargée de cours  
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE / FACULTÉ D'ÉDUCATION  
Université de Sherbrooke

**N/Réf. 2020-2744/Maltais-Landry**

**Objet : Demande de modification au projet de recherche**

Madame,

En référence à votre projet de recherche intitulé « **Présenter l'histoire des peuples autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire: un projet de recherche collaboratif dans le Ndakina** », le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a pris connaissance de votre demande de modification et des documents suivants :

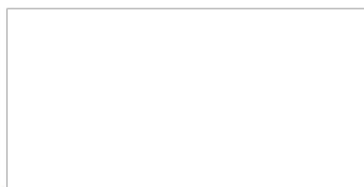
- Formulaire de demande de modification (F4-ESS Modification-F4-ESS-11110) Déclaration relative aux projets de recherche - maîtrise (CER-ESS\_declaration\_SM\_AML.pdf)
- Modification (formulaire de consentement) (MaltaisLandryAude\_Formulaire consentement\_20220318.pdf)
- Modification (recrutement) (MaltaisLandryAude\_Lettre de recrutement\_20220318.pdf)

À la lumière des renseignements fournis et à la suite de l'examen des documents soumis, le comité considère que les changements apportés sont conformes aux règles éthiques.

Le comité vous rappelle qu'en raison de la pandémie de COVID-19, si des activités de recherche en présentiel devaient avoir lieu dans le cadre du présent projet, vous devez impérativement vous assurer auprès du vice-décanat à la recherche de votre faculté que l'autorisation du milieu de recherche que vous avez obtenue, ainsi que le protocole de respect des mesures sanitaires que vous prévoyez sont suffisants et conformes.

En terminant, nous vous rappelons qu'il est de votre responsabilité d'aviser le comité de toutes nouvelles modifications au projet de recherche (formulaire F4-ESS). Le formulaire est disponible dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre amendement et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux de recherche.



Mme Ariane Tessier  
Coordonnatrice à l'éthique de la recherche

pour Éric Yergeau, président  
Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales  
Université de Sherbrooke

## ANNEXE E. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



### LETTRÉ D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

*Présenter les perspectives autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire :  
un projet collaboratif dans le Nôakina*

Projet mené par Aude Maltais-Landry, étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation, sous la direction de Sabrina Moisan, professeure à l'Université de Sherbrooke, en collaboration avec le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki. Projet financé par une Bourse d'études supérieures du Canada Vanier (2018-2021).

**BUT DE LA RECHERCHE :** Le but de la recherche est de documenter les expériences et propositions de personnes wšbanakiak et non wšbanakiak quant aux façons de présenter l'histoire des peuples autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire.

#### PROCÉDURES :

- Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes libre de refuser d'y participer. Vous pouvez vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons.
- Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre aux questions d'une entrevue individuelle ou de groupe. L'entrevue aura une durée approximative d'une à deux heures.
- L'entrevue sera enregistrée sur format audio et transcrite. Vous recevrez la transcription de l'entrevue. Vous pourrez la réviser et y apporter les modifications désirées.
- Si vous le souhaitez, vous recevrez une copie de l'enregistrement audio de l'entrevue.
- Les résultats seront diffusés dans le cadre d'une thèse de doctorat, d'articles de revues scientifiques et professionnelles, de communications, de présentations aux partenaires de recherche et au grand public.
- La chercheuse conservera les données pendant 7 ans après la fin du projet et ne les utilisera pas à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.
- Les membres de la Nation Wšbanaki peuvent partager leurs données avec le GCNWA (voir p.3).

#### RISQUES OU BÉNÉFICES :

- Certains sujets peuvent raviver des émotions pénibles. Vous êtes libre de refuser de répondre à toute question. Si vous en ressentez le besoin, vous pouvez consulter les ressources à la fin du formulaire.
- Il peut être difficile d'assurer une complète confidentialité des données dans de petites communautés. En révisant votre transcription, vous pourrez modifier les informations susceptibles de vous identifier.
- La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire sont les bénéfices prévus.
- En remerciement de votre participation, un cadeau symbolique vous sera remis à la fin de l'entrevue.

**CONDITIONS DE PARTICIPATION:** Veuillez réviser les conditions et options suivantes avec la chercheuse. N'hésitez pas à poser des questions ou à demander des clarifications au besoin.

- Je comprends que je suis libre de retirer mon consentement et d'interrompre ma participation à tout moment et sans conséquences négatives.

En ce qui concerne la révélation de mon identité, je choisis :

- OPTION 1 : Accès libre au public :** Mon identité pourra être révélée dans toute publication et/ou présentation résultant de cette entrevue.

**OU**

- OPTION 2 : Anonymat :** Mon identité ne sera connue que de la chercheuse. La façon de m'identifier sera établie avec la chercheuse (pseudonyme ou initiales).

Autres remarques ou conditions spécifiques à indiquer par la personne interviewée :

---



---



---

J'AI LU ATTENTIVEMENT CE QUI PRÉCÈDE ET JE COMPRENDS LA NATURE DE L'ENTENTE. J'ACCEPTÉ DE PARTICIPER LIBREMENT AU PROJET.

<b>PERSONNE INTERVIEWÉE</b>	
NOM (en lettres moulées) :	
SIGNATURE : OU: <input type="checkbox"/> Déclaration audio	
DATE :	
NUMÉRO DE TÉLÉPHONE :	
ADRESSE COURRIEL OU POSTALE :	
<b>CHERCHEUSE :</b>	
SIGNATURE :	
DATE :	

S.V.P., signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec la chercheuse :

Aude Maltais-Landry, étudiante au doctorat en éducation, chercheuse principale  
802 rue Argyll, Sherbrooke, Québec, J1J 3J2  
Tél. : 819-791-3002 – Courriel : [aude.maltais-landry@usherbrooke.ca](mailto:aude.maltais-landry@usherbrooke.ca)

#### RESSOURCES DE SOUTIEN PSYCHOSOCIAL

Si vous en ressentez le besoin, vous pouvez contacter l'une des ressources suivantes :

##### Dans les communautés wšbanakiak :

Centre de santé d'Odanak: 450 568-6766  
Centre de santé de Wšlinak : 819 294-6699 / Kim O'bomsawin, intervenante sociale : poste 2130

##### À l'extérieur des communautés wšbanakiak :

Service Info-Santé/Info-Social : 811 / Ligne d'écoute pour les Autochtones : 1 855 242-3310  
Centre multiservices et de santé Bécancour : 819 298-2144  
Centre multiservices et de santé Nicolet : 819 293-2071

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, communiquez avec ce comité au 1 800 267-8337 poste 62644 ou à l'adresse courriel [ethique\\_ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique_ess@usherbrooke.ca).

### TRANSMISSION DES DONNÉES AU GRAND CONSEIL DE LA NATION WABAN-AKI

--- Section à remplir par les membres de la Nation W8banaki uniquement ---

Afin de respecter la propriété, le contrôle, l'accès et la possession (PCAP) des données issues des savoirs des membres de la Nation par la Nation, les informations partagées par ses membres lors de l'entrevue seront aussi conservées par le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki (GCNWA) selon ces conditions :

- Les informations partagées lors de l'entrevue seront conservées dans la base de données du GCNWA sur un serveur dont l'accès sera sécurisé et autorisé uniquement aux membres du personnel du GCNWA impliqué dans la recherche. Les originaux seront conservés sous clé dans un classeur.
- Les données ne seront pas transmises à un tiers ou commercialisées par le GCNWA. Elles pourront être réutilisées lors de futures recherches menées par le GCNWA à des fins d'affirmation ou de gestion territoriale;
- Les informations partagées lors de l'entrevue demeurent la propriété des participants. En tout temps, vous avez le droit de demander à ce que le GCNWA efface et/ou n'utilise plus les données d'entrevues qu'il détient. Le GCNWA conservera les données jusqu'à ce que vous demandiez à ce que celles-ci soient effacées;
- Selon le niveau de confidentialité choisi, vous autorisez ou non le GCNWA à divulguer dans les rapports publics, votre nom, votre communauté d'appartenance et/ou votre âge relativement aux informations partagées lors de l'entrevue;
- Les informations partagées lors de l'entrevue demeurent la propriété des participant(e)s. Les participant(e)s ne renoncent à aucun droit et ne libèrent pas le GCNWA de ses obligations légales et professionnelles à leur égard.

#### Consentement à transmettre les données au GCNWA

- J'accepte que mes données recueillies lors de cette entrevue (audio, verbatim et photo) soient transmises au GCNWA. Dans ce cas, veuillez remplir l'encadré ci-dessous pour le choix du niveau de confidentialité.
- Je refuse de transmettre mes données au GCNWA.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

#### Choix du niveau de confidentialité

A) J'accepte que le GCNWA divulgue éventuellement dans les rapports publics mon nom, ma communauté d'appartenance et/ou mon âge relativement aux informations que j'ai fournies en entrevue.

Signature (Initiales) : \_\_\_\_\_  Déclaration audio

B) Je refuse que le GCNWA divulgue éventuellement dans les rapports publics mon nom, ma communauté d'appartenance et/ou mon âge relativement aux informations que j'ai fournies en entrevue.

Signature (Initiales) : \_\_\_\_\_  Déclaration audio

Si vous avez des questions concernant vos droits en tant que participant à cette étude, veuillez les diriger à **David Bernard, agent de recherche au GCNWA** : Grand Conseil de la Nation Waban-Aki (GCNWA), 10175 rue Kolipaio, Wôlinak (Qc) G0X 1B0. Tél : (819) 294-1686 – Courriel : [davidbernard@gcnwa.com](mailto:davidbernard@gcnwa.com)



## ANNEXE F. GUIDE D'ENTREVUE – PARTICIPANT·ES W8BANAKIAK

Présenter l'histoire des peuples autochtones dans le cours d'Histoire du Québec et du Canada : un projet de recherche collaboratif dans le Ndakina – Aude Maltais-Landry – 2020-2744

### GUIDE D'ENTREVUE – Printemps 2022

#### THÈME 1 : Informations générales :

- Pouvez-vous vous présenter? Où avez-vous grandi? Comment décrivez-vous vos origines / vos appartenances socioculturelles?
- Qu'est-ce qui a été marquant dans votre parcours? / Pouvez-vous décrire rapidement votre parcours?
- Qu'est-ce que vous pensez de l'idée que les personnes comme vous sont sur-sollicitées par les milieux d'enseignement? Est-ce un problème ou non? Si oui, quelles solutions pourraient être envisagées?

#### THÈME 2 : Territoire :

- Qu'est-ce que le territoire évoque pour vous? Si je vous dis « territoire », à quoi pensez-vous en premier?
- Pourquoi le territoire est-il si important pour les Premières Nations? / Pour les Abénakis?
- Quels sont les éléments essentiels du territoire?
- Quels sont les défis liés au territoire?

#### THÈME 3 : Propositions concernant le module « territoire autochtone » :

Contexte d'une séquence d'enseignement de 8-10 cours, en géographie, secondaire 2, dans les trois écoles de la Commission scolaire La Rivéraine => après territoire urbain, agricole, énergétique, forestier...

- Avez-vous suivi ce cours de géographie? Si oui, quels souvenirs en avez-vous gardé?

J'aimerais connaître vos propositions pour ce module en particulier.

- Vous avez carte blanche pour aborder le module « territoire autochtone » [on met de côté le programme]. Quels seraient :
  - o Votre intention générale? [avec quoi les élèves repartiraient-ils au terme de ce module?]
  - o Votre point de départ? [qu'est-ce qui lancerait le thème?]
  - o Votre point d'arrivée? [la conclusion?]
- Quels éléments du territoire des Premières Nations / des Abénakis sont des incontournables à présenter aux élèves?
- Avez-vous des suggestions quant aux éléments plus spécifiques qui pourraient/de devraient être intégrés à un module portant sur le territoire du Ndakina? [voir graphique dimensions culturelles]
  - o Des lieux
  - o Des savoirs
  - o Des mots
  - o Des toponymes
  - o Des récits
  - o Des concepts
  - o ...

Présenter l'histoire des peuples autochtones dans le cours d'Histoire du Québec et du Canada : un projet de recherche collaboratif dans le Ndakina – Aude Maltais-Landry – 2020-2744

- Un élément que j'essaie d'intégrer dans la séquence, c'est l'élément **expérientiel**, que les jeunes « vivent » une expérience. Quelles seraient vos idées d'expériences à faire vivre aux élèves des écoles, en lien avec le territoire? => Comment amener l'expérientiel dans le milieu scolaire?
- Si les élèves venaient à Odanak pour une demi-journée dans le cadre de ce module, quelles activités pourraient être organisées? => quelles seraient les priorités?
- Des idées d'activités :
  - o Cartographies, cartes dessinées par les élèves
  - o Carnet d'observation
  - o Prendre des photos de leur environnement
  - o Accueillir des invités
  - o Capsules réalisées par des membres de la Nation
  - o Capsules réalisées par les jeunes de Niona
  - o Carte du Ndakina (avec Bureau du Ndakina)
  - o Jardin de plantes (à plus long terme)
  - o Autres ressources existantes?

À valider :

- Mon idée / mon intention : **changer le regard** : territoire autochtone n'est pas seulement la réserve ou le territoire « conventionné » mais tout le territoire des Amériques – donc, le territoire autour d'eux. Amorcer une réflexion autour de ça.
- **Idee de rétrécissement du territoire**
- Importance de la contemporanéité (de l'occupation du territoire, des enjeux, etc.)

Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter? Quelque chose d'important pour vous qui n'a pas été soulevé dans l'entrevue?

Présenter l'histoire des peuples autochtones dans le cours d'Histoire du Québec et du Canada : un projet de recherche collaboratif dans le Ndakina – Aude Maltais-Landry – 2020-2744



**Dimensions culturelles autochtones retenues** – Diane Campeau. Celles relatives aux communautés à proximité des écoles du cadre de la recherche, mais aussi identifiées dans la littérature comme généralisables (Cajote, 2000 et Little Bear, 2000).

## ANNEXE G. GUIDE D'ENTREVUE – ENSEIGNANT·ES DE GÉOGRAPHIE

Présenter l'histoire des peuples autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire : un projet de recherche collaboratif dans le N'dakina – Aude Maltais-Landry – 2020-2744

### GUIDE D'ENTREVUE – Enseignants – Printemps 2022

#### Début :

- Qui je suis : étudiante, mes origines, maîtrise histoire, doctorat éducation
- Le projet :
  - o L'intention générale du projet : inclure/intégrer perspectives historiques des peuples autochtones dans l'enseignement au secondaire
  - o Collaboration avec le GCNWA; Table en éducation > répondre aux besoins des élèves abénakis
  - o Mon point d'entrée dans le projet > élèves non abénakis
  - o ne pas hésiter si vous n'êtes pas d'accord
  - o Histoire vs géographie
- Déroulement aujourd'hui :
  - o Formulaire de consentement
  - o Discussion de groupe
  - o Questionnaire sociodémographique
  - o Moment pour vous remercier + prochaines étapes
- Aspects techniques :
  - o Articuler clairement (masques)
  - o Orientation du micro
  - o Moins d'expérience en entrevues de groupe
- Possibilité de rediscuter individuellement au besoin : selon votre aisance dans le groupe

#### Fin :

- Réviser formulaire de consentement
  - o Anonymat
  - o Droit de retrait
  - o Adresse courriel pour suivi
- Prochaines étapes
  - o Transcription + révision > noms + masques + confidentialité
  - o Au besoin : suivi individuel (éléments à ajouter)
  - o Seriez-vous disponible pour valider la séquence ou en rediscuter?
- Certificats cadeau

Présenter l'histoire des peuples autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire : un projet de recherche collaboratif dans le Ndakina – Aude Maltais-Landry – 2020-2744

#### GUIDE D'ENTREVUE – Enseignants – Printemps 2022

##### THÈME 1 : Informations générales :

- Pouvez-vous vous présenter? (nom, où vous avez grandi, appartenances socioculturelles,...)
- Depuis combien de temps enseignez-vous l'univers social / la géographie?
- Pouvez-vous décrire votre milieu d'enseignement?
- Quelle est votre formation initiale?

##### THÈME 2 : Le cours de géographie et le module « territoire autochtone » :

- Qu'est-ce que vous pensez du cours de géographie au premier cycle?
- Quelles ressources utilisez-vous pour préparer / donner votre cours?
- Le concept de territoire est central à ce programme; qu'est-ce que ce mot, « territoire », évoque pour vous?
- Qu'est-ce que vous pensez du module « territoire autochtone »?
- Enseignez-vous ce module? Si oui, comment l'abordez-vous?
  - o Nombre de périodes accordées? (moins que les autres?)
  - o Choix entre les trois? (Nunavut / Cris / Naskapis)
  - o Réactions des élèves?
  - o Intention générale que vous cherchez à transmettre?
  - o Matériel pédagogique utilisé => différent du reste du programme?
- Pour vous, ce module est-il différent des autres? Si oui, pourquoi?
- Considérez-vous que votre formation initiale vous ait préparé à enseigner ce module?

##### THÈME 3 : Propositions concernant le module « territoire autochtone » :

- Ma proposition serait d'adapter le module « territoire autochtone » au contexte local. Donc, de parler du territoire abénaki (le Ndakina) (carte). Quelles sont vos premières impressions quant à cette proposition?
- Un élément qui revient souvent est l'élément expérientiel. Les Abénakis souhaitent que les jeunes « vivent » une expérience, sortent des murs de l'école. Qu'en pensez-vous?
- Ce n'est pas toujours facile d'organiser des « sorties scolaires ». Que pensez-vous de l'idée de sorties ou de parcours autour de l'école? (Ex. Parc Gérard-Lupien, réserve naturelle du Bois-du-Séminaire) => propositions pour les autres écoles?
- Aborder les concepts et savoirs importants pour les Abénakis : rivières, plantes, noms abénakis...
- Aborder le rétrécissement du territoire, avec la colonisation : réserves, mode de vie...
- Les idées qui sous-tendent la proposition :
  - o Aborder le territoire autour de nous plutôt que le territoire éloigné => perception que les Autochtones vivent loin de nous, dans le Nord
  - o Le territoire autochtone n'est pas seulement le territoire conventionné
  - o Occupation de l'ensemble du territoire des Amériques avant la colonisation.
- Cela demande donc de modifier, de revoir l'énoncé de départ (= territoire conventionné). Que pensez-vous de cette idée? Quelle est votre aisance vis-à-vis de cette proposition?
- + changer les concepts (touchent histoire plus que géo) + interdépendance
- Faire ce module en fin d'année, pour problématiser autrement le territoire + pont avec HQC
- Quelle serait votre aisance à enseigner un module organisé autour du Ndakina?

Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter? Quelque chose d'important pour vous qui n'a pas été soulevé dans l'entrevue?

Présenter l'histoire des peuples autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire : un projet de recherche collaboratif dans le Ndakina – Aude Maltais-Landry – 2020-2744

- Des idées :
  - o Cartographies, cartes dessinées par les élèves
  - o Parcours / carnet d'observation
  - o Refaire le même parcours en fin de module : est-ce que le regard s'est aiguisé?
  - o Accueillir des invités
  - o Capsules réalisées par des membres de la Nation
  - o Capsules réalisées par les jeunes de Niona
  - o Carte du Ndakina (avec Bureau du Ndakina)
  - o Jardin de plantes (à plus long terme)
  - o Journée nationale des Autochtones (21 juin)
  - o Visite dans la communauté (visite prévue par Frédérick Pruvost)
- Des ressources déjà produites par la Nation :
  - o Site de Niona : route des paniers, entrevue avec Michel D. Nolet
  - o Projet d'application mobile *La voix de nos ancêtres* : 500 mots et expressions, application en français, anglais et abénaki + pictogrammes faits par les jeunes + voix d'autres personnes. Accessible aux gens à l'extérieur.
  - o Vidéos des saisons avec Monique Nolet-Ille
- Disons qu'on a un 7-8 périodes :
  - o Qu'est-ce qu'on met là-dedans?
  - o Quel est le point de départ?
- Mon idée : « subvertir », « détourner » la définition de « territoire autochtone » : pas seulement territoire conventionné mais tout le territoire des Amériques – donc, le territoire autour de nous.

## ANNEXE H. GUIDE PÉDAGOGIQUE, VERSION INITIALE (7 NOVEMBRE 2022)

### Petit guide d'auto-formation

Destiné aux enseignant.e.s de géographie 1<sup>er</sup> cycle du Centre de services scolaire La Riveraine

Préparé par Aude Maltais-Landry

Version 1

Octobre 2022

Ce guide fait partie de mon projet de doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke, qui porte plus largement sur l'inclusion des perspectives autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire.

Il a été réalisé en collaboration avec le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, et grâce à la généreuse participation de membres de la Nation wābanaki, de membres du personnel du Centre de services scolaire La Riveraine, du CNDA et du Musée des Abénakis

[valider comment les gens souhaitent être présentés et identifiés]

## Table des matières

INTRODUCTION.....	4
CONTEXTE DE CE GUIDE.....	4
À qui s'adresse ce guide?.....	4
Pourquoi le territoire?.....	4
Pourquoi une autoformation?.....	4
Comment l'utiliser?.....	5
CONTEXTE DE LA NATION WBBANAKI.....	5
Pistes générales en contexte de mixité.....	6
<b>1. LECTURE CRITIQUE DU MODULE « TERRITOIRE AUTOCHTONE ».....</b>	<b>7</b>
LE MODULE « TERRITOIRE AUTOCHTONE » DANS LE PFEQ.....	7
Les territoires prescrits.....	7
Les concepts particuliers au module.....	8
LE MODULE « TERRITOIRE AUTOCHTONE » DANS LES MANUELS ANALYSÉS.....	9
Qui sont les auteur.ice.s et collaborateur.ice.s des manuels?.....	9
Comment le « territoire autochtone » est-il nommé et défini?.....	10
Qui sont les acteurs et actrices?.....	11
Quel vocabulaire décrit le territoire autochtone?.....	12
Quelles perspectives géographiques s'expriment?.....	13
Quelles sources sont utilisées?.....	15
<b>2. SAVOIRS, PERSPECTIVES ET RÉALITÉS WBBANAKIAK SUR LE TERRITOIRE.....</b>	<b>16</b>
<b>3. PISTES PÉDAGOGIQUES.....</b>	<b>18</b>
QUESTIONS D'INVESTIGATION POUR STRUCTURER LE MODULE.....	18
SORTIR DE L'ÉCOLE, METTRE LES ÉLÈVES EN ACTION.....	19
Visite à Odanak.....	19
Parc régional du Mont Ham.....	20
Accueillir des membres des Premières Nations dans la classe.....	21
Parcours d'observation dans la ville.....	21
Rallye photo.....	22
Passerelles de Nicolet (Parc écomaritime de l'Anse-du-Port).....	23
Cartes-tapis géantes.....	23
Visite à Wablinak.....	23
Activité des couvertures.....	24
<b>4. CARTES ET TOPONYMES.....</b>	<b>25</b>
OUTILS CARTOGRAPHIQUES ET TOPONYMIQUES.....	25
Native Land.....	25
Toponymes autochtones du Québec.....	26
Carte du Nulakina.....	26
Carte de la relocalisation d'Oujé-Bougoumou.....	26
Carte des toponymes et routes du Nunavut.....	27
<b>5. NOTIONS THÉORIQUES / JURIDIQUES / POLITIQUES LIÉES AUX TERRITOIRES AUTOCHTONES.....</b>	<b>28</b>
TERRITOIRE NON CÉDÉ.....	28
TERRITOIRE ANCESTRAL (OU TRADITIONNEL).....	28
CHEVAUCHEMENT TERRITORIAL.....	29
RÉSERVE (TERRES DE RÉSERVE).....	29
TERRITOIRE CONVENTIONNÉ.....	30



TRAITÉS.....	30
<i>Traités historiques</i> .....	31
<i>Traités modernes</i> .....	32
REVENDICATIONS TERRITORIALES.....	32
<i>Revendications particulières</i> .....	32
<i>Revendications globales</i> .....	33

Document de travail

## Introduction

### Contexte de ce guide

#### À qui s'adresse ce guide?

Ce guide a été pensé pour les enseignant.e.s de géographie du Centre de services scolaire La Riveraine, dans le Centre-du-Québec. Il se concentre sur le module « territoire autochtone », généralement offert en secondaire 2. Son objectif est de donner des pistes pour inclure les réalités et perspectives des peuples autochtones, et plus particulièrement des W8banakiak (Abénakis), sur le territoire.

Les perspectives présentées ici pourront aussi intéresser les enseignant.e.s de toutes les matières qui souhaitent inclure les perspectives autochtones dans leurs cours.

#### Pourquoi le territoire?

Le territoire est central au mode de vie et aux cultures des Premières Nations et des Inuit. Dans les premières entrevues que j'ai faites pour ce projet et dans les discussions avec mes collaboratrices w8banakiak, qui développent des projets éducatifs pour le milieu scolaire, le territoire est revenu comme un élément incontournable à aborder.

Étant donné la présence d'un module dédié au « territoire autochtone » dans le cours de géographie 1<sup>er</sup> cycle, j'ai choisi d'investir ce cours et de voir comment il pourrait refléter les préoccupations, perspectives et réalités des W8banakiak sur le territoire. J'ai donc rencontré des membres de la Nation W8banaki pour discuter du territoire : ce qu'il évoque pour eux et elles, son importance, et les manières de le présenter dans un cours de géographie.

#### Pourquoi une autoformation?

La question de la formation des enseignant.e.s sur les enjeux et réalités autochtones a été soulevée à plusieurs reprises dans la recherche, tant par les enseignant.e.s eux-mêmes que par les collaboratrices w8banakiak. Rejoignant les constats de plusieurs recherches, les enseignant.e.s se disent peu outillé.e.s pour aborder les enjeux autochtones. Certain.e.s évoquent un sentiment d'imposture quand ils et elles doivent aborder ces enjeux, n'étant pas Autochtones eux-mêmes.

C'est dans ce contexte qu'a été pensé le format de l'autoformation. L'idée est d'augmenter le sentiment d'aisance et de compétence des enseignant.e.s à aborder ces enjeux, en présentant des pistes de réflexion et des contenus provenant de membres de la Nation W8banaki.

Comment l'utiliser?

L'autoformation a été pensée dans une optique de progression.

La première partie propose une lecture critique du PFEQ et du matériel pédagogique utilisé par les enseignant.e.s rencontré.e.s pour le cours de géographie du 1<sup>er</sup> cycle. Cette critique est élaborée à partir d'écrits scientifiques et des entrevues. Pour ceux et celles qui débutent dans un processus d'inclusion des perspectives autochtones, cette première partie est pensée comme un premier pas, celui de se poser des questions et d'apporter éventuellement des modifications relativement simples au matériel existant.

La deuxième partie rassemble des perspectives des W8banakiak sur le territoire. Cette section repose entièrement sur les entrevues réalisées avec les participant.e.s w8banakiak. Elle met en lumière des éléments clefs du territoire pour la Nation w8banaki, qui peuvent également être intégrés au programme.

La troisième partie propose des pistes pédagogiques plus concrètes pour des enseignant.e.s souhaitant sortir du cadre proposé par le PFEQ. Dans cette partie, on retrouve des suggestions de questions d'investigation qui permettent d'aborder plus spécifiquement les réalités du Ndakina, le territoire w8banaki, et des propositions d'activités expérientielles ou des sorties terrain qui amènent les élèves à en apprendre sur le territoire autochtone sur lequel ils et elles vivent.

La quatrième partie recense des outils (cartes et toponymes) présentant des perspectives des Premières Nations et des Inuit sur le territoire.

La cinquième partie propose des définitions de termes souvent utilisés dans le contexte des territoires autochtones. Tout au long du document, l'astérisque (\*) indique qu'un terme est défini dans cette dernière section.

#### Contexte de la Nation W8banaki

Ce guide est ancré dans le contexte de la Nation W8banaki.

En l'absence d'écoles dans les communautés d'Odanak et de W8linak, les élèves w8banakiak fréquentent le réseau scolaire régulier depuis 1965. La Nation W8banaki souhaite depuis longtemps que sa culture, son histoire et ses perspectives soient mieux présentées dans le milieu scolaire, afin de stimuler la fierté et le sentiment d'appartenance des enfants w8banakiak en milieu scolaire, et de sensibiliser les élèves non autochtones à leurs réalités.

Les élèves w8banakiak sont généralement peu nombreux dans chaque classe, surtout au secondaire. Ils et elles peuvent passer inaperçu.e.s : le français est leur langue

maternelle, plusieurs ont des noms de famille francophones, et leurs traits physiques ne les distinguent pas nécessairement de leurs camarades non autochtones.

Dans le contexte du Centre de services scolaire La Riveraine, les enseignant.e.s pourraient aussi enseigner à des élèves d'autres Nations, par exemple aux enfants des étudiant.e.s de Kiuna (le collège des Premières Nations, situé à Odanak), qui accueille des étudiant.e.s atikamekw, innus, cris, etc.

#### Pistes générales en contexte de mixité

En milieu urbain, il n'est pas rare que les enseignant.e.s non autochtones ignorent la présence d'enfants autochtones dans leurs classes. Dans le contexte du Centre de services scolaire La Riveraine, étant donné la proximité des communautés d'Odanak et de WBlinak, il est suggéré de considérer « par défaut » la présence d'élèves autochtones dans la classe.

Les élèves autochtones sont là pour apprendre au même titre que les autres élèves. Ils et elles n'ont probablement pas les réponses aux questions que vous vous posez sur les Premières Nations, et ne souhaitent pas nécessairement être identifié.e.s en tant que membres d'une Première Nation. Plusieurs participant.e.s à la recherche ont relaté des expériences de leur parcours scolaire où ils et elles étaient amené.e.s à « éduquer » leurs enseignant.e.s, ce qui les rendait mal à l'aise. Il est suggéré de les laisser intervenir s'ils et elles le souhaitent, et de proposer des sources et activités qui présentent les perspectives des W8banakiak à l'ensemble des élèves.

Des questions sensibles ou complexes peuvent être soulevées par les élèves. N'hésitez pas à dire aux élèves que vous ne connaissez pas la réponse. Les enjeux qui touchent les Premières Nations sont complexes, particulièrement quand il est question de droits ancestraux, de revendications territoriales, ou de la Loi sur les Indiens. Vous pouvez adopter une posture d'« apprenant.e » au même titre que vos élèves.

## 1. Lecture critique du module « territoire autochtone »

Comme mentionné à la section précédente, l'idée générale de l'autoformation est de vous accompagner dans l'inclusion des perspectives et réalités des Premières Nations et des Inuit, et plus particulièrement des Wábanakiak, dans le cours de géographie du 1<sup>er</sup> cycle.

Cette première partie propose une lecture critique du module « territoire autochtone » tel que présenté dans le PFEQ et dans deux cahiers d'activités (*Géo à la carte* et *Complètement géo*). Pour chacune des sous-sections, vous trouverez une analyse critique des contenus présentés, et des suggestions générales pour inclure les perspectives des Premières Nations et des Inuit sur le territoire.

Ainsi, si vous souhaitez conserver le manuel ou si vous ne souhaitez pas dévier complètement du PFEQ, ces réflexions, nuances et ajouts peuvent être un premier pas vers l'inclusion des perspectives autochtones.

Même si le manuel ou le cahier d'activités que vous utilisez n'est pas répertorié ici, les questions posées peuvent vous servir de point de départ pour une analyse critique de tout autre matériel pédagogique.

Le module « territoire autochtone » dans le PFEQ

Les territoires prescrits

Le module « territoire autochtone » est l'un des 11 territoires à l'étude dans le cours de géographie du 1<sup>er</sup> cycle du PFEQ, qui s'étale sur deux ans. Il propose l'étude d'un territoire : celui des Cris, des Inuit (Nunavut) ou des Naskapis, au choix des enseignant.e.s.

Il est important de noter que le PFEQ se concentre exclusivement sur des territoires pour lesquels il y a eu une entente entre les Nations et les gouvernements du Québec ou du Canada, soit :

- La Convention de la Baie James et du Nord-Est Québécois (CBJNQ), signée avec les Cris en 1975 puis étendue aux Inuit et Naskapis en 1978 (on parle alors des territoires conventionnés\*)
- et l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut (1993), qui a mené à la création du Nunavut en 1999.

Ces deux ententes sont considérées comme des traités modernes\*.

Au Québec, suite à la signature de la CBJNQ, les Cris, les Inuit et les Naskapis ont obtenu plus de pouvoirs et d'autonomie sur les territoires qu'ils et elles occupent.

Quant aux huit autres Nations présentes sur le territoire du Québec qui n'ont pas signé d'ententes avec les gouvernements, malgré des négociations qui durent depuis des décennies dans plusieurs cas, les territoires sur lesquels elles exercent une certaine autonomie se limitent aux réserves<sup>1</sup>. Les réalités territoriales de ces huit Nations (Innu, Anishnabe, Atikamekw, Mi'gmaq, Wôshbanaki, Kanien'kehà:ka, Wolastoqikik Wahsipekuk, Wendat), qui diffèrent énormément entre elles, sont ainsi exclues de ce qui est prescrit par le PFEQ.

Ce choix du PFEQ peut s'expliquer par une volonté de ne pas entrer dans la controverse des territoires non cédés<sup>2</sup>. Quoi qu'il en soit, le programme laisse peu de place aux réalités des autres territoires autochtones du Québec, notamment le territoire des Wôshbanakiak, le Ndakina.

Suggestions :

- Préciser que les réalités territoriales des Nations diffèrent grandement entre elles; les Cris, les Inuit et les Naskapis ont beaucoup plus d'autonomie et de pouvoirs que les autres Nations du Québec, ainsi que des accès exclusifs à de plus grands territoires.
- Éventuellement, procéder à une comparaison entre deux ou trois Nations (voir section 3).

Les concepts particuliers au module

Sept concepts particuliers sont prescrits pour ce module par le PFEQ. Ces concepts permettent-ils de présenter les perspectives des peuples autochtones sur le territoire?

Quatre des concepts prescrits portent un regard plus historique que géographique sur le territoire. Le concept de **Bande** fait référence à une entité créée de toute pièce par le gouvernement canadien, et imposée aux Premières Nations par la *Loi sur les Indiens* à partir du 19<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>; les bandes ne correspondent pas à l'organisation politique traditionnelle des Premières Nations. Le concept de **Convention** s'applique uniquement au contexte très particulier et contemporain de la CBJNQ. Quant aux concepts de **Droit ancestral** et de **Revendication**<sup>2</sup>, ils s'inscrivent dans le contexte juridique contemporain des luttes des peuples autochtones pour la reconnaissance de leurs droits.

Donc, ces quatre concepts mettent de l'avant les relations entre les peuples autochtones et les gouvernements, plutôt que les relations entre les peuples autochtones et le territoire.

Le concept de **Nordicité** est central dans le programme et dans le traitement qu'en proposent les manuels. La nordicité a été définie par le géographe Louis-Edmond

<sup>1</sup> Les Inuit ne sont pas inclus dans la *Loi sur les Indiens* et ne sont pas organisés en bandes.

Hamelin dans les années 1960, et fait référence aux caractéristiques propres aux régions nordiques (climat, population, etc.). Selon Hamelin, tout le territoire du Québec peut être pensé comme « nordique ». Or, dans l’imaginaire collectif, et dans le PFEQ, ce concept est associé aux Nations du Nord (Cris, Inuit, Naskapis), où il fait « froid », où les hivers sont « longs », et où les conditions sont « hostiles »; le Nord est ainsi présenté comme une réalité homogène et lointaine (Déry et Mottet, 2018). En mettant l’accent sur la nordicité pour présenter les territoires autochtones, on renforce l’idée que les Autochtones sont « loin » de nous, dans un « ailleurs » géographique et temporel.

Les concepts de Culture et de Nation sont plus pertinents pour parler du territoire selon les perspectives des peuples autochtones. En effet, la culture, le mode de vie, la langue et l’histoire sont étroitement reliés au territoire ancestral\* occupé et fréquenté par une Nation. La culture, cependant, ne devrait pas être présentée comme figée dans le temps ou statique, mais abordée dans ses manifestations contemporaines. Les pratiques culturelles ont été transformées, et continuent de l’être.

Parmi les thèmes qui ont été abordés par les participant.e.s en entrevue, on pourrait ajouter, par exemple, les concepts de Transmission (le lien entre l’accès au territoire et les possibilités de transmettre la culture), de Réseaux (les réseaux d’échanges, les réseaux hydrographiques) et de Colonisation (l’impact de la colonisation sur l’effritement du territoire). Ces thèmes sont repris dans la section 2.

Suggestions :

- Questionner, voire abandonner, le concept de nordicité pour parler des territoires autochtones
- Introduire d’autres concepts plus à même de présenter les perspectives des Premières Nations et des Inuit sur le territoire

Le module « territoire autochtone » dans les manuels analysés

Les deux manuels analysés ici sont les cahiers d’activité (cahier de l’élève) de *Géo à la carte* (Éditions CEC, 2019), et *Complètement géo* (Chenelière, 2020).

Cette section se divise en six sous-sections, formulées sous forme de questions. Ces questions peuvent vous aider à évaluer si les contenus proposés sont stéréotypés ou erronés, ou s’ils présentent les réalités et perspectives des peuples autochtones eux-mêmes.

Qui sont les auteur.ice.s et collaborateur.ice.s des manuels?

Dans les deux cas, les auteurs et autrices des manuels sont nommés, mais il n’est pas précisé si certain.e.s sont d’origine autochtone. L’équipe de *Complètement géo* a consulté Suzy Basile, professeure Atikamekw à l’UQAT, pour les noms des Nations et

leur graphie. On ne mentionne pas s'il y a eu collaboration avec des personnes ou organisations autochtones dans *Géo à la carte*, mais on mentionne la collaboration d'un historien, Louis-Pascal Rousseau, qui ne semble pas spécialiste en histoire autochtone.

Quand les auteurs et autrices ne sont pas autochtones, la collaboration avec des membres des communautés autochtones est un critère clef pour déterminer s'il y a un risque que les représentations soient erronées ou stéréotypées.

Comment le « territoire autochtone » est-il nommé et défini?

Il existe une diversité de réalités et de perspectives sur le territoire. D'une Nation à l'autre, les enjeux et les réalités varient. En ce sens, l'utilisation du pluriel « territoires autochtones » par *Complètement Géo* met mieux la table pour explorer cette diversité que le singulier « territoire autochtone » utilisé dans le PFEQ et dans *Géo à la carte*.

Le PFEQ ne propose pas de définition de ce qu'est un « territoire autochtone ». Les manuels proposent donc des définitions maison, dont la source est difficile à retracer.

Dans *Géo à la carte*, on peut lire :

« Un territoire autochtone est un territoire 1) reconnu par le gouvernement du pays 2) sur lequel habite une population autochtone 3) sur lequel les Autochtones possèdent une autonomie particulière qui leur accorde certains pouvoirs » (p.2)

Bien qu'elle soit cohérente avec les territoires couverts par le PFEQ, cette définition est restrictive, car elle exclut les territoires où des revendications sont en cours. Pour la majorité des Nations au Québec, seuls les réserves\* sont des « territoires autochtones » selon cette définition, qui est un obstacle à une compréhension du concept de territoire traditionnel ou ancestral\*.

*Complètement Géo* propose :

« Un territoire autochtone est un espace habité par des Autochtones. La plupart des peuples autochtones partagent leur territoire avec des populations non autochtones. La majorité des peuples autochtones font valoir des revendications pour obtenir le pouvoir de gérer leur territoire à leur façon. D'autres ont réussi à obtenir une certaine autonomie dans la gestion de leur territoire » (p. 4)

Cette définition ouvre la porte à aborder des territoires non conventionnés\*, mais elle met encore l'accent sur la relation entre les Autochtones et les gouvernements.

Je vous propose la définition de l'Encyclopédie canadienne, qui met d'abord en lumière la relation des peuples autochtones avec le territoire :

« Le territoire autochtone, également appelé territoire traditionnel, désigne les liens ancestraux et contemporains des peuples autochtones avec une zone



géographique. Les territoires peuvent être définis en fonction des liens de parenté, de l'occupation, des itinéraires de déplacements saisonniers, des réseaux commerciaux, de la gestion des ressources, et des liens culturels et linguistiques avec les lieux. »

Cette définition s'approche de celle qu'en donnent les participant.e.s au projet (voir section 2).

Par ailleurs, les territoires nommés et représentés sur la carte du monde dans les deux manuels sont les trois territoires à l'étude, soit ceux des Inuit, des Cris et des Naskapis. Les autres territoires du Canada et du Québec sont absents. Il serait intéressant de présenter une carte comme celles qu'on trouve sur le site de Native Land (voir section 4), qui montre que tout le territoire des Amériques (et tous les continents) sont occupés par des Nations.

Suggestions :

- Adopter le pluriel (« territoires autochtones ») pour montrer la diversité des perspectives territoriales
- Proposer une définition du « territoire autochtone » qui permet d'aborder les territoires ancestraux\*
- Utiliser des cartes comme celles de Native Land pour présenter les divers territoires

Qui sont les acteurs et actrices?

La colonisation a eu pour effet d'imposer aux peuples autochtones à travers le monde des modes d'organisation sociale, politique et territoriale. Mis à l'écart des sphères du pouvoir, les peuples autochtones sont généralement présentés en périphérie, comme acteurs secondaires ou comme victimes.

Parmi les droits reconnus par l'ONU dans la Déclaration des droits des peuples autochtones, on retrouve aux articles 3 et 4 le droit à l'autodétermination, soit un pouvoir d'action. Or, les peuples autochtones sont-ils réellement les acteurs du développement du territoire dans les manuels?

Dans *Géo à la carte*, le module est structuré à partir de la question suivante :  
« Comment développer le territoire en respectant les droits des Autochtones? »

Bien que ce soit subtil, cette question sous-entend que le développement du territoire est mené par les *non* Autochtones, qui doivent alors s'assurer de respecter les droits des Autochtones; ces droits apparaissent presque comme quelque chose d'« encombrant » dans le développement. Dans cette formulation, les Autochtones ne sont pas les acteurs et actrices principaux du développement de leurs propres territoires.

Le manuel *Complètement Géo* propose : « Comment les Autochtones s'assurent-ils que leur territoire se développe en harmonie avec leurs valeurs? »

Dans cette formulation, ce sont les peuples autochtones qui sont les acteurs principaux. On pourrait reformuler la deuxième partie pour mettre encore plus l'accent sur les initiatives et actions des peuples autochtones : « Comment les Autochtones développent-ils leur territoire en harmonie avec leurs valeurs? »

Finalement, dans ces deux cas, comme le module se concentre sur une Nation en particulier (Inuit ou Cris), il serait préférable de nommer cette Nation : « Comment les Inuit (ou les Cris) développent-ils leur territoire en harmonie avec leurs valeurs? »

Il s'agit de nuances subtiles, mais qui peuvent mettre de l'avant les perspectives des peuples autochtones plutôt que de perpétuer une perspective non autochtone.

Suggestions :

- S'exercer à identifier la façon subtile dont les peuples autochtones sont présentés (ou non) comme acteurs et actrices dans les manuels
- Reformuler au besoin les affirmations ou les questions du manuel
- Faire référence le plus possible aux Nations elles-mêmes (Inuit, Cris, Wáábanakiak) plutôt qu'au terme générique « Autochtones »

Quel vocabulaire décrit le territoire autochtone?

Dans la lignée de l'élément précédent, un point de vue eurocentriste peut subtilement s'exprimer dans le vocabulaire utilisé.

Par exemple, le mode de vie traditionnel des Cris dans *Géo à la carte* est décrit ainsi :  
 « Les Cris ont d'abord formé une communauté nomade, obligée de se déplacer sur un très vaste territoire afin de pouvoir subsister grâce à la chasse, à la pêche et au piégeage. Ils vivaient ainsi très proches de la nature et y trouvaient tout ce dont ils avaient besoin pour survivre. Les lacs et les rivières leur offraient le poisson, et la forêt leur procurait le gibier et autre nourriture (comme les fruits et les champignons). »

En utilisant des mots comme *obligée de se déplacer*, *subsister* et *survivre*, et en nommant seulement des produits destinés à l'alimentation, cette formulation laisse entendre que le mode de vie des Cris était difficile et qu'ils étaient toujours au bord de l'extinction. Par ailleurs, le terme *nomade* doit être utilisé avec soin. Le nomadisme n'est pas une « errance » sur le territoire; c'est un mode de vie basé sur des déplacements cycliques selon les saisons, sur un territoire connu et nommé.

*Complètement Géo* réussit mieux à présenter le mode de vie traditionnel inuit comme adapté au contexte :

« Le mode de vie traditionnel des Inuit, basé sur la chasse, est bien adapté à la nordicité. Ce peuple nomade chassait surtout le phoque sur la banquise en hiver, et se déplaçait à l'intérieur des terres l'été pour chasser le caribou. Il chassait aussi d'autres animaux, comme le morse, le narval, la baleine et l'ours polaire. Avec les produits qu'ils tiraient de la chasse, les Inuit disposaient de tout ce qui était essentiel pour assurer leur survie. » (p. 16)

Le manuel donne ensuite des exemples d'objets fabriqués pour s'éclairer, se chauffer, cuire les aliments, s'habiller, des objets du quotidien, des outils, des jeux et des œuvres d'art. On présente alors le mode de vie traditionnel de façon plus complète, bien que ce soit un résumé, et bien que le terme « survie » soit aussi utilisé.

Suggestions :

- Amener les élèves à identifier des mots ou expressions qui présentent une vision eurocentriste ou stéréotypée des Premières Nations et des Inuit
- Se questionner : pourquoi cette perspective est-elle présente?
- Reformuler au besoin certains passages du manuel
- Présenter des sources produites par des membres des Premières Nations et des Inuit

Quelles perspectives géographiques s'expriment?

*La carte géographique*

La carte est centrale dans l'enseignement de la géographie. Or, la carte géographique que nous utilisons transpose une représentation du monde marquée par la colonisation et l'impérialisme : ce sont les métropoles européennes et l'Occident dans son ensemble qui sont au centre, tandis que le reste du monde est en périphérie. Par ailleurs, les frontières indiquées sur nos cartes ne sont pas nécessairement reconnues par les peuples autochtones (voir section 2 : « territoire ancestral »).

Contrairement à la perspective « à vol d'oiseau » de la carte européenne, la perspective géographique sur le territoire, pour les peuples autochtones, peut s'exprimer d'un point de vue « horizontal », en fonction du territoire parcouru. Les cartes dessinées traditionnellement par les peuples autochtones avaient la fonction de s'orienter dans le territoire, et pouvaient utiliser d'autres codes d'échelle que ce à quoi nous sommes habitués (par exemple, ce qui peut être parcouru en une journée de déplacement).

Depuis des décennies, il existe un mouvement dans les communautés autochtones, et particulièrement les communautés inuit, pour se réapproprier la toponymie. Le Inuit Heritage Trust a ainsi recensé 9000 lieux nommés en inuktitut, qui témoignent de la fréquentation du territoire du Nunavut. Ces lieux sont répertoriés sur une carte intitulée « [Where we live and travel](#) ». Les chemins et sentiers reliant ces lieux entre eux sont

aussi représentés. Cette carte, intitulée peut être utilisée pour montrer une autre perspective sur le territoire des Inuit.



Figure 1 Where we Live and Travel, Inuit Heritage Trust

Vous pouvez aussi présenter à vos élèves des cartes « renversées », ce qui oblige à changer le regard sur la carte et le territoire. Ainsi, dans cet exemple, c'est le Nord qui semble être au « centre », plutôt qu'en périphérie du monde. En voici un exemple :



Figure 2 Carte de Ruby Wiebe, 1989

#### *Une perspective eurocentriste et « sudiste »*

Au-delà de la carte, une perspective eurocentriste, voire « sudiste », s'exprime dans les manuels quand on considère que le « centre » est le sud du pays (Montréal, Québec).

Par exemple, dans *Géo à la carte*, ce qui caractérise le territoire des Cris, c'est « l'isolement » par rapport au sud. Dans le récapitulatif du chapitre, on peut lire : « Pour survivre sur ce territoire, les Cris ont dû s'adapter à l'isolement et au froid » (p. 36).

Outre l'enjeu d'utiliser le mot « survie » (déjà souligné dans la section précédente), la notion « d'isolement » pose problème, car l'isolement dépend évidemment du point de vue dont on parle. Pour les Cris qui y vivent, c'est Eeyou Istchee, le territoire cri, qui est le « centre ». C'est un milieu de vie où les communautés sont connectées entre elles par un réseau de pistes, de chemins, de rivières.

L'idée d'isolement s'oppose ainsi à celle de connections et de réseaux d'échange exprimées par les participant.e.s (voir section 2 : « rivières »). Des fouilles archéologiques ont révélé que certains objets ont parcouru des milliers de kilomètres il y a plusieurs milliers d'années, par exemple entre le territoire inuit et le Ndakina. Cela illustre non seulement la grande valeur accordée à certaines matières, mais aussi la mobilité des Nations sur les territoires et l'étendu des réseaux d'échange précoloniaux.

Il est donc important de nuancer le concept d'isolement, autant celui des territoires nordiques par rapport au « sud » que l'isolement des communautés entre elles, et ce, autant dans le passé que dans le présent.

Suggestions :

- Questionner les représentations de la carte géographique traditionnelle
- Utiliser des cartes présentant des perspectives autochtones sur le territoire
- Identifier des représentations géographiques eurocentristes dans le manuel
- Utiliser la toponymie des Premières Nations et des Inuit

Quelles sources sont utilisées?

Malheureusement, les manuels scolaires nomment peu les sources utilisées. Complètement Géo les indique dans la page de garde (images et textes); Géo à la carte indique les sources des images, mais pas des textes, sauf quelques extraits de quotidiens. Même quand les sources sont indiquées, il est parfois difficile de retracer les extraits utilisés, car la source est parfois indiquée sans auteur.

Il y a peu de sources primaires dans les manuels, et donc peu de témoignages directs des peuples autochtones. Une suggestion essentielle est de bonifier le contenu des manuels avec des sources présentant les perspectives des peuples autochtones sur le territoire : témoignages, récits, films, cartes, images, écrits scientifiques, etc. Cet outil peut vous aider à vérifier si la source sélectionnée risque de contenir des stéréotypes :



Affiche version  
18-10-2022.pdf

Suggestions :

- Porter attention aux sources utilisées dans les manuels
- Ajouter des sources présentant des perspectives autochtones sur le territoire

## 2. Savoirs, perspectives et réalités w8banakiak sur le territoire

Cette section présente des réalités et perspectives sur le territoire telles que les ont exprimées les participant.e.s W8banakiak.

Ces participant.e.s, au nombre de neuf, ne sont pas représentatifs de la population w8banakiak. Parmi ces neuf personnes,

- 6 personnes sont de Odanak (dont 1 Atikamekw) et 3 personnes de W8linak
- Il y a 5 hommes et 4 femmes
- 4 participant.e.s sont dans le groupe d'âge des 30-40 ans; 1 dans les 40-50 ans; 1 dans les 60-70 ans; et 3 dans les 70-80 ans

La section se présente sous la forme d'un schéma conceptuel (voir page suivante). Pour en arriver à ce schéma, j'ai lu et analysé les entrevues, en soulignant les idées importantes dans chacune des entrevues. J'ai identifié 33 sous-thèmes au cours de cette première analyse. J'ai ensuite essayé de regrouper ces idées par grands thèmes, auxquels se sont greffées des idées associées.

Les perspectives présentées ici ne prétendent pas à l'exhaustivité. Néanmoins, chaque thème retenu a été abordé par plusieurs personnes en entrevue.

Par ailleurs, il faut garder en tête que les thèmes se recoupent, et que les participant.e.s abordent parfois plusieurs idées en même temps; ainsi, les thèmes présentés ne doivent pas être vus comme des boîtes fermées.

J'ai ajouté au schéma quelques extraits que je trouvais évocateurs et riches. Le schéma « interactif » (avec les extraits) [peut être consulté ici](#). Pour entendre les extraits, cliquez sur le petit symbole du haut-parleur.



### 3. Pistes pédagogiques

#### Questions d'investigation pour structurer le module

Dans les dernières décennies, les recherches en didactique de l'histoire et de la géographie ont souligné l'importance de formuler des questions d'enquête qui interpellent les élèves.

Dans cette section, vous trouverez quelques suggestions de questions qui pourraient structurer le module « territoire autochtone ». Ces questions pourraient remplacer ou compléter celles formulées par les manuels. Ces suggestions s'appuient sur les idées et thèmes soulevés par les participant.e.s w8banakiak (voir section 2).

**Question 1 :** « En quoi l'accès au territoire a-t-il un impact sur la transmission de la culture et des savoirs? Comment faire vivre et transmettre la culture en l'absence d'accès au territoire? »

Pour les Premières Nations, le territoire est central au mode de vie. Il est intimement lié à la transmission des savoirs, de la langue, des cultures et des pratiques traditionnelles (voir section 2 : « Accès »). L'accès au territoire est différent d'une Nation à l'autre. Avec la colonisation et la privatisation de presque tout le Ndkina, les W8banakiak ont peu d'accès à leur territoire ancestral\*. Comment transmettre les savoirs avec un accès limité au territoire? Comment les W8banakiak s'y prennent-ils? Quels sont les enjeux, les défis?

**Question 2 :** « En quoi le territoire que j'habite est-il autochtone? Comment le territoire autochtone est-il représenté dans mon environnement proche? »

À l'instar de tout le territoire de l'Île de la Grande Tortue (Amérique du Nord), le territoire que nous habitons est un territoire autochtone (voir section 2 : « Territoire ancestral »). Qu'est-ce qui, autour de nous, témoigne de la présence (ou de l'absence) des Premières Nations sur le territoire que nous habitons, et plus particulièrement des W8banakiak?

**Question 3 :** « En quoi les réalités territoriales des W8banakiak sont-elles semblables ou différentes de celles des autres Nations au Québec et au Canada? »

Contrairement à la perception que peuvent en avoir les élèves, les peuples autochtones ne constituent pas un bloc homogène. Les perspectives et réalités territoriales varient d'une Nation à l'autre, voire d'une communauté à l'autre. Les réalités contemporaines sont ainsi distinctes et complexes (voir section 2 : « Nations »). Cette question propose de jeter un regard comparatif sur les réalités de deux ou de plusieurs Nations, afin de briser la perception



d'homogénéité des réalités autochtones. Les Nations ont-elles toutes les mêmes pouvoirs et les mêmes accès au territoire?

**Question 4 : « Quels ont été les impacts de la colonisation sur les territoires des Premières Nations et plus particulièrement le Ndakina, le territoire des W8banakiak? »**

Même si tous les peuples autochtones de l'Amérique du Nord ont vécu la colonisation, les modalités selon laquelle elle s'est déployée ont grandement varié d'une région à l'autre, selon le moment du contact, l'intensité et la rapidité du peuplement, les ressources présentes sur le territoire, etc. Les W8banakiak, comme les autres Nations de l'Est du continent, ont été parmi les premières à entrer en contact avec les colonisateurs européens. En ce sens, la colonisation a eu l'effet d'un effritement rapide du territoire (voir section 2 : « Effritement »). Quelles traces de cette colonisation peut-on voir aujourd'hui?

Sortir de l'école, mettre les élèves en action

En appui aux questions suggérées, voici quelques idées d'activités et de sorties pour soutenir les apprentissages des élèves. Des références aux questions d'investigation sont indiquées pour chaque activité.

L'importance d'un apprentissage dit « expérientiel » a été réitéré à plusieurs reprises par mes collaboratrices Valérie Laforce et Sonia Fiset, ainsi que par plusieurs participant.e.s. Il s'agit pour eux et elles de « faire vivre la culture », de « faire entrer les Premières Nations dans l'école », d'apprendre par les sens, de susciter un éveil et une curiosité. À cause d'un rapport historiquement complexe à l'école, vue comme une institution coloniale, il y a une volonté de « décroisser l'éducation ».

Pour certain.e.s participant.e.s, cela s'exprime spécifiquement par rapport au territoire et à l'enseignement de la géographie : « il faut faire vivre le territoire », « il faut marcher le territoire », « il faut que les gens se connectent au territoire pour en comprendre l'importance », « la géographie, ça s'apprend dehors ».

Comme on l'a vu à la section 2, il n'est pas simple de trouver un endroit accessible en forêt où amener les élèves. La sortie peut donc être l'occasion d'explorer l'absence de territoire, ou les difficultés d'accès au territoire auxquelles sont confrontés les W8banakiak.

Visite à Odanak

La décision d'aller à Odanak dans le cadre de ce module ne faisait pas l'unanimité chez les participant.e.s rencontré.e.s. D'un côté, ils et elles considèrent qu'il est important et intéressant que les élèves aillent « en communauté »; d'un autre, en choisissant cette sortie pour parler du territoire autochtone, on risque selon

eux et elles de renforcer l'idée que le territoire autochtone se limite à la réserve\*. Dans le cadre d'une visite à Odanak, on peut présenter le Musée des Abénakis et le sentier Tolba comme des lieux de transmissions des savoirs et de la culture (question 1); on pourrait aussi aborder l'effritement du territoire (question 4), ou encore amener les élèves à se questionner par rapport à leur environnement proche (question 2).

Au Musée, quelques activités sont plus propices pour aborder le territoire :

- La salle d'exposition *Nôwat, Avant aujourd'hui*, basée sur les recherches archéologiques, illustre les réseaux d'échange entre les Nations et avec les Européens, l'importance des cours d'eau, et intègre bon nombre de toponymes et de mots en abénaki.
- Dans l'exposition principale, la section sur les lunes permet d'aborder le mode de vie traditionnel, le territoire, les savoirs liés aux saisons, la langue.
- Une activité d'archéologie proposée par le Musée permet aux élèves de toucher des objets, de deviner leurs usages, et de constater l'évolution de la culture matérielle.

Sur le sentier Tolba :

- Possibilité d'un atelier d'animation sur les plantes médicinales pour de petits groupes (maximum 20 personnes).
- Les panneaux d'interprétation présents le long du sentier décrivent notamment les aménagements réalisés pour la faune.

Marcher dans la communauté :

- En quoi Odanak est-elle semblable ou différente des villes et villages environnants?
- Le territoire de la réserve est-il suffisant pour permettre à une communauté de se développer et de prospérer?

#### Parc régional du Mont Ham

Le parc régional du mont Ham est situé en territoire wôbanaki. Depuis 2018, un partenariat entre la MRC des Sources, le Parc régional du Mont Ham et le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki permet aux Wôbanakiak de s'y rendre pour des pratiques culturelles et sociales, ce qui donne aux Wôbanakiak un accès au territoire pour la transmission des savoirs (question 1). Ce partenariat peut être discuté avec les élèves, dans l'optique du module tel que présenté par le PFEQ (développement du territoire avec les Nations). Un ou une personne de la Nation pourrait accompagner le groupe dans la sortie.

Le parcours en autobus peut déjà être l'occasion, pour les élèves, de prendre conscience de l'ampleur du territoire ancestral des Wôbanakiak (question 2). La

sortie pourrait être organisée conjointement avec le cours d'éducation physique ou de sciences.

En bas du Mont :

- o Aménagements récents et panneaux interprétatifs dans le sentier Waban-Aki
- o Une salle d'interprétation, « Espace Abénakis », présente des éléments de la culture w@banaki

En haut du Mont :

- o Prendre la mesure de l'ampleur du Ndakina, grâce à la vue à 360 degrés
- o Amener les élèves à observer des repères géographiques (Mont Mégantic, Mont Orford, etc.), qui peuvent être replacés sur la carte du Ndakina au retour
- o Visualiser les cours d'eau, les axes géographiques

Accueillir des membres des Premières Nations dans la classe

Dans l'idée de « faire entrer les Premières Nations dans l'école », accueillir des membres des Premières Nations en classe permet de parler des enjeux contemporains liés à la transmission des savoirs et de l'accès au territoire (question 1). Cette activité peut aussi permettre de présenter la culture dans ses représentations contemporaines plutôt que passées, et d'explorer la diversité des réalités des Nations aujourd'hui (question 3). Dans les mots d'un participant, « J'aime mieux qu'ils apprennent de moi que d'un livre d'histoire. Si je le dis dans le livre d'histoire, je vais rester dans le folklore, je vais rester dans le livre d'histoire. »

C'est une bonne idée de demander aux élèves de préparer des questions à l'avance pour les invité.e.s. Si possible et selon la volonté des invité.e.s, organiser la rencontre dans une classe extérieure.

Mise en garde : plusieurs participant.e.s ont mentionné que des non Autochtones peuvent se prétendre w@banakiak. Elles ont suggéré de contacter les institutions locales (Conseils de bande, Musée des Abénakis, Grand Conseil des Waban-Aki) pour valider l'identité de ces personnes avant de les inviter.

Parcours d'observation dans la ville

L'idée de cette activité est d'organiser un parcours d'observation dans l'environnement proche des élèves, qui peut être réalisé en classe ou en devoir. Les élèves doivent observer en quoi leur environnement est (ou non) autochtone (question 2). Cette activité pourrait être faite après une visite à Odanak, pour

approfondir la notion de ce qu'est un territoire autochtone : celui-ci se limite-t-il à Odanak?

On peut demander aux élèves d'identifier les personnes qui sont commémorées dans l'espace public (rues, bâtiments, etc.). Qui sont-elles? Y a-t-il des membres des Premières Nations parmi elles? Si oui, qui? Si non, comment expliquer cette absence?

On peut recourir à la toponymie : les noms abénakis des rivières sont-ils identifiés? Pourquoi n'y a-t-il pas de toponymes abénakis? Quels toponymes pourraient être ajoutés? Que signifient ces toponymes? Dans les mots d'un participant, cette activité peut amener les élèves « à réfléchir à ce que les Wšbanakiak ont perdu ».

On peut aussi amener les élèves à penser à des actions concrètes pour rendre visible les Premières Nations dans l'espace : comment l'héritage des Wšbanakiak pourrait-il être mieux reconnu et identifié dans mon école, dans ma ville?

Finalement, on peut demander aux élèves de dessiner un croquis du territoire wšbanaki, ou de leur environnement proche, etc.

#### Rallye photo

Dans le même ordre d'idée que l'activité précédente, le rallye photo invite les élèves à porter un regard sur leur environnement proche (question 2). Une des participantes a réalisé cette activité avec les étudiant.e.s des Premières Nations de Kiuna, qui découvraient Odanak : « C'est le regard de chaque jeune sur ce qui l'entoure, sur le territoire qui l'entoure ».

On peut ensuite répertorier les éléments photographiés et les situer sur une carte de la ville. Quels lieux ont marqué les élèves? Ces lieux sont-ils identifiés comme wšbanakiak?

Dans l'idée d'un parcours « sensible », les élèves peuvent aussi avoir un carnet d'observation (qu'est-ce que je vois, qu'est-ce que j'entends, comment je m'oriente), qui les initie plus largement au travail des géographes.

Cette activité pourrait être réalisée en partenariat avec le cours d'arts plastiques et résulter, par exemple, en une exposition de certaines photos.

#### Passerelles de Nicolet (Parc écomaritime de l'Anse-du-Port)

Pour une participante, ce lieu témoigne d'un écosystème important, autant au niveau environnemental que culturel. Pour elle, il est important que les élèves « voient au moins une fois dans leur vie le lac St-Pierre », et qu'ils se fassent expliquer son importance.

Le site des passerelles permet d'observer le lac, d'aborder les interconnexions entre les cours d'eau, et de souligner l'importance de prendre soin de tous les cours d'eau, qui se jettent éventuellement dans le fleuve et dans l'océan.

On peut aussi recourir à la toponymie. Le lac Saint-Pierre, *Nobesok*, « au lac », et la rivière Nicolet, *Pithigonitakw*, « la rivière de l'entrée », la première rivière que l'on emprunte en arrivant de Trois-Rivières, permettent de porter un autre regard sur le territoire et d'aborder comment les W8banakiak se déplaçaient sur le territoire.

On peut aussi parler de l'importance de l'écosystème du Lac St-Pierre, en tant que réserve mondiale de biosphère de l'UNESCO. Cela peut apporter un regard plus écologiste sur le territoire, que l'on retrouve dans PFEQ (protection du territoire vs développement économique).

#### Cartes-tapis géantes

La section Éducation de *Canadian Geographic* a un programme de [cartes-tapis géantes](#) (format gymnase) qui peuvent être empruntées par les écoles pour une période de trois semaines. Deux cartes pourraient être utiles pour aborder les diversités des réalités autochtones à travers le pays (question 3), soit la carte de l'Arctique – Savoir polaire Canada ([voir la vidéo ici](#)) et celle tirée de [l'Atlas des peuples autochtones du Canada](#). Toutes deux peuvent aussi être imprimées en format plus petit. Ces cartes viennent avec du matériel pédagogique prêt pour les élèves et les enseignant.e.s.

#### Visite à W8linak

La communauté de W8linak est très petite (0,9 km<sup>2</sup>). En faire le tour à pied peut permettre aux élèves de prendre réellement la mesure de l'effritement du territoire des Premières Nations (question 4) et de la difficulté de perpétuer les pratiques culturelles sur ce petit territoire (question 1). Un peu comme à Odanak, les élèves pourraient être amenés à se questionner : Le territoire de la réserve est-il suffisant pour permettre à une communauté de se développer et de prospérer? Ce serait l'occasion de discuter de l'éparpillement des familles de W8linak vers les villes environnantes, faute de territoire pour se nourrir.

La visite pourrait s'accompagner d'une animation à la chapelle sur un thème contemporain (question 3), ainsi que d'une visite à l'île Montesson, à l'embouchure du fleuve. En effet, c'est là que les W̱banakiak avaient d'abord été installés, avant d'être graduellement repoussés vers l'intérieur des terres.

#### Activité des couvertures

L'activité des couvertures est un atelier développé par l'organisme KAIROS, et qui a été adapté depuis par les communautés autochtones elles-mêmes. Dans cet atelier, des couvertures disposées sur le sol représentent le territoire précolonial. Les participant.e.s sont invité.e.s à incarner les Autochtones sur ce territoire. Au fil des événements, présentés par une narratrice, des couvertures sont retirées, et des personnes meurent des suites de maladies ou de mauvais traitements. À la fin de l'atelier, il ne reste presque plus de territoire, et seulement un petit nombre d'Autochtones. L'activité se conclut par un cercle de discussion.

Cette activité expérientielle est très efficace pour faire prendre conscience aux participant.e.s des effets de la colonisation (question 4). Elle est peut-être plus appropriée pour les élèves plus âgés, mais pourrait être envisagée avec des groupes assez matures, ou pour les enseignant.e.s et professionnel.le.s. Elle demande la participation de membres de la Nation w̱banaki pour guider la discussion. Elle pourrait être organisée à W̱linak ou à Odanak, ou à l'école.

#### 4. Cartes et toponymes

Comme on l'a vu à la section 1, la carte, centrale au travail des géographes et à l'enseignement de la géographie, transpose une perspective eurocentrée du territoire. Malheureusement, il peut être difficile de trouver des cartes présentant les perspectives des peuples autochtones sur le territoire.

Les cartes regroupées ici peuvent vous aider à vous représenter différemment l'espace géographique et peuvent être utilisées en classe. Chacune est présentée brièvement. Vous trouverez aussi d'autres cartes dans la section 1, dans la sous-section « Quelles perspectives géographiques sont présentées? »

La toponymie parle du territoire, de la façon dont il est et était utilisé. Les noms de lieux dans les langues autochtones sont hautement descriptifs, parce qu'ils servaient traditionnellement à se repérer dans le territoire. La toponymie sert aussi d'appui pour documenter l'occupation du territoire par les Premières Nations, dans un contexte de revendications territoriales.

Plusieurs participant.e.s ont identifié la toponymie comme un élément essentiel à aborder. Certain.e.s ont nommé des toponymes importants dans l'espace abénaki (*Alsig&ntegw*, la rivière Saint-François; *W&Blinoktegw*, la rivière Bécancour). Pour une participante, la toponymie est une façon plus douce d'ouvrir la discussion sur la présence abénakise dans la région et les effets de la colonisation.

En classe, une exploration de la toponymie abénakise peut permettre de révéler cette occupation du territoire. Elle peut être utilisée en complément d'outils cartographiques, ou séparément. On peut aussi demander aux élèves de réaliser un croquis du territoire abénaki, en y inscrivant les toponymes qu'ils et elles ont appris.

##### Outils cartographiques et toponymiques

###### Native Land

Cette carte interactive est réalisée par Native Land, un organisme sans but lucratif multidisciplinaire géré par des personnes autochtones et non autochtones. C'est une ressource précieuse qui se base sur une grande diversité de sources et de cartes pour présenter les territoires autochtones à travers le monde (voir pour chaque Nation). Elle permet de bien visualiser les chevauchements territoriaux. Les territoires sont identifiés par les noms utilisés par les Nations elles-mêmes. On peut aussi visualiser les traités et les langues autochtones parlées à travers le monde.

À noter que certains chevauchements territoriaux présentés ici font l'objet de litiges.  
<https://native-land.ca/>

### Toponymes autochtones du Québec

Lancé en juin 2022 par la Commission de toponymie, en partenariat avec de nombreuses organisations des Premières Nations, dont le Grand Conseil de la Nation Waban-Aki, ce site recense une centaine de toponymes autochtones à travers le Québec sur une carte interactive. Plus d'une vingtaine de toponymes abénakis y sont recensés pour l'instant (l'objectif est de continuer à bonifier le site.)

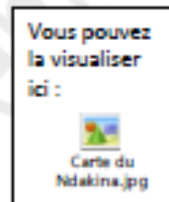
Chaque toponyme est traduit, décrit et géolocalisé. Un enregistrement de la prononciation est également disponible.

<https://cartes.toponymie.gouv.qc.ca/autochtones>

### Carte du Ndakina

Cette carte a été produite par le bureau du Ndakina, la branche du Grand Conseil de la Nation Waban-Aki chargée des enjeux territoriaux. Elle présente le territoire traditionnel abénaki sans les frontières coloniales. Elle utilise la toponymie abénakise (cours d'eau, villes), ainsi que la langue abénakise pour identifier les noms des Nations voisines du Ndakina.

Son format la rend difficile à projeter sur un écran.



### Carte de la relocalisation d'Oujé-Bougoumou

Réalisée pour un article du *Canadian Geographic*, cette carte accompagnait un article sur les nombreuses relocalisations de la communauté crie d'Oujé-Bougoumou au 20<sup>e</sup> siècle. On peut voir que la communauté a été déplacée quatre fois entre 1929 et 1962;



puis, que les membres de la communauté se sont dispersés dans les localités avoisinantes, avant d'être réunis dans la communauté d'Oujé-Boujoumou en 1989.

Cette carte peut être mise en lien avec la carte actuelle des communautés criées, souvent vue comme quelque chose de « statique » et de « figé », et permet d'illustrer la complexité du processus de création de certaines réserves.



<https://canadiangeographic.ca/articles/canadian-geographic-best-maps-of-2020/#&gid=1&pid=3>

Carte des toponymes et routes du Nunavut

Cette carte a été présentée dans la section 1. Réalisée par le Inuit Heritage Trust, elle recense près de 9000 lieux nommés en inuktitut sur le territoire du Nunavut par les Inuit, ainsi que des routes traditionnelles et contemporaines reliant ces lieux.



<http://ihti.ca/eng/place-names/pn-index.html>

En complément, un site web décrit chacun des toponymes présents sur cette carte :

<http://ihti.ca/eng/place-names/pn-goog.html>

## 5. Notions théoriques / juridiques / politiques liées aux territoires autochtones

### Territoire non cédé

Territoire qui n'a pas été cédé à la Couronne (au gouvernement britannique ou au gouvernement canadien) par une Première Nation par le biais d'un traité.

Pour plusieurs Nations, il n'est pas possible de « céder » le territoire, car il « n'appartient » pas aux Nations. Une participante l'a exprimé ainsi :  
*Ndakina*, ça veut dire « notre territoire », mais ça veut aussi dire, de la façon que c'est écrit, qu'on ne peut pas s'en départir, on ne peut pas l'aliéner, donc on ne peut pas le céder, parce que c'est connecté à nous. C'est aussi ce rapport-là au territoire qui est manifesté quand on dit « territoire non cédé ».

Ainsi, bon nombre de Nations qui ont signé des traités avec le gouvernement canadien ne considèrent pas qu'elles ont « cédé » leur territoire, mais qu'elles ont signé une entente impliquant un partage de ce territoire.

### Territoire ancestral (ou traditionnel)

Territoire fréquenté traditionnellement par une Première Nation ou par les Inuit. Souvent, les limites du territoire d'une Nation sont définies par des éléments géographiques (rivières, chaîne de montagne, fleuve, etc.). Les territoires ancestraux occupés par chaque Nation ne sont pas figés et ont changé avec le temps, notamment suite à la colonisation.

Dans le cas des W&Bnakiak, ce sont les bassins hydrographiques (ou bassins versants) qui définissent le *Ndakina*. Ainsi, les limites du *Ndakina* sont la rivière Richelieu à l'ouest, la rivière Chaudière à l'est, le fleuve Saint-Laurent au nord et l'océan Atlantique au sud (voir section 4 pour une carte du *Ndakina*).

L'Encyclopédie canadienne définit ainsi le territoire traditionnel ou ancestral :  
 « Le territoire autochtone, également appelé territoire traditionnel, désigne les liens ancestraux et contemporains des peuples autochtones avec une zone géographique. Les territoires peuvent être définis en fonction des liens de parenté, de l'occupation, des itinéraires de déplacements saisonniers, des réseaux commerciaux, de la gestion des ressources, et des liens culturels et linguistiques avec les lieux. »

Chaque Nation nomme son territoire dans sa langue : *Nitassinan* (Innu), *Nunangat* (Inuit), *Nitaskinan* (Atikamekw), *Ndakina* (W&Bnakiak), *Mi'kma'ki* (Mi'gmaq), etc. Le mot qui désigne le territoire ancestral signifie presque toujours « notre terre ».

### Chevauchement territorial

Les territoires ancestraux se chevauchent à certains endroits; il n'y a pas de « frontières » fixes, mais des zones tampon plus ou moins grandes selon les cas. Ces chevauchements peuvent être mutuellement reconnus et respectés, ou non, ce qui peut donner lieu à des conflits entre les Nations (ou non). Dans le cas des Wôshbanakiak, le territoire traditionnel, le Ndakina, chevauche le territoire des Wolastoqiyik Wâshipekuk (Malécites) à l'est, celui des Kanien'kehà:ka (Mohawks) à l'ouest, et le territoire revendiqué par les Wendats à l'ouest.



Figure 3 Capture d'écran du site Native Land, illustrant les divers territoires ancestraux et les chevauchements territoriaux au Québec (nativeand.ca)

### Réserve (terres de réserve)

Terres mises de côté par les Affaires indiennes, à l'usage exclusif des Indiens inscrits dans la *Loi sur les Indiens*. Les réserves qui ont été octroyées aux Premières Nations sont généralement de petite taille.

L'historique des 600 réserves au Canada est extrêmement complexe et diversifié, et il n'est pas possible d'en rendre toute la complexité ici. Il y a eu plusieurs moments importants dans la création des réserves, notamment l'*Acte pour mieux protéger les terres et les propriétés des sauvages dans le Bas-Canada* en 1850, et la *Loi sur les Indiens* en 1876.

De manière globale, on peut dire que les réserves ont été créées afin de contrôler les Premières Nations et leurs déplacements sur le territoire, dans l'optique de « libérer » le reste du territoire pour l'exploitation des ressources par des entreprises non autochtones ou pour la colonisation par des populations non autochtones. Ce sont des

créations contemporaines qui ne reflètent pas l'occupation millénaire du territoire par les Premières Nations.

Dans certains cas, ce sont les communautés elles-mêmes qui ont réclamé la création d'une réserve, pour protéger un territoire de l'envahissement par les colons; c'est le cas des Innus de Uashat (Sept-Îles) qui, en 1906, ont obtenu un petit territoire au cœur de la ville. Très souvent, les sites des réserves ont été choisis par le gouvernement et ont impliqué le déplacement des communautés de leur lieu de campement traditionnel; ainsi, les réserves sont souvent situées sur des terres de moindre valeur et qui ne sont pas les sites fréquentés traditionnellement par les Nations, même si plusieurs sont situées sur des sites de rassemblement traditionnel ou à proximité de ceux-ci.

Dans la vallée du Saint-Laurent, six réserves (donc Odanak et W8linak) sont d'anciennes seigneuries ou d'anciennes réductions. À Odanak et W8linak, une grande partie du territoire attribué au deux bandes vers 1700 a graduellement été morcelé puis vendu, avec la complicité de l'agent des Indiens, ce qui explique la très petite taille de ces deux réserves (6 km<sup>2</sup> et 0,9 km<sup>2</sup>).

#### Territoire (non) conventionné

Terme utilisé pour désigner les territoires qui ont fait l'objet d'une entente avec le gouvernement du Québec dans le cadre de la Convention de la Baie James et du Nord-Est Québécois en 1975 et 1978. Au Québec, tous les autres territoires sont, par défaut, « non conventionnés ».

À noter : les terres qui ont fait l'objet d'une entente avec les Naskapis sont aussi revendiquées par les Innus de Matimekush (Schefferville). Cela a causé beaucoup de tensions entre ces deux communautés voisines au moment de la signature de la Convention, car cette dernière éteignait les revendications subséquentes sur le territoire.

#### Traités

Les traités désignent généralement des ententes conclues entre la Couronne et une ou des Premières Nations. Les wampums pourraient aussi être considérés comme des traités entre les Nations elles-mêmes, mais ils ne seront pas considérés ici.

Le site [Relations autochtones](#), produit par le Ministère de l'éducation de l'Ontario, propose une vidéo qui explique bien les divergences d'interprétation des traités entre la Couronne et les Premières Nations (voir Vidéo 4 - *Les traités : promesse brisées*). On peut aussi visualiser les traités sur le site de [Native Land](#) (choisir cette fonction).

Les nombreux traités signés avec les Premières Nations sont généralement identifiés comme traités « historiques » (avant 1975) ou « modernes » (à partir de 1975). Règle générale, la Couronne et les gouvernements fédéral et provinciaux ont senti le besoin de signer des traités afin de « libérer le territoire » pour l'installation de colons ou l'exploitations des ressources sur le territoire.

#### Traités historiques

Les traités historiques incluent :

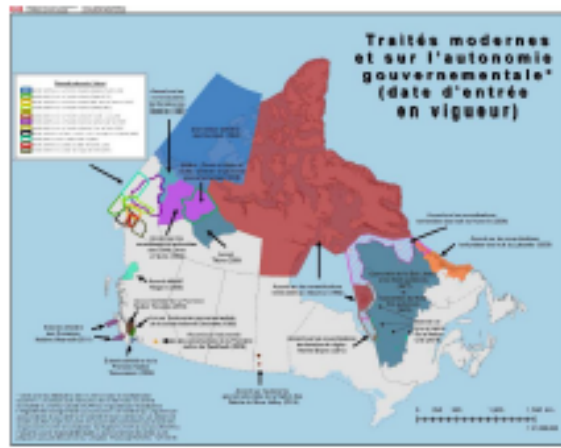
- Les traités de paix et d'amitié, signés entre 1725 et 1779 entre le gouvernement britannique et les Nations de l'Est du pays (en orange sur la carte). Ces traités n'impliquaient pas de cession du territoire, mais scellaient des alliances entre la Couronne et les Nations.
- Les traités du sud de l'Ontario (dès 1764), conclus au moment de l'afflux de Loyalistes vers le Canada, et les traités Robinson (1850), signés au fur et à mesure que l'expansion de la population progressait vers le nord et l'est (en vert et mauve au centre de la carte).
- Les traités numérotés, signés au fil de la progression de l'expansion du Canada vers l'Ouest (en gris sur la carte).

À noter qu'au Québec, outre la Proclamation royale de 1763 (qui n'est pas à proprement parler un « traité »), il n'y a pas eu de signature de traités historiques. D'où la convention de nommer une grande partie du territoire comme « non cédé ».



### Traités modernes

Les traités modernes sont des ententes conclues à partir de 1975 entre les gouvernements et les Premières Nations ou les Inuit. La Convention de la Baie James et du Nord-Est Québécois entre dans cette catégorie. Règle générale, les traités modernes ont été négociés de manière plus équitable et assurent des droits et redevances plus justes aux Premières Nations et aux Inuit que les traités historiques.



### Revendications territoriales

Depuis l'affaire Calder (1973), portée devant la Cour Suprême, il y a reconnaissance d'un droit foncier autochtone dans le droit canadien (donc, d'un droit sur le territoire). C'est le cas des Nisga'a, en Colombie-Britannique, qui a ouvert la porte aux revendications territoriales à l'échelle du Canada.

On identifie deux grandes catégories de revendications : les revendications particulières et les revendications globales.

#### Revendications particulières

Les revendications particulières portées devant les tribunaux « découlent des griefs des Premières Nations au sujet des obligations de traités qui n'ont pas été remplies, ou de l'administration de terres et de biens autochtones en vertu de la *Loi sur les Indiens* » (Encyclopédie Canadienne). Les revendications particulières touchent généralement des territoires circonscrits.

À Odanak, par exemple, une revendication particulière en cours touche la Seigneurie Crevier, qui avait été donnée aux W8banakiak et aux Sokokis en 1703 par la veuve de Jean Crevier, Marguerite Hertel. D'une superficie originelle de 64 km<sup>2</sup>, des parcelles de la Seigneurie ont graduellement été vendues à des particuliers avec la complicité de l'agent des Indiens et de l'abbé Maurault. Aujourd'hui, alors qu'il ne reste plus que 6 km<sup>2</sup> du territoire d'origine, le Conseil de bande d'Odanak réclame une compensation financière pour la perte de jouissance sur ce territoire; cette compensation pourrait servir au développement économique, social et culturel de la communauté, ou au rachat de terres environnantes qui seraient reconverties en terres de réserve (enjeu : le coût très élevé des terres environnantes, situées en milieu agricole).

#### Revendications globales

Les revendications globales touchent l'ensemble d'une région fréquentée par une Première Nation, sur laquelle il n'y a pas eu de traité.

Ces revendications sont plus difficiles à régler que les revendications particulières, notamment parce que certains territoires limitrophes peuvent être revendiqués par deux ou plusieurs Nations.

