Cahiers DIALOG

Cahier nº 2013-03. Actes de colloque

La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas

Sous la direction de Carole Lévesque, Édith Cloutier et Daniel Salée

Montréal 2013

INRS
Université d'avant-garde

DIALOG
Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones
Aboriginal Peoples Research and Knowledge Network
Red de investigación y de conocimientos relativos a los pueblos indígenas

www.reseaudialog.ca

Cahiers DIALOG
Cahier DIALOG n° 2013-03. Actes de colloque
Titre : *La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas*
Sous la direction de : Carole Lévesque, Édith Cloutier et Daniel Salée
Éditeur : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS)
Lieu de publication : Montréal
Date : 2011

Carole Lévesque
Professeure au Centre Urbanisation Culture Société, Institut national de la recherche scientifique. Directrice du Réseau DIALOG

Édith Cloutier
Présidente du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec; directrice générale du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or

Daniel Salée
Professeur, École des affaires publiques et communautaires, Université Concordia

Éditique
Céline Juin, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

Révision linguistique
Catherine Couturier, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

Diffusion
DIALOG. Le Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones
Institut national de la recherche scientifique
Centre Urbanisation Culture Société
385, rue Sherbrooke Est
Montréal, Québec, Canada H2X 1E3
reseaudialog@ucs.inrs.ca

Organismes subventionnaires
DIALOG – Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones est subventionné par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Université d'accueil du Réseau DIALOG

INRS
Université d'avant-garde

ISSN : 2291-4188 (imprimé)
ISSN : 2291-4196 (en ligne)
Dépôt légal : 2013
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

DIALOG

Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones
Aboriginal Peoples Research and Knowledge Network
Red de investigación y de conocimientos relativos a los pueblos indígenas

www.reseaudialog.ca

Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones — DIALOG — est un forum d'échange novateur entre le monde autochtone et le monde universitaire fondé sur la valorisation de la recherche et la coconstruction des connaissances et voué au développement de rapports sociaux justes, égalitaires et équitables. Regroupement stratégique interuniversitaire, interinstitutionnel, interdisciplinaire et international créé en 2001, DIALOG est ancré à l'Institut national de la recherche scientifique (une constituante de l'Université du Québec). Subventionné par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), DIALOG réunit plus de 150 personnes et bénéficie de l'étroite collaboration de plusieurs partenaires universitaires et autochtones.

Les membres de DIALOG proviennent d'horizons disciplinaires multiples, partagent des pratiques et des intérêts de recherche diversifiés et ont pour objectif commun l'avancement des connaissances pour une société plus égalitaire et une reconnaissance à part entière des cultures, des droits, des valeurs et des visions du monde des Premiers Peuples. Par ses activités d'animation scientifique, ses programmes de soutien à la recherche collaborative et partenariale, à la formation et à l'édition, ses initiatives en matière de mobilisation des connaissances, ses dispositifs de diffusion et ses banques de données interactives, DIALOG contribue à la démocratisation des savoirs relatifs au monde autochtone à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale. À l'heure de la société du savoir, DIALOG participe à la promotion de la diversité culturelle et à sa prise en compte dans le projet du vivre ensemble. Le mandat de DIALOG comporte quatre volets :

- **Contribuer** à la mise en place d'un dialogue constructif, novateur et durable entre l'université et les instances et communautés autochtones afin de dynamiser et de promouvoir la recherche interactive et collaborative.

- **Développer** une meilleure compréhension des réalités historiques, sociales, économiques, culturelles et politiques du monde autochtone, des enjeux contemporains et des relations entre Autochtones et non-Autochtones en misant sur la coconstruction des connaissances et en favorisant la prise en compte des besoins, perspectives et approches des Autochtones en matière de recherche et de politiques publiques.

- **Soutenir** la formation et l'encadrement des étudiants universitaires, et plus particulièrement des étudiants autochtones, en les associant aux activités et réalisations du réseau et en mettant à leur disposition des programmes d'aide financière et des bourses d'excellence.

- **Accroître** l'impact scientifique et social de la recherche relative aux peuples autochtones en développant de nouveaux outils de connaissance afin de faire connaître et de mettre en valeur ses résultats au Québec, au Canada et à travers le monde.

Partenaires | Partners | Socios

INRS Université d'avant-garde
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Université Concordia University
UQÀM
University of Alberta
Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
FAQNIW Femmes Autochtones du Québec inc.
Société de développement des Naskapis
Institut Tshakapesh
Conseil Tribal Mamuitun
Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or
Val-d'Or Native Friendship Centre
Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
Cesder PRODES, A.C. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Mexique
Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas, Chili

Fonds de recherche sur la société et la culture Québec
Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
Social Sciences and Humanities Research Council of Canada
Canada

Table des matières

Présentation 1
CAROLE LÉVESQUE, ÉDITH CLOUTIER, DANIEL SALÉE

Section 1 : Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones 7
ALICE ALLAIN, PIERRE DEMERS, FRANCE PELLETIER

Section 2 : La coconstruction des connaissances en milieu muséal : le Musée de la civilisation et sa nouvelle exposition permanente sur et avec les Premières Nations et les Inuit du Québec 25
LAURENT JÉRÔME

Section 3 : Accompagnement psychoéducatif et recherche partenariale en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec 31
SUZANNE MANNINGHAM

Section 4 : Le Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador, son récit et les défis rencontrés 39
SUZY BASILE, NANCY GROS-LOUIS MCHUGH

Section 5 : Favoriser la coconstruction des connaissances en contexte autochtone : enjeux et défis méthodologiques.....47
CAROLE LÉVESQUE, PHILIPPE APPARICIO, ÉDITH CLOUTIER

Présentation

Les textes qui sont regroupés dans ce recueil ont d'abord fait l'objet de conférences et de discussions lors du colloque ***La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : modalités, contraintes, perspectives***, organisé par le réseau DIALOG dans le cadre du 80e Congrès annuel de l'Acfas, qui s'est tenu au Palais des congrès de Montréal en mai 2012. Dans le but de créer les conditions d'un dialogue entre les milieux universitaire et autochtone, ce colloque a rassemblé des chercheurs, des leaders et des acteurs sociaux issus de différents horizons professionnels, institutionnels et disciplinaires. Autochtones et allochtones, étudiants comme chercheurs se sont ainsi livrés à un exercice de mobilisation des connaissances qui nourrit la mission de partage et de démocratisation des savoirs et des connaissances du réseau DIALOG.

Depuis le milieu des années 1990, la demande des organisations et communautés autochtones pour une participation accrue aux recherches qui les concernent se fait entendre haut et fort, à l'instar de leurs préoccupations pour la prise en compte, par les chercheurs et le milieu universitaire, de leurs propres questionnements en matière de recherche, de leurs aspirations à la construction d'une société plus égalitaire, juste et équitable, et de leurs propres traditions intellectuelles. Depuis une dizaine d'années, des protocoles de recherche ont été élaborés par diverses instances autochtones en vue de baliser les travaux des chercheurs de toutes les disciplines (voir notamment APNQL 2005 et FAQ 2013). L'énoncé de politique des trois conseils subventionnaires du Canada, au sujet de l'éthique de la recherche avec les humains, compte désormais un chapitre complet sur l'éthique de la recherche avec les Autochtones (Fortier 2010). Une nouvelle littérature scientifique canadienne et internationale fait écho à ces nouvelles modalités en documentant de nouvelles approches et de nouveaux paradigmes. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada identifie depuis de nombreuses années la recherche autochtone comme une des priorités de recherche au Canada (CRSH 2003; 2012).

Les chercheurs du Québec ont-ils modifié en conséquence leurs modes d'interaction avec les Autochtones? Quels sont les impacts de ces nouvelles pratiques sur les traditions disciplinaires? Ces nouvelles modalités favorisent-elles une compréhension plus adéquate des réalités autochtones? Les travaux des chercheurs contribuent-ils davantage à la définition des politiques publiques culturellement pertinentes? Voilà autant de questions qui se posent actuellement au sein du domaine de la recherche relative aux Peuples autochtones et pour lesquelles les réponses sont encore fragmentaires. Ce sont ces questions qui ont mobilisé une quarantaine de personnes le jeudi 10 mai 2012 à Montréal. Le présent Cahier DIALOG propose de s'instruire de quelques-unes des expériences et avancées en matière de coconstruction des connaissances à travers cinq cas aussi diversifiés qu'intéressants qui sont le fait de chercheurs, d'étudiants, de praticiens ou d'analystes œuvrant en contexte autochtone.

L'enseignement des langues secondes en contexte autochtone

En premier lieu, l'équipe formée d'Alice Allain, Pierre Demers et Francine Pelletier nous invite à examiner et à réfléchir aux particularités de l'enseignement des langues secondes lorsqu'il est destiné à des clientèles autochtones. À partir de leurs expériences personnelles, les trois

auteurs proposent un questionnement tantôt théorique, tantôt didactique, afin de faire une place aux particularités culturelles et de prendre en compte les héritages scolaires des apprenants. Dans un premier temps, ils mettent l'accent sur les écueils que les méthodes classiques « à l'occidentale », pour reprendre leur terme, engendrent lorsque l'on tente de les reproduire telles quelles en contexte autochtone. Il en résulte non seulement des incohérences pédagogiques mais aussi une profonde incompatibilité épistémologique. En guise de réponse, les auteurs puisent notamment dans le paradigme radical en didactique des langues secondes qui présente plusieurs points communs avec les approches d'apprentissage observées chez les Autochtones, notamment l'importance de la communication interpersonnelle, le rapport à la temporalité, l'approche holistique. L'approche plus nouvelle du « français intensif » ouvre aussi des pistes en associant étroitement l'enseignement de l'écrit à l'enseignement de l'oral.

Le texte central des auteurs est complété par trois courts documents qui, tour à tour, abordent une dimension majeure de la dynamique d'apprentissage. Le premier de ces documents relate les aléas du développement de la relation pédagogique entre une des auteurs et une classe d'adultes autochtones : la surprise et l'étonnement du départ ont peu à peu fait place à la confiance et à la réciprocité, grâce à l'ouverture manifestée de part et d'autre. Le deuxième document formule quelques suggestions afin d'améliorer l'acquisition de la langue seconde par les élèves autochtones. Enfin, le troisième et dernier document nous plonge dans l'univers complexe des phonèmes et des précautions à prendre lorsque l'on passe d'une langue normalisée, comme le français, à une langue qui ne l'est pas, comme le cri : des ajustements sont essentiels afin de maximiser l'apprentissage.

Une nouvelle exposition pour le Musée de la civilisation

Le second cas relaté dans ce Cahier est celui de la préparation de la nouvelle exposition du Musée de la civilisation sur et avec les Premières Nations et les Inuit du Québec (Laurent Jérôme). À l'instar de plusieurs autres musées en Amérique du Nord qui ont modifié leurs pratiques depuis le début des années 2000 afin de travailler de concert avec les Peuples autochtones dans la représentation de leurs réalités, le Musée de la civilisation a entrepris une véritable démarche participative et collaborative avec les Autochtones du Québec en vue de préparer sa nouvelle exposition permanente destinée à remplacer celle conçue en 1998. Il a notamment favorisé la constitution d'une assemblée consultative formée d'une quarantaine de porte-parole des différentes instances autochtones (représentative à la fois de la population des collectivités autochtones, des femmes et de la population autochtone urbaine) et confié à la Boîte Rouge vif la production d'une série d'inventaires communautaires participatifs. Les intervenants et spécialistes de la Boîte Rouge vif ont sillonné le Québec pendant plus de deux ans à la rencontre de plusieurs communautés autochtones afin de recueillir les opinions, savoirs et aspirations de la population de tous âges au regard de la future exposition. Ils ont également contribué à la mise en place d'activités créatrices au sein des communautés visitées et reconstitué en maints endroits le patrimoine immatériel autochtone.

Une telle initiative du Musée de la civilisation n'aurait été possible sans la mise en place, dès le début des activités, d'une structure de gouvernance novatrice basée sur l'ouverture, le respect et la collaboration : un comité scientifique, une assemblée consultative, des partenaires autochtones, des partenaires de recherche de différentes universités (UQAC, Université Laval, Institut national de la recherche scientifique) ─ et en particulier le réseau DIALOG et l'Alliance de recherche ODENA (tous deux ancrés à l'INRS) qui ont soutenu les

travaux de l'Assemblée consultative (Pharand *et al.* 2010; Couturier *et al.* 2012) ─, sans oublier le personnel du Musée lui-même. Dans son texte, Laurent Jérôme, qui a joué un rôle central dans cette expérience novatrice, identifie notamment les grands défis auxquels ont fait face tous les acteurs concernés de même que les solutions envisagées au fur et à mesure du déroulement du projet. Ces défis sont les suivants : 1) saisir l'immatérialité des objets; 2) documenter les interactions et les relations aux objets; 3) matérialiser les sens et les émotions; 4) exposer le processus de création de l'exposition. Ce dernier défi en particulier est très important puisqu'il attire l'attention sur le processus de création lui-même, auquel il convient d'accorder une grande importance, plutôt que de s'en tenir uniquement au résultat visé, soit une nouvelle exposition.

Améliorer les pratiques éducatives dans les CPE

Dans un tout autre domaine, Suzanne Manningham de l'Université Laval retrace pour nous les étapes d'une démarche de recherche partenariale engagée entre le milieu universitaire et un milieu de pratique, en l'occurrence les centres de la petite enfance (CPE), dans deux régions administratives du Québec. Elle met en évidence autant la structure de gouvernance partenariale mise sur pied pour la circonstance, que les tâches dévolues aux deux personnes se partageant la responsabilité du projet, et les étapes qui ont été traversées.

Le projet mis en œuvre en 2009 visait principalement à « établir un portrait de la qualité de l'environnement éducatif des CPE dans deux régions ». La constitution de ce portrait a conduit la chercheure concernée à rencontrer 112 éducatrices dans 27 CPE (93,3 % de l'ensemble des éducatrices), incluant un CPE autochtone. Ces rencontres visaient à faire connaître les résultats de l'observation de chaque centre et à préciser les besoins de formation à combler. Dans la foulée, 26 sessions de formation sur mesure ont été organisées par les deux représentantes des partenaires de ce projet novateur à l'intention des éducatrices et des gestionnaires. L'auteure explique notamment comment ce projet a permis « de faire la promotion […] des pratiques éducatives répondant aux besoins développementaux des enfants tout en valorisant le rôle de l'éducatrice en petite enfance ». Les retombées enregistrées aux différentes étapes de ce travail partenarial ne se mesurent donc pas seulement en termes de résultats mais aussi en termes de rayonnement social. De plus, la démarche a permis de confirmer la pertinence de divers travaux de recherche qui démontrent qu'en situation de vulnérabilité, l'intervention précoce auprès des enfants favorise la poursuite de leur parcours scolaire. Semblable intervention joue le rôle d'un facteur de protection lors de l'entrée à l'école. C'est à cet égard que la constitution et le maintien d'un environnement éducatif de qualité permettant de transformer les pratiques quotidiennes et d'améliorer le développement d'habiletés sociales chez les enfants.

Baliser la recherche en contexte autochtone et renouveler ses pratiques

Le quatrième texte de ce Cahier DIALOG aborde principalement les questions relatives à l'éthique de la recherche avec les Peuples autochtones. Dans un premier temps, les auteures ─ Suzy Basile (candidate au doctorat à l'UQAT) et Nancy Gros-Louis McHugh (gestionnaire à la Commission de la Santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador) ─ retracent l'historique des événements qui ont peu à peu amené les instances autochtones à se doter de protocoles de recherche particuliers afin de se prémunir contre les pratiques abusives et irrespectueuses et les pertes d'information qui en ont généralement résulté. Par la suite, elles présentent tour à tour les principes qui ont guidé l'élaboration du Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador,

dont la première version date de 2005; un processus de révision et d'actualisation de ce protocole a été entrepris en 2010 afin de tenir compte des transformations inhérentes au monde de la recherche universitaire.

Les principes identifiés sont les suivants : pouvoir; équité; respect. La réciprocité est également ajoutée comme valeur incontournable de la relation de recherche entre chercheurs et membres des communautés des Premières Nations. Dans un troisième temps, un parallèle est fait avec les principes PCAP (propriété, contrôle, accès, possession) en vigueur dans le reste du Canada et élaborés dans leur première version en 1998. Globalement, ces principes visent à informer à la fois les chercheurs et les communautés sur les modalités associées à la réalisation de travaux de recherche, de leur conception à leur achèvement, en passant par la gestion des données et des informations scientifiques et leur préservation. Enfin, les auteures dressent une liste des principaux aspects à prendre en considération au moment de la mise en œuvre d'un nouveau projet de recherche.

La coconstruction des connaissances : un atout pour les chercheurs et pour les partenaires

Le dernier texte fait état d'une expérience de coproduction des connaissances réalisée au sein de l'Alliance de recherche ODENA : Les Autochtones et la ville au Québec. Reposant sur un solide partenariat entre le monde universitaire et le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, cette expérience s'est déroulée sur plusieurs années et a donné lieu non seulement à la constitution de nouveaux corpus de données statistiques et spatiales mais également à des avancées en matière théorique. Le récit de cette expérience vise à démontrer que la démarche de collaboration et d'échange menée avec des partenaires de recherche avec un souci d'écoute, d'équité et de réciprocité peut également contribuer à modifier les cadres conceptuels en usage dans les sciences sociales, contrairement à l'idée reçue selon laquelle les retombées de la recherche doivent nécessairement connaître des applications uniquement pratiques et essentiellement destinées aux intervenants ou aux praticiens du terrain.

En prenant acte des questionnements des partenaires autochtones au regard de la mobilité et de la circulation des Autochtones dans les villes du Québec et en constatant, dans la foulée, les limites des outils conceptuels existants, les chercheurs en sont venus à construire un nouveau concept afin d'apporter des réponses constructives aux demandes formulées initialement par les partenaires et un nouvel éclairage sur des réalités encore trop peu documentées. L'exercice a permis de créer une nouvelle cartographie sociale et économique de la population autochtone dans dix villes québécoises à partir d'une compréhension renouvelée des modalités de circulation entre les communautés autochtones localisées à proximité ou en périphérie des centres d'amitié autochtones.

Bibliographie

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC ET DU LABRADOR. 2005. *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, Wendake. http://www.cssspnql.com

CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA (CRSH). 2003. *Opportunities in Aboriginal Research. Results of SSHRC's Dialogue on Research and Aboriginal Peoples.* CRSH, Ottawa. http://www.sshrc-crsh.gc.ca...

CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA (CRSH). 2012. *La recherche au cœur de notre vie. Recherche autochtone*. Feuillet d'information en ligne : http://www.sshrc-crsh.gc.ca...

COUTURIER CATHERINE, LABRAÑA ROLANDO, LÉVESQUE CAROLE ET LAURENT JÉRÔME. 2012. *Participer à la création d'une nouvelle exposition avec les Premières Nations et les Inuit du Québec*. Synthèse du second atelier. http://www.reseaudialog.ca...

FEMMES AUTOCHTONES DU QUÉBEC. 2012. *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*. FAQ, Montréal. http://www.faq-qnw.org...

FORTIER JEAN-FRANÇOIS. 2010. Recherche, éthique et Autochtones. Regard exploratoire sur les dilemmes éthiques de la recherche en milieu autochtone, *INDITERRA Revue internationale sur l'Autochtonie* (2) : 1-14. http://www.reseaudialog.ca...

PHARAND SYLVIE, COUTURIER CATHERINE, LÉVESQUE CAROLE ET LAURENT JÉRÔME. 2010. *Participer à la création d'une nouvelle exposition avec les Premières Nations et les Inuit du Québec.* Synthèse du premier atelier. http://www.reseaudialog.ca...

CAROLE LÉVESQUE, INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ÉDITH CLOUTIER, DIRECTRICE, CENTRE D'AMITIÉ AUTOCHTONE DE VAL-D'OR
DANIEL SALÉE, UNIVERSITÉ CONCORDIA

Section 1 : Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones

ALICE ALLAIN, ST. THOMAS UNIVERSITY
PIERRE DEMERS, COMMISSION SCOLAIRE CRIE
FRANCE PELLETIER, COMMISSION SCOLAIRE CRIE

Introduction

L'enseignement des langues aux autochtones a des particularités que n'a pas l'enseignement à d'autres clientèles, par exemple, la clientèle immigrante. Afin d'expliquer certaines de ces particularités, l'exemple de l'enseignement du français langue seconde (L2)[1] au Québec et au Canada dans son ensemble a été choisi. Il va de soi que les manières de faire exposées ici peuvent, *mutatis mutandis*, s'appliquer à l'enseignement d'autres L2 comme l'anglais ou l'espagnol et même, du moins est-il permis de le penser, à l'enseignement des langues autochtones qui doivent être revitalisées.

Enseigner le français L2 aux autochtones pose souvent, en effet, des problèmes qui peuvent sembler insurmontables : que ce soit le manque de motivation, le décrochage élevé, la performance aux tests sous la moyenne ou le peu d'expression orale des élèves, les défis ne manquent pas. Pour les relever, il faut choisir une approche d'enseignement de la L2 qui soit compatible avec la culture autochtone, ce qui en demande bien sûr une connaissance ne serait-ce que minimale.

Après avoir rapidement passé en revue les principaux paradigmes qui ont cours de nos jours dans l'enseignement du français L2 au Québec et dans le reste du Canada (*Rest of Canada*, ROC), nous verrons en quoi la plupart de ces paradigmes font appel à des pratiques qui s'opposent aux pratiques de l'enseignement traditionnel autochtone. Nous expliquerons ensuite l'importance de l'estime de soi dans l'enseignement aux Autochtones. Nous décrirons enfin deux nouvelles façons de faire qui conviennent à l'enseignement du français L2 aux Autochtones, en plus de permettre un enseignement plus efficace des L2 aux apprenants et apprenantes en général, le paradigme radical et le « français intensif »[2].

En outre, afin d'aider de manière concrète les personnes impliquées d'une manière ou d'une autre dans l'enseignement des langues aux autochtones, trois annexes sont aussi fournies : un témoignage de France Pelletier (qui a expérimenté pour la première fois les nouveaux

[1] En didactique des langues, il faut faire la différence entre une langue maternelle, la première langue apprise (L1), et une langue apprise par la suite (L2) : les manières utilisées pour enseigner une L1 sont différentes de celles utilisées pour enseigner une L2. De plus, le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada et c'est pourquoi la deuxième langue officielle enseignée ou apprise après la langue maternelle est une langue seconde. Les autres langues, dont les langues patrimoniales, celles dont l'apport historique à la société canadienne est pris en compte, comme le cri ou l'allemand, ne sont pas des langues officielles du Canada. C'est pourquoi ces langues, quand elles sont enseignées ou apprises après la langue maternelle, sont des langues étrangères. Toutefois, en didactique des langues, le concept de L2 peut subsumer ceux de langues secondes et étrangères.

[2] L'utilisation des guillemets s'explique par le fait que le mot intensif peut avoir plusieurs sens en didactique des langues : il peut, par exemple, vouloir dire que le temps consacré à l'enseignement du français est condensé et continu (on peut parler d'un cours intensif de cinq semaines pendant l'été). Ici, le mot intensif fait aussi référence à une manière d'enseigner la langue, à une approche différente de l'enseignement du français.

types d'enseignement), et deux devis (rédigés par Pierre Demers), le premier proposant des suggestions pour améliorer cet enseignement et l'autre portant sur l'enseignement des phonèmes du français aux locuteurs de cri.

Quelques caractéristiques de l'enseignement « à l'occidental »[3] du français L2 au Québec et au Canada

La plupart des façons de faire qui ont cours en 2012 pour enseigner le français L2 au Québec et dans le reste du Canada peuvent se regrouper, sans tenir compte des méthodes d'auto-apprentissage, en quatre paradigmes : l'approche traditionnelle, le progressisme, le behaviorisme et l'approche communicative. L'approche traditionnelle, employée dans les départements de français des collèges et universités anglophones, met l'accent sur la grammaire, la traduction et la littérature; le progressisme, utilisé dans les écoles de langues commerciales, met l'accent sur l'emploi de structures figées et la répétition parfaite de ces structures par les apprenants; le behaviorisme fait appel à la mémorisation et aux exercices structuraux; l'approche communicative vise l'utilisation de la langue, comme lors d'immersions où la langue est employée comme véhicule pour l'apprentissage de matières scolaires. Tous ces paradigmes font appel à l'une ou l'autre des composantes suivantes :

- L'importance de la langue écrite, particulièrement dans l'approche traditionnelle;
- L'importance du professeur (approche traditionnelle et progressisme);
- La valorisation des apprentissages théoriques, par exemple, de la grammaire (traditionnelle ou nouvelle) dans la plupart des paradigmes, sinon tous;
- La valorisation du travail individuel et compétitif (approche traditionnelle et behaviorisme);
- La valorisation de l'apprentissage fragmenté, qui accorde, par exemple, tant de temps aux exercices de lecture, à la correction phonétique, à l'écriture, etc. (tous les paradigmes);
- La valorisation de certains aspects de l'apprenant, comme la mémoire ou l'intelligence : rarement accorde-t-on de l'importance à tous les aspects de la personne (tous les paradigmes);
- L'importance de l'évaluation des connaissances en soi (ou des compétences) (tous les paradigmes).

En fait, toutes ces composantes sont autant des caractéristiques de l'enseignement « à l'occidental » que de l'enseignement du français L2, et vont à l'encontre des composantes de l'enseignement traditionnel autochtone.

Quelques caractéristiques de l'enseignement traditionnel autochtone

Gérald Côté (2010), un ethnomusicologue québécois, estime après avoir tenté l'expérience qu'il n'est pas possible d'enseigner aux Autochtones la musique de la manière préconisée par le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, car

[3] L'utilisation des guillemets s'explique par le fait que certaines des caractéristiques de ce type d'enseignement se retrouvent aussi dans des cultures orientales comme, autrefois, celles de la Mésopotamie ou de la Chine ancienne ou, de nos jours, celles de la République Populaire de Chine ou de l'Inde. Il semble en effet que ce type d'enseignement soit en fait caractéristique des sociétés de l'écriture dans leur ensemble.

ce type d'enseignement « à l'occidental » ne leur convient pas. Par ailleurs, Demers (2010) énumère un certain nombre de caractéristiques de l'enseignement traditionnel autochtone. Dans l'enseignement traditionnel autochtone, on retrouve les caractéristiques qui suivent :

- La distance transactionnelle, le rapport qui existe entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants entre eux, doit favoriser la communication pour que l'apprentissage ait lieu. Il n'est pas possible, dans un tel contexte, d'utiliser une approche magistrale. La création de cette distance transactionnelle favorisant la communication exige de la part de l'enseignant une bonne dose de confiance et d'humilité, une grande patience et une écoute attentive;
- La langue orale est mise à l'avant. En effet, pour les Autochtones, les traditions, la culture, l'histoire, tout le savoir, en fait, se transmet de manière orale;
- L'apprentissage est toujours pratique;
- Le travail se fait en groupe et de manière collaborative;
- L'apprentissage est holistique;
- La communication se fait de personne à personne et tient compte de toutes les dimensions de la personne : physique, émotive, intellectuelle, et spirituelle (la dimension du monde intérieur, du rêve, de l'imaginaire, des états modifiés de conscience);
- L'évaluation n'a pas d'importance en soi, car elle se fait de manière concrète, spontanée et continue.

Force est donc de constater que l'enseignement traditionnel autochtone a des façons de faire qui sont le plus souvent en contradiction avec les façons de faire de l'enseignement « à l'occidental », et dans le cas qui nous occupe, de l'enseignement des L2 mis à l'avant par les paradigmes dominants dans le domaine, du moins au Québec et dans le ROC.

L'enseignement des L2 aux Autochtones et l'estime de soi

En fait, si les difficultés que les Autochtones éprouvent à apprendre une L2 viennent en grande partie du fait que le type d'enseignement préconisé et utilisé ne leur convient pas du tout, elles ont aussi d'autres racines, tout aussi profondes. En effet, la L2 enseignée est la langue des envahisseurs et est souvent perçue par les Autochtones comme une menace – souvent bien réelle, admettons-le – à leur identité. Cette perception de la L2 comme menace identitaire est d'autant plus importante que la maîtrise d'une L2 dominante comme le français est devenue indispensable vu la mondialisation grandissante du monde contemporain et l'importance d'avoir accès à un corpus d'informations de plus en plus vaste. En fait, si l'identité est grandement renforcée par la maîtrise de la L1, l'ouverture sur le monde ne peut se faire que par la maîtrise d'une L2 dominante, et pour bon nombre d'Autochtones québécois, l'apprentissage du français peut fort bien constituer une expérience déchirante.

Il ne faut pas oublier en effet que le français était l'une des langues dominantes des pensionnats autochtones du Québec et du ROC. Rappelons à cet effet que le français et l'anglais ont contribué à l'ethnocide plus ou moins réussi des diverses nations autochtones du Canada. En effet, de 1879 à 1986, le gouvernement du Canada a financé des pensionnats religieux afin de s'assurer que les jeunes autochtones s'assimilent à la culture occidentale et se coupent de leurs langues et de leurs cultures ancestrales, ce qui a

contribué à créer les nombreux problèmes auxquels les Autochtones doivent faire face de nos jours, non seulement dans leur apprentissage du français L2 et leur apprentissage en général, mais aussi dans leur vie quotidienne. L'un des principaux problèmes qui peut être attribué en grande partie aux pensionnats autochtones est celui de la diminution, pour ne pas dire celui de la perte, de l'estime de soi. Or, l'importance de l'estime de soi dans l'apprentissage est non seulement soulignée par nombre d'auteurs dont Toulouse (2007), mais l'estime ou l'image de soi est aussi un facteur affectif fort important dans l'acquisition d'une L2, comme le rappelle Krashen (1982).

Le paradigme radical en didactique des L2

En plus des quatre paradigmes mentionnés plus haut, il existe en didactique du français L2 et des L2 en général un paradigme relativement nouveau et encore trop mal connu. Il s'agit du paradigme radical. Ce dernier paradigme est celui qui convient le mieux à l'enseignement du français L2 aux Autochtones, car bien que s'adressant à tous les apprenants et à toutes les apprenantes, il respecte les caractéristiques de l'enseignement traditionnel autochtone. Deux courants théoriques californiens inspirent ce paradigme : celui de la théorie de la nouvelle communication – l'École de Palo Alto – et celui de la psychologie transpersonnelle.

L'École de Palo Alto : Pour les théoriciens de la nouvelle communication (par exemple Watzlawick 1984 ou Watzlawick, Beavin et Jackson 1972), la communication entre humains dépasse largement la langue ou le langage. En effet, dans le processus de la communication, il faut tenir compte de la gestuelle, de la proxémique, du contexte, de la conception du temps et de la culture des interlocuteurs. La langue, si elle est un découpage du réel, n'est pas le seul découpage du réel, car elle s'inscrit dans une culture qui la dépasse et qui la construit. En fait, la langue et la culture sont les deux faces du processus de construction et de communication du réel et il s'ensuit qu'il n'est pas possible d'enseigner une L2 sans enseigner aussi la culture qui l'habite et par laquelle elle est habitée. Apprendre une L2 c'est apprendre une nouvelle façon de voir le monde, de le concevoir, ce qui, bien sûr, « oblige à mettre en perspective ses propres langue et culture, donc son identité » comme le souligne Defays (2003 : 91).

La psychologie transpersonnelle : Pour les théoriciens de la psychologie transpersonnelle (comme Stanislav Grof et Charles T. Tart), la dimension spirituelle de l'être humain est de la plus grande importance. En effet, s'il existe quatre grands paradigmes en psychologie, à savoir, la psychanalyse, le behaviorisme, la psychologie humaniste et la psychologie transpersonnelle, c'est seulement cette dernière qui tente de comprendre l'être humain dans sa totalité, de manière globale, holistique, et en tenant compte de toutes ses dimensions. Divers auteurs, dont Buckler (2012), soulignent d'ailleurs l'importance d'appliquer les principes issus de la psychologie transpersonnelle à l'éducation, ce qui les amène même à parler d'éducation transpersonnelle.

En didactique du français L2, les approches de Maxwell (1999), de Dufeu (1994), de Dortu (1986) ou de Lerède (1983) peuvent se regrouper dans le paradigme radical. L'*Accelarative Integrated Method (AIM)* de Maxwell est d'ailleurs de plus en plus utilisée auprès des clientèles autochtones.

Le « français intensif »

Une nouvelle approche pour l'enseignement du français L2 gagne éaglement en popularité dans le ROC et aussi à l'étranger, le « français intensif ». Afin de répondre aux attentes des nombreux apprenants du ROC, qui ne suivent pas un programme d'immersion française et veulent apprendre le français de façon adéquate, une équipe de chercheurs dirigée par Leblanc (1990) a élaboré un cadre de référence devant permettre l'acquisition du français L2 de façon expérientielle tout en tenant compte de sa dimension culturelle. À partir du travail de Leblanc et de ses collaborateurs et de celui de Paradis (2004), Netten et Germain (2005) ont élaboré une nouvelle approche pour enseigner le français L2, qui met à l'avant l'enseignement de l'oral en interaction. Pour cette approche, qui s'inscrit dans la mouvance de Vygotsky (1978), l'enseignement de l'écrit ne peut se faire sans l'enseignement de l'oral, car on ne peut lire que ce qu'on a maîtrisé à l'oral, on ne peut écrire que ce qu'on a lu; il faut toujours revenir à l'oral. En outre, les activités proposées sont basées sur l'expérience des apprenants et le travail se fait en groupe.

Ce type d'enseignement mis à l'avant par l'approche du « français intensif » (que d'aucuns appellent aussi et probablement plus justement la neurolittératie) convient bien à l'enseignement du français L2 aux Autochtones, car il respecte les caractéristiques de l'enseignement traditionnel autochtone. Le tableau qui suit (proposé par Alice Allain), fait bien ressortir ce parallèle.

TABLEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL AUTOCHTONE ET DE LA NEUROLITTÉRATIE (OU « FRANÇAIS INTENSIF »)

Enseignement traditionnel autochtone	Neurolittératie
Importance de la distance transactionnelle	Importance de prendre le temps nécessaire pour développer une communication spontanée
Importance de la langue orale	Importance de la communication orale
Valorisation du travail en groupe	Valorisation de l'interaction en L2
Valorisation des apprentissages concrets	Valorisation de l'utilisation du mot dans une phrase complète, contextualisée et signifiante
Importance de l'aspect pratique de l'enseignement	Importance de l'authenticité de la communication à partir d'expériences concrètes
Importance de l'aspect solidaire et non-compétitif de l'enseignement	Aucune activité de compétition

Conclusion

Enseigner le français L2 aux Autochtones pose divers problèmes que la majorité des méthodes et des pratiques ayant cours dans le domaine de nos jours n'arrivent pas à résoudre. Toutefois, un nouveau paradigme, le paradigme radical, et une nouvelle approche, le « français intensif », semblent être à même, sinon de résoudre tous les problèmes de cet enseignement, du moins de l'améliorer grandement. Bien évidemment, il faudra continuer à

adapter les programmes conçus pour une clientèle non autochtone et même à concevoir des objets d'apprentissage spécifiquement pour les Autochtones. Il faudra aussi former des enseignants à l'enseignement / l'apprentissage du français L2 aux Autochtones ne serait-ce que parce que la clientèle autochtone est appelée à croître rapidement vu le taux de natalité élevé de sa population. Enfin, il n'est pas sans intérêt de noter que deux nouvelles façons de faire rejoignent des techniques qui remontent à la nuit des temps. C'est un peu comme si la découverte de l'écriture au néolithique, tout en donnant un formidable essor au partage des connaissances, avait en même temps créé des obstacles à l'acquisition des langues qui se faisait déjà, comme on le sait, de manière naturelle au paléolithique. Peut-être devait-on attendre plusieurs millénaires avant de revenir aux sources?

Bibliographie

BUCKLER S. 2012. An Hermeneutic Analysis of Transpersonal Education: Policies, Principles and Practices, *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)* 3(1): 560-567. http://www.infonomics-society.org..., Consulté le 2012-07-14.

CÔTÉ G. 2010. Expérience d'enseignement de la musique en milieu autochtone canadien, *in* Carignan, N., P. Carr et G. Thésée (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture* : 113-130. Paris : L'Harmattan. http://www.editions-harmattan.fr..., Consulté le 2012-02-21.

DEFAYS J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

DEMERS P. 2010. *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. Le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères (L2)*. Paris : L'Harmattan. http://www.editions-harmattan.fr..., Consulté le 2012-02-21.

DEMERS P. ET G. BÉRUBÉ. 1995. Correction of Speech Errors: Some Suggestions, *in* Duquette G (dir.) *Second Language Practice: Classroom Strategies for Developing Communicative Competence*: 108-114. Clevedon: Multilingual Matters.

DORTU J.C. 1986. *Une classe de rêve*. Paris : Clé.

DUFEU B. 1994. *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. http://www.sdkrashen.com..., Consulté le 2012-05-29.

LEBLANC R. 1990. *Étude nationale sur les programmes de français de base : rapport synthèse.* Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa.

LEREDE J. 1983. *Suggérer pour apprendre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

MAXWELL W. 1999. *The Gesture Approach: an Exciting New Way to Teach French*. Bowen Island: Muffin Rhythm.

NETTEN J. ET C. GERMAIN. 2005. *Literacy in the Canadian Context and Intensive French.* Présenté au Council of Ministers of Education, Canada, et au Literacy and Numercay Secretariat, Ontario Ministry of Education, Toronto, November 2005. http://www.tvo.org/learnwithtvo..., Consulté le 2012-03-19.

PARADIS M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

SMITH R. ET M. MAGEE 2005. *Value, Spirit and Purpose: Online Resources for Aboriginal Learners*. Submitted to the Keewatin Career and Development Corporation by the Alberta Online Consortium. http://firstnationspedagogy.ca..., Consulté le 2012-06-13.

TOULOUSE P. 2007. *Identité et estime de soi des autochtones*. Ministère de l'Éducation du gouvernement de l'Ontario, Toronto. http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/toulousef.pdf, Consulté le 2012-02-21. [Aussi disponible en anglais]

VYGOTSKY L. 1978. *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press.

WATZLAWICK P. 1984. *La Réalité de la réalité.* Paris : Seuil.

WATZLAWICK P., J. BEAVIN ET D. JACKSON. 1972. *Une Logique de la communication*. Paris : Seuil.

Annexe 1 : Témoignage de France Pelletier : première expérience d'enseignement de L2 à des adultes autochtones

Cette annexe a pour but de donner une idée de l'étonnement (qui peut même se transformer en désarroi) ressenti lors d'une première expérience d'enseignement à des Autochtones, et des façons de faire qu'on découvre peu à peu dans la pratique.

Créer une relation pédagogique malgré le silence des élèves

La relation pédagogique a été difficile à établir en partie parce que les élèves devaient utiliser du matériel pédagogique conçu pour des cours à distance, ce qui ne favorisait pas la communication, bien qu'il ait été adéquat pour un enseignement individualisé et fort utile pour composer avec des groupes à niveaux multiples. Notons ici que la communication est encore plus difficile à établir auprès des apprenants autochtones parce qu'ils sont très timides et peu loquaces en général, surtout avec des gens qu'ils ne connaissent pas. En fait, le silence est tellement lourd qu'il en devient presque assourdissant. La question qui se pose alors de manière urgente est de savoir comment faire pour briser ce silence, d'autant plus qu'il est un aspect important de la culture autochtone. Autant ce silence en classe de langue est difficile à vivre pour les enseignants, autant les Cris considèrent que les Blancs parlent trop. Il est vrai que nous, les non-autochtones, pouvons difficilement tolérer de longs silences, surtout lors d'échanges.

J'apprendrai en outre plus tard que, selon bon nombre d'auteurs, dont Smith et Magee (2005 : 29), certains facteurs socioculturels ont aussi un impact sur la façon de communiquer les connaissances chez les autochtones. En effet, traditionnellement, l'apprentissage se faisait – et se fait encore dans certaines communautés – selon la tradition orale, qui a la caractéristique de transmettre les connaissances de façon tacite, par imitation et aussi de multiples autres façons, avec tout ce que cela comporte, comme :

- la présence de silences;
- le peu de contacts visuels entre les interlocuteurs;
- l'observation qui précède l'action (et qui justifie en partie les silences, car il s'agit ici de l'application du principe des trois L – *Look, Listen and Learn* ou, en français, regarde, écoute et apprends – dont un aîné cri m'expliquera plus tard l'importance dans l'enseignement traditionnel autochtone).

Pour les enseignants de français L2, ces informations sont d'autant plus pertinentes que les périodes de silence peuvent être très frustrantes et déstabilisantes pour la pratique à l'oral en présentiel.

Faire des interventions ciblées en groupe

J'avais remarqué que plusieurs apprenants demandaient de l'aide, car certaines consignes du matériel pédagogique qu'ils utilisaient n'étaient pas claires. J'en ai profité pour **faire une intervention de groupe** afin d'apporter des précisions sur la consigne. Les élèves moins avancés en ont tiré profit. Une consigne voulait, en effet, que l'apprenant fasse une entrevue avec une personne décédée. Une intervention en or pour une enseignante! Nous avons tous

bien ri en classe, car interviewer un fantôme est un peu difficile, et nous en sommes venus à la conclusion qu'il manquait un mot important dans la consigne qui aurait dû être de demander de faire une entrevue « fictive ».

Écouter ce que nous disent les apprenants et les apprenantes

En parlant d'une enseignante qui était retournée chez elle, les étudiants disaient qu'elle les avait traités comme des enfants. En effet, comme elle ne leur avait pas donné de mot de passe pour les ordinateurs qu'il y avait dans la classe (deux ordinateurs pour 15 personnes!), les apprenants ne les utilisaient pas. Il faut savoir ici qu'au secondaire, les élèves doivent faire des recherches pour leurs présentations orales et que les ressources sont beaucoup moins accessibles dans le Nord. J'ai donc demandé d'ajouter trois autres ordinateurs et j'ai disposé les ordinateurs en forme de grappe, ce qui me permettait de circuler, et ce qui faisait en sorte que les apprenants pouvaient échanger facilement entre eux à cause de la proximité. J'aurais pu aussi mettre les ordinateurs en rangées avec vue sur les écrans des élèves, mais la possibilité d'échanger avec les autres aurait alors été réduite, ce qui n'aurait pas facilité la communication ni le travail de groupe.

Au début, les élèves ont éprouvé un peu de difficulté à utiliser le traitement de texte, mais j'ai demandé aux meilleurs d'aider leurs collègues; après quelques semaines, tous utilisaient les ordinateurs pour faire de la recherche et rédiger des travaux. Il avait été convenu que les élèves consentaient à ne pas naviguer sur les sites qui n'étaient pas reliés à leur travail ou qui étaient interdits par la Commission scolaire crie, et ils ont respecté cette entente. À cause du travail individuel caractéristique du matériel pédagogique conçu pour l'enseignement à distance, les élèves avaient peu de chance d'interagir, de collaborer ou de communiquer dans la langue qu'ils apprenaient (l'anglais ou le français L2). La disposition des pupitres en rangée et le travail individuel n'étant pas non plus propices aux échanges, j'ai décidé de créer un espace pour favoriser les échanges en ajoutant une table ronde pouvant accommoder au moins huit personnes, **le but étant de s'entraider pour effectuer des recherches ou pour rédiger**. J'ai tout de même laissé quelques pupitres en rangée pour le travail individuel. Au début, la table n'était pas utilisée par les apprenants, mais avec le temps, **la table ronde était toujours utilisée** pour discuter, relire le travail des autres et y apporter des commentaires, etc.

Intégrer des éléments culturels dans notre pratique

Lorsque le moment est venu de faire une présentation orale, nous avons utilisé la table ronde, modèle moins intimidant pour les apprenants qui étaient habitués à cette façon d'échanger, d'autant plus que c'est dans la coutume crie de former des cercles de parole où la personne dit tout ce qu'elle a à dire sans être interrompue. J'ai respecté cet aspect de la culture en conservant ce format et en demandant aux participants de noter leurs questions ou commentaires pour la fin de la présentation, ce que tout le monde a fait.

Des enseignants m'avaient dit que les élèves n'assisteraient pas à la présentation de leurs collègues à cause de leur manque d'intérêt pour ce genre de travail intellectuel et de leur fort taux d'absentéisme, ce qui ferait en sorte que personne ne viendrait assister à la présentation. J'ai donc commencé à douter; mais j'avais demandé à toute la classe d'être présente **en invoquant la notion de respect envers leurs collègues**, qui avaient mis

beaucoup d'effort pour faire la recherche, la rédaction et la préparation de la présentation. Sans le savoir, **j'avais touché à l'une des valeurs très importantes chez les Cris**, celle du respect de l'autre.

À mon grand étonnement, non seulement toute ma classe de 5e secondaire était présente, mais il y avait aussi des élèves de 4e secondaire qui, par solidarité, avaient décidé de sécher leurs cours et d'assister à la présentation.

Annexe 2 : Quelques suggestions pour améliorer l'acquisition de la L2 par les élèves autochtones dans le contexte d'un cours de L2

- Comprendre le silence dans la culture : traditionnellement, les autochtones prennent peu la parole et la parole des aînés et des aînées a beaucoup d'importance.
- Connaître davantage le milieu : dans la mesure du possible, il est souhaitable de participer à des activités traditionnelles comme la chasse, la pêche, la cueillette des baies, les fêtes, les cérémonies ou les festins.
- Utiliser des objets d'apprentissage adéquats (comme des livres, des chansons, des films, etc.) : à cet effet, on trouve des suggestions intéressantes dans l'article de Toulouse (2007).
- Comprendre la résistance à la L2 : ne pas oublier que, le plus souvent, nous enseignons soit une L2 (langue seconde) ou une V2 (variété différente et plus soutenue de la L1 ou de la L2 parlée par les apprenants) et ne pas viser l'intégration des élèves à la langue/culture dominante.
- Respecter la distance transactionnelle entre les autochtones et les autres : ne pas chercher à briser trop vite la glace et se rapprocher discrètement.
- Comprendre l'importance de l'estime de soi et de l'image de soi : la connaissance de la L1 et de la C1 (culture maternelle ou dominante) favorise l'estime de soi et l'image de soi des élèves autochtones.
- Corriger les erreurs de manière douce et en expliquant qu'il est normal d'en faire : à cet effet, Demers et Bérubé (1995) décrivent une manière douce pour corriger les erreurs à l'oral.
- Respecter la difficulté d'abstraction : expliquer les nouveaux concepts de la manière la plus concrète possible et à l'aide d'exemples.

Annexe 3 : Notes sur l'enseignement des phonèmes du français aux locuteurs de cri du Québec (variétés du Nord et du Sud)

Cette annexe a pour but d'aider un professeur qui enseignerait le français à des locuteurs et à des locutrices de la langue crie.

Quelques mots sur la notion de phonème[4]

Les langues humaines utilisent beaucoup de sons, mais aucune langue n'utilise toute la gamme des sons possibles. Les phonèmes d'une langue sont des sons qui ont une fonction dans cette langue. La fonction du phonème est de faire percevoir une différence auditive entre un mot et un autre mot : par exemple, dans les mots *ma* et *ta*, le son *a* est le même et les sons *m* et *t* sont différents et comme ils sont en opposition binaire, ils permettent à la personne qui écoute de faire la différence entre les deux mots. Le nombre de phonèmes varie d'une langue à l'autre.

Un phonème ne se prononce pas toujours de la même manière, car sa prononciation est influencée par les phonèmes qui l'entourent et aussi par l'âge, la classe sociale du locuteur ou de la locutrice, son lieu de naissance, l'endroit où il ou elle vit, etc. La prononciation spécifique d'un phonème est un allophone : par exemple, en français québécois, le phonème /t/ se prononce /ts/ devant les phonèmes /i/ et /y/. La liste des phonèmes d'une langue n'est donc pas toujours facile à faire, surtout dans les langues qui ne sont pas normalisées, qui le sont peu ou qui sont parlées par un très grand nombre de locuteurs et de locutrices.

Les phonèmes se divisent en deux grands groupes, les consonnes et les voyelles : quand la bouche crée un obstacle au passage de l'air, on parle de consonnes alors que lorsqu'il n'y a pas d'obstacle créé par la bouche au passage de l'air, on parle de voyelles et, dans certaines langues (comme le français), on parle aussi de semi-consonnes (souvent des voyelles qui jouent un rôle de consonnes dans certains contextes).

Les phonèmes sont représentés par des symboles qu'il ne faut pas confondre avec des lettres. Les symboles phonétiques utilisés le plus souvent viennent de l'alphabet phonétique international (API) dont la première version a été publiée en 1888 (et a été revue plusieurs fois depuis).

Quelques mots sur le cri

Le cri est parlé sur un très vaste territoire (au Québec, en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta, en Colombie-Britannique, dans les Territoires du Nord-Ouest et dans le Montana) et comprend de nombreuses variétés. Les variétés de cris géographiquement proches sont facilement intercompréhensibles, mais plus les variétés sont géographiquement éloignées, moins elles sont intercompréhensibles.

Le cri n'est pas une langue normalisée. Une langue normalisée est une langue pour laquelle une norme linguistique a été établie afin de servir de modèle aux locuteurs et aux locutrices de cette langue. Rappelons, par exemple, que la première tentative de normalisation du français remonte à 1539 alors que le roi de France de l'époque, François 1er, signa à Villers-

[4] Voir les tableaux 2 et 3 qui donnent, respectivement, les symboles phonétiques du français international (qui se trouvent aussi dans plusieurs dictionnaires) et ceux des variétés de cri du Québec (celles du Nord et du Sud).

Cotterêts une ordonnance imposant l'usage du français dans les actes officiels et de justice de son royaume. Le français est donc, contrairement au cri, une langue fortement normalisée, et ce, depuis longtemps.

Au Québec, il existe deux variétés de cri, le cri du Nord et le cri du Sud, et chaque communauté crie du Québec parle une langue qui se rapproche plus ou moins de l'une de ces deux variétés. Les communautés de Whapmagoostui, Chisasibi, Wemindji et Eastmain parlent la variété du Nord et les communautés de Waskaganish, Nemaska, Oujé-Bougoumou, Mistissini, Waswanipi et Washa Sibi parlent la variété du Sud. La plus grande différence phonémique entre ces deux variétés est le fait que les phonèmes /a/ et /ɑ/ (représentés en français par les lettres *a* et *â*), qui existent dans la variété du Nord, n'existent pas dans la variété du Sud, qui les remplace par le phonème /ɛ/ (représenté en français par la lettre *è*), qui lui n'existe pas dans la variété du Nord[5]. De plus, en cri du Sud, on ne fait pas de distinction entre les phonèmes /s/ et /ʃ/ représentés en français par les lettres *s* et *ch* et c'est pourquoi il est permis de dire qu'en cri du Sud /ʃ/ est en fait un allophone du phonème /s/ alors qu'en cri du Nord /s/ et /ʃ/ sont bel et bien deux phonèmes.

Pourquoi faire de la correction phonétique ?

Pour pouvoir comprendre une langue, il faut pouvoir faire la distinction entre les mots et pour pouvoir faire la distinction entre les mots, il faut pouvoir percevoir les phonèmes de la langue. Comme nous sommes habitués à ne percevoir que certains phonèmes (ceux de notre langue), nous n'entendons pas les autres, un peu comme si nous étions sourds à des phonèmes étrangers. Pour pouvoir percevoir de nouveaux phonèmes, il nous faut rééduquer notre oreille. C'est pourquoi, quand nous enseignons une langue seconde, étrangère ou tierce (une L2), nous devons amener nos élèves à bien percevoir les phonèmes de cette nouvelle langue, surtout ceux qui n'existent pas dans leur langue maternelle ou dominante (leur L1). Pour vérifier si les élèves perçoivent bien un phonème, il faut le leur faire répéter correctement.

Comment faire de la correction phonétique ?

Il n'y a pas lieu d'enseigner aux élèves les symboles phonétiques, ce qui pourrait les mêler inutilement. Il faut plutôt les amener à percevoir d'abord et ensuite à prononcer correctement les phonèmes, ce qui peut se faire de plusieurs manières :

- Chuchoter et faire chuchoter les élèves : le chuchotement permet de faire percevoir la différence entre une consonne sourde et la consonne sonore qui lui correspond : à faire la différence entre un *p* et un *b*, par exemple;
- Battre et faire battre le rythme par les élèves : chaque langue a son propre rythme et faire respecter le rythme de la nouvelle langue permet de mieux faire percevoir les sons de la langue : par exemple, le français est une langue à isochronisme de syllabe c'est-à-dire qu'en français, chaque syllabe a la même longueur, ce qui n'est pas le cas de bien d'autres langues;
- Découper une phrase, une proposition ou un groupe de mots en segments, répéter et faire répéter ces segments par les élèves : ce découpage en segments peut se faire par le début ou la fin de la phrase, de la proposition ou du groupe de mots, et peut permettre

[5] D'après certains auteurs, l'innu serait aussi une variété de cri, ce que bien des locuteurs cris ou innus refusent d'admettre. Dans ce document, seuls le cri du Nord et le cri du Sud sont perçus comme du cri.

à l'élève d'entendre des sons plus difficiles à percevoir autrement, car il change le contexte linguistique qui entoure le phonème;

- Bien ouvrir et bien faire ouvrir la bouche par les élèves : chaque son de chaque langue exige une plus ou moins grande ouverture de la bouche : en français, par exemple, vu le nombre important des voyelles, il faut bien ouvrir la bouche et aussi laisser la bouche ouverte à la fin des mots;
- Répéter et faire répéter par l'élève le phonème seul et dans des contextes différents (dans des syllabes, dans des mots, en intonation montante et en intonation descendante) et corriger tout de suite l'élève pour l'amener à la meilleure reproduction possible du phonème;
- Faire reproduire les phonèmes qui n'existent pas dans la L1 des élèves par chaque élève jusqu'à ce que la prononciation de chacun soit acceptable, car c'est là la seule manière de s'assurer de la bonne perception des phonèmes par chaque élève, ce qui est essentiel à la compréhension de la L2 et à son acquisition;
- Demander aux élèves qui ont une bonne prononciation d'un phonème de répéter ce phonème, car leur prononciation diffère un peu de celle de l'enseignant et peut davantage favoriser la perception de ce phonème par les élèves qui ne prononcent pas encore bien ce phonème;
- Commencer par faire prononcer des phonèmes qui existent en français et en cri ; faire ensuite prononcer un phonème qui existe en français, mais qui n'existe pas en cri.

Quand faire la correction phonétique[6] ?

À titre d'exemple, nous pouvons faire comme suit[7]. À noter : quand on enseigne une L2, il vaut mieux faire percevoir et prononcer un phonème par les élèves avant d'associer le phonème à une lettre (ou à des lettres) de l'alphabet, car faire autrement risque de créer la confusion :

- Semaine 1 : /p/, /t/, /k/
- Semaine 2 : /b/, /d/, /g/ (ces phonèmes n'existent pas en cri)
- Semaine 3 : /i/, /u/, /o/, /ə/ (ce dernier phonème n'existe pas en cri)
- Semaine 4 : /e/ (ce phonème n'existe pas en cri), /ɛ/ (ce phonème n'existe pas en cri du Nord), /a/ (ce phonème n'existe pas en cri du Sud)
- Semaine 5 : /m/, /n/, /ŋ/ (ce dernier phonème n'existe pas en cri)
- Semaine 6 : /f/, /s/, /ʃ/ (ce dernier phonème n'existe pas en cri du Sud)
- Semaine 7 : /ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/, /œ̃/ (ces phonèmes n'existent pas en cri)
- Semaine 8 : /v/, /z/, /ʒ/ (ces phonèmes n'existent pas en cri)
- Semaine 9 : /ɔ/ (ce phonème n'existe pas en cri), /ɑ/ (ce phonème n'existe pas en cri du Sud)
- Semaine 10 : /l/ /ʁ/ (ce dernier phonème n'existe pas en cri)
- Semaine 11 : /y/, /ø/, /œ/ (ces phonèmes n'existent pas en cri)
- Semaine 12 : /j/. /w/, /ɥ/ (ce dernier phonème n'existe pas en cri)

[6] Pour se rappeler les phonèmes du français international, on pourra consulter le Tableau 2.

[7] La séquence de présentation des phonèmes proposée ici correspond à des degrés de difficulté de production des phonèmes (inspirée des règles de phonologie générative) qu'il serait trop long d'expliquer ici : l'une des règles de la phonologie générative est que les consonnes sourdes précèdent les consonnes sonores, une autre que les consonnes et les voyelles orales précèdent les consonnes et les voyelles nasales, etc.

TABLEAU 2 : LES PHONEMES DU FRANÇAIS (N=36)[8]

Voyelles (n=16) Phonème	Exemple	Phonème n'existant pas en cri	Phonème n'existant pas en cri du Nord	Phonème n'existant pas en cri du Sud
/i/	**i**l			
/e/	bl**é**	X		
/ɛ/	col**è**re		X	
/a/	pl**at**			X
/ɑ/	p**â**te			X
/ɔ/	m**or**t			
/o/	m**o**t	X		
/u/	gen**ou**			
/y/	r**u**e	X		
/ø/	p**eu**	X		
/ə/	l**e**	X		
/ɛ̃/	pl**ein**	X		
/ɑ̃/	s**an**s	X		
/ɔ̃/	b**on**	X		
/œ̃/	br**un**	X		

Semi-consonnes (n=3) Phonème	Exemple	Phonème n'existant pas en cri	Phonème n'existant pas en cri du Nord	Phonème n'existant pas en cri du Sud
/j/	**y**eux			
/w/	**ou**i			
/ɥ/	l**ui**	X		

[8] Le nombre des phonèmes est indiqué entre parenthèses de la façon suivante : (n=36) veut dire qu'il y a 36 phonèmes.

Consonnes (n=17) Phonème	Exemple	Phonème n'existant pas en cri	Phonème n'existant pas en cri du Nord	Phonème n'existant pas en cri du Sud
/p/	**p**ère			
/t/	**t**erre			
/k/	**c**ou			
/b/	**b**on	X		
/d/	**d**ans	X		
/g/	**g**are	X		
/f/	**f**eu			
/s/	**s**ale			
/ʃ/	**ch**at			X
/v/	**v**ous	X		
/z/	**z**éro	X		
/ʒ/	**j**e	X		
/l/	**l**ent			
/ʁ/	**r**ue	X		
/m/	**M**ain			
/n/	**n**ous			
/ɲ/	a**gn**eau	X		

Note sur la transcription phonétique des variétés de cris du Québec

La transcription des phonèmes du cri du Québec en caractères de l'API n'a pas été facile à faire. En effet, s'il est possible de trouver sur Internet des transcriptions phonétiques des phonèmes de diverses variétés de cris, dont celle du cri des Plaines, il n'a pas été possible d'en trouver pour les variétés de cri du Québec. Or, comme le système phonologique change d'une variété de cri à l'autre – c'est même ce qui a amené des linguistes à qualifier ces différentes variétés – il a fallu, dans un premier temps, écouter les sons représentés par les divers caractères du syllabaire cri, sons qui se trouvent sur le site Internet de la Commission scolaire crie et, dans un deuxième temps, consulter deux locutrices de cri (une locutrice de la variété du cri du Nord et une locutrice de la variété du cri du Sud) afin de clarifier certains sons qui n'étaient pas assez clairs pour être transcrits dans les caractères de l'API. Les personnes consultées sont Madame Lucy Shem pour le cri du Nord et Madame Rose Dixon Gilpin pour le cri du Sud, toutes deux conseillères pédagogiques à la Commission scolaire crie, et il sied ici de les remercier de leur collaboration.

Il faut aussi rappeler que d'autres langues algonquiennes comme l'innu ou le naskapi, que des linguistes considèrent comme des variétés de cris, ne sont pas prises en compte. Seules les communautés sous la juridiction de la Commission scolaire crie sont ici considérées comme des communautés où les gens parlent cri. Le tableau 3 présente la transcription phonétique du cri au Québec.

TABLEAU 3 : LES PHONÈMES DU CRI DU QUÉBEC (N=20 POUR LE CRI DU NORD, 14 CONSONNES ET 6 VOYELLES ET N=17 POUR LE CRI DU SUD, 12 CONSONNES ET 5 VOYELLES)

Consonnes Phonème	Phonème n'existant pas en français	Équivalent en anglais quand il existe	Phonème spécifique au cri du Nord	Phonème spécifique au cri du Sud
m				
n				
p				
t				
t ʃ	X	ch	X	
k				
θ	X	th		
s				
ɹ	X			
j				
w				
l				
h	X	h		
Voyelles Phonème				
i				
ɪ	X	i		
ɔ				
u				
ɛ				X
a			X	
ɑ			X	

Section 2 : La coconstruction des connaissances en milieu muséal : le Musée de la civilisation et sa nouvelle exposition permanente sur et avec les Premières Nations et les Inuit du Québec

LAURENT JÉRÔME, CHARGÉ DE RECHERCHE ET RESPONSABLE DES RELATIONS AVEC LES PEUPLES AUTOCHTONES, MUSÉE DE LA CIVILISATION, QUÉBEC

Introduction

Mon objectif est de situer le renouvellement de l'exposition permanente du Musée de la civilisation de Québec (MCQ) dans les débats qui se posent aujourd'hui dans les institutions de recherche (universités) ou muséale dans leurs relations avec les peuples autochtones. Que ce soit dans l'élaboration de projets de recherche anthropologique ou d'exposition, le concept de partenariat ou de collaboration est devenu incontournable, même s'il se pose de manière différente, même s'il n'a pas systématiquement toute l'ampleur qu'on veut bien lui accorder. Dans ce texte, je présenterai donc brièvement les enjeux et les défis liés à la mise en place de projets participatifs avec les Autochtones, tout en interrogeant les différentes formes que ces processus peuvent adopter en milieu muséal.

En 1998, afin de développer et de renforcer le dialogue avec les Premières Nations et les Inuit du Québec et dans la continuité des projets entrepris depuis son ouverture, le Musée de la civilisation de Québec inaugurait l'exposition permanente *Nous, les Premières Nations.* L'objectif principal de cette exposition visait à faire connaître les réalités des premiers habitants du Québec. Son succès et sa popularité auprès des visiteurs, particulièrement la clientèle scolaire et la clientèle touristique, ne se sont pas démentis depuis ce temps. Treize ans plus tard, le paysage culturel, social, économique et politique s'est transformé. Force est de constater que le propos de l'exposition, comme son traitement, mérite d'être actualisé. Aujourd'hui, les peuples autochtones demeurent méconnus, la population peine à les distinguer et à comprendre leurs revendications. Le Musée a donc entrepris à l'automne 2008 le renouvellement de cette exposition permanente et a adressé une demande de financement au ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec.

En Amérique du Nord, le Musée canadien des civilisations (Hull, Ontario), le Museum of Anthropology et le Museum of the American Indian de Washington ont entrepris des démarches participatives de réalisation de leur exposition portant sur les peuples autochtones. Le Musée de la civilisation (Québec) ne fait donc pas exception. Dans la continuité des efforts et des initiatives déployés depuis son ouverture, et notamment lors de la réalisation de l'exposition permanente *Nous, les Premières Nations* (1998), le MCQ a mis en place un processus de réalisation inédit avec les peuples autochtones du Québec.

Un premier comité scientifique est formé dès 2009 et des rencontres exploratoires sont organisées. Une fois le financement accordé, des rapports de recherche-synthèse sur le thème « Identités et territorialités » sont élaborés par différents chercheurs pour chacun des groupes autochtones du Québec. La méthodologie se met en place à partir de questions centrales : comment les Autochtones du Québec souhaitent-ils être représentés dans cette nouvelle exposition, comment connaître leurs points de vue et comment traduire ces points de vue dans une salle d'exposition ?

Le travail s'engage sur la voie d'une démarche participative et collaborative étroite à chaque étape du processus de réalisation. L'intention est de travailler de manière rapprochée avec chacune des Premières Nations et avec les Inuit afin de définir les contenus et le concept de la nouvelle exposition qui sera inaugurée à l'automne 2013.

Les grands objectifs généraux

Plusieurs objectifs ont été identifiés par l'institution afin d'orienter la mise en marche de cette réalisation :

- faire ressortir la diversité et l'unité des Premières Nations et des Inuit du Québec au 21e siècle;
- faire comprendre les processus d'affirmation identitaire autochtones aux niveaux local, national et international;
- mettre en relief les échanges entre les Premières Nations, les Inuit et les populations non autochtones;
- déconstruire les préjugés qui stigmatisent les hommes et les femmes autochtones;
- mettre en valeur les collections nationales tout en favorisant la création artistique autochtone contemporaine;
- développer une méthodologie participative et collaborative de réalisation.

Trois phases de réalisation

Trois étapes générales constituent le processus de réalisation de l'exposition : 1) la phase des échanges et des rencontres durant laquelle les différents groupes autochtones du Québec sont rencontrés; 2) la phase de conception qui a pour objectif de favoriser la création chez les artistes autochtones; 3) la phase de réalisation qui correspond à l'étape de production et de matérialisation de l'exposition : rédaction, traduction en langues autochtones de certains éléments, création d'icônes graphiques, production matérielle et autres. Afin de s'assurer du bon déroulement de ces différentes phases, le Musée a mis en place une méthodologie qui mobilise différents acteurs et regroupements autochtones ou œuvrant dans les milieux autochtones.

Un comité scientifique

Composé de sept personnes, le comité scientifique est notamment chargé de contribuer à la définition des contenus, de conseiller le Musée sur la conduite des recherches thématiques et documentaires et de valider le concept et le scénario de l'exposition. Il regroupe à la fois des chercheurs autochtones et non autochtones, des professeurs du milieu universitaire et des consultants du milieu autochtone. Mmes Suzy Basile, Caroline Desbiens, Lisa Koperqualuk et Sylvie Vincent ainsi que MM. Frédéric Laugrand, Pierre Lepage et Jacques Kurtness forment ce comité.

Une assemblée consultative

En novembre 2010, le Musée a rassemblé des représentants de toutes les Premières Nations, des Inuit et de groupes d'intérêts autochtones (Terres en vues, Femmes autochtones du Québec, Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador,

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec)[9]. L'assemblée fut invitée à exprimer ses attentes, à communiquer son point de vue sur la démarche et à valider celle-ci. Sollicités par le directeur général, Michel Côté, les participants ont généreusement fait part de leurs suggestions pour que le processus soit mené rondement et ont proposé des thèmes prometteurs : humour, importance de faire connaître chacun des groupes, vitalité et richesse des cultures autochtones telles qu'elles se manifestent à l'intérieur des communautés et dans les milieux urbains, dialogue entre les générations, regard des jeunes sur le monde d'aujourd'hui. Une seconde assemblée consultative a eu lieu en novembre 2011. On y a notamment présenté les résultats de la phase de rencontres et d'échanges ainsi que les orientations conceptuelles issues des ateliers de conception réalisés avec les créateurs autochtones.

À la rencontre des Premières Nations et des Inuit

Afin de répondre à ses objectifs, le Musée de la civilisation a fait appel à différents acteurs des milieux autochtones et universitaires. Il a ainsi décidé de solliciter M^{me} Élisabeth Kaine, professeure en design à l'Université du Québec à Chicoutimi et directrice de la Boîte Rouge vif, pour son expertise dans le développement d'approches participatives et créatives au sein des communautés autochtones. L'équipe de la Boîte Rouge vif et les travaux menés au sein de l'ARUC Design et culture matérielle : la création et la concertation comme leviers de développement des individus et des communautés autochtones valorisent les connaissances et les savoir-faire autochtones.

Le Musée de la civilisation et la Boîte Rouge vif ont ainsi lancé la phase de rencontres et d'échanges immédiatement après l'assemblée consultative de novembre 2010. Une équipe de la Boîte Rouge vif, accompagnée d'au moins un représentant du Musée, s'est déplacée dans différentes communautés identifiées par les représentants de l'assemblée consultative. Des membres d'autres communautés de la nation visitée ont parfois participé aux activités. D'autres groupes de discussion, notamment avec les Autochtones vivant en milieu urbain, seront aussi organisés. Sur place, un inventaire communautaire participatif est réalisé sous la forme de différentes activités. Une première rencontre rassemble un groupe-cible représentatif, et des membres de communautés voisines peuvent en faire partie. Constitué d'une dizaine de personnes, ce groupe vise l'équilibre entre les sexes et l'âge des participants. Il identifie ce qu'il serait important d'évoquer dans la nouvelle exposition. Des définitions sont construites à partir des propos recueillis. Dans ce travail, une négociation entre les participants est nécessaire pour obtenir des résultats : parvenir à un consensus, organiser les informations et nommer les axes de sens ainsi constitués. Des discussions avec un groupe d'aînés, des activités créatives avec des adolescents, des échanges avec de jeunes adultes ainsi que des entrevues individuelles avec des porteurs de savoirs spécifiques identifiés par le groupe cible s'échelonnent au fil du séjour. L'ensemble des activités permet de rassembler les éléments jugés importants par les participants. Un répertoire des ressources culturelles, complété par une documentation visuelle de la communauté, est

[9] NDLR : voir à ce sujet les deux cahiers DIALOG qui relatent les échanges et les discussions de l'assemblée consultative.
Pharand Sylvie *et al.* 2010. *Participer à la création d'une nouvelle exposition avec les Premières Nations et les Inuit du Québec.* Synthèse du premier atelier. http://www.reseaudialog.ca/docs/CahiersDIALOG-201002.pdf
Couturier Catherine *et al.* 2012. *Participer à la création d'une nouvelle exposition avec les Premières Nations et les Inuit du Québec*. Synthèse du second atelier. http://www.reseaudialog.ca/docs/CahiersDIALOG-201201.pdf

réalisé dans chacune des communautés visitées. D'autres ateliers sont organisés depuis le printemps 2012. Ils ont cette fois pour objectif de documenter les collections du Musée et de réaliser une première sélection d'objets pour l'exposition.

Les partenaires de réalisation

Outre le partenariat privilégié avec l'équipe de la Boîte Rouge vif, l'ARUC Design et culture matérielle et l'Université du Québec à Chicoutimi, le Musée de la civilisation s'est associé à différents groupes et alliances de recherche. Ainsi, l'ARUC Habiter le Nitassinan mak Innu Assi : Représentations, aménagement et gouvernance des milieux bâtis des collectivités innues du Québec appuie les échanges engageant la participation des communautés innues/ilnues; le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval collabore aux opérations touchant notamment les rencontres avec les Atikamekw et les Innus; DIALOG ─ le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones ─ et l'Alliance de recherche ODENA soutiennent les activités de l'assemblée consultative; l'ARUC Inuit Leadership and Governance in Nunavut and Nunavik et l'Institut culturel AVATAQ ont rendu possible la réalisation d'un programme d'activités chez les Inuit de Kangiqsujuaq. Enfin, tout comme en 1998, Hydro-Québec reste un partenaire important de la nouvelle exposition.

Les défis du Musée : restituer le patrimoine immatériel

Comment donner à voir, à sentir et à comprendre la diversité culturelle, sociale, historique et identitaire de onze groupes autochtones dans une seule salle d'exposition ? Comment refléter le dynamisme des traditions autochtones en mettant en valeur les collections nationales tout en favorisant la créativité et l'innovation qui nourrissent les productions artistiques contemporaines ? Comment mettre en scène les enjeux et les défis actuels des peuples autochtones au regard de leurs communautés, villages ou nations d'appartenance, mais également au regard des relations entretenues avec les différents acteurs du monde contemporain ? En quoi et comment cette exposition pourra-t-elle devenir un espace où les Premières Nations et les Inuit se reconnaîtront et se rencontreront tout en étant un lieu de référence pour les visiteurs québécois, canadiens et étrangers ? L'étape de scénarisation qui se déroulera à l'automne 2012 devrait apporter les réponses à ces questions.

Mais répondre à ces questions ne constitue pas le seul défi des institutions muséales. Restituer et mettre en valeur le patrimoine immatériel représentent des défis de taille dans ce processus. Les chants, les danses, l'art de raconter des histoires, l'humour, les dynamiques religieuses et spirituelles actuelles, la relation aux objets, font partie des thèmes incontournables identifiés par les partenaires autochtones. Mais comment matérialiser l'immatériel ?

En avril 2010, lors d'un atelier à l'Université Laval à Québec, une participante déclarait : « Ma culture est une culture biodégradable. Les objets ne sont pas faits pour être conservés, mais les savoirs, eux, doivent être transmis ». Un an plus tard, un artisan atikamekw de la communauté de Wemotaci s'interrogeait sur le processus de consultation mis en place par le Musée de la civilisation pour renouveler son exposition permanente : « Je ne comprends pas ce que vous voulez. Pour moi un musée, c'est la mort de nos objets… »

Dans les premières discussions entamées dans ce processus de consultation, de nombreux autochtones se sont exprimés sur l'importance de montrer la vie des objets : comment

restituer la sensorialité et l'immatérialité inscrites dans la plupart des objets amérindiens? Comment rendre compte des ontologies et des cosmologies amérindiennes dans les expositions? Quels gestes et protocoles, entendus comme un ensemble de savoirs, de compétences et d'expertises locales sont mis en place afin de respecter le statut particulier de certains objets? Comment les Autochtones se réapproprient-ils l'espace muséal?

Ces questions se posent avec acuité aujourd'hui dans les musées nationaux qui doivent composer avec les revendications autochtones visant une meilleure prise en compte de la dimension ontologique des objets, des réalités des Autochtones et de leurs points de vue dans les expositions qui les touche et les concerne. Les équipes du Musée seront donc particulièrement attentives à ces dimensions :

- **Saisir l'immatérialité des objets :** ce défi s'explique par le manque de documentation existant parfois dans les collections muséales. Il s'agit d'y repérer les références à la culture immatérielle à travers les objets rituels, les instruments de musique, les vêtements, les accessoires liés aux pratiques et aux expériences de guérison. En quoi les objets sont-ils porteurs de savoir-être et de savoir-faire? Que révèlent-ils sur l'artiste, l'artisan, le groupe d'appartenance ou le contexte d'expression? Comment nomme-t-on ces objets?
- **Documenter les interactions et les relations aux objets :** directement relié au premier point, ce défi repose sur l'idée que les objets portent et renvoient à des relations particulières, expriment des liens entre le monde des humains et celui des entités/objets non-humains. Les questions qui se posent sont alors les suivantes : quelles relations entretient-on avec ces objets dans l'espace muséal? Quel traitement particulier est-il mis en place en conservation? Quels gestes pose-t-on? Quelles règles, quelles pratiques, quels protocoles doivent être respectés dans la manipulation des objets? Quels sont les interdits?
- **Matérialiser les sens et les émotions :** la relation à certains objets met en acte les corps et les sens, le toucher, l'odorat, l'ouïe et les émotions. Les cris, les pleurs, les rires, les chants participent à l'efficacité de certaines pratiques rituelles que certains partenaires voudraient voir dans l'exposition. La joie, la colère, les douleurs, la souffrance sont autant d'émotions liées à différentes périodes historiques. La relation au monde non-humain (favorisée par certains objets) et l'interpellation des sens sont donc indissociables de réalités présentes et passées. En quoi les émotions, les sens, l'invisible et le non-humain peuvent-ils faire partie du traitement muséologique?
- **Exposer le processus de création de l'exposition :** que l'approche thématique de l'exposition soit basée sur les objets ou que le thème de l'exposition détermine le choix des objets à présenter, le quatrième défi est de montrer en quoi les voix autochtones interviennent dans le processus de création de l'exposition. Comment les musées tiennent-ils compte des particularités des objets autochtones dans la réalisation de leurs expositions? Comment les discours et les représentations sur l'autochtonie se traduisent ils en exposition?

Ces questions sont tout à fait intéressantes dans le contexte des musées d'état, institutions occidentales qui cherchent à s'affranchir des pratiques de collecte, de conservation et de mise en valeur liées à l'histoire coloniale. Le principal défi reste sans doute de savoir comment les peuples autochtones engagés dans ce processus vont se réapproprier le concept même de « musée ».

Section 3 : Accompagnement psychoéducatif et recherche partenariale en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec

SUZANNE MANNINGHAM, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ LAVAL

Le projet de recherche partenariale *Portés par la qualité!* a débuté en novembre 2009 dans les centres de la petite enfance (CPE) de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Il visait à établir un portrait de la qualité de l'environnement éducatif des CPE des deux régions. Une fois le portrait de la qualité établi et les résultats diffusés auprès des CPE concernés, un programme de formation sur mesure, adapté aux résultats obtenus, a été mis en place dans le but de travailler à l'amélioration continue de la qualité de l'environnement éducatif des services de garde à la petite enfance. Depuis bientôt quatre ans, les CPE des régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec se sont mobilisés afin de réfléchir et d'améliorer de façon continue la qualité de l'environnement éducatif offert aux enfants. Entre novembre 2009 et mai 2010, c'est 93,3 % des éducatrices travaillant auprès des enfants âgés de 2 ans et demi à 5 ans qui ont accepté de participer au projet de recherche. Un tel taux d'adhésion à un projet de recherche s'avère excellent, considérant la nature même du projet qui vise un changement des pratiques en matière de qualité de l'environnement éducatif.

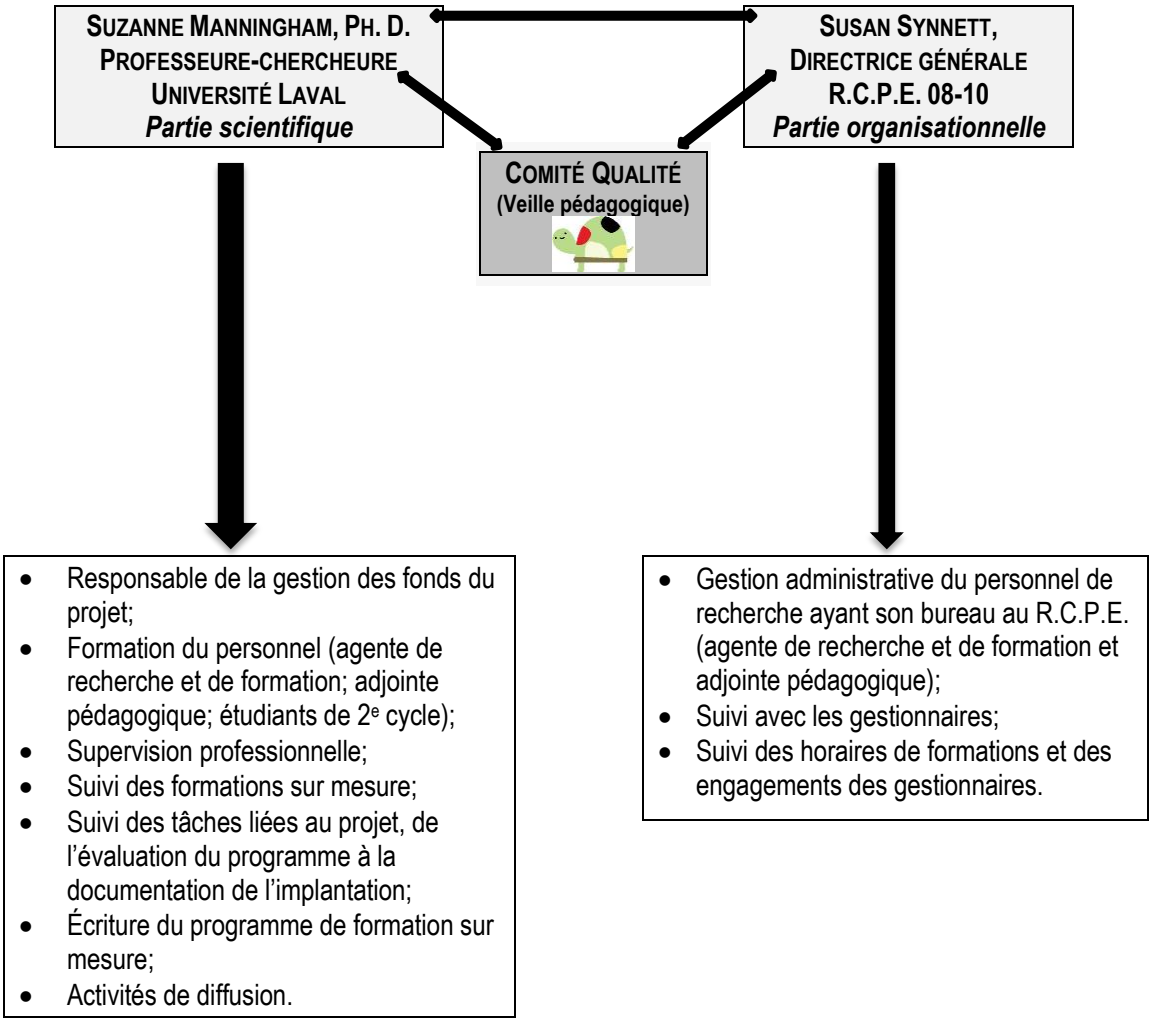
Il est donc intéressant d'arriver à cibler les éléments qui auraient pu contribuer à un si haut taux de participation et de mobilisation, qui se maintient depuis bientôt 4 ans. C'est ainsi que sera relatée la chronologie des évènements ayant mené au projet de recherche *Portés par la qualité!*[10], de même que les différents éléments ayant contribué à établir un partenariat réel entre deux instances, une issue de la pratique, et l'autre du monde scientifique.

Structure de gouvernance du projet de recherche partenariale

Le projet est sous la responsabilité conjointe de la chercheure de l'Université Laval, madame Suzanne Manningham, et de la directrice du Regroupement des centres de la petite enfance de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec (R.C.P.E. 08-10), madame Susan Synnett. Le schéma 1 présente les différentes tâches et le rôle de chacune des partenaires dans la gouvernance du projet.

[10] *Portés par la qualité* : La tortue nous rappelle qu'il est nécessaire de réfléchir avant d'agir. Elle vient souligner l'importance de laisser mûrir nos idées avant de les exposer au grand jour. Pour les Autochtones, la tortue symbolise la sagesse et la persévérance. La tortue porte sur son dos la symbolique des 4 couleurs : le rouge, le noir, le jaune et le blanc. Ces couleurs en forme de cercle symbolisent la roue médicinale représentant un équilibre entre le physique, le mental, l'émotif et le spirituel. Ce sont quatre éléments importants dans un service de garde éducatif de qualité. Pour terminer et aller encore plus loin au niveau de la symbolique, pensons à la fable du lièvre et de la tortue de Jean de La Fontaine où c'est la tortue qui remporte la course. Évidemment, l'amélioration continue de la qualité n'a rien d'une course. Lorsque l'on travaille à s'améliorer que ce soit au plan personnel, professionnel, au sein de notre organisation, de notre réseau ou même de notre société, nous savons qu'il n'y a pas de fil d'arrivée. C'est un processus, une démarche, qui est continue et nécessaire.

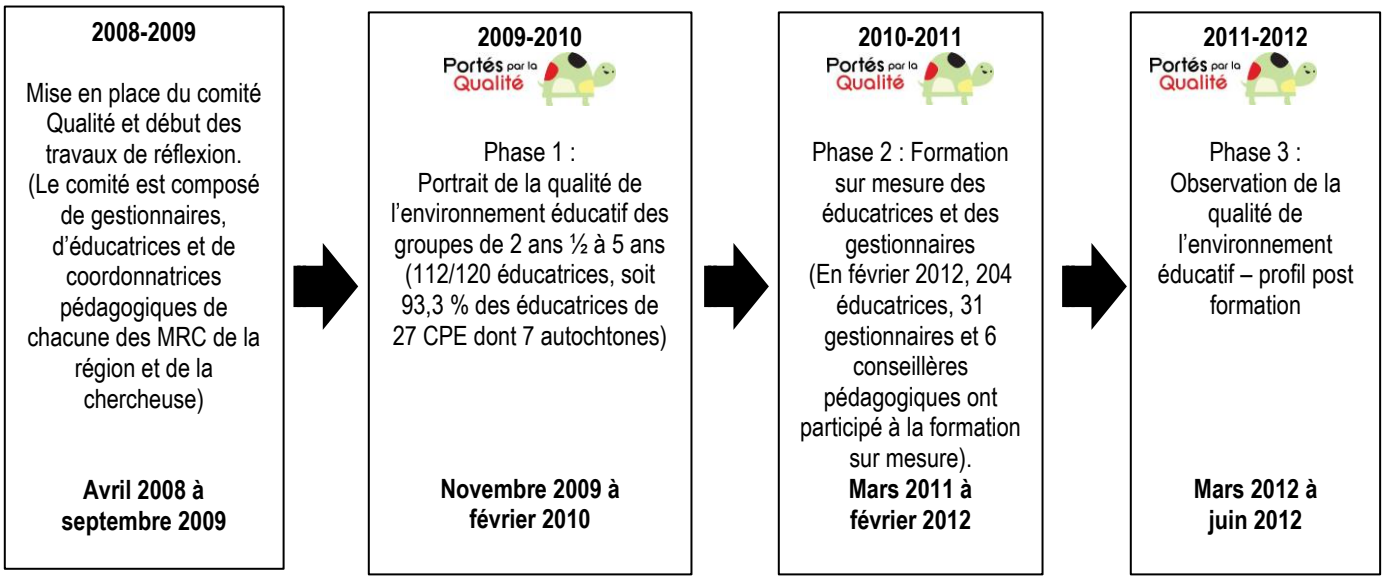
SCHÉMA 1 : STRUCTURE DE GOUVERNANCE DU PROJET



Bref historique du projet

Le partenariat entre Susan Synnett du R.C.P.E. 08-10 et Suzanne Manningham, alors professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, a débuté en avril 2008. Depuis, ce partenariat n'a jamais cessé de s'enrichir des apports spécifiques des deux parties : une partie organisationnelle et logistique issue du terrain et de la pratique et une partie scientifique et rigoureuse issue du monde de la recherche. Un pont était ainsi érigé entre la pratique et la recherche en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec. Le schéma 2 illustre le développement et le maintien au fil du temps du partenariat.

SCHÉMA 2 : ILLUSTRATION DU CHEMINEMENT DU PARTENARIAT DEPUIS AVRIL 2008



La démarche d'amélioration continue de la qualité de l'environnement éducatif a été ponctuée par :

- Des rencontres du comité Qualité[11];
- Des rencontres avec les gestionnaires;
- Des rencontres avec les éducatrices par l'entremise de la table des éducatrices;
- La documentation de l'implantation du projet dès avril 2008 avec la rédaction d'un article, d'un guide d'accompagnement, la réalisation de plusieurs conférences internationales par la chercheure et l'organisation d'un colloque provincial en novembre 2010 avec la présence à Rouyn-Noranda de l'auteure principale de l'échelle d'observation utilisée dans *Portés par la qualité!*, Thelma Harms;
- L'association avec plusieurs étudiants (1er, 2e et 3e cycles) de l'UQAT depuis les débuts du projet.

À l'automne 2008, un comité Qualité a été mis en place afin de chapeauter les réflexions et les activités relatives à la qualité éducative dans les deux régions (projet de maîtrise en psychoéducation de Valérie Rancourt). Ce comité à vocation pédagogique est toujours actif

[11] Membres du comité : Huguette Roussy, directrice, et Aline Mercier, chargée de projet, CPE Vallée des Loupiots (Val-d'Or); Carole Samson, directrice, et Sonia Charette, éducatrice, CPE Le Jardin de Pierrot (Rouyn-Noranda); Danielle Minville, directrice, Geneviève Mercier, agente de conformité et Mélanie Laflamme, conseillère pédagogique, CPE Bonnaventure (Rouyn-Noranda); Lyne Caouette, directrice, et Marie-Josèphe Chénier, chargée de projet, CPE Les Petits Élans (Amos); Julie Tremblay, éducatrice, CPE Petits Chatons (La Sarre); Caroline Ratelle, éducatrice, CPE Fleur et Miel (Rouyn-Noranda); Isabelle Mapachée, éducatrice, CPE Mokaam de Pikogan; Suzanne Manningham, professeure UQAT; Susan Synnett, directrice générale, et Valérie Rancourt, coordonnatrice pédagogique, RCPE 08-10.

au printemps 2012. Parmi les premières démarches réalisées par les membres du comité, mentionnons une rencontre avec les gestionnaires des CPE des communautés autochtones. Cette rencontre avait pour but de valider avec celles-ci l'échelle d'évaluation utilisée dans l'étude comme répondant aux besoins développementaux des enfants autochtones. La réponse des responsables des CPE autochtones a été unanime : il est important d'évaluer nos pratiques à l'aide de cette échelle et de proposer à nos éducatrices un programme de formation adapté à leurs besoins. Tous les représentants des CPE autochtones et non autochtones présents lors des différentes rencontres ont entériné l'utilisation de l'échelle d'évaluation validée proposée par la chercheure. Les représentantes de la communauté autochtone ont spécifié que l'échelle utilisée respectait les valeurs véhiculées dans leur communauté et leur façon de concevoir l'apprentissage du jeune enfant.

Entre novembre 2009 et mai 2010, l'étude a permis de rejoindre 93,3 % des éducatrices recevant des enfants âgés de deux ans et demi à cinq ans des grandes régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Chaque éducatrice a pu recevoir, lors d'une entrevue individuelle de transfert de connaissances d'une durée de 75 minutes, les résultats de l'observation de son local. Les résultats individuels de chacune des éducatrices demeurent confidentiels; seuls sont diffusés les résultats moyens des CPE. Ainsi, chaque gestionnaire a reçu les résultats de son CPE sous la forme d'un profil moyen. L'ensemble de ces actions fait de notre étude une innovation tant au plan national qu'au plan international[12].

Entre mars 2011 et la fin du mois de février 2012, chacune des équipes a bénéficié de sessions de formation sur mesure à partir des résultats de son CPE. La réalisation de ces formations représente un défi de taille pour les deux régions. Au-delà des distances à parcourir, les changements de pratique visés et le maintien de la motivation de chacune des équipes dans l'accomplissement du projet nécessitent une réelle coopération et un engagement permanent de la part de la directrice du R.C.P.E. 08-10 et de la chercheure. Ceci témoigne de la qualité du partenariat qui va bien au-delà d'un partenariat entre deux institutions. En effet, plusieurs défis tant organisationnels (difficulté à recruter un personnel compétent pour donner les formations, prises de rendez-vous, etc.) que de suivi (soutien aux gestionnaires, formation et supervision des formatrices, etc.), se sont présentés et ont tous été relevés grâce à la croyance réciproque du bien-fondé du projet. Ainsi, au début du mois de mars 2012, ce sont 26 équipes sur une possibilité de 27, soit environ 204 éducatrices, 31 gestionnaires (direction générale ou direction-adjointe) et 6 conseillères pédagogiques qui auront participé aux sessions de formation sur mesure. Ceci fait de notre projet un projet unique et de grande envergure. En fait, du 80 % de participation souhaitée, nous avons atteint un seuil de réussite de 96,3 %. Le seul CPE n'ayant pas participé au programme de formation sur mesure demeure toujours actif dans le projet et sa non-participation est due à une réorganisation du service de garde. L'agente de formation et de recherche demeure en contact avec la gestionnaire de ce service de garde et le programme de formation sur mesure leur sera offert au cours de l'année à venir.

Le nombre record de participants n'est pas le seul indicateur que nous possédons pour qualifier la démarche amorcée comme étant sur la bonne voie. En effet, les activités de soutien à l'implantation et au maintien de pratiques éducatives reconnues du comité Qualité se poursuivent. Un exemple concret de ces activités de réinvestissement du contenu de la

[12] La chercheure participe aux activités de l'ECERS International Network depuis mai 2009. Lors des rencontres du groupe de chercheurs, l'originalité des travaux menés en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec a été maintes fois soulignée. De plus, Thelma Harms, auteure principale de l'échelle d'évaluation utilisée, s'intéresse personnellement à l'avancement de nos travaux.

formation sur mesure réside dans l'invitation lancée à l'automne 2011 à toutes les éducatrices afin qu'elles fassent parvenir au comité Qualité des photos d'aménagement de l'environnement prises dans leur local. Au dos de la photo, l'éducatrice devait inscrire à quel item de l'échelle d'évaluation de la qualité correspondait son exemple et décrire brièvement son intention éducative liée aux besoins développementaux des enfants en lien avec l'item. À ce jour, nous avons reçu près de 100 photos que nous appelons des « Flash Qualité », qui sont étudiées par les membres du comité, et qui ont servi de matériel de réflexion lors des journées de formation des gestionnaires.

Ces « Flash Qualité » nous permettent de jauger du niveau de compréhension après la formation, et des besoins supplémentaires de suivi des éducatrices. Ils nous permettront également de faire la promotion, par l'entremise de la diffusion d'un petit bulletin appelé Flash Qualité, des pratiques éducatives répondant aux besoins développementaux des enfants tout en valorisant le rôle de l'éducatrice en petite enfance dans les deux régions. La chercheure demeure active et présente dans tout ce processus, guidant les efforts déployés vers une meilleure intégration des changements de pratiques. Ces activités permettent d'assurer une pérennisation des changements de pratiques en tablant sur le réinvestissement des contenus d'apprentissage.

Pertinence du projet

Plusieurs enfants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue vivent dans des conditions socioéconomiques les plaçant en situation de vulnérabilité (Québec 2007). Nous observons que ces enfants combinent plusieurs facteurs de risque liés au développement de problématiques psychosociales tel que le décrochage scolaire. De nombreuses études ont permis de montrer que les enfants vivant dans des contextes de vulnérabilité sont plus à risque de développer des retards au plan cognitif menant à un risque accru d'échec scolaire (NICHD 2006, Willms 2002). En effet, des études expérimentales ont montré que la fréquentation d'un service de garde, si elle représente une expérience éducative de haute qualité, influence positivement le développement des enfants (Ramey, Campbell et Blair 1998, Ramey 1999). Campbell et ses collègues (2001), en évaluant les résultats d'un programme d'intervention précoce, montrent que le développement du fonctionnement cognitif permet à l'enfant de vivre davantage de réussites dès sa première année à l'école, ce qui augmente ses chances de succès futurs.

Les auteurs suggèrent que les programmes d'intervention précoce amènent des changements permanents chez les enfants, les protégeant ainsi des difficultés liées aux apprentissages. De sorte que pour l'enfant vivant dans un milieu vulnérabilisé, la fréquentation des services de garde éducatifs de grande qualité représente un facteur de protection lors de son entrée à l'école (Burchinal *et al.* 2000, Helburn 1995, Lipps et Yiptong-Avila 1999, Peisner-Feinberg *et al.* 2001). Plusieurs recherches ont d'ailleurs établi un lien entre la qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde à la petite enfance et le développement d'habiletés sociales et cognitives chez les enfants (Burchinal *et al.* 2000, Campbell *et al.* 2001, Clarke-Stewart *et al.* 2002, NICHD 2005a; 2005b, NICHD et Duncan 2003, Peisner-Feinberg *et al.* 2001).

Nous savons que la responsabilité de mettre en place un environnement éducatif enrichissant et favorisant le développement de l'enfant revient à l'éducatrice (Japel et Manningham 2007). De plus, dans les programmes où est favorisée la supervision régulière du personnel, les enfants obtiennent de meilleurs résultats sur le plan cognitif à long terme

(Campbell *et al.* 2001, Schweinhart *et al.* 2005). Ainsi, un soutien approprié à l'éducatrice permet de réduire le stress vécu par celle-ci dans son travail quotidien et diminue, par le fait même, le risque d'expulsion des enfants présentant des difficultés émotives ou comportementales (Green *et al.* 2006). Ainsi, notre recherche, l'une des rares dans le domaine de la formation continue, permet de constater qu'une formation sur mesure, spécifiquement définie à partir de résultats d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif à l'aide d'une échelle validée et s'attardant aux pratiques quotidiennes des éducatrices, contribue à augmenter la qualité de l'environnement éducatif (Japel et Manningham 2007).

Bibliographie

BURCHINAL M. R., E. PEISNER-FEINBERG, M.R. BRYANT ET R.M. CLIFFORD. 2000. Children social and cognitive development and child-care quality: testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity, *Applied Developmental Science,* 4:149-165.

CAMPBELL F. A., E. PUNGELLO, S. MILLER-JOHNSON, M.R. BURCHINAL ET C. RAMEY. 2001. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment, *Developmental Psychology* 37: 231-242.

CLARKE-STEWART, K. A., D.L. VANDELL, M.R. BURCHINAL, M. O'BRIEN ET K. MCCARTHEY. 2002. Do regulable features of child-care homes affect children's development?, *Early Childhood Research Quaterly* 17 (1): 52-86.

CRYER D., W. TIEZE, M.R. BURCHINAL, T. LEAL. ET J. PALACIOS. 1999. Predicting process quality from structural quality in preschool programms: a cross-contry comparison, *Early Childhood Research Quaterly* 14 (3): 339-361.

GREEN B. L., M. EVERHART, L. GORDON ET M.G. GETTMAN. 2006. Characteristics of Effective Mental Health Consultation in Early Childhood Settings: Multilevel Analysis of a National Survey, *Topics in Early Childhood Special Education* 26 (3): 142-152.

HARMS T., CLIFFORD R. M. ET D. CRYER. 1998. *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (ÉÉEP-R)*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

HELBURN S. W. 1995. *Cost, quality and child outcomes in child care centers: Technical report.* Economics Department, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado, Denver.

JAPEL C. ET S. MANNINGHAM. 2007. L'éducatrice au cœur de la qualité... un projet pilote visant l'augmentation des compétences *in* N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance* : 105-132. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

LIPPS G. ET A. YIPTONG-AVILA. 1999. *From Home to School: How Canadian Children Cope*. Statistique Canada, Ottawa.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD). 2006. *The NICHD study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4 1/2 years.* U.S. Department of health and human services, National Institutes of Health.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. 2005a. Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving, *in Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*: 50-66. New York and London: Guilford Press.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. 2005b. Early child care and children's development prior to school entry: entry from the NICHD study of early care, *in Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development:* 376-392. New York and London: Guilford Press.

PEISNER-FEINBERG E., M. BURCHINAL, M.R. CLIFFORD, M. CULKIN *ET AL.* 2001. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade, *Child Development* 72 (5): 1534-1553.

QUÉBEC. 2007. *Certaines caractéristiques des parents et des nouveau-nés en Abitibi-Témiscamingue en 2005-2006*. Agence de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.

RAMEY C. T., F.A. CAMPBELL ET C. BLAIR.1998. Enhancing the life course for high-risk children: Results from the Abecederian Project, *in* J. Crane (dir.), *Social programs that work*: 163-183. New York: Russell Sage Fondation.

RAMEY S. L. 1999. Head Start and preschool education: Toward continued improvement, *American Psychologist* 54 (5): 344-346.

SCHWEINHART L. J., J. MONTIE, Z. XIANG, W.S. BARNETT, *ET AL.* 2005. *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.

TIEZE W., CRYER D., BAIRRAO J., PALACIOS J. ET G. WETZEL. 1996. Comparaisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries, *Early Childhood Research Quarterly* 11 (4): 447-475.

WILLMS J. D. 2002. Socioeconomic gradients for childhood vulnerability, *in* J. D. Willms (dir.), *Vulnerable children*: 71-102. Edmonton: University of Alberta Press.

Section 4 : Le Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador, son récit et les défis rencontrés

SUZY BASILE, CHARGÉE DE PROJETS DE DOSSIERS AUTOCHTONES ET CANDIDATE AU DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

NANCY GROS-LOUIS MCHUGH, GESTIONNAIRE DU SECTEUR DE LA RECHERCHE, COMMISSION DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC ET DU LABRADOR

Nous tenons d'abord à remercier les membres du Comité de révision du Protocole de recherche de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL), qui ont permis aux deux présentatrices de partager avec vous les informations suivantes portant sur l'exercice de révision du protocole qui a débuté à l'automne 2010. En premier lieu, nous présenterons un bref historique et une mise en contexte qui a mené à l'élaboration du protocole de recherche en 2005, ainsi que son contenu. Nous illustrerons en deuxième lieu la démarche de révision par la démonstration de pratiques prometteuses, par l'explication de l'exercice de révision en soi et par la présentation des défis rencontrés.

Bref historique

L'élaboration du protocole de recherche découle de recommandations provenant des communautés des Premières Nations du Québec. Certaines communautés ont signifié clairement aux organismes de l'APNQL, tels que l'Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador (IDDPNQL) et la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL), le besoin d'avoir un outil de gestion pour les nombreuses demandes et propositions de recherche qu'elles recevaient. Ces mêmes organismes, accompagnés par la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ), se sont concertés afin d'établir la démarche à entreprendre pour répondre à ce besoin, et une résolution de la Table des Chefs de l'APNQL adoptée en juin 2004 a donné à ces organismes le mandat de développer un outil de gestion de la recherche. Une ébauche de protocole de recherche a été élaborée au courant de l'automne 2004 et de l'hiver 2005, et une série de consultation ont été tenues afin de valider le contenu du document développé à l'intention des communautés des Premières Nations du Québec et du Labrador et des chercheurs actuels et futurs. Le Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador a été adopté par la Table des Chefs de l'APNQL en mai 2005. Une copie de la résolution est disponible en annexe dudit protocole. Le protocole est disponible en version longue et en version synthétisée, en français, en anglais et en espagnol (version synthétisée seulement). Il a été déposé sur les sites Internet des organismes ayant contribué à son élaboration ainsi que sur celui de certaines institutions qui en font la promotion.

Buts du protocole

Ce protocole vise d'abord à promouvoir une recherche éthique, précise et bien informée, dont le déroulement respectera la volonté des Premières Nations impliquées. C'est un outil pour soutenir les communautés dans leur cheminement vers une autonomie et une réappropriation du contrôle de la recherche : il aide à encadrer les activités et les demandes liées à la recherche se déroulant sur leurs territoires ou concernant les membres de leur nation. Il vise à établir un cadre de réflexion, des principes directeurs et des procédures pour

guider les Premières Nations qui désirent développer ou parfaire leur code d'éthique en matière de recherche. Il veut également assurer le respect de la culture, de la langue, des valeurs, des connaissances et des normes de chaque Première Nation. Enfin, il veut contribuer à une meilleure compréhension de la recherche et de ses enjeux pour les Premières Nations ainsi qu'à l'amélioration continue de la communication entre les responsables et les Premières Nations faisant partie de la recherche. Ce protocole s'applique autant aux recherches issues des sciences humaines et sociales, qu'aux sciences naturelles, médicales ou autre. Il propose différents outils : glossaire, modèle de permis de recherche, formulaire de consentement, liste de références bibliographiques, etc. Enfin, ce document est un outil de réflexion rassemblant les critères essentiels à l'élaboration d'une politique de recherche qui reflète la position de l'APNQL.

Contexte historique

Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel le protocole a été développé, un bref retour historique est nécessaire. Les Peuples autochtones ont souffert par le passé des pratiques de recherche non éthique. En raison du contexte de colonisation et de dépossession, les Premières Nations ont été dans l'impossibilité de freiner les abus dans le domaine de la recherche, entre autres. De nombreux textes d'explorateurs, rapports de missionnaires ou politiques gouvernementales ont été produits au sujet des Premières Nations sans l'accord, la participation et la validation de ces dernières. Dans une histoire plus récente, les expériences menées sur des humains lors de la Deuxième Guerre mondiale ont mené à l'établissement du code de Nuremberg (1947), qui identifie le consentement éclairé comme préalable absolu à la conduite de recherche mettant en jeu des sujets humains. Suivra le rapport Belmont (1979) aux États-Unis, *Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*, qui établira des normes pour la recherche biomédicale avec des êtres humains.

Au Canada, il faudra attendre le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996), qui propose des normes en matière de recherche avec les Peuples autochtones qui serviront de base à l'élaboration d'autres documents sur le sujet. Suivra la création des principes PCAP (propriété, contrôle, accès et possession) de l'information et de la gestion de l'information par Catherine Georges, qui siégeait au sein du comité directeur de l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations (1998), puis la première édition de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (Chapitre 6 : La recherche avec des peuples autochtones) dans la même année. Aussi, l'Association universitaire canadienne d'études nordiques (2003) propose des lignes directrices en matière de recherche dans le Nord. Malgré le développement de ces documents de référence, on note une absence d'outils concrets pour les Premières Nations au Québec.

Transformations du contexte de la recherche

Depuis plus d'une décennie, le contexte de la recherche ne cesse de se transformer, ce qui entraîne une nouvelle relation qui nécessite une période d'adaptation. Voici quelques-uns des événements qui ont marqué cette transformation et qui ont mené à l'élaboration d'outils tels que le présent protocole, ainsi qu'à son exercice de révision en cours.

- 2001 : Adoption d'une résolution de la Table des Chefs de l'APNQL pour le boycottage de toute enquête ou recherche qui ne respecterait pas les principes PCAP;

- 2003 et 2005 : Adoption d'une résolution de la Table des Chefs de l'APNQL pour l'adoption du Protocole de consultation des Premières Nations du Québec et du Labrador et du Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador en 2005;
- 2007 : L'Institut de recherche en santé du Canada (IRSC) crée les Lignes directrices pour la recherche en santé chez les peuples autochtones;
- 2010 : Adoption de l'Énoncé de politique des trois Conseils (Chapitre 9 : La recherche visant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis au Canada);
- 2010 : Démarrage de l'exercice de révision du Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador;
- 2011 : Adhésion du Canada à la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*.

Enfin, les Premières Nations sont en train de passer de « sujets » à « acteurs » de la recherche. On note également une diversification des chercheurs et de leurs domaines d'étude. De plus en plus de communautés des Premières Nations sont impliquées de près dans les activités de recherche. De plus en plus d'organismes communautaires et publics des Premières Nations créent leurs propres services de recherche et développement.

Les trois principes directeurs du Protocole

Tout cheminement menant à une entente de partenariat ou de collaboration avec une communauté devrait inclure au préalable un dialogue et une écoute réciproque entre la communauté et les responsables de la recherche. Cette entente devrait tenir compte des trois principes directeurs fondamentaux du Protocole, soit le pouvoir, l'équité et le respect.

Le pouvoir – Il s'agit de transférer le pouvoir et de le partager de manière équitable au sein d'une entente de recherche développée entre la communauté et les responsables de la recherche. Les besoins de la communauté et des chercheurs doivent être pris en compte; à cet effet, une écoute réciproque est impérative. Par l'entremise d'une délégation du pouvoir, un équilibre doit être atteint et maintenu pendant tout le déroulement du projet.

L'équité – Ce principe doit être inclus dans l'entente de recherche et évalué en fonction de la recherche. L'aspect financier ne représente qu'une facette à aborder pour assurer l'équité. Les connaissances, les réseaux, les pouvoirs personnels, politiques et sociaux d'une communauté constituent des éléments à considérer et qui peuvent être profitables au projet. Chacun de ces éléments est important et doit être mentionné au sein de l'entente. Il est possible de revoir les termes de cette équité selon l'évolution du processus de recherche.

Le respect – La communauté et les responsables de la recherche doivent entretenir un respect mutuel. Afin de faciliter l'instauration du respect, la communication doit œuvrer dans les deux sens pour atteindre un accord de recherche harmonieux. De plus, pour les responsables de la recherche, le respect devrait se traduire par une compréhension des structures sociales, politiques et culturelles des communautés des Premières Nations. Cette compréhension doit tenir compte des lois et règlements des communautés tout comme de leurs usages, leurs traditions, leurs cultures, leurs langues, leurs champs de compétences, leurs normes formelles et informelles.

De plus, les protocoles communautaires et codes d'éthiques au sein des communautés doivent être respectés. Ceux-ci devraient avoir préséance sur tout autre code d'éthique. Finalement, la conformité aux règles éthiques et professionnelles des chercheurs doit également être respectée. La nouvelle version du protocole approfondira l'aspect de la réciprocité et en fera un principe fondamental au même titre que le pouvoir, l'équité et le respect.

Les principes propriété, contrôle, accès et possession (PCAP)

Les principes PCAP ont été mis en place en 1998 par le comité directeur de l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations et des Inuits. Il s'agit d'une réponse politique à une tendance coloniale tenace en matière de recherche et de gestion de l'information. Ces principes sont considérés comme une expression d'autodétermination des Premières Nations dans le domaine de la recherche et de la gestion de l'information. L'application de ces principes agit à titre de mécanisme de protection du patrimoine informationnel et des connaissances des Premières Nations. Ces principes s'étendent à la recherche, à la surveillance, aux enquêtes populationnelles, ainsi qu'aux connaissances à caractère culturel. Ils visent tous les aspects de l'information, notamment sa création et sa gestion.

Actuellement, un processus de certification des principes PCAP est en développement par le Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations (CGIPN). Ce service sera éventuellement offert à la communauté scientifique. De plus, les principes PCAP ont été intégrés dans la nouvelle version de l'Énoncé de la politique des trois Conseils (2010). Ces principes demeureront au cœur de la nouvelle version du Protocole de recherche de l'APNQL.

La propriété – La notion de propriété se rapporte à la relation d'une communauté des Premières Nations avec les connaissances, les données et l'information relative à sa culture. Une communauté ou un groupe détient collectivement la propriété de l'information de la même manière qu'une personne détient la propriété de ses renseignements personnels.

Le contrôle – Reflète les aspirations et les droits inhérents des membres des Premières Nations concernant la reprise et le maintien du contrôle de tous les aspects de leur vie et de leurs institutions (recherche, données, information). Le principe de contrôle veut que les membres des Premières Nations soient en droit d'exiger le contrôle de tous les aspects du processus de gestion de la recherche et de l'information ayant des répercussions sur eux-mêmes. Le contrôle de la recherche inclut tous les aspects du processus de gestion de la recherche et de l'information, et ce, de sa conception à son achèvement.

L'accès – Les membres des Premières Nations doivent avoir accès à l'information et aux données qui les concernent et qui concernent leurs communautés, peu importe l'endroit où l'on conserve ces données. Ce principe fait aussi référence aux droits des communautés et des organisations des Premières Nations de gérer l'information qui les touche collectivement et de prendre des décisions à l'égard de l'accès à cette information.

La possession – Bien que la possession ne soit pas une condition essentielle à la propriété des données, elle constitue un mécanisme permettant d'affirmer et de protéger la propriété. Lorsque les données des Premières Nations sont entre des mains étrangères, il y a souvent peu ou pas de contrôle sur la gestion des données.

Les principes PCAP sont des énoncés de valeurs des Premières Nations qui laissent entrevoir des changements positifs dans le domaine de la recherche et de la gestion de l'information et des connaissances. Ces principes permettront l'établissement d'une relation de confiance mutuelle entre les communautés des Premières Nations, la communauté scientifique, les gouvernements et autres. Finalement, ces principes sont la propriété de chaque Première Nation et des communautés. Celles-ci doivent ainsi décider de ce que les principes PCAP représentent pour elles.

Les principes de recherche selon le Protocole de recherche

Le Protocole de recherche aborde d'autres principes à prendre en considération dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une recherche auprès des Premières Nations. Ceux-ci se résument par :

- L'établissement d'un premier contact avec la communauté hôte
- La consultation
- Le consentement éclairé et la confidentialité
- La mise en place d'un formulaire de consentement
- Le droit de regard sur les questions et le matériel de recherche
- La primauté des savoirs autochtones
- La réciprocité, le partage des bénéfices et la gestion de conflits
- L'imputabilité
- Le traitement et l'analyse des données
- La validation et les résultats de la recherche
- Les produits de la recherche anticipés et finaux
- Les modalités de suivi
- Le langage utilisé et la communication
- La traduction et l'interprétation
- Les coûts directs et indirects de la recherche pour la communauté
- Les sources de financement

Des pratiques prometteuses

Depuis quelques années, on dénombre une effervescence dans la mise en place de pratiques prometteuses dans le domaine de la recherche et de la gestion de l'information, la plupart à l'initiative des Premières Nations. Parmi celles-ci, on retrouve l'Enquête régionale sur la santé des Premières Nations (ERS). Cette enquête est coordonnée au Québec par la CSSSPNQL en étroite collaboration avec le Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations (CGIPN).

On constate qu'en matière d'éthique, certaines communautés des Premières Nations ont développé leur propre comité éthique de la recherche (CER) et mis en place une politique en matière de recherche. La CSSSPNQL s'est d'ailleurs dotée d'un secteur de la recherche afin de parfaire son expertise en recherche et développement.

Au sujet de la gouvernance de l'information, on remarque que de plus en plus de Premières Nations ont, de leur propre initiative, mis en place des systèmes de gestion de l'information pour répondre à leurs besoins.

Un autre projet innovateur qui mérite d'être mentionné est le Plan de surveillance de l'état de santé et de ses déterminants pour les Premières Nations du Québec qui est développé par la CSSSPNQL.

Parallèlement, dans le milieu académique on dénombre aussi des pratiques intéressantes et prometteuses. Entre autres, l'UQAT a tenu des Séminaires sur l'éthique de la recherche avec les Peuples autochtones à deux reprises en 2009 et 2011. De surcroît, le comité éthique de la recherche de l'UQAT a innové et a instauré un siège pour un représentant autochtone.

Révision du Protocole de recherche

Puisque le contexte de la recherche ne cesse de se transformer et qu'il est en évolution constante, il avait été déterminé lors de la création du Protocole en 2005 que ce document vivant nécessiterait d'être actualisé. À cette fin, en 2010, un processus de révision a été mis en œuvre conjointement par le CSSSPNQL et l'IDDPNQL.

Pour réaliser ce travail, un groupe d'experts multidisciplinaires composé majoritairement de membre des Premières Nations affiliés à différentes institutions et organisations a été mis sur pied. En soutien à ce groupe d'experts, un sous-comité de rédaction a été créé.

Afin de bien cerner le contexte de la question éthique, une revue de littérature exhaustive a été faite. Il était important d'assurer la coexistence du protocole avec les autres lignes directrices en matière d'éthique. Des consultations ont aussi été tenues auprès de différents acteurs du milieu communautaire et académique.

Ensuite, une stratégie de rédaction et un processus de validation des travaux ont été mis en place. Les travaux de révision devraient être parachevés à l'automne 2012. Voici les éléments sur lesquelles le comité de révision travaille actuellement :

- La révision des principes
- Les méthodologies de recherche autochtones versus occidentales
- L'aspect territorial versus urbain
- Les aînés, reconnaissance et traitement
- La notion du temps
- Les notions de responsabilités des parties
- L'ajout d'outils (ex. évaluation de projet de recherche)
- L'allègement du document
- La formation qui doit accompagner le document

Lorsque les travaux seront terminés, la nouvelle version du protocole sera présentée aux chefs de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) pour son adoption par voie de résolution. Une stratégie sera développée pour sa diffusion ainsi qu'une formation à l'intention des futurs utilisateurs. Cette formation sera offerte d'abord aux communautés et organisations régionales des Premières Nations afin de les familiariser avec la nouvelle version du Protocole. Il est également convenu que la version 2005 du Protocole est toujours en vigueur d'ici là, son contenu n'est pas pour autant désuet.

Certains défis se présentent dans la mise en place d'outils de gestion de la recherche impliquant les Premières Nations, autant pour le milieu de la recherche que pour les communautés des Premières Nations. Il y a tout d'abord : 1) le besoin d'inclure les Premières Nations dans la définition des priorités de recherche afin d'en confirmer la pertinence sociale; 2) le besoin de reconnaître les chercheurs autochtones (statut à attribuer aux collaborateurs); 3) la prise en compte des préoccupations des chercheurs sur le contrôle collectif des conseils de bande; 4) la méconnaissance du Protocole de recherche de l'APNQL et des principes PCAP. Notons ensuite que : 1) les Premières Nations doivent s'approprier le Protocole et utiliser ses principes afin de faire valoir leurs volontés et aspirations malgré le fait que les moyens des communautés et organisations régionales des Premières Nations pour répondre aux demandes de la communauté scientifique demeurent limités; 2) il faut inclure les préoccupations des femmes autochtones dans les processus de recherche ainsi que celles des Autochtones vivant en milieu urbain.

Conclusion

Il faut rappeler que l'APNQL a toujours la volonté politique de continuer à outiller les communautés des Premières Nations et de se doter d'infrastructures mises sur pied et gérées par les Premières Nations dans le domaine de la recherche et du développement. Ces initiatives permettraient, entre autres, le renforcement de l'autonomie locale des communautés ainsi que le respect systématique des protocoles locaux basés sur les priorités, les objectifs et les processus de recherche déterminés par ces dernières. Afin d'atteindre ces buts, l'établissement d'une relation de confiance mutuelle entre les communautés, les organisations des Premières Nations, la communauté scientifique et les gouvernements est nécessaire. Il est aussi impératif d'inviter la communauté scientifique à prendre le temps d'établir des relations durables avec les Premières Nations et de sensibiliser les étudiants (les futurs chercheurs) à ces enjeux. Enfin, l'APNQL tient également à s'assurer de la pertinence sociale de la recherche pour les communautés des Premières Nations.

Bibliographie

ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC ET DU LABRADOR (APNQL). 2005. *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, Wendake. http://www.cssspnql.com...

CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA, CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES NATURELLES ET EN GÉNIE DU CANADA, INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA. 2010. *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de recherche avec les êtres humains.* Gouvernement du Canada. http://www.ger.ethique.gc.ca/default.aspx

Section 5 : Favoriser la coconstruction des connaissances en contexte autochtone : enjeux et défis méthodologiques

CAROLE LÉVESQUE, PROFESSEURE, INRS-CENTRE URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ
PHILIPPE APPARICIO, PROFESSEUR, INRS-CENTRE URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ
ÉDITH CLOUTIER, DIRECTRICE, CENTRE D'AMITIÉ AUTOCHTONE DE VAL-D'OR

Introduction

Notre propos porte sur une des principales questions émergentes dans le domaine de la recherche en sciences sociales : celle de la coconstruction des connaissances. Nous allons aborder cette question à travers une expérience réalisée dans le cadre des travaux de l'Alliance de recherche ODENA (www.odena.ca). Cette alliance est une initiative conjointe de DIALOG – Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones – et du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec; elle est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Programme des Alliances de recherche universités-communautés, 2009-2014). ODENA réunit des représentants de la société civile autochtone et des chercheurs universitaires engagés dans une démarche de coconstruction des connaissances afin d'améliorer la qualité de vie des Autochtones des villes et de renouveler les relations entre les Premiers Peuples et les autres citoyens du Québec dans un esprit d'égalité et de respect mutuel.

ODENA vise à soutenir le développement social, économique, politique et culturel de la population autochtone des villes québécoises et à mettre en valeur l'action collective des centres d'amitié autochtones du Québec. Cette alliance privilégie la recherche de proximité, le partage continu des savoirs et leur inscription directe dans les initiatives de reconstruction sociale mises de l'avant par les instances autochtones concernées. C'est dans ce contexte que nous nous travaillons depuis quatre ans maintenant à mieux comprendre non seulement les modalités de la présence des Autochtones dans les villes du Québec, mais aussi les dynamiques de mobilité qui se construisent entre la ville et la réserve, que l'on considère toujours comme étant le lieu de résidence « naturel » des Peuples autochtones.

L'héritage colonial

Il faut se rappeler qu'au Québec et au Canada, le gouvernement colonial a instauré un système de réserve (autrement dit, des portions de terres réservées à l'usage exclusif des Amérindiens) dès le 17e siècle. Mais c'est vraiment à partir du 19e siècle que la plupart des réserves ou établissements indiens ont été constitués. De ce passé colonial, il reste aujourd'hui une construction et une configuration territoriales particulières autant au Québec qu'au Canada. Par exemple, on compte 56 lieux au Québec où résident officiellement les Peuples autochtones. Ces lieux, que l'on appelle communautés ou collectivités, sont distribués à la grandeur du Québec, la majorité le long des côtes : c'est le cas des Inuit vers le Nord, des Cris le long de la baie James, des Innus, des Micmacs, des Mohawks sur les rives du fleuve Saint-Laurent. Les autres lieux, moins nombreux, se retrouvent plutôt à l'intérieur des terres : c'est le cas des communautés atikamekw, algonquine, naskapie, wendat, abénakie et de quelques communautés cries.

Plus de 75 % de ces communautés comptent moins de 1 000 personnes et aucune ne regroupe plus de 6 000 personnes. Ce sont donc de petites localités. Les gouvernements

canadien et québécois parlent toujours des Peuples autochtones à partir de cette configuration territoriale; autrement dit, de cette compréhension que les Autochtones résident toujours en communautés. Le Registre des Indiens, qui est l'outil démographique du ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada mis en place au début des années 1950, en est un bel exemple. Le cadre de référence du ministère est la réserve (la communauté); la population est donc enregistrée selon qu'elle réside dans la réserve ou à l'extérieur (hors-réserve). Cet outil et cette catégorisation ne sont pas anodins. C'est sur cette base que l'on octroie généralement de nombreux budgets et que repose la plupart des programmes sociaux destinés aux populations autochtones.

Cependant, la réalité démographique et résidentielle des Peuples autochtones a bien changé depuis les dernières décennies (Frideres et Gadacz 2008, White et Bruhn 2010). En effet, on compte aujourd'hui davantage de gens qui résident à l'extérieur des réserves qu'à l'intérieur. Cette population s'est accrue en moyenne de 70 % entre 2001 et 2006 et représente plus de 60 % de la population autochtone totale de la province. Dans une ville comme Val-d'Or, la population autochtone a augmenté de 270 % entre 1996 et 2006 (Statistique Canada 2008). C'est également une population diversifiée puisqu'elle se compose de personnes issues des Premières Nations, du peuple inuit et du groupe métis (Lévesque et Cloutier 2013).

On retrouve des Autochtones dans les grandes villes, telles que Montréal et Québec, mais aussi dans de nombreuses villes régionales. Une cinquantaine de villes québécoises comptent de nos jours une population autochtone relativement nombreuse, parmi lesquelles on retrouve de grands centres et des pôles régionaux comme Montréal, Québec, Trois-Rivières, Gatineau, Baie-Comeau, Val-d'Or et Saguenay. De plus, on compte aujourd'hui une première génération d'Autochtones nés dans les villes. Ces jeunes hommes et ces jeunes femmes, qui n'ont jamais connu la vie en réserve ou en communauté, n'hésitent pas à proclamer leurs origines et à faire valoir leurs liens avec le monde autochtone, ses valeurs et ses cultures.

Mobilité et résidence

Il est certain que la population autochtone qui réside aujourd'hui dans les villes du Québec est beaucoup plus nombreuse que par le passé. Mais on oublie souvent qu'il y a toujours eu des Autochtones dans les villes et en particulier dans les villes méridionales du Québec (Kermoal et Lévesque 2010). La présence contemporaine des Autochtones dans les villes du Québec ne constitue donc pas une nouveauté sociologique pas plus qu'elle ne résulte d'un type de mobilité exclusif. Par contre, les modalités de cette présence ont beaucoup changé depuis le milieu du 20^{e} siècle et en particulier depuis les deux dernières décennies (Lévesque 2003, Newhouse 2002).

Pour les instances gouvernementales québécoises et canadiennes, il importe de savoir à quel endroit les gens résident, que ce soit de manière temporaire ou permanente. Sont-ils établis dans des réserves ou dans des villes? Dans cette optique, la mobilité est généralement appréhendée comme étant le résultat du passage d'un lieu de résidence à un autre à l'intérieur d'une période de temps donnée. Dans le cas des Autochtones, vous ne pouvez être que dans un endroit : soit la réserve, soit la ville, mais non pas les deux à la fois (Lévesque et Babeux 2011, Statistique Canada 2008).

Pourtant la réalité est beaucoup plus complexe. Par exemple, au Québec, plusieurs réserves indiennes, au sud comme au nord, jouxtent des centres urbains et des pôles régionaux :

pensons par exemple à la réserve mohawk de Kahnawake située immédiatement au sud-ouest de Montréal ou à la réserve wendat de Wendake qui partage une frontière avec la ville de Québec; il y a également la réserve innue de Uashat, qui est à l'intérieur des limites de la ville de Sept-Îles sur la Côte-Nord. La réserve innue de Mashteuiatsh est aussi située à quelques kilomètres de la ville de Roberval. Cette proximité géographique, phénomène qui concerne plusieurs réserves indiennes, entraîne nécessairement une circulation continue des personnes, une multiplication des activités des Autochtones dans l'espace urbain avoisinant et une diversification des intérêts à l'égard de la ville. Il n'y a pas que les résidents des communautés autochtones qui se déplacent vers les villes; de plus en plus, des résidents autochtones des villes se déplacent vers les communautés.

Dans le cadre de l'Alliance ODENA, nous avons donc entrepris de documenter le potentiel de mobilité des personnes autochtones qui résident dans les différentes villes du Québec où sont installés des centres d'amitié autochtones. Pour ce faire nous avons construit, avec l'aide de nos partenaires autochtones, un nouvel outil cartographique et statistique. Deux questions principales ont été formulées par nos partenaires dès le départ :

1) Dans quelle mesure l'existence d'un centre d'amitié autochtone dans une des villes du Québec contribue-t-elle à modifier les dynamiques de mobilité des citoyens autochtones de la région environnante?

2) Quelle est la portée du rayonnement d'un centre d'amitié autochtone? Est-il possible de mesurer ce rayonnement en termes géographiques?

Lorsque les instances gouvernementales cherchent à savoir quelle est la population autochtone qui est susceptible d'être desservie par un centre d'amitié autochtone, ils prennent en compte uniquement la population autochtone de la ville où est installé le centre d'amitié en question. Évidemment cette mesure ne prend aucunement en compte les dynamiques de déplacement et la circulation entre la ville en question et les communautés autochtones environnantes.

La définition d'un nouveau concept

Une revue de la littérature portant sur la mobilité ou la circulation des personnes autochtones au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Australie ne nous a pas apporté beaucoup de pistes pour répondre à notre questionnement. Quelques auteurs ont créé des indices de circulation entre deux lieux ou encore des indices de mobilité basés sur les trajectoires personnelles des gens à l'intérieur d'un territoire donné. Ces indices fournissent souvent des données techniques qui servent notamment à évaluer la fréquence des déplacements ou les distances entre deux lieux. Pour notre part, nous cherchions quelque chose d'autre qui permettrait de dépasser le côté statique de la mobilité, mais aussi les oppositions classiques entre Autochtones des villes et Autochtones des communautés.

Nous avons donc construit un nouveau concept, celui de zone d'influence territoriale, afin de couvrir non pas seulement une réalité (soit celle de la résidence) mais un ensemble de réalités sociologiques susceptibles de contribuer à transformer les dynamiques de mobilité entre les communautés autochtones et les villes (Lévesque, Apparicio *et al.* 2011). Ce concept a été défini comme suit : **La zone d'influence territoriale d'un centre d'amitié autochtone est l'aire de distribution et de circulation de la population autochtone à l'intérieur d'un territoire donné. Ce territoire est déterminé selon plusieurs échelles**

spatiales : agglomération, municipalité régionale de comté (MRC) et région administrative, et intègre, selon le cas, les villes, villages, communautés ou autres lieux de rencontre saisonniers ou permanents. Ce territoire est également traversé de nombreuses infrastructures. Cette zone d'influence territoriale est le théâtre d'un ensemble de relations de diverses natures (sociales, commerciales, économiques, etc.). À l'intérieur de cette zone, le centre d'amitié agit comme un pôle de convergence qui engendre une nouvelle mobilité ou circulation des individus. La zone d'influence territoriale se mesure à la fois sous l'angle démographique et sous l'angle des services offerts à la population concernée.

À partir des données statistiques du recensement canadien, nous avons donc proposé une nouvelle façon d'aborder un ensemble de réalités qu'on a réduites jusqu'à présent à un simple calcul bureaucratique et statique. Il est important de noter que nous n'avons pas créé de nouvelles données statistiques à proprement parler. Nous proposons simplement, à partir des données existantes, de nouvelles combinaisons et de nouveaux agencements. Dès lors, la ville où est installé un centre d'amitié autochtone ne peut plus être considérée comme un seul point de chute ou une simple destination : elle devient le moteur d'une nouvelle configuration territoriale, un pôle de convergence qui transforme les modes de déplacement et de circulation.

On peut dire que cette nouvelle cartographie permet de documenter les faits suivants : 1) la présence d'un centre d'amitié crée de nouvelles possibilités de mobilité et de circulation entre des lieux que l'on présente généralement en opposition, la réserve et la ville; 2) la présence d'un centre permet aux individus et aux familles de s'éloigner de la communauté autochtone (ou réserve) physique sans quitter la communauté d'esprit; 3) l'existence d'un centre permet de mettre en œuvre de nouvelles manières de construire et de localiser sa vie, à court et à long terme; 4) la ville où est établi le centre d'amitié devient le théâtre de nouvelles relations avec les communautés autochtones environnantes, entre la ville du centre d'amitié et les autres villes de l'espace urbain ou régional au sein desquelles résident aussi une population autochtone, et, enfin, entre la ville ciblée et les territoires ancestraux et contemporains des Peuples autochtones.

En d'autres mots, l'existence d'un centre d'amitié transforme les dynamiques et les logiques de mobilité des individus et des familles, que ces derniers résident dans des villes ou dans des communautés. Cet exercice méthodologique et théorique est de notre avis une excellente manifestation de ce que l'on appelle la coconstruction des connaissances entre des chercheurs et des acteurs sociaux. On a souvent tendance à penser que la coconstruction des connaissances engendre une production de connaissances à rabais. Ou encore, on pense que ces nouvelles connaissances ne seront guère pertinentes par rapport au projet scientifique global, qu'elles sont un peu complaisantes même, et qu'elles n'ont certainement pas la qualité des connaissances scientifiques. Pourtant, dans le cas de l'Alliance ODENA, l'expérience de la coconstruction nous prouve bel et bien autre chose.

La coconstruction des connaissances à l'oeuvre

Notre partenariat, qui met en relation des chercheurs et des acteurs sociaux, est basé sur l'écoute d'une part et, d'autre part, sur la capacité des chercheurs de mettre à profit leurs propres compétences théoriques et méthodologiques au service d'une autre vision des réalités. Si nos partenaires autochtones ne nous avaient pas sensibilisés au fait de concevoir un lieu donné non plus comme un point statique sur une carte mais bien comme un repère

spatial dans une configuration territoriale particulière et intégrée, il n'est pas certain que nous aurions pu construire cette nouvelle cartographie qui permet d'appréhender autrement les dynamiques de mobilité.

À une démarche de connaissance qui repose habituellement sur une approche centralisée à dominante géographique et quantitative, nous avons ajouté une démarche de validation et de compréhension qui repose sur une approche décentralisée à dominante empirique et qualitative. Du côté de nos partenaires autochtones, le fait d'avoir transformé une perspective géographique en une perspective territoriale intégrée offre de réelles possibilités d'action et de négociation. Présentement, avec une lecture strictement accessoire de la présence autochtone en contexte urbain, on fait face à :

- Une méconnaissance de la portée véritable de l'action des centres d'amitié;
- Une compréhension incomplète des rôles actuels et émergents des centres d'amitié;
- Une sous-estimation des ressources (financières et humaines) nécessaires pour répondre aux besoins actuels de la population autochtone des villes;
- Une grande difficulté à calibrer la gamme des besoins et des ressources à l'extérieur du cadre urbain.

En proposant une perspective territoriale intégrée, les possibilités d'action sont multipliées. Elles favorisent :

- La prise en compte de l'ensemble des clientèles effectives et potentielles, en particulier les clientèles émergentes, de même que la composition de ces clientèles par âge et sexe;
- L'allocation plus efficiente des ressources;
- Une meilleure appréciation des rôles et actions des centres d'amitié;
- De meilleures représentations et de meilleures argumentations auprès des instances gouvernementales;
- Mais aussi, et surtout, cette nouvelle perspective favorise la reconnaissance de l'inscription des centres d'amitié autochtones (donc des villes où ils sont installés) à l'intérieur du projet géopolitique autochtone contemporain.

Il n'y a pas que les partenaires autochtones qui gagnent de nouvelles possibilités : les chercheurs ont aussi la possibilité d'innover à la fois sur le plan théorique et sur le plan méthodologique en élaborant de nouveaux concepts et en proposant de nouvelles analyses. Ils ont également la possibilité de contribuer réellement à transformer les moyens d'agir des leaders autochtones des centres d'amitié autochtones. Enfin, ils ont la possibilité de mieux combattre cette démarche de réduction, de soustraction, voire d'invisibilité qui caractérise bien souvent les relations entre les gouvernements et les Autochtones et qui trouve aussi son application dans la manière dont on considère la présence autochtone dans les villes du Québec.

Les centres d'amitié autochtones du Québec sont tous installés dans des villes qui sont elles-mêmes situées sur les territoires ancestraux des Peuples autochtones. Nous l'avons souligné plus tôt : les Peuples autochtones occupaient autrefois ces territoires et ces espaces où se

sont établies les colonies de peuplement qui sont devenus avec le temps les villes que l'on connaît. En restreignant, que ce soit par des moyens physiques ou même statistiques, l'aire de diffusion et d'action de ces centres d'amitié aux limites des villes où ils sont établis aujourd'hui, on contribue sans aucun doute à réduire leur rôle structurant actuel, mais par la même occasion, on fait table rase de l'histoire. Lorsqu'il est question des Peuples autochtones, il est si facile d'oublier le passé.

Bibliographie

BORDELEAU LOUIS ET PIERRE MOUTERDE. 2008. *Pashkabigoni. Une histoire pleine de promesses. Mémoires du Mouvement des centres d'amitié autochtones au Québec (1969-2008)*. Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec.

FRIDERES JAMES S. ET RENÉ R. GADACZ. 2008. *Aboriginal Peoples in Canada*. *Eighth edition*. Toronto : Pearson Education Canada.

KERMOAL NATHALIE ET CAROLE LÉVESQUE. 2010. Repenser le rapport à la ville : pour une histoire autochtone de l'urbanité, *Nouvelles Pratiques Sociales* 23 (1) : 67-82.

LÉVESQUE CAROLE. 2003. La présence des Autochtones dans les villes du Québec : mouvements pluriels, enjeux diversifiés*, in* D. Newhouse et E. Peters (dir.), *Des gens d'ici. Les Autochtones en milieu urbain* : 25-37. Ottawa : Programme de Recherche sur les politiques.

LÉVESQUE CAROLE ET DOMINIC BABEUX. 2011. *Profil socio-économique des Premières nations et des Inuit au Québec, 1996-2006. Mise à jour*. DIALOG-Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones, Montréal, 410 p. (www.reseaudialog.ca)

LÉVESQUE CAROLE, APPARICIO PHILIPPE, GAGNON MARTIN, GUTH KATHARINA, CLOUTIER ÉDITH ET JOSÉE GOULET. 2011. *Cartographie sociale et économique de la population autochtone des villes du Québec. La ville de Val-d'Or et la zone d'influence territoriale du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or*. Institut national de la recherche scientifique, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec et Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or. Cahier ODENA n° 2011-01.

LÉVESQUE CAROLE ET ÉDITH CLOUTIER. 2013. Les Premiers Peuples dans l'espace urbain au Québec : trajectoires plurielles, *in* S. Gervais, M. Papillon et A. Beaulieu (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord* : 281-296. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

NEWHOUSE DAVID. 2002. The Development of Modern Aboriginal Societies, *in* R.F. Laliberté, P. Sette, J. B. Waldram *et al.* (dir.), *Expressions in Canadian Native Studies*: 395-409 Saskatoon: University Extension Press.

STATISTIQUE CANADA. 2008. *Recensement de 2006.* Produit no 97-558-X2006006 au catalogue de Statistique Canada. http://www12.statcan.ca/francais/census06/

WHITE JERRY P. ET JODI BRUHN. 2010. *Aboriginal Policy Research Volume VIII. Exploring the Urban Landscape*. Toronto: Thompson Educational Publishers.