

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TRANSMISSION DES TERRITORIALITÉS INNUES ET INNOVATIONS
SOCIALES : LA CONTRIBUTION MULTIFORME
DE L'INSTITUT TSHAKAPESH

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN GÉOGRAPHIE

PAR

DAVID DUFOUR-LAFLAMME

26 NOVEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je dois tout d'abord remercier ma directrice Laurie Guimond qui, tout au long du processus, m'a encouragé et m'a guidé dans la réalisation de ce projet de recherche, des premières étapes jusqu'à la rédaction. Ses précieux conseils, son encadrement et sa disponibilité ont su m'accompagner et me rassurer tout au long de ce périple. À travers nos échanges, elle a su me partager sa passion pour le Nord, les différentes populations qui y vivent et leurs manières de l'habiter.

Ensuite, j'aimerais remercier l'équipe de l'Institut Tshakapesh pour avoir rendu possible ce projet de recherche, particulièrement Marie-Ève Vollant et Kathleen André qui m'ont appuyé dans les phases préparatoires au travail de terrain, opératoires et de validation du mémoire. Leur collaboration m'a permis de naviguer dans le milieu institutionnel de l'éducation innue. Mes chaleureux remerciements aux membres de l'équipe Sous le shaputuan qui m'ont accueilli et qui m'ont intégré le temps d'une semaine et avec qui j'ai passé une véritable immersion, accompagné de gens dévoués à la transmission de la langue et de la culture innues. En ce sens, j'aimerais dédier ce mémoire à tous les participants qui ont, par leurs précieux témoignages, façonné ce mémoire. Tshinashkumitin.

Merci au Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) qui m'a offert une bourse, et a contribué au rayonnement de cette recherche.

Je tiens également à témoigner ma gratitude envers mes parents et ma copine qui m'ont accompagné tout au long de ma démarche. Puis à mes amis géographes, Élie, Clémence, Alexis et Annie et tous les autres avec qui j'ai partagé mes années au Géolab.

Enfin, j'ajouterais que la rédaction aurait été beaucoup moins agréable sans le travail de Catherine que je remercie énormément pour le temps et l'intérêt qu'elle a investis dans mon projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vi
LISTE DES FIGURES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Colonialisme et éducation	6
1.2 Réveil culturel	8
1.3 Éducation contemporaine chez les Autochtones	11
1.4 Questions et hypothèses de recherche	14
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE ET CHAMP CONCEPTUEL.....	17
2.1 Cadre théorique	17
2.1.1 Courant humaniste	18
2.1.2 Postcolonialisme, décolonisation et géographie autochtone.....	19
2.2 Champ conceptuel	22
2.2.1 Territorialité	22
2.2.2 Innovation sociale	23
2.2.3 Identité	26
CHAPITRE III DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	29
3.1 Cadre spatiotemporel.....	29
3.2 Collecte de données.....	32
3.3 Échantillonnage	36
3.4 Traitement et analyse des données	38
3.5 Type de recherche et d'approche.....	40

CHAPITRE IV L'INSTITUT TSHAKAPESH : DE L'INNOVATION SOCIALE À LA DÉCOLONISATION	41
4.1 L'Institut Tshakapesh, un organisme régional pour la culture, la langue et la persévérance scolaire des Innus de la Côte-Nord	41
4.1.1 L'émergence de l'Institut Tshakapesh	42
4.1.2 Rôles et missions.....	43
4.1.3 Structure organisationnelle	46
4.1.4 Services, projets, activités et événements	48
4.2 L'Institut Tshakapesh, moteur d'innovations sociales chez les Innus	51
4.2.1 Innovations sociales favorisant la territorialité innue	52
4.2.2 Sous le shaputuan, une activité socialement innovante	63
CHAPITRE V RETERRITORIALISATION INNUE	72
5.1 L'innu-aitun.....	73
5.2 L'innu-aimun.....	75
5.3 Déterritorialisation.....	78
5.4 Reterritorialisation contemporaine, ambiguïtés et paradoxes	81
CONCLUSION.....	86
ANNEXE A ENTENTE DE RECHERCHE	92
ANNEXE B GRILLE D'ENTREVUE I.....	96
ANNEXE C GRILLE D'ENTREVUE II	99
ANNEXE D GRILLE D'ENTREVUE III.....	103
RÉFÉRENCES	104

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFAS Association francophone pour le savoir

APN Assemblée des Premières Nations

APNQL Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador

CAA Centre amitié autochtone

CAM Centre Atikamekw Montagnais

CELA Commission de l'enseignement en langue anglaise

CEPN Conseil en éducation des Premières Nations

CERPE Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants

CFMS Certificat de formation à un métier semi-spécialisé

CRIEST Collectif de recherche sur les innovations économiques, sociales et territoriales

CRISES Centre de recherche en innovations sociales

CRPA Commission royale des peuples autochtones

CSSSPNQL Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

EE Éducateurs à l'école

ENFFADA Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées

FIC Fraternité des Indiens du Canada

ICEAM Institut culturel éducatif Atikamekw Montagnais

ICEM Institut culturel éducatif Montagnais

ITSI Institut Tshakapesh Sept-Îles

MEES Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

ONU Organisation des Nations Unies

PRSEPN Programme de réussite scolaire des étudiants des Premières Nations

RCAANC Relations Couronne-Autochtone et affaire du Nord Canada

SAC Services aux Autochtones Canada

SOCAM Société de communication Atikamekw Montagnais

SS Sous le shaputuan

TDR Territorialisation déterritorialisation et reterritorialisation

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Carte du Nitassinan de l'ensemble des communautés innues du Québec et du Labrador	2
Figure 2 Carte des communautés innues du Québec et du Labrador, dont celles membres de l'Institut Tshakapesh	31
Figure 3 Photo de l' intérieur du shaputuan.....	63
Figure 4 Photo de l' extérieur du shaputuan	63

RÉSUMÉ

L'Institut Tshakapesh est un organisme reconnu qui œuvre depuis plus de 40 ans à valoriser la langue, la culture et la réussite scolaire dans les communautés innues qui en sont membres. Il a produit plusieurs outils pédagogiques et linguistiques utilisés dans les écoles innues notamment. L'Institut Tshakapesh est aussi actif dans l'ensemble du Québec, particulièrement à travers le programme Sous le shaputuan, qui fait rayonner la culture innue dans les institutions scolaires allochtones et autochtones. Dans ce mémoire, nous réfléchissons à la pérennisation des territorialités innues par le truchement des innovations sociales émergeant d'un tel organisme. Nous explorons l'hypothèse selon laquelle l'Institut Tshakapesh contribue à un développement territorial décolonisé, représentatif des territorialités plurielles, via la promotion de la langue et de la culture innues, en partenariat avec les écoles et les communautés membres. Nous avons ainsi mené deux séries d'entrevues semi-dirigées auprès d'employés dans les bureaux de l'Institut Tshakapesh d'une part, puis avec des membres de l'équipe Sous le shaputuan d'autre part. L'analyse des résultats dépeint l'Institut Tshakapesh comme une structure institutionnelle et sociocommunautaire par laquelle les Innus valorisent leur culture, leur langue et leur identité. En plus du soutien dans les écoles innues, il fait vivre l'innu-aimun et l'innu-aitun au Québec grâce à des activités de sensibilisation comme Sous le shaputuan. Ainsi, par ses services, projets, activités et événements, l'Institut Tshakapesh contribue à une reterritorialisation des Innus au sein même de leur Nation, mais aussi au sein de la société québécoise.

Mots-clés : Territorialités innues ; Innovations sociales ; Éducation autochtone ; Institut Tshakapesh ; Sous le shaputuan.

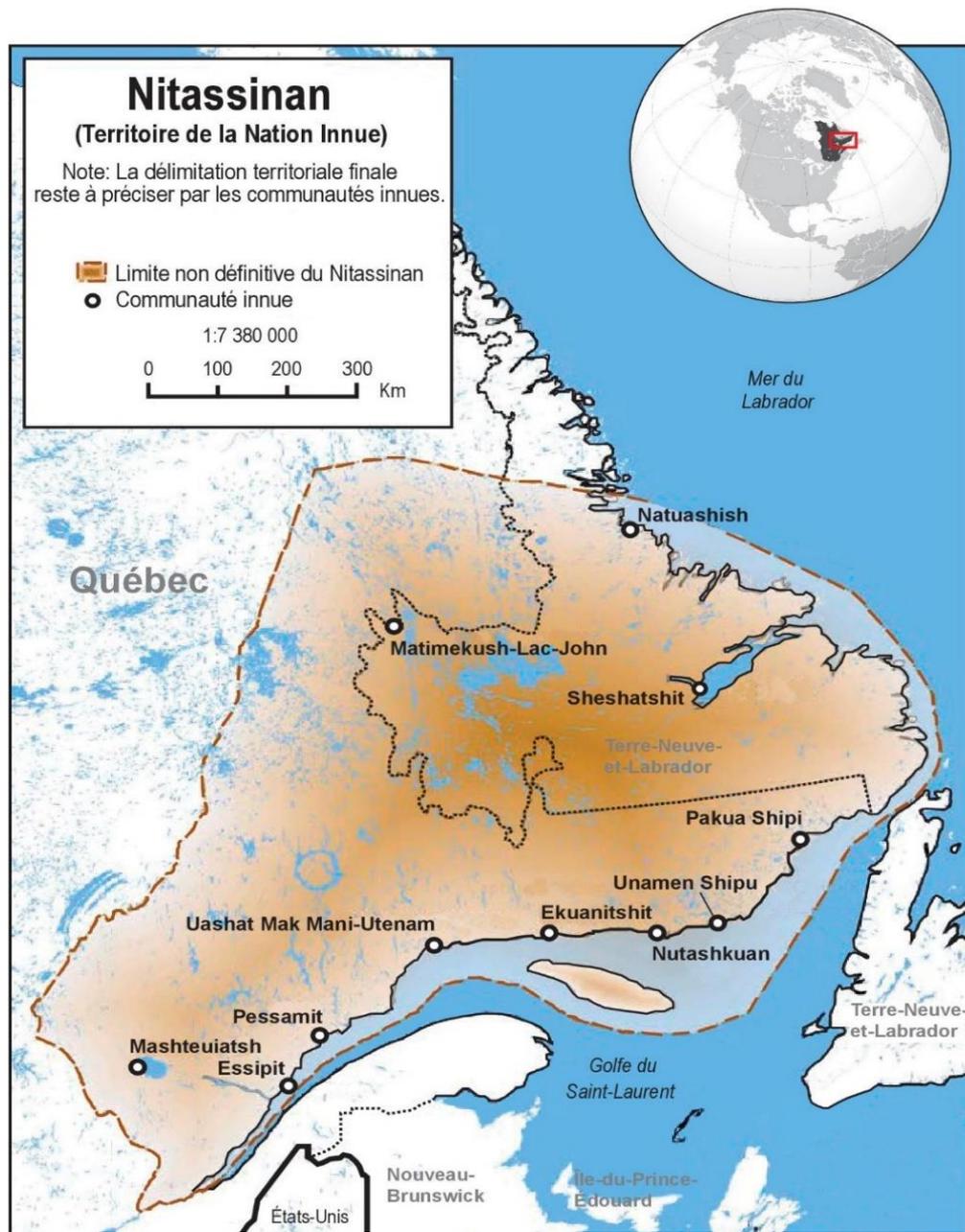
INTRODUCTION

C'est en étudiant les relations entre les Innus¹ et les Allochtones dans le cadre d'un cours sur le terrain donné sur la Côte-Nord que surgissent mes premiers questionnements. Nous y rencontrons des travailleurs des centres de santé, des écoles et des conseils de bande dans les communautés de Nutashkuan et d'Unamen Shipu. Je réalise alors que ce sont trois instances implantées par l'État canadien dans les communautés autochtones au cours du dernier siècle. Dans une perspective géographique s'intéressant aux rapports inhérents des individus avec le territoire, je me suis demandé comment l'école est supposée passer d'un outil assimilatoire à un lieu d'épanouissement pour la jeunesse autochtone en moins de 100 ans. En s'intéressant à la réappropriation de l'éducation, ce mémoire se penche sur la transmission des territorialités innues.

Les Innus font partie de la grande famille culturelle et ethnolinguistique des Algonquiens. À l'arrivée des premiers Européens, ils parcourent le Nitassinan, leur territoire ancestral, sur lequel ils vivent en petits groupes familiaux et subsistent de la chasse, de la trappe, de la pêche et de la cueillette. Ce territoire s'étend à partir de la Côte-Nord du Québec sur l'ensemble de la péninsule du Labrador jusqu'au début de la toundra (Figure 1). Les Innus furent d'abord appelés Montagnais par les Européens qui les ont observés marcher sur des mornes à l'intérieur des terres. Durant l'été, les Innus sortaient des bois pour se réunir en plus grands groupes et pour faire des échanges sur les côtes du golfe du Saint-Laurent. C'est d'ailleurs dans ce contexte qu'ils ont rencontré les premiers colons au XVI^e siècle. Ils les ont côtoyés de façon éphémère dans les postes

¹ L'emploi du masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes est privilégié afin de faciliter la lecture du présent mémoire. Il n'a aucune intention discriminatoire.

de traite où ils ont aussi rencontré des missionnaires durant les premiers siècles de fréquentation. La sédentarisation massive des Innus s'est produite à la suite de l'industrialisation de la Côte-Nord et à l'établissement de la ville de Sept-Îles comme pôle de développement régional au milieu du XX^e siècle (Bousquet et Karl, 2019).



Source : Carte originale de Nation innue [<http://nationinnue.com>], modifiée par Mourad Djaballah, (mars, 2015), GÉOLAB, Département de géographie, UQAM.

Figure 1 Carte du Nitassinan de l'ensemble des communautés innues du Québec et du Labrador

En 1950, les autorités fédérales créent la nouvelle réserve de Mani-Utenam pour rassembler les Innus de Moisie et de Uashat. En plus d'être équipée de commodités de la vie moderne, on y retrouve le pensionnat Notre-Dame qui reçoit les enfants innus de la Côte-Nord à partir de 1952. Durant les 20 ans qu'il opère et subséquemment, le pensionnat Notre-Dame laisse une profonde cicatrice sur les mémoires collectives des Innus. À sa fermeture en 1971, chaque communauté se dote progressivement d'établissements primaire et secondaire à travers le système d'écoles de bande.

Cette transformation institutionnelle est censée assurer le transfert aux Autochtones de la pleine et entière compétence de leur éducation. Toutefois, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et l'Association des Premières Nations (APN) soulignent que le transfert de l'éducation ne s'est jamais concrétisé. La formule de financement est jugée obsolète, car elle ne tient pas compte de l'augmentation du coût de la vie ou de l'ajout de nouvelles dépenses. Les enseignants, tout comme leur programme, doivent être reconnus et certifiés par une autorité provinciale. Puis, le système des écoles de bande n'offre aucun réseau de services qui soutiendrait les enseignants et le personnel éducatif aux échelles régionale et provinciale (APN, 2017 ; Bastien, 2008). Par le biais d'instances comme le CEPN ou l'APN, les Autochtones continuent à revendiquer leur manque de contrôle dans l'éducation des leurs.

Pour pallier les lacunes du programme fédéral, les Innus vont se doter d'une instance de gouvernance intégratrice et régionale en matière d'éducation, l'Institut Tshakapesh². Il s'agit d'un organisme régional qui offre du soutien pédagogique et administratif au personnel éducatif. Il assure aussi la protection et la transmission de la langue et du patrimoine culturel innu (Lévesque *et coll.*, 2015).

² Tshakapesh est le nom du personnage principal des récits mythiques entourant la cosmogonie innue (Innu-aimun, ressource des langues [s.d.] ; SS02).

Aujourd'hui, la vitalité des cultures autochtones est intimement liée à la contemporanéité des traditions et à leur transmission. Cette recherche s'interroge sur la contribution de l'Institut Tshakapesh dans la reterritorialisation des Innus et plus largement des Autochtones dans la société majoritairement allochtone. Les organismes régionaux dédiés à la transmission et à la valorisation des identités autochtones représentent un soutien indispensable à la mise en place d'une éducation culturellement adaptée. L'Institut Tshakapesh a pour but de valoriser la langue et la culture dans ces nouvelles réalités, notamment à travers la réussite scolaire des jeunes des communautés membres. Il est aussi appelé à participer à des projets ou à réaliser des activités à l'extérieur des communautés où la culture innue est mise à l'honneur dans la société québécoise. Le concept d'innovation sociale repris dans plusieurs disciplines, notamment en géographie, permet d'aborder les initiatives locales comme vectrices d'un développement territorial intégré.

Avant de poursuivre, une précision terminologique s'impose. Selon le contexte spatiotemporel, plusieurs expressions sont utilisées pour faire référence aux peuples autochtones du Canada : Indiens, Indigènes, Premières Nations, Amérindiens, Autochtones, et autres. Dans le cadre de ce projet, c'est le terme autochtone qui est retenu. Selon la loi canadienne de 1982, il désigne à la fois les Premières Nations, les Inuits et les Métis (Affaires autochtones et du nord Canada, 2013).

Ce mémoire comporte cinq chapitres en plus d'une introduction et d'une conclusion. Le premier chapitre expose la problématique et les questions de recherche par le truchement de l'éducation et les Autochtones au Québec et un retour historique. Dans le deuxième chapitre sont présentés l'humanisme et le postcolonialisme, deux courants encadrant la démarche théorique desquels découle le choix des concepts de territorialité, d'innovation sociale et d'identité. Une fois le cadre théorique posé, le troisième chapitre jette les bases de l'opérationnalisation du projet de recherche. La démarche méthodologique détaille ainsi le processus de collaboration avec l'Institut Tshakapesh,

le choix de l'entretien semi-dirigé, l'élaboration de grilles d'entrevues, le choix des participants, le traitement des données qualitatives puis leur analyse et interprétation. Le quatrième chapitre décrit les résultats de la recherche en relatant l'histoire, la vision, l'organisation et les réalisations de l'Institut Tshakapesh. Il s'attarde également à Sous le shaputuan, une activité faisant rayonner la culture innue. Le cinquième chapitre propose une réflexion sur la nature des fondements identitaires qu'avance l'Institut Tshakapesh dans la reterritorialisation des Innus.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Pour comprendre l'évolution de la scolarisation chez des Innus de la Côte-Nord, un retour historique s'impose, ce qui permet de délimiter les contours de la problématique de ce mémoire. La partie intitulée *colonialisme et éducation* s'attarde à la genèse du rapport de domination par l'État canadien envers les Autochtones et à l'instauration des pensionnats (1.1). *Le réveil culturel* décrit la (re)prise en charge par les Autochtones de l'éducation des leurs dans un contexte revendicatif (1.2). *L'éducation contemporaine chez les Autochtones* brosse un portrait des différentes réalités éducatives autochtones du Québec (1.3). Enfin, les *questions et hypothèses de recherche* structurant le projet de recherche sont présentées (1.4).

1.1 Colonialisme et éducation

À la signature de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique en 1867, les Autochtones habitant le territoire deviennent sous la tutelle de l'État canadien. Quelques années plus tard, en 1876, la Loi sur les Indiens légifère les pouvoirs du Canada à leur égard, ce qui engendra des incidences directes sur l'éducation :

Le projet de la Couronne visait une double déterritorialisation qui sera physique et culturelle et qui aura comme résultat des déplacements systématiques de la population dans des réserves et l'imposition de divers dispositifs permettant l'assimilation complète

de ces gens par la société dominante (l'école résidentielle étant un ultime moyen) (Ross-Tremblay et Hamidi, 2013, p. 53).

Le Canada solidifie ses partenariats avec les missions religieuses au début du XX^e siècle afin d'orchestrer les services éducatifs aux peuples autochtones du pays. Catholiques et protestants s'installaient déjà depuis le XVII^e siècle, le long de la vallée du Saint-Laurent, sur la péninsule gaspésienne, puis sur la Côte-Nord (Bousquet, 2016b). La scolarisation des Autochtones eut pour but premier la lecture biblique, cependant, elle devient rapidement un outil d'assimilation et d'acculturation pour l'État colonial fédéral. À partir de 1880, plusieurs pensionnats ouvrent dans tout le Canada, puis en 1920 un amendement à la Loi des Indiens rend l'école obligatoire des jeunes Autochtones de 7 à 15 ans.

Au Québec, avant l'arrivée des pensionnats, les Autochtones fréquentent déjà d'autres types d'institutions scolaires implantés par le clergé. C'est durant la saison estivale, en descendant vers la côte du fleuve, que les Innus rencontrent des missionnaires pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Durant le reste de l'année, ils s'enseignent entre eux de sorte qu'à l'aube du XX^e siècle, la majorité des Innus savent lire et écrire, et ce même s'ils vivent la majeure partie de l'année en forêt (Bousquet et Karl, 2019). À cette époque, il y a peu d'assiduité scolaire dans les écoles de jours principalement en raison du mode de vie traditionnel maintenu par plusieurs. Le système de pensionnats fédéral voit le jour au Québec à partir de 1930 dans les régions éloignées où la scolarisation obligatoire est un outil politique servant l'assimilation et la sédentarisation des Premières Nations et Inuit encore (semi)-nomades comme les Innus (Kapesch, 2019; Bousquet, 2016a, 2016b).

En 1967, l'*Étude sur les Indiens contemporains du Canada - Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif* soulève l'état désastreux du système fédéral de scolarisation pour les populations autochtones (Hawthorn et Tremblay, 1967). Le rapport dénonce d'une part les conditions de vie, la qualité de l'enseignement, les

violences psychologique, physique et sexuelle, et d'autre part, elle met en lumière la crise identitaire que vivent les jeunes lorsqu'ils confrontent leur culture aux valeurs imposées par l'école. La publication de ce rapport enclenche la fermeture des pensionnats et le retrait des instances religieuses. Cette période marque un renouvellement des relations entre les Autochtones et le Canada qui revendique des valeurs humanistes d'égalité et de justice sociale (Hot, 2010 ; Gauthier, 2005).

1.2 Réveil culturel

Au début des années 1970, à la suite de la publication du rapport accablant de Hawthorn et Tremblay (1967), le gouvernement n'a d'autre choix que de constater l'échec des politiques concernant les enjeux autochtones et territoriaux. Il suggère alors une intégration des peuples autochtones au multiculturalisme canadien. Le projet du Parti libéral de Pierre-Elliott Trudeau est élaboré dans le Livre blanc (Affaires indiennes et du Nord canadien, 1969), on y prévoit la suppression de la loi sur les Indiens de 1876, par le fait même, une invalidation du statut d'Indien et un transfert des responsabilités fédérales aux provinces. Cette proposition est rejetée en bloc par les peuples autochtones dans le Livre rouge (Indian Chiefs of Alberta, 1970). Pour eux, la reconnaissance et l'affirmation, de l'autochtonie, différente de la société canadienne, est prépondérante aux valeurs d'égalités avancées par le multiculturalisme (Hot, 2010, p. 15-16). Cette période est appelée le réveil culturel (APN, 2010, 2007 ; D'Orsi, 2013 ; Roué, 2012 ; Rivard et Desbiens, 2008). Elle apparaît pourtant beaucoup plus comme une période d'ouverture et d'introspection pour l'histoire nationale canadienne, ce qui permet aux identités autochtones de prendre leur place. Néanmoins, ce réveil dépasse largement la culture et il propulse l'idée d'autonomisation des peuples autochtones. D'ailleurs, à cette époque, afin que leur identité collective se transmette, des leaders et des artistes innus s'approprient des méthodes de communication occidentale (publications écrites, matériel audiovisuel, contenu informatique) et des institutions de

transmission des connaissances (musées, écoles, centres culturels) (D'Orsi, 2013, p. 74-75). En 1972, la Fraternité des Indiens du Canada (FIC) publie *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, une déclaration de principes qui fait toujours office de référence en matière d'éducation autochtone (Bastien, 2008 ; FIC, 1972; Lévesque et Sioui, 2011), car elle est :

représentative du changement de perception des relations entre l'État et les Premières Nations ainsi que de l'éducation, tout en étant un document charnière et décisif dans ce changement. En effet, on passe d'une perception de l'éducation comme moyen d'assimilation au reste de la population à une vision dans laquelle l'éducation est l'outil primordial dans la revitalisation de la culture indienne. Cette vision a guidé jusqu'à nos jours les réflexions et les actions au sujet de l'éducation (Hot, 2010, p. 19).

Parallèlement, le Québec est en pleine Révolution tranquille. Il cherche à affirmer son indépendance sur les plans culturel, social, économique et politique en s'appropriant et en organisant le territoire en mettant à profit les ressources naturelles, surtout hydriques. Cependant, la nationalisation de l'électricité nécessite la construction de barrages hydroélectriques sur des terres ancestrales. Les occupants de ces terres se mobilisent pour faire entendre leurs voix, ce qui se solde en ententes territoriales entre les nations autochtones concernées, le gouvernement du Québec, le gouvernement du Canada et trois sociétés d'État. Ces ententes concernent 29 541 individus habitant dans l'une des 24 communautés des trois nations conventionnées, soit les Cris, les Inuits et les Naskapis (Secrétariat aux affaires autochtones, 2015). En signant la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ) en 1975 et la Convention du Nord-est québécois en 1978, ces nations, en échange de droits, de terres, de responsabilités gouvernementales et de financement, ont renoncé à leurs droits ancestraux.

Ces conventions remplacent la législation de la loi sur les Indiens de 1876, et permettent aux peuples autochtones d'acquérir plus d'autonomie, notamment en éducation. En

vertu de ces traités modernes, les écoles des communautés conventionnées sont financées conjointement par les gouvernements fédéral et provincial et relèvent, de la Commission scolaire Kativik au Nunavik, de la Commission scolaire Crie à la Baie-James et de l'école des Naskapis à Kawawachikamach. Leur création dans les années 1970 est le résultat d'accords pionniers qui définissent un cadre de gouvernance à géométrie variable (Desbiens, 2006). Les différentes nations autochtones connaissent donc un processus de revendication territoriale différencié en fonction de la localisation des ressources naturelles et du désir de les exploiter.

Les territorialités autochtones en tant que processus dynamique ont été fortement transformées par la sédentarisation et la scolarisation obligatoire restructurant les repères sociofamiliaux et politiques (Bousquet, 2012 ; Lacasse, 1996). Cette sédentarisation a regroupé les familles nucléaires en cellules de quelques familles qu'on nomma des bandes (Gentelet *et coll.*, 2005). Cette réorganisation sociale eut pour effet d'isoler les bandes d'une même nation. Alors que les Innus continuaient d'entretenir d'occasionnels déplacements sur l'axe nord-sud pour aller en forêt, leur mobilité est-ouest, soit entre les bandes, diminua considérablement (Boucher, 2005). Les naissances dans les réserves, tout comme la fréquentation d'établissements scolaires, sont des phénomènes assez récents influençant l'émergence de la jeunesse, une catégorie sociale nouvelle pour les Autochtones (Poirier, 2009). Au fil des générations, la réserve, la communauté, s'est tranquillement ancrée comme structurante des rapports à leur territoire.

Le dernier recensement révèle une population autochtone statistiquement plus jeune, comparativement à l'ensemble de la population canadienne, la proportion des jeunes de moins de 15 ans oscillant entre 20 % et 30 % tandis qu'elle est de 16 % dans le reste du pays (Statistiques Canada, 2017). Que ce soit pour avoir accès à l'enseignement secondaire ou postsecondaire, ou à un plus large éventail d'emplois, l'exode vers les villes apparaît comme une étape de vie commune dans la vie des jeunes autochtones.

Cette tendance s'apparente à celle des jeunes issus des milieux ruraux qui vont demeurer en milieu urbain et poursuivre leur vie professionnelle. Or, les jeunes Autochtones auraient plus tendance que les non autochtones à revenir dans leur communauté d'origine ou bien dans une autre région de par leurs rapports au territoire et à leurs proches, ou parce qu'ils peuvent y pratiquer leur profession (par ex. : infirmier, enseignant, travailleur social) (Côté *et coll.*, 2015).

Ces derniers vont se construire un schème spatial propre aux réalités de leur génération qui est fortement décalé, d'une part avec la société allochtone, mais aussi avec leurs aïeules. Cette nouvelle catégorie sociale qu'est la jeunesse est souvent caractérisée par cette ambivalence culturelle entre son ou ses origine(s) autochtone(s) et l'influence de la culture de la société majoritaire (Roué, 2012 ; Boucher, 2005 ; Gauthier, 2005 ; Lacasse, 1996). Cette ambivalence est trop souvent perçue comme dichotomique, animant le faux dilemme entre modernité et tradition. Paradoxalement, une vision complémentaire des cultures est privilégiée dans la construction identitaire (Poirier, 2009 ; Boucher, 2005). La conception plurielle des territorialités s'avère donc indispensable pour comprendre et décortiquer la complexité des rapports au territoire entretenus par les jeunes Autochtones (Côté *et al.* 2015).

1.3 Éducation contemporaine chez les Autochtones

À ce jour, il existe quatre types d'écoles fréquentées par les jeunes autochtones du Québec : les écoles de bande, les écoles des commissions scolaires autochtones, les écoles publiques québécoises et les écoles privées. En 2010, la majorité (86,6 %) des jeunes autochtones fréquentent l'école de leur communauté tandis que les autres sont scolarisés dans le système québécois (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, 2013). On compte 41 écoles de bandes financées par le gouvernement fédéral réparties dans les 96 communautés autochtones au Québec, auxquelles s'ajoutent les 27 écoles des territoires conventionnés (17 inuites, 9 crie, 1 naskapie). Sept communautés

demeurent sans école (Lévesque, *et coll.* 2015 ; Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2012).

La transformation de l'école, outil de colonisation, en une institution favorisant l'émancipation culturelle des jeunes autochtones est un processus laborieux. Malgré les promesses de changement, le transfert des pouvoirs en matière d'éducation n'a pas été accompagné de moyens soutenant la scolarisation des jeunes dans les écoles de bandes et dans le système provincial (Lévesque et Sioui, 2011). Des statistiques récurrentes de retards, d'échecs scolaires, d'absentéisme, de décrochage rappellent :

Le manque de financement des communautés autochtones en matière d'éducation, les problématiques structurelles auxquelles sont confrontés les peuples autochtones, les défis sociaux hérités du système de pensionnats et les barrières auxquelles les enfants autochtones sont confrontés pendant leur parcours éducatif (Bureau international des droits des enfants, 2015, p. 51).

Il n'y a eu aucune amélioration significative entre les statistiques des recensements de 2001, de 2006, de 2011 et de 2016 relativement à l'obtention du diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 2015 et 2017 ; Richards, 2011). En 2016, tandis que 20 % des Québécois de plus de 15 ans n'ont pas de diplôme d'études secondaires, c'est 31 % des Autochtones de plus de 15 ans qui n'ont pas de diplôme (Statistique Canada, 2017). Dans les écoles inuites, criées et naskapiées, seulement un peu plus du quart des élèves entraient au secondaire sans retard à l'âge de 12 ans (Lévesque et Sioui, 2011). Ces constats se renouvèlent chaque décennie à travers divers épisodes plus ou moins médiatisés que ce soit à la suite du rapport de la Commission royale des peuples autochtones (CRPA) publié en 1996 ou lors du rejet du projet de loi C-33, les critiques se ressemblent au fil du temps. Le financement est mal distribué et insuffisant, il ne tient pas compte des réalités autochtones, notamment en adoptant les mêmes calendriers, programmes scolaires et systèmes d'évaluations que les autres écoles (Lévesque et Sioui, 2011).

En 2010, le Canada ratifie la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, mais ce n'est qu'en 2017 qu'il l'appuie pleinement et sans réserve. Celle-ci stipule que le contrôle par les peuples autochtones de leur scolarisation dans un contexte culturellement adapté est un droit (APN, 2017 ; Yvon, 2017). L'éducation, ancien pilier de l'assimilation, doit maintenant valoriser les cultures et les langues autochtones. Le défi est de taille, l'implication totale des peuples autochtones doit être soutenue par les paliers provincial et fédéral du gouvernement comme nous le rappelait *Le contrôle de l'éducation des Premières Nations par les Premières Nations* (APN, 2010). Cette réédition de *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (FCI, 1972) remet au goût du jour les mêmes problématiques que jadis. Certes, des améliorations notables ont été réalisées notamment avec l'intégration de la langue, l'augmentation du personnel autochtone, puis une libéralisation des études postsecondaires. Toutefois, d'importantes lacunes persistent toujours. Selon le directeur parlementaire du budget, à l'échelle canadienne pour l'année 2012-2013, un écart de 595 millions de dollars était enregistré, soit de 7 000 à 10 000 de moins par étudiant du système des écoles de bandes comparativement à ceux des réseaux scolaires provinciaux (Nadeau, 2016). En 2017, un communiqué de l'APN soulignait, encore et toujours, l'impossibilité d'obtenir un réel contrôle de l'éducation des leurs. La responsabilité éducationnelle des communautés ne s'arrête qu'à l'exploitation des institutions scolaires, laissant place à une double administration :

Si nous examinons le pouvoir utilisé pour tenir compte de la politique de La maîtrise indienne de l'éducation indienne, il appert que l'absence de législation permettant au ministre de transférer le contrôle de l'éducation aux bandes indiennes empêche la mise en œuvre de se produire comme il se doit. Cette situation est directement liée au financement ainsi qu'à la question de la double administration. Cela explique pourquoi, pour le ministère des Affaires indiennes, le concept des pensionnats indiens contrôlés par le peuple indien a été perçu comme des écoles gérées par les bandes. Le contrôle et l'exploitation sont deux concepts totalement différents. Contrôler, c'est avoir du pouvoir sur quelque chose,

exercer une influence, alors qu'exploiter signifie gérer ou maintenir en fonction. Il n'est donc pas surprenant que la différence d'interprétation ait mené à des malentendus et nuit à l'application de la politique (Kirkness, 1999).

Dans l'effervescence de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada, de 2007 à 2015, plusieurs enjeux autochtones resurgissent dans l'actualité et les Autochtones qui portent ces revendications privilégient les marches, les manifestations, les blocages et la prise de parole en public plutôt que de s'adresser aux décideurs politiques (Beudet, 2013). Par le fait même, cette commission offre l'opportunité aux provinces d'examiner leurs pratiques et de s'interroger sur l'état des services éducationnels aux Autochtones dans une perspective politique (Commission de l'Enseignement en Langue Anglaise [CELA], 2017). Cette mise au point nationale permet entre autres une augmentation budgétaire de 2,3 % en 2018-2019 par rapport à l'année 2017-2018 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), 2019). Dans le même sens, le premier Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits est publié pour la période 2017-2022 (Québec, 2017). Ce plan permettrait, selon le mot du premier ministre de l'époque, Philippe Couillard (2014-2018), de bonifier le fonds d'initiatives autochtone qui soutient des projets à caractère économique. Cette vision englobante des enjeux autochtones est aussi privilégiée dans le contexte scolaire où les facteurs débordant du cadre éducationnel sont maintenant considérés comme cruciaux à la réussite des jeunes (CELA, 2017 ; Lévesque *et al.* 2015). Il n'en demeure pas moins que la mise en application de ces promesses nécessite des acteurs sur le terrain qui sont familiers avec les réalités autochtones. En ce sens, les organismes régionaux permettent de consolider les efforts communautaires, soutiennent les initiatives locales, puis les partagent avec le reste de la nation et de la société québécoise.

1.4 Questions et hypothèses de recherche

Dans ce mémoire, c'est à l'échelle institutionnelle que sont explorés les liens entre

l'éducation et les territorialités autochtones. Ainsi, la question de recherche principale est la suivante : *quel est le rôle de l'éducation autochtone institutionnelle dans la pérennité des territorialités innues ?* Pour amener des éléments de réponse à ce questionnement, nous proposons d'étudier la transmission identitaire et culturelle par le truchement de l'expérience d'une organisation régionale innue, l'Institut Tshakapesh.

Notre hypothèse principale se décline ainsi : *en s'engageant à la promotion de la langue et de la culture innues en partenariat avec les écoles et les communautés, l'Institut Tshakapesh occupe un rôle clé qui contribue à la pérennité des territorialités innues.*

La première question de recherche secondaire est : *par quels moyens l'Institut Tshakapesh met-il de l'avant les territorialités innues au sein de la Nation innue, des autres Nations autochtones et de la société québécoise ?* Ainsi nous brossons un portrait de l'Institut Tshakapesh décrivant sa création, son rôle, ses missions, sa structure organisationnelle, ses activités. Nous postulons que *l'Institut Tshakapesh atteint sa mission en proposant des projets, des activités et des évènements socialement innovants.*

C'est sous la loupe de l'innovation sociale que se décline la deuxième question secondaire : *en quoi l'Institut Tshakapesh est-il socialement innovant ?* En ce sens, l'hypothèse propose que : *l'Institut Tshakapesh, en partenariat avec les écoles et les communautés innues, met en place un contexte favorable à l'émergence de services, de projets, d'activités et d'évènements inédits qui répondent à des enjeux communautaires, mais qui rayonnent aussi dans l'ensemble du Québec.* Pour mieux comprendre les conditions de matérialisation de l'innovation sociale, il fut jugé pertinent, avec les membres de l'Institut Tshakapesh, d'observer la structure, le fonctionnement et l'approche pédagogique de l'activité Sous le shaputuan.

Enfin, la troisième question secondaire cherche à savoir : *en quoi les fondements culturels valorisés par l'Institut Tshakapesh agissent-ils dans la reterritorialisation des Innus ?* À l'ère où les relents du colonialisme côtoient les efforts de la décolonisation, l'Institut Tshakapesh s'engage envers l'éducation à travers la promotion de la langue et de la culture innues. L'hypothèse soutient ainsi que : *l'Institut Tshakapesh véhicule une*

reterritorialisation nourrie à la fois par la tradition et la contemporanéité. À partir de cette conception plurielle des territorialités, l'Institut Tshakapesh, par ces pratiques socialement innovantes, contribue à la décolonisation des instances exogènes et à l'émergence des territorialités locales en leur sein. L'articulation de ces trois questions secondaires supporte l'hypothèse principale de recherche selon laquelle les innovations sociales de l'Institut Tshakapesh contribuent à une reterritorialisation contemporaine des Innus dans la société québécoise.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET CHAMP CONCEPTUEL

Dans ce chapitre est présenté le cadre théorique (2.1) orientant la démarche scientifique qui permet d'ancrer les bases conceptuelles des questions et des hypothèses de recherche. À travers le champ conceptuel (2.2), les perspectives et les définitions des concepts principaux sont explorés.

2.1 Cadre théorique

Dans une perspective de recherche postmoderne, le cadre théorique retenu s'inscrit dans les courants de la géographie humaniste et postcolonialiste. D'un côté, l'humanisme relève de l'expérience et de la sensibilité des individus ou des groupes dans leurs relations à l'espace. Plusieurs spécialisations de la géographie humaine s'inspirent des fondements phénoménologiques et existentialistes de l'humanisme (Bailly et Scariati, 2004). De l'autre côté, le postcolonialisme, inspiré par les approches radicale et marxiste, propose une lecture théorique qui remet en question les structures occidentales héritées de l'impérialisme (Nash, 2002). Il partage les réalités vécues par les populations culturellement différenciées et leurs relations autant avec l'État qu'avec sa population. Les nombreuses critiques du postcolonialisme, soit parce que le préfixe *post* insinue la fin du colonialisme, ou parce que sa conceptualisation trop généraliste ne tient pas compte des singularités, génèrent une multitude d'approches ou de cadres alternatifs diversifiant les moyens de production de la connaissance (Guay, 2007). Les perspectives

postcoloniales permettent donc de saisir l'évolution de la relation entre les colonisateurs et les colonisés, puis de se détacher du carcan analytique qui s'attarde sur le passage de l'époque coloniale à la décolonisation politique (Deprest, 2019).

2.1.1 Courant humaniste

L'apogée des données quantitatives et des logiques positivistes marque le monde de la recherche dans la deuxième moitié du XX^e siècle, privilégiant les grandes tendances aux expériences singulières (Deshaies, 2010). C'est d'une part en réaction à cette tendance qu'émergent les courants humanistes et radicaux au tournant de la décennie 1970. L'apport des mathématiques et la simplification de l'homme dans la conception de modèles, de systèmes et de théories sont dépassés et trop impersonnels (Raffestin et Lévy, 2004). D'autre part, une prise de conscience sociale et environnementale permet à l'Occident de réaliser les particularités des différentes sociétés (Sanguin, 1981).

En géographie, l'humanisme s'intéresse aux sensations, aux perceptions et aux conceptions que l'humain se fait de ce qui l'entoure (Bédard, 1987 ; Sanguin, 1981). Ce courant est aussi à la base de plusieurs travaux théoriques transformant le regard géographique et les conceptions qui en découlent (Bédard, 2016). L'humanisme vient doter la géographie d'outils théoriques permettant d'étudier les aspects intangibles, voire subjectifs, des relations entre l'humain et l'espace. La notion de paysage se détache du réel pour n'exister que dans le regard de ceux qui animent cette relation. C'est à travers l'intersubjectivité que prend forme ledit rapport aux territoires (Imazato, 2007). Toutefois, les apports théoriques de l'humanisme se butent à plusieurs critiques sur le plan empirique étant donné la faiblesse des pratiques méthodologiques proposées et la difficulté de les appliquer (Bédard, 1987). Alors que l'humanisme peut être considéré comme antiscientifique, la complémentarité des travaux fondateurs de Tuan, Relph et Ley, comme le relate Imazato (2007), démontrent bien de quelle façon ce courant évolue dans le temps comme dans la discipline géographique proposant un

amalgame de méthodes quantitatives et qualitatives pour saisir les tenants des relations hommes-nature (Imazato, 2007).

De ce fait, la pluralité des territorialités véhiculée par l'humanisme insiste sur les singularités caractérisant les territorialités des Innus et leurs rapports avec la société occidentale (Desmeules, 2017 ; Gagnon 2012). Les populations culturellement différenciées passent donc de sujets à acteurs face à leur réalité géographique (Éthier, 2010; Gagnon, 2012). Les acteurs et leurs processus favorisent le pluralisme culturel entre les traditions autochtones et les cadres territoriaux (Gauthier, 2005). Dans un contexte d'enchevêtrement spatial, les Innus donnent alors plusieurs sens aux territoires qu'ils fréquentent (Lacasse, 1996 ; Otis, 2006).

2.1.2 Postcolonialisme, décolonisation et géographie autochtone

Au Québec, l'un des premiers chercheurs à se pencher sur les questions de géographies autochtones est Louis-Edmond Hamelin qui a façonné le concept de nordicité (Desbiens, 2006). Il propose un « Québec total » (Hamelin, 1998), une vision hétéroclite du territoire québécois qui rend justice à la richesse des divers lieux et cultures le constituant. En son sens, les singularités, aussi bien régionales que villageoises, véhiculées par les habitants sont inhibées et sous-considérées dans la planification et dans le développement territorial actuel. De par sa conception, l'idée d'un Québec total dénonce les représentations mythiques d'un Nord désertique de populations comparativement à l'écoumène québécois qui se concentre le long de la frontière américaine (Desbiens *et coll.*, 2017).

En effet, bien que plusieurs territorialités cohabitent au Québec, celles-ci ne jouissent pas toutes de la même visibilité et du même pouvoir dans l'espace public (Desbiens, 2009). Longtemps représenté par le Sud comme un espace homogène, vierge et vide d'humains, le Nord québécois est pourtant un espace habité, culturellement riche qui possède ses essences propres (Desbiens *et coll.*, 2017). Les peuples autochtones du

Québec continuent d'y faire vivre leur culture et leur langue, même si celles-ci ont été transformées par la domination coloniale. Le terme société majoritaire est utilisé dans ce mémoire pour désigner la société occidentale qui partage un mode de vie et une conception du territoire différents de ceux des peuples autochtones occupant le territoire depuis des millénaires. En nous référant à la notion de majorité, nous voulons insister sur les rapports de pouvoirs découlant du colonialisme qui marquent les relations entre les Allochtones (qui sont dans une position hégémonique) et les Autochtones (qui sont dans une position de minorité).

Le lien fondamental unissant le monde académique au colonialisme est fortement critiqué par les Autochtones (Smith, 1999). Au tournant du XXI^e siècle, l'éthique de recherche dans les publications relatives aux Autochtones sera de plus en plus contestée. On y dénonce le manque d'humanité et la condition-objet des peuples autochtones. Les multiples critiques du postcolonialisme portent sur la reproduction des schèmes de pensée occidentaux ethnocentristes. Ils illustrent la nécessité de décoloniser la recherche autochtone, les milieux d'enseignement et la société en général. Dès les années 1980, autant les Autochtones que les Allochtones se mirent à développer des méthodes de recherche se référant à l'épistémologie des lieux, plaçant ainsi les vivants et les non-vivants dans une réelle réciprocité (Larsen et Johnson, 2012). Des chercheurs développent de nouvelles méthodologies et pratiques de recherche afin de dépasser la vision exogène des savoirs autochtones. Les démarches collaboratives et participatives impliquent activement des acteurs autochtones. En opposition aux croyances de l'objectivité rigoureuse de la recherche, celles-ci assument leur subjectivité (Fortier, 2010). En ce sens, la considération des réalités autochtones dans la conception des outils méthodologiques est nécessaire afin de poursuivre les recherches sur ces enjeux, non seulement dans le processus de construction des connaissances, mais aussi dans leur reconnaissance et dans leur partage (Guay, 2007).

La géographie autochtone est une approche qui vise entre autres à répondre à cette incompatibilité ontologique du territoire entre la société occidentale, majoritaire et dominante, et les sociétés autochtones dans leur cheminement vers la décolonisation de l'État et sa population. C'est aux États-Unis, au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande que la science aborde ces questions en premier. Inspirée du courant postcolonialiste, dans l'école anglo-saxonne, la géographie autochtone propose une vision décolonisée de l'espace (Benessaïeh, 2010 ; Desmeules, 2017 ; Nash, 2002 ; Shaw, Herman et Dobbs, 2006). Elle marque ainsi une différence avec le postcolonialisme en contexte eurafricain, où le colonisateur quittait le territoire. Les Autochtones évoluent dans un contexte où persistent des relents du colonialisme. De ce fait, l'approche décoloniale s'avère utile pour déconstruire certaines structures sociales et pour assurer la représentativité et la participation dans leur renouvellement.

En 1999, lorsque la chercheuse māori Linda Tuhiwai Smith (1999) publie la première édition de son livre *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples*, une transformation théorique et méthodologique importante se confirme dans l'étude des questions autochtones : la décolonisation devient une norme conceptuelle incontournable dans le monde scientifique. Elle dénonce d'abord l'institutionnalisation exclusive des connaissances par l'Europe impérialiste de l'époque et par le monde de la recherche contemporaine. Elle enchaîne en décrivant la transition des idéaux colonialistes vers le néocolonialisme démontrant l'évolution de pratiques reproduisant les mêmes schèmes ethnocentristes. Puis, via le « *New Agenda* », elle organise, dans une perspective multiscalaire, l'articulation des méthodes de recherche, autant sur les scènes locales qu'internationales. Les efforts pour favoriser un développement territorial, durable, citoyen et équitable, se doivent donc de dépasser les consultations obsolètes et de s'engager réellement dans une planification conjointe représentative des identités multiples sur le territoire (Guimond et Desmeules, 2019).

2.2 Champ conceptuel

Nos questions de recherche s'appuient sur trois principaux concepts fortement imbriqués à savoir la territorialité, l'innovation sociale et l'identité.

2.2.1 Territorialité

Pour mieux saisir les différents rapports entre l'humain et la nature, la géographie se penche sur la pluralité des conceptions territoriales. La territorialité permet d'observer, de comparer et d'analyser les différents rapports aux territoires entretenus individuellement et/ou collectivement, et ce, à toutes les échelles (locales, régionales, nationales et mondiales). Concept-clé de la géographie moderne, la territorialité est utilisée depuis une quarantaine d'années pour explorer les relations qu'entretient l'habitant avec son habitat, soit la « condition territoriale » (Bédard, 2017). Cette relation est explorée par les diverses branches de la géographie humaine depuis l'ère postmoderne pour examiner les questions identitaires (Bédard, 2017).

C'est au siècle des Lumières que le concept de territorialité fait son apparition pour la première fois. Il est d'abord utilisé en psychologie comportementale, puis en éthologie, une spécialisation de la biologie, avant d'être utilisé par le géographe et historien américain David Lowenthal en 1961 (Lowenthal, 1961). Concept polysémique, il est repris maintes fois par plusieurs auteurs qui lui donnent différents sens, dont Sack (1983) et Raffestin (1977). Le premier considère la territorialité comme une stratégie spatiale d'organisation pour en arriver à des fins politiques et sociales, tandis que le second considère la territorialité comme le produit et le moteur des relations sociales dans un contexte spatial donné (Murphy, 2012). Cette vision dichotomique de la territorialité est vite balayée pour laisser place à une conceptualisation des rapports aux territoires intégrant autant les stratégies sociopolitiques d'organisation spatiale imposées que les

construits socioculturels par lesquels l'individu ou le groupe s'approprié de manière formelle ou non l'espace.

Dans ses travaux, Bédard (2017), propose une conceptualisation tripartite de la territorialité mettant de l'avant ses conceptions culturelles, sociales et politiques qui, par leur articulation dialogique, viennent expliquer la vocation identitaire du territoire à travers son appropriation. Ces conceptions territorialisantes évoluent sur des courants parallèles, superposés à des échelles variables d'actions dans lesquelles se forment les identités individuelles et collectives. De ce fait, le caractère évolutif de la territorialité est autant influencé par des éléments internes qu'externes du groupe partageant ce sens du lieu (Bédard, 2017).

L'ancrage territorial est inhérent à la nature de l'individu et du groupe. Pour saisir l'influence des multiples facteurs endogènes et exogènes, l'analyse des territorialités sociales, politiques et culturelles, repose sur une compréhension dynamique et cyclique du processus qui se traduit en trois composantes, la territorialisation, la déterritorialisation et la reterritorialisation (TDR) (Raffestin, 1987). Ainsi, les pratiques issues des territorialisations et déterritorialisations précédentes se retrouvent au cœur de la reterritorialisation parce qu'elles ont été appropriées, transformées, puis intégrées (Haesbaert, 2013).

2.2.2 Innovation sociale

La prise de conscience des réalités autochtones et leur intégration par les Allochtones est un lent processus de décolonisation qui se base sur une relation construite au fil des rapprochements, de la reconnaissance des compromis et des partenariats. Le début de la décennie 2010 est marqué par une remise en question des politiques néolibérales dans plusieurs sphères de la société québécoise, notamment dans les milieux autochtones. Une effervescence sociopolitique est alors ponctuée par l'organisation de plusieurs marches, manifestations, conférences, colloques et autres actions directes (Beaudet,

2013). En prenant part à ce mouvement à travers différents groupes ou associations, les Autochtones revendiquent leurs droits d'exister, d'être reconnus et d'être respectés, valorisant, par le fait même, leurs identités et leurs cultures. Cette effervescence scientifique et sociale autour des causes autochtones rappelle que la situation des Autochtones au Québec doit s'affranchir des vieilles structures coloniales et déconstruire les processus qui participent à son renouvellement (Beaudet, 2013).

Malgré l'évolution des relations entre les Autochtones et le Québec depuis la signature de la CBJNQ, les partenariats sont souvent calqués sur un système de redevances financières. Selon Klein (2014), le développement territorial reproduit un modèle qui est relié aux objectifs centralisant de l'État-nation, ce qui cause une intégration défailante des différentes populations à l'échelle locale. Le renouvellement des relations doit donc s'adapter aux réalités contemporaines d'un monde globalisé où le soutien politique face aux singularités autochtones s'effrite. Dans une perspective de résurgence, l'innovation sociale, qui favorise un développement territorial équitable orienté sur l'échelle locale, permet de pallier cet effritement.

Ce concept de la géographie postmoderne découle, avant tout, de celui d'innovation qui demeura cantonné majoritairement dans le domaine technologique jusqu'aux années 1990. L'innovation est tout d'abord perçue comme un ensemble de techniques, de produits et de services nouveaux permettant d'améliorer le système productif surtout sur le plan économique (Klein et Laville, 2014). L'innovation fait son entrée en sociologie pour la première fois à la fin du XIX^e siècle, dans les travaux de Tarde portant sur l'imitation des inventions quotidiennes améliorant la qualité de vie. Il faudra attendre l'arrivée de Schumpeter et Veblen, au début du XX^e siècle, pour une conceptualisation plus moderne de l'innovation (Fontan *et coll.*, 2004). Schumpeter l'élabore en premier du point de vue de l'entrepreneur innovateur. Il comprend que c'est l'introduction de l'invention dans la société qui est la clé de l'innovation. À cet égard, le chercheur disait : « Il n'est pas suffisant de produire un savon satisfaisant, il faut

encore entrainer le peuple à se laver » (Fontan *et coll.*, 2004). Il met bien en évidence le défi de convaincre la population de l'utilité des inventions. De son côté, Veblen fait ressortir une vision globale de l'innovation à l'intérieur de laquelle il tient compte de l'environnement social et institutionnel. Il remarque alors qu'une relation de réciprocité s'installe entre les innovations et le contexte social qui s'y rattache (Fontan *et coll.*, 2004). Si cette relation était reconnue depuis les années 1930 par Schumpeter, ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'on considère l'innovation sociale indépendante épistémologiquement de l'innovation dite technologique (Hillier *et coll.*, 2004).

L'innovation sociale devient donc autant un outil de gestion, d'administration, de créativité que de développement territorial. Elle propose aussi des alternatives aux divers problèmes sociaux que l'État, en raison de son affaiblissement, ne peut plus directement régler (Hillier *et coll.*, 2004). Klein aborde l'innovation sociale comme étant « une option face à une action étatique insuffisante pour combler les besoins sociaux en partie engendrés par les mutations du système économique » (2014, p. 117). Par la suite, la notion d'économie de la diversité tel qu'entendu par Gibson-Graham s'intègre à la définition (Hillier *et coll.*, 2004) à l'intérieur de laquelle la vision capitaliste et marchande de l'innovation, associée à une rentabilité financière, doit s'élargir. Selon cette approche, l'innovation sociale promeut un développement territorial intégré, principal frein à l'uniformisation globalisée, conséquence des politiques néolibérales. L'innovation sociale favorise donc la mise en place d'un développement par la base, participatif et inclusif, embrassant un Québec total comme l'entend Hamelin (1998).

Aujourd'hui encore, la pleine participation des peuples autochtones au développement territorial est un défi de taille. Selon Roy et Klein (2019), un peuple résilient est capable de reproduire ses dynamiques d'existence malgré les perturbations, telles les nations autochtones face au (néo) colonialisme. La résilience se vit plusieurs temps, d'abord une phase statique de résistance dans laquelle les peuples restent en marge de la société

dominante. Ils entament par la suite une deuxième phase d'adaptation aux changements de leur environnement original. Dans ce contexte, l'innovation sociale valorise les ressources locales et la coopération des acteurs. C'est par le truchement de l'innovation sociale que l'analyse des initiatives autochtones dans les milieux scolaire et communautaire révèle les répercussions qu'elles ont dans les sphères économiques, politiques et culturelles de l'ensemble de la société. L'émergence de celle-ci conscientise la population québécoise à la présence des Autochtones qui habitaient le territoire et qui, maintenant, le partagent avec elle, favorisant par le fait même une territorialité multiple.

Ultimement, une troisième phase d'affirmation se réalise avec l'implication des Autochtones dans le développement du territoire qui se fait notamment par la création d'entreprises et d'organismes. L'offre de biens et de services par et pour les populations autochtones fait rayonner le dynamisme sociocommunautaire dans la région, dans les autres communautés autochtones et, à un certain point, dans la société québécoise. En affirmant leur présence dans le développement des espaces qu'ils habitent, les Autochtones marquent leur présence dans la création de cette territorialité plurielle. L'innovation sociale agit donc en tant que moteur au renouvellement des territorialités, donc de la reterritorialisation.

2.2.3 Identité

Concept polysémique en sciences humaines, l'identité est un processus dynamique en constante évolution. Individuelles ou collectives, elles se construisent au gré des expériences, des représentations et des perceptions. L'identité a pour fonction primaire d'identifier, d'abord soi-même, mais certainement les autres. En effet, elles peuvent être culturelles, nationales, ethniques, politiques ou religieuses, mais elles sont avant tout fondamentalement plurielles :

Lorsqu'on me demande, ce que je suis « au fin fond de moi-même », cela, suppose qu'il y a, « au fin fond » de chacun, une seule appartenance qui compte [...] comme si le reste [...] ne comptait pour rien (Maalouf, 1998, p. 8).

Cette vision de l'identité va de pair avec ce qui est avancé plus haut. La pluralité des territorialités rappelle que l'identité est construite par des expériences territoriales, individuelles et collectives, passées, présentes et futures.

Dans le cas présent, c'est plus particulièrement l'identité innue qui est mise de l'avant. En effet, la chute des idéaux colonialistes laisse place au fait culturel dans l'interrogation des identités autochtones justifiant ainsi leurs revendications politiques :

La remise de l'avant du concept de culture est une composante essentielle de la résurgence identitaire dans une optique de décolonisation (Niezen 2009 : 3-4), et les travaux de l'intelligentsia autochtone à ce sujet démontrent une utilisation importante de cette stratégie (Roy, 2015, p. 48).

Chez les Innus, le mot utilisé pour désigner la culture est *Aitun*, qui signifie aussi : un acte, une action, une coutume, une façon de faire (Innu-aimun, ressources des langues [s.d.]). Plus spécifiquement, l'innu-aitun réfère aux pratiques communes qui se déroulent sur un territoire commun. La culture, quoique dynamique, demeure donc une valeur de référence importante dans la conception identitaire des Innus qui la vivent et la partagent. Conjointement, la langue des Innus, l'innu-aimun, est aussi une facette explorée dans le cadre de la recherche. L'innu-aimun, comme toutes les langues, permet aux Innus de percevoir le réel qui les entourent, de l'organiser et le conceptualiser, puis de le transmettre (Mollen, 2006).

L'ensemble de ces concepts sont mobilisés dans cette recherche parce qu'ils permettent de saisir l'essence même des liens qu'entretiennent les Innus avec le territoire qu'ils habitent et les instances institutionnelles qui le valorisent. Leur articulation structure le

cadre théorique favorisant le développement d'une démarche méthodologique arrimée à l'humanisme et au postcolonialisme.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre détaille la démarche méthodologique de notre recherche, tout en contextualisant les activités de terrain. Ainsi, les cadres spatiotemporel (3.1) et opératoire (3.2) y sont posés, les méthodes de collecte de données (3.3) et d'échantillonnage (3.4) sont identifiées, puis le traitement et l'analyse des données (3.5) sont présentés, le tout en fonction des structures théoriques établies au chapitre précédent.

Dans une perspective décoloniale, notre démarche scientifique fait place à l'entière participation des acteurs-clés sur le terrain. La construction d'outils méthodologiques comme les grilles d'entrevues sont élaborées à partir de la revue scientifique et des contacts avec les acteurs établis avant le travail de terrain. Ajoutons que cette recherche suit une démarche méthodologique foncièrement ouverte et flexible qui, conjointement au travail théorique réalisé en amont, s'imprègne des rencontres sur le terrain. Ce processus de production de connaissances, la co-construction, se veut respectueux des méthodologies autochtones.

3.1 Cadre spatiotemporel

Le cadre spatiotemporel de ce projet de recherche touche globalement l'ensemble des nations autochtones du Québec. En revanche, les activités de terrain se réalisent dans un cadre précis duquel émergent des tendances qui ne peuvent s'appliquer sur l'ensemble

du territoire, mais qui demeurent toutefois scientifiquement inspirantes dans le domaine de la géographie humaine, culturelle et autochtone. Le regard géographique multiscalaire permet de saisir à la fois les bases spatiales et temporelles à partir de perspectives théoriques larges, mais empiriques étroites.

L'Institut Tshakapesh est un organisme innu. Toutefois, il offre des services dans l'ensemble de la province, débordant ainsi les frontières de son port d'attache qu'est la Côte-Nord. En effet, il chapeaute, à plus petite échelle, la nation innue et ses communautés représentatives des singularités locales. Tandis qu'à plus grande échelle, dans la société québécoise, il représente les Innus, mais aussi l'ensemble des Autochtones. Avec la collaboration de l'Institut Tshakapesh, qui valorise et promeut la culture et l'identité innues, cette recherche explore le rôle de l'innovation sociale en tant que moteur de développement territorial intégrant les réalités interculturelles autochtones et québécoises.

La première activité de terrain s'est déroulée en février 2019, dans les bureaux de l'Institut Tshakapesh situés dans la communauté de Uashat Mak Mani-Utenam, adjacente à Sept-Îles. Telle que représentées sur la carte suivante (Figure 2), la majorité des communautés membres se situent principalement le long du fleuve sur la Côte-Nord à l'exception de la communauté de Matimekush-lac John, localisée dans l'arrière-pays tout près de Schefferville. À noter qu'au Québec, les communautés de Mashteuiatsh et Pessamit ne sont pas membres de l'Institut Tshkapes, tout comme celles de Natuashish et Tshishe-shatshit sur la côte du Labrador (Terre-Neuve).

Rappelons que l'histoire de l'Institut Tshakapesh débute durant le réveil culturel. Cette période de changements marque la réappropriation par les Autochtones de leurs structures sociocommunautaires. Après la fermeture des pensionnats dans les années 1970, les premières démarches des peuples autochtones pour pérenniser leur culture dans les établissements scolaires sont entreprises. Les revendications sont

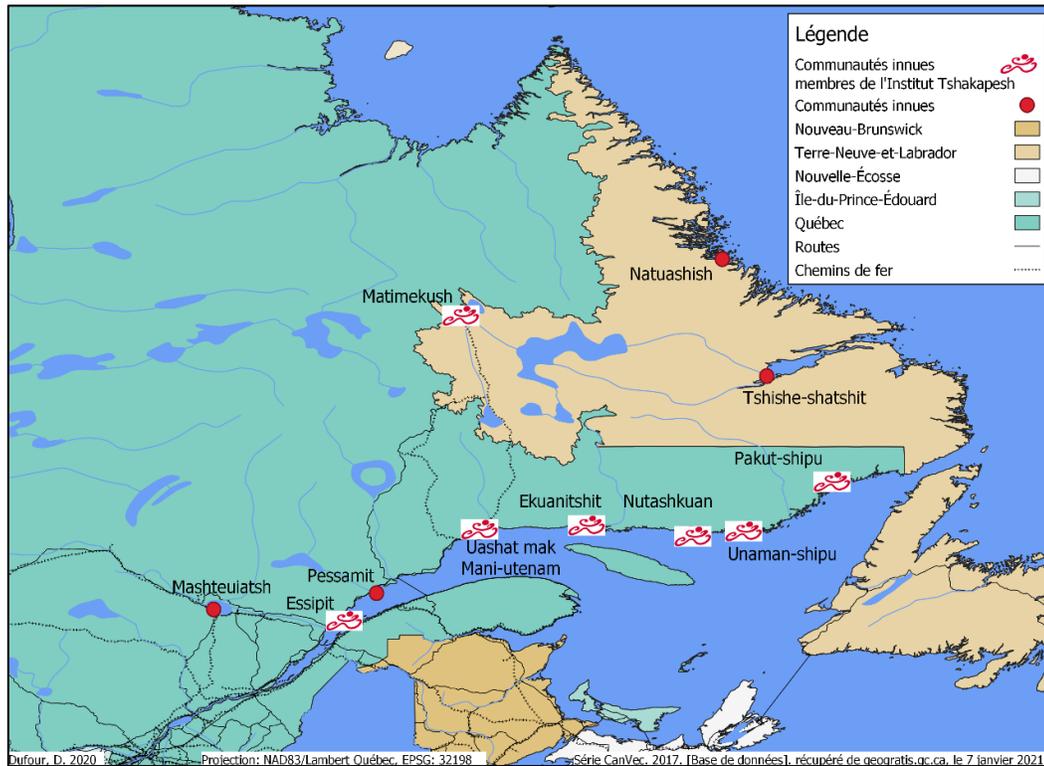


Figure 2 Carte des communautés innues du Québec et du Labrador, dont celles membres de l'Institut Tshakapesh

publiées dans une déclaration de principes, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, réclamant les pleins pouvoirs sur l'éducation des leurs (FIC, 1972). Bien que plusieurs efforts soient réalisés dans cette direction, la réédition en 2010 de cette déclaration, souligne les lacunes persistantes du système scolaire et dénonce le transfert d'un contrôle superflu des responsabilités éducatives par le fédéral qui s'apparente plutôt à des tâches administratives (APN, 2017, 2010 ; Bastien, 2008).

Si l'Institut Tshakapesh s'est jadis fait connaître pour son implication dans la sauvegarde de la langue et son travail dans les écoles de ses communautés, un regard multiscale permet aujourd'hui de saisir l'ampleur de son rôle dans un contexte éducatif plus large à travers lequel il entretient des relations avec une variété d'acteurs qu'ils soient innus, autochtones, allochtones, communautaires, régionaux, provinciaux, privés, publics, francophones, anglophones.

Pour pousser l'exploration en ce sens, il est convenu, avec les acteurs-clés de l'Institut Tshakapesh, qu'un deuxième séjour de terrain permettrait d'observer en action l'activité Sous le shaputuan, une initiative soutenue par l'Institut Tshakapesh depuis maintenant 25 ans. Elle s'adresse principalement aux jeunes en visitant les écoles du Québec, puis, en saison estivale, elle peut prendre part à divers événements rassembleurs, agissant comme véhicule de la culture innue dans l'espace public. La visite se déroule dans une école du Saguenay–Lac-Saint-Jean pour une durée d'une semaine en mai 2019³. La proximité des Innus de Mashteuiatsh, bien connus dans la région, et la présence d'un Centre amitié autochtone (CAA) actif agrémentent la semaine et rendent les activités de soirées rassembleuses. Contrairement au premier séjour sur le terrain, celui-ci est plus immersif pour le chercheur parce qu'il participe tous les jours, de près ou de loin, à la réalisation de l'activité avec l'équipe de Sous le shaputuan. Les activités empiriques sont présentées en détail à la section (3.3) Collecte de données.

3.2 Collecte de données

Dans le but de mieux comprendre le rôle d'organismes comme l'Institut Tshakapesh, la participation active d'acteurs innus dans le processus de recherche est cruciale pour mener à terme la démarche collaborative qui s'inscrit dans une logique de décolonisation des savoirs. Dans le contexte de réalisation de ce mémoire de maîtrise, la participation des collaborateurs est principalement concentrée durant la collecte de données. De ce fait, les bases théoriques sont élaborées à partir du corpus littéraire, en amont de leur rencontre. Ce dernier rassemble tout de même une diversité d'ouvrages et d'auteurs variés, couvrant principalement les thèmes des territorialités autochtones, de l'éducation autochtone, de la transmission des savoir-faire et des connaissances, du (néo) colonialisme, de l'autodétermination, de l'éthique de recherche autochtone, etc.

³ Le nom de l'école et de la ville où s'est déroulée l'activité demeure anonyme pour des raisons éthiques.

Le recensement des écrits a été réalisé principalement en amont des activités de terrain, mais il s'est poursuivi tout au long du projet de recherche.

Une fois le projet de recherche étoffé, une proposition d'entente de recherche inspirée du protocole de recherche de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL, 2014) et de Basile et Gros-Louis McHugh (2013) fut présentée à la direction de l'Institut Tshakapesh (Annexe A). Nous avons ainsi obtenu l'approbation et pu mener notre recherche à terme avec le soutien de l'organisme.

Conformément aux procédures du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM, l'entente de recherche prévoit en détail le déroulement du projet de recherche. Elle traite de la nature du projet, de la démarche méthodologique, du financement, des rôles, des droits, des attentes et des responsabilités des deux parties, puis du partage des connaissances. Le document stipule entre autres que l'anonymat des participants sera protégé grâce à l'utilisation de codes alphanumériques⁴, que les entrevues durent environ une heure et que les participants peuvent se retirer sans conséquence du processus de collaboration et que leurs propos ne pourront plus être utilisés. De plus, la démarche s'inscrit dans une relation de réciprocité en ce qui a trait à la récolte de données, à la validation des résultats, ainsi qu'au partage et à la diffusion des connaissances.

Dans la recherche qualitative, principalement dans les sciences sociales, l'entrevue semi-dirigée est l'un des outils de collecte des données les plus courants (Royer et Baribeau, 2012). Cette méthode ne doit pas qu'être perçue comme une succession de questions et de réponses. Il s'agit plutôt d'histoires uniques qui se construisent au fil des interactions entre les participants et le chercheur. L'entretien semi-dirigé laisse une large

⁴ Le code alphanumérique permet de différencier les participants selon le type d'entrevue à laquelle ils ont participé : Institut Tshakapesh Sept-Îles (ITSI), Sous le shaputuan (SS) et Équipe École (EE) qui se rattache aux différentes grilles d'entrevues.

liberté de parole aux interlocuteurs, tout en permettant aux chercheurs d'orienter la discussion (Savoie-Zajc, 2009). Dans le cadre du travail de terrain, trois grilles d'entrevues différentes sont élaborées en fonction des thèmes abordés et des interlocuteurs visés.

La première sortie de terrain dans les bureaux de l'Institut Tshakapesh en est une de reconnaissance et de familiarisation avec l'organisme collaborateur. La grille d'entretien a pour but de révéler l'histoire, le fonctionnement et le rôle de cet organisme régional innu. Par ailleurs, les entretiens visent à faire ressortir l'expérience personnelle et professionnelle des employés de l'Institut Tshakapesh dans la valorisation de la culture et de la langue innues autant en contexte scolaire qu'en contexte communautaire. En fonction de ces objectifs, la grille d'entrevue se divise en six parties (Annexe B). Les deux premières portent sur l'expérience des participants au sein de l'Institut Tshakapesh, soit leurs postes et les projets auxquels ils participent (8 questions). Les parties 3 et 4 portent sur l'organisation et le fonctionnement de l'Institut Tshakapesh, donc son histoire, ses employés, ses services, ses partenaires, etc. (21 questions). La cinquième partie explore, quant à elle, les rapports au territoire (3 questions). Puis, la dernière partie se penche sur ce qui contribue au succès de l'Institut Tshakapesh et de quelle façon est perçu l'avenir de cet organisme (3 questions). L'entrevue pré-test s'est déroulée avec la personne-ressource qui s'est impliquée dans cette recherche. De cette manière, il a été possible d'apporter quelques ajustements à la grille d'entretien. Puis, à la lumière des entrevues et des échanges avec cette personne-ressource, il allait de soi qu'un terrain devrait permettre de saisir concrètement les services, les projets, les activités et les événements menés par l'Institut Tshakapesh. En ce sens, l'activité Sous le shaputuan a été retenue comme destination du second terrain contrastant et complétant ainsi le caractère administratif et institutionnel du premier.

Cette décision a élargi le sujet d'étude à l'échelle provinciale, en dehors des communautés innues. Si ce deuxième terrain a permis de rencontrer et d'interroger

l'équipe derrière l'activité, il a favorisé aussi l'immersion du chercheur au cœur même du processus de partage culturel des Innus avec la société québécoise. Les entrevues qui y ont été menées se sont intéressées ainsi à l'expérience des membres de l'équipe dans le cadre de l'activité Sous le shaputuan, bien sûr, mais aussi en tant qu'Innu participant à la transmission de son identité par la valorisation de sa culture et de sa langue. La seconde grille d'entrevue comporte quatre parties (Annexe C). La première sert à situer l'interlocuteur, à connaître son parcours de vie et la façon dont il s'est intégré à l'équipe de Sous le shaputuan (3 questions). La deuxième partie s'intéresse au fonctionnement de l'activité, à la logistique et à l'organisation de l'activité (5 questions). La troisième partie s'attarde aux savoirs et aux connaissances transmises durant les présentations (10 questions). Enfin, la quatrième partie porte sur l'évolution de l'activité à travers le temps (5 questions).

Pour compléter les entrevues semi-dirigées, un sondage destiné aux étudiants participant à Sous le shaputuan a été planifié. Cependant, comme l'activité se déroulait dans une école primaire, il a été impossible de remplir spontanément les conditions du CERPE pour récolter les propos des élèves. Il aurait fallu demander d'avance l'approbation des parents de chaque élève pour solliciter leur participation. Néanmoins, des entrevues semi-dirigées spontanées ont pu être conduites auprès de deux spécialistes qui travaillent avec les élèves autochtones de cette école et qui avaient organisé la venue de Sous le shaputuan (Annexe D). La grille d'entrevue cherchait à décrire les motivations, l'organisation et les répercussions de recevoir Sous le shaputuan. Les premières questions présentent l'individu, son parcours, sa profession et son rôle dans l'école (3 questions). Ensuite, elles abordent le processus d'organisation pour recevoir Sous le shaputuan (3 questions). Puis, elles explorent la pertinence du contenu des présentations autant chez les élèves que dans la société en général (3 questions). Pour finir, elles cherchent à voir quels effets cette visite a sur l'ambiance de l'école, puis si les enseignants profitent de ce contexte pour alimenter leur enseignement (2 questions).

3.3 Échantillonnage

La sélection des participants fut non-probabiliste, c'est-à-dire que tous les individus rattachés à l'Institut Tshakapesh et à l'activité Sous le shaputuan ont été considérés. Elle a suivi un mode d'échantillonnage en réseau, aussi appelé boule de neige, parce que les participants ont été sélectionnés selon la recommandation de personnes-ressources dans ces deux réseaux. Néanmoins, si les participants furent sollicités en raison des fonctions qu'ils occupaient au moment du travail de terrain, les entretiens s'intéressaient à l'ensemble de leur parcours personnel et professionnel. La collaboration avec l'Institut Tshakapesh a ouvert une fenêtre sur la variété de ses membres participant de près ou de loin à la promotion de l'identité innue. Un tel organisme a permis un réseautage entre les acteurs qui s'investissent à la valorisation de la langue, de la culture et de la persévérance scolaire dans le contexte éducatif des communautés innues et plus largement dans la province.

Lors des deux séjours sur le terrain, au total, 14 personnes ont été interviewées, soit 12 femmes et deux hommes, ce qui est représentatif de la proportion des femmes et des hommes employés à l'Institut Tshakapesh. Elles sont d'origines culturelles différentes, c'est-à-dire que huit d'entre elles sont Innues, une personne se définit comme étant Métisse, une personne est Crie et cinq sont des Allochtones. Elles ont œuvré ou elles œuvrent actuellement toutes dans le domaine de l'éducation. Dix d'entre elles ont fait des études professionnelles ou universitaires, tandis que cinq autres cumulent plusieurs années d'expérience dans divers domaines connexes à l'éducation, comme l'animation culturelle ou la valorisation de pratiques innues traditionnelles.

Aucune entrevue n'était initialement planifiée avant d'arriver à Uashat. La personne-ressource de l'organisme a encadré la première activité de terrain et a planifié l'horaire des entrevues qui se sont déroulées dans les bureaux selon la disponibilité des

interlocuteurs. Pour ce terrain, sept entrevues ont été réalisées avec huit personnes⁵. Ils s'agissaient essentiellement de femmes (7 : 1), Innues ou Allochtones (5 : 3), qui avaient toutes des études postsecondaires, techniques (3), de baccalauréat (4) ou de maîtrise (1).

Lors du deuxième terrain qui s'est déroulé pendant la semaine d'activités Sous le shaputuan, la coordonnatrice de l'activité a assumé le rôle de personne-ressource en planifiant la tenue des entrevues au courant de la semaine. Selon ses conseils, la moitié (4/8) des membres de l'équipe de Sous le shaputuan a participé aux entretiens. L'autre moitié n'a pu participer parce qu'elle en était à sa première expérience (2/8), ou bien parce qu'elle occupait des postes plutôt techniques de chauffeur et gardien, donc moins en lien avec notre objet d'étude (2/8). Tout comme dans la première activité, la majorité des participants étaient des femmes (3/4), de plus ils étaient tous autochtones et âgés d'au moins 50 ans. Seule la coordonnatrice de l'activité a une formation professionnelle reliée à l'éducation. Les trois autres ont plutôt acquis des expériences de travail dans le secteur de la culture au fil des ans. Que ce soit avec des jeunes ou des moins jeunes, ils ont souvent animé des classes, des conférences et des formations dans lesquelles ils partageaient leur histoire, celle de leur peuple, afin de sensibiliser autant les Autochtones que les Allochtones à leurs réalités culturelles et linguistiques.

Enfin, pour avoir un point de vue extérieur de l'équipe de Sous le shaputuan, la tenue de deux entrevues semi-dirigées avec des éducateurs de l'école a permis de récolter la voix de ceux qui recevaient l'activité. Leurs expériences professionnelles avec les jeunes autochtones innus et atikamekws scolarisés en milieu urbain ont enrichi les discussions.

⁵ L'entrevue ITSI04 s'est déroulée avec deux individus que nous différencions ainsi, ITSI04¹ et ITSI04².

3.4 Traitement et analyse des données

Les entrevues ont été enregistrées, transcrites, colligées et codées dans le logiciel NVivo, un outil de traitement qui permet d'organiser, de manière thématique, les entretiens. Les thèmes retenus pour traiter les données ont été choisis en fonction des cadres théorique et opératoire élaborés en amont, mais ils ont aussi été induits par la récurrence de certains propos lors de la compilation des données. Initialement, les grandes thématiques des grilles d'entrevues abordaient la territorialité innue, le néocolonialisme, puis l'innovation sociale. Pourtant, la classification des données dans le tableau thématique s'est organisée finalement autour de l'Institut Tshakapish (chapitre IV, section 4.1), son caractère innovant socialement (chapitre IV, section 4.2), puis son influence sur les territorialités innues (chapitre V).

Les données qualitatives permettent de circonscrire des phénomènes intangibles (Miles et Huberman, 2003). En accord avec la démarche méthodologique établie, les résultats demeurent nuancés et sont présentés avec prudence. Néanmoins, ils documentent la contribution multiforme de l'Institut Tshakapish en tant que facteur de reterritorialisation pour les Innus. Le travail d'analyse en fut d'abord un d'interprétation, le croisement des données colligés lors des entrevues a permis de brosser un portrait de cet organisme et de sa portée. Les propos des employés de l'Institut Tshakapish ont tendance à être complémentaires plutôt que de se recouper. L'accent fut donc mis sur la diversité des exemples qu'ont avancés les participants dans leurs entretiens. Dans la même optique, la richesse des détails a permis de documenter les pratiques de l'Institut Tshakapish d'une manière explicitant le caractère socialement innovant qui supporte, adapte ou pallie les structures sociales de l'État. De tous ces exemples, c'est à travers l'activité Sous le shaputuan et avec la collaboration de son équipe que s'est imposé le besoin d'approfondir la démarche d'innovation sociale. L'intégration des fondements

et des pratiques propres aux Innus dans une structure étatique exogène permet de souligner la nature interculturelle de l'activité.

C'est à partir de ces bases empiriques que se décline, au chapitre V, l'analyse issue d'une lecture géographique de l'influence de l'Institut Tshakapesh dans la reterritorialisation des Innus. Celle-ci se base sur les fondements linguistique et culturel millénaires que sont l'innu-aimun et l'innu-aitun, représentatifs de la territorialisation primaire. Elle s'attache ensuite à la sédentarisation, la scolarisation obligatoire et les relents des politiques coloniales participant au processus de déterritorialisation. L'analyse débouche sur une réflexion concernant la nature des fondements avancés par l'Institut Tshakapesh, en tant que structure sociocommunautaire, engagée dans un processus de reterritorialisation. À ce point de la recherche, une rencontre avec notre personne-ressource de l'Institut Tshakapesh fut planifiée virtuellement via la plateforme Zoom. Cette dernière a permis de valider les grandes tendances qui se dégageaient des analyses préliminaires et de conforter les hypothèses de notre recherche. Les résultats furent présentés lors d'une journée d'étude du collectif de recherche sur les innovations économiques, sociales et territoriales (CRIEST) (Dufour, 2020a). Un article intitulé *L'innovation sociale en milieu autochtone : le cas de l'Institut Tshakapesh, vecteur des territorialités plurielles* fut publié dans l'atelier des étudiants de la revue *Organisations et Territoires* (Dufour, 2020b). En raison de la pandémie de Covid-19, deux autres présentations dans le cadre des colloques du Centre de recherche en innovations sociales (CRISES) et de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) ont été reportées, puis réalisées en ligne, respectivement en janvier et en mai 2021. En définitive, un second article (Dufour, Guimond et l'Institut Tshakapesh, 2021) fut publié dans la revue *Littoral* dans le but de rendre plus accessible le travail de recherche et les résultats que renferme le mémoire.

3.5 Type de recherche et d'approche

La présente recherche est de nature fondamentale. Elle s'intéresse aux pratiques socialement innovantes qui pérennisent les territorialités innues dans le contexte éducatif des Autochtones du Québec. Elle s'inscrit dans une mouvance en recherche autochtone qui tente plutôt de documenter les bonnes pratiques en opposition aux comparaisons froides et dénuées de nuances qui alimentent les préjugés à l'égard des Autochtones (Lévesque *et coll.* 2015 ; Guay, 2007 ; Hot, 2010). La collaboration avec l'Institut Tshakapesh offre une lunette sur la consolidation des voix innues à l'échelle institutionnelle. Bien que les établissements scolaires soient centraux dans le mandat de cet organisme, c'est à travers l'ensemble de ses services, projets, activités et événements qu'il sera analysé parce qu' :

on constate que l'école n'est plus étudiée en vase clos, qu'elle n'est plus seulement affaire d'apprentissage : elle est aussi affaire de milieu familial et social, d'environnement, de santé, physique et mentale, d'habitudes de vie, de compétences sociales et intellectuelles, d'estime de soi, de sécurité alimentaire, de conditions socioéconomiques (Lévesque *et al.*, 2015, p. 22)

Cette recherche est de nature exploratoire et déductive dans la mesure où plusieurs ouvrages abordent déjà les thèmes de l'éducation, de l'innovation sociale et de la territorialité chez les Autochtones. Toutefois, à notre connaissance, aucun ne les combine tous. Les concepts théoriques de territorialité et d'innovation sociale sont opérationnalisés par un cadre préalablement établi qui structure les activités durant les heures de cours se déroulant sur le terrain. En vertu d'une démarche décolonisée, ce cadre demeure sujet à des changements au fil des rencontres et des activités de terrain.

CHAPITRE IV

L'INSTITUT TSHAKAPESH : DE L'INNOVATION SOCIALE À LA DÉCOLONISATION

Ce chapitre présente les résultats de la recherche. Il est organisé en deux parties. La première décrit l'Institut Tshakapesh (4.1) qui, au premier regard, laisse poindre que c'est à travers son rôle et ses services qu'il met en place un contexte socialement innovant qui favorise la pluralité des territorialités innues, données présentées dans la deuxième partie (4.2). Même si cet organisme consacre surtout ses efforts aux écoles des communautés innues, sa sphère d'activités rayonne à l'extérieur de celles-ci. Les services qu'il offre s'adressent aussi aux acteurs qui œuvrent avec les Innus, aux Autochtones d'autres nations du Québec et plus largement à l'ensemble des Allochtones. Les données sont révélatrices de contributions sur les plans institutionnel et sociocommunautaire de l'Institut Tshakapesh d'une décolonisation représentative des territorialités plurielles.

4.1 L'Institut Tshakapesh, un organisme régional pour la culture, la langue et la persévérance scolaire des Innus de la Côte-Nord

Au-delà de l'historique publié sur le site web, les entretiens révèlent comment certains enjeux politiques, sociaux et culturels ont influencé les services, projets, activités, événements et les valeurs mis de l'avant à l'Institut Tshakapesh. À ses débuts, il se voit d'abord confier certaines tâches bien définies, notamment la consolidation de la langue, un besoin urgent à l'époque, afin de s'organiser en tant que nation. Par la suite, l'organisme s'autonomise. L'appareil administratif de l'Institut Tshakapesh définit, au

fil des ans, ses missions et sa vision selon ce qui ressort des relations qu'il entretient avec les communautés innues, les Autochtones d'autres nations du pays, la société en général et l'État.

4.1.1 L'émergence de l'Institut Tshakapesh

C'est dans la foulée de l'éveil culturel autochtone des années 1970, que les nations autochtones de tout le pays se mobilisent, puis s'organisent pour revendiquer leurs territoires ancestraux, développer leur autonomie politique et affirmer leurs identités culturelles. À cette époque, l'Institut Tshakapesh devient, en quelque sorte, l'une des voix importantes pour les Innus auprès de l'État, rôle que l'organisme occupe toujours aujourd'hui :

Avec le fédéral, on [l'Institut Tshakapesh] a un rapport très administratif. Mais on a aussi un devoir, je dirais de défendre les communautés [...]. Je dirais que parfois le fédéral va par exemple mettre des lignes directrices dans des programmes, puis là on dit « voyons donc, ça se n'applique pas, ou ça ne correspond pas aux besoins » donc c'est un peu notre rôle d'aller négocier (ITSI07).

Au Québec, les Atikamekws et les Innus n'ont pas signé d'entente territoriale comme les Cris, les Inuits et les Naskapis dans la foulée du développement hydroélectrique de la Baie-James. En 1975, le Conseil Atikamekw Montagnais (CAM) est fondé afin d'œuvrer à la défense des droits territoriaux sur le plan juridico-politique (Charest, 1982). En 1978, l'Institut Culturel Éducatif Atikamekw Montagnais (ICEAM) est mis sur pied par le CAM pour répondre à des enjeux sociaux et culturels (Institut Tshakapesh [s.d]). En émerge aussi la Société de Communication Atikamekw Montagnais (SOCAM) en 1983 pour produire et diffuser du contenu radiophonique local dans les 15 stations de radios communautaires au Québec et à Terre-Neuve-et-Labrador.

En 1989, les divergences internes et l'incapacité de ses membres à conclure une entente territoriale poussent le CAM à se dissoudre. Néanmoins, les structures mises en place

vont continuer d'évoluer. Ainsi, l'ICEAM devient l'Institut Culturel Éducatif Montagnais (ICEM) jusqu'en 2009 où il est renommé Institut Tshakapesh. À ce jour, 7 des 9 communautés innues au Québec sont membres. Mashteuiatsh et Pessamit se sont retirées parce qu'elles ont développé des programmes qui leur correspondaient mieux. Ces transformations organisationnelles constantes témoignent d'un dynamisme certain, symbolisant le renouvellement des valeurs, des missions et de la vision de l'organisme. À la dissolution de l'ICEAM, les Innus adoptent une approche d'intervention davantage sur le terrain pour l'ICEM :

Dans les premières années où j'étais ici, on [l'Institut Tshakapesh] était souvent vu comme des inspecteurs, probablement parce qu'on administre les programmes, donc administrer des programmes, ça veut dire de l'argent. L'argent, ça veut dire des rapports de vérification aussi. Quand on débarquait dans les écoles, on était souvent vu comme des inspecteurs. Ça, c'est une chose. On était vu aussi un peu comme une espèce d'autorité (ITSI07).

4.1.2 Rôles et missions

Les services de l'Institut Tshakapesh viennent pallier les lacunes du système des écoles de bandes fédérales dans les communautés innues. En entretenant un dialogue avec ses communautés, l'Institut Tshakapesh veut offrir un support qui correspond à leurs besoins :

Ils [l'Institut Tshakapesh] ont déjà tenté, il y a une couple d'années, Tshakapesh de devenir une commission scolaire. Ça n'a pas passé. [...] Si on était devenu une commission scolaire, on aurait à gérer tout ce qui se passe dans les communautés, mettons rétention du personnel, engager le personnel étudiant. Puis je pense que ça, les communautés voulaient garder cette autonomie-là (ITSI01).

Abordée comme un système complexe, l'éducation n'est plus simplement une affaire d'apprentissage, l'Institut Tshakapesh multiplie ses services selon une approche holistique qui offre plusieurs services en concordance avec l'identité innue :

On travaille de plus en plus sur le sentiment. [Le principe] est de faire un élève, un diplômé. Le défi est grand, on ne se le cachera pas, mais on croit de plus en plus que la fierté innue vient augmenter l'estime du jeune qui est plus enclin à poursuivre. Au fond on travaille beaucoup sur l'identité, la valorisation de la langue et la culture (ITSI06).

Selon l'ensemble des participants, l'Institut Tshakapesh travaille au service de ses communautés qui guident et orientent la vision de l'organisme. Pour eux, l'organisme est un facilitateur, une courroie de transmission, entre les communautés et l'État permettant de faire vivre la culture innue, et ce, autant dans les écoles des communautés innues membres que, plus largement, dans la société québécoise :

Ç'a toujours resté la même mission, c'est le comment on le fait qui est différent. La mission [...] c'est de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves possible, mais aussi de valoriser et promouvoir la langue et la culture. Il y a une question de sauvegarde là-dedans aussi, mais valoriser c'est vraiment un mot très important. [...] [L'Institut Tshakapesh] a mis l'emphase [sur l'éducation] longtemps, ce qui fait que tout le monde nous associe à l'éducation, mais l'autre volet est en train de sortir (ITSI06).

Cet autre volet dépasse largement le contexte scolaire parce que l'innu-aimun et l'innu-aitun sont inhérents à la quotidienneté des Innus. En entretenant un dialogue avec ses communautés membres, l'Institut Tshakapesh reste à l'écoute des initiatives locales afin de leur offrir un support qu'il soit financier ou technique. Parallèlement, il propose des services, projets, activités, évènements qui dynamisent l'identité innue à diverses échelles :

C'est sûr qu'on travaille à donner des services de qualité, mais on est un facilitateur, un support [...]. Si Tshakaepsh est seul et que les communautés n'y croient pas, ça ne marchera pas, mais c'est Tshakapesh avec les communautés, la population, c'est un ensemble qui fait que Tshakapesh est encore debout (ITSI01).

Si les écoles sont habituées de faire affaire avec l'Institut Tshakapesh, des efforts doivent être faits pour se rapprocher des individus et des structures communautaires. Un interlocuteur déplore que l'Institut Tshakapesh est bien connu, mais ses services le sont nettement moins :

On a une bonne visibilité, tout le monde connaît le nom de Tshakapesh. Qu'est-ce qu'ils connaissent moins, c'est nos services. [...] Quand on va dans de grands centres des fois, le monde fait « ah, Tshakapesh, j'en ai déjà entendu parler » (ITSI02).

Dans le but d'humaniser ses services, l'Institut Tshakapesh a mis en place le projet des agents culturels. Il s'agit d'une personne-ressource dans le domaine culturel qui est active dans la communauté. En gardant un dialogue actif avec les acteurs régionaux via l'Institut Tshakapesh, ils peuvent partager leurs idées et demander du soutien :

On a été agréablement surpris du nombre de personnes qui ont postulé pour les emplois pis les personnes qui ont postulé disaient : « enfin il y a un poste qui est là vraiment pour la culture ». Ils savaient qu'il y avait des postes en loisirs, santé, services sociaux, mais ça, c'est des instances qui sont emmenées, excuse-moi, par l'homme blanc, donc là il y a un poste vraiment pour faire vivre la culture. Ça a très bien répondu. Ces postes [...] sont stables. Il n'y a pas de roulement de personnel, pour la plupart, c'est les mêmes [agents] (ITSI01).

Les agents culturels ont la responsabilité de consolider les activités fonctionnant bien et d'être à l'écoute des besoins communautaires pour fournir l'aide nécessaire à l'impulsion des initiatives locales. Par la voix de ces agents, certaines initiatives locales deviennent connues dans les autres communautés, voire dans la province. À une plus grande échelle, l'Institut Tshakapesh met en relation une variété d'acteurs endogènes et exogènes aux milieux autochtones. Il dynamise d'une part la culture et la langue innue dans une perspective scolaire et communautaire chez les Innus :

Tshakapesh est devenu l'administrateur de ces programmes-là [programmes développés par Services aux Autochtones Canada (SAC) en éducation], donc ça nous a permis de développer plein d'activités [...] pour les écoles. Ça a permis de mettre, je crois, les communautés innues beaucoup sur la map [carte] provinciale. Ça nous a permis de faire connaître la nation innue, de faire rayonner la nation innue (ITSI07).

D'autre part, l'expertise et les connaissances qu'il a développées localement rayonnent en dehors de son secteur d'activités initial. De ce fait, plusieurs organismes, établissements scolaires, ministères, ou autres institutions ont recours à leurs services :

Les commissions scolaires ou le cégep par exemple, nous demandent de partager notre expertise sur la clientèle. Ils ont une grande soif de savoir, je dirais, savoir c'est quoi les particularités d'un élève innu, c'est quoi les différences entre un élève innu et un élève allochtone... Puis ils souhaitent sa réussite évidemment, donc, ils vont nous demander souvent : « est-ce que vous avez du matériel que vous développez, ils voudraient avoir le matériel » (ITSI07).

L'Institut Tshakapesh collabore aussi avec ces acteurs pour faire de la recherche en linguistique ou en éducation par exemple. À certaines occasions, il représente aussi la nation innue, que ce soit à des salons du livre ou bien à des tables de concertation, comme avec la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL).

4.1.3 Structure organisationnelle

L'équipe d'employés de l'Institut Tshakapesh se divise en différents secteurs, soit l'éducation, la langue, la culture, les finances et l'administration. Cette équipe est majoritairement composée de femmes innues. Selon certains, c'est parce qu'elles jouent depuis toujours un rôle prépondérant dans la transmission culturelle chez les Innus. Pour une question de proximité, la plupart des employés proviennent de Uashat Mak Mani-Utenam où sont situés les bureaux. Il y a tout de même des Innus d'autres communautés, des Autochtones d'autres nations, des Allochtones et des consultants qui y travaillent ou

qui y collaborent. Lors de l’affichage des postes, il y a une discrimination positive favorisant l’embauche des Innus habitant les communautés membres. Dans le même ordre d’idée, l’Institut Tshakapesh accueille, pour la saison estivale, de jeunes stagiaires cégépiens et universitaires venant des communautés membres :

Comme on est en support aux autres écoles et aux communautés, on cherche beaucoup à avoir des personnes qui ont de l’expérience. C’est difficile d’offrir du support si t’as moins d’expérience que les personnes que tu supportes [...], mais on a aussi beaucoup de jeunes parce que c’est important d’être dynamique [...]. On se promène, ça prend beaucoup d’énergie, on travaille fort, mais je pense qu’il y a un bon mélange des deux. Il y a de la jeunesse, de l’expérience, il y a un peu de tout à Tshakapesh (ITSI07).

La communication et la circulation de l’information sont des éléments clés à la réussite de l’Institut Tshakapesh. Les rencontres, en personne dans les bureaux ou directement dans les communautés, semblent être privilégiées dans le cadre de tournées régionales, de tables de concertation, de forums ou de colloques. Par exemple, des enseignants seront conviés à des séjours de formations à Sept-Îles, ou bien des formateurs feront un tour des communautés membres.

Pour se financer, l’Institut Tshakapesh entretient des relations avec divers ministères fédéraux et provinciaux. Si leur plus gros bailleur de fonds demeure Relations Couronne-Autochtone et Affaires du Nord Canada (RCAANC) et Services aux Autochtones Canada (SAC), il reçoit aussi de l’argent du MEES, du Ministère de la Culture et des Communications, du Conseil des arts du Québec, du Conseil d’administration québécois du patrimoine vivant et, finalement, de certaines universités partenaires. C’est en entretenant ces relations que l’Institut Tshakapesh peut poursuivre sa mission.

Un des participants explique que l’administration des fonds passe tranquillement de l’Institut Tshakapesh aux écoles, ce qui suggère l’autonomisation des communautés en matière d’éducation. En instruisant et en déléguant certaines responsabilités éducatives

aux communautés, l'Institut Tshakapesh peut réorienter sa vision et développer une gestion régionale de deuxième niveau, complémentaire à l'action communautaire :

[La population] savait qu'on [l'Institut Tshakapesh] était là pour l'éducation, mais langue et culture n'étaient pas très valorisées. Avec l'ajout des agents culturels dans les communautés, là, ça nous a donné une visibilité de plus que là finalement c'est pas que les écoles, il y a d'autres choses à offrir, mais on a encore du chemin à faire (ITSI06).

4.1.4 Services, projets, activités et événements

Une variété de moyens sont relevés dans les entretiens démontrant l'implication de l'Institut Tshakapesh que ce soit en milieu scolaire ou, plus largement, dans la société. Il participe et met en place des programmes ou des plans de réussite offrant des outils pour soutenir le personnel scolaire. Il y a le programme RAP Côte-Nord qui encourage la mobilisation des instances régionales pour favoriser la culture de la réussite, mais surtout la persévérance scolaire dans les écoles de la Côte-Nord. Le Plan de Réussite Scolaire pour les Écoles des Premières Nations (PRSEPN), lui, assure une meilleure compréhension des réalités locales et permet aux différentes communautés d'avoir un soutien pédagogique spécialisé :

Il faut diversifier le matériel qu'on envoie et la façon de travailler avec ces communautés-là. C'est sûr et certain, c'est inévitable. Il y a des communautés qui sont beaucoup plus avancées que d'autres. Il ne faut pas les brimer non plus, il ne faut pas les freiner pour garder le même rythme pour tout le monde (ITSI06).

Il existe aussi le programme de prévention « Pour un bon départ ». En réunissant les parents, les acteurs scolaires et des professionnels de la santé, ce programme vise à déceler les problèmes d'apprentissage avant même la rentrée des enfants au primaire. D'autres initiatives visent à mettre en commun les expériences professionnelles du personnel scolaire des écoles membres. Parmi celles-ci se trouve la Table de gestion des directions qui réunit les directeurs des écoles innues membres, le comité Kainuet qui, lui,

permet la rencontre des enseignants en langue innue, puis le comité Auetiss qui rassemble les enseignants préscolaires.

Parfois, des enseignants prennent des initiatives comme c'est le cas avec le projet de correspondance entre les classes d'écoles secondaires allochtones et autochtones. Par ailleurs, l'Institut Tshakapesh assure un certain roulement dans les activités qu'il supporte. Par exemple, le symposium qui mettait en vedette les artistes peintres semblait moins populaire, il fut donc remplacé par La Vitrine culturelle, un tout autre genre d'activité :

Une personne-ressource de chaque communauté [...] avait son petit kiosque, puis ils venaient faire la démonstration. En deux jours, on a eu 600 personnes qui sont venues beaucoup des écoles, parce qu'on leur permettait de goûter, de toucher... (ITSI01).

Il adapte également du matériel scolaire pour des jeunes Autochtones. C'est ainsi que l'activité « J'adopte un cours d'eau » sur la sensibilisation à la protection des cours d'eau est devenue « Innuat mak shipua ». Dans leur version de l'activité, un aîné local est invité à se joindre à la classe pour bonifier l'expérience culturelle des élèves. Dans le même ordre d'idée, l'Institut Tshakapesh s'efforce d'offrir du contenu pédagogique culturellement adapté aux jeunes des communautés membres :

Les cours de langue innue, dans nos écoles on offre des cours d'artisanat innu. Ça, c'est très rare, ils n'ont pas de cours de musique, c'est des cours d'artisanat et de langue innue, faire venir des aînés à l'école, la tradition des légendes... (ITSI06).

À l'été, l'Institut Tshakapesh organise Le Grand rassemblement annuel des nouveaux diplômés innus du secondaire, le GRANDIS, pour célébrer l'éducation en milieu autochtone. La réussite scolaire est une fierté et l'Institut Tshakapesh veut témoigner à ces jeunes la reconnaissance de la nation innue. C'est aussi une bonne occasion pour les jeunes de se rencontrer et d'échanger.

Les services de l'Institut Tshakapesh en éducation ne se limitent pas qu'à l'école primaire et secondaire, ils permettent, entre autres, l'ajout de certains métiers autochtones comme ceux de pêcheurs et d'artisans au programme de Certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS).

Outre le domaine scolaire, l'Institut Tshakapesh offre des services linguistiques de traduction et de formation à divers organismes publics et privés qui font affaire avec une clientèle autochtone : « on les supporte dans l'adaptation de leurs interventions, leur approche ou de leurs formulaires » (ITSI01). Pour les Innus, la langue est un pilier identitaire important et l'Institut Tshakapesh est une référence dans le domaine :

Conseiller en langue innue, j'explique un peu ce que c'est ? Je suis la personne-ressource. Tout ce qui touche la grammaire de langue innue, l'orthographe de la langue innue, je fais de la traduction, je fais de la transcription, je fais des recherches [je] produis de la formation (ITSI02).

Lorsque l'on dépasse les contextes scolaires et professionnels, l'Institut Tshakapesh valorise aussi les plaisirs ludiques de la langue, notamment en publiant des auteurs locaux via leur maison d'édition, ou bien en organisant la dictée innue, une épreuve d'orthographe qui se tient annuellement depuis 2010. Si cette activité s'adresse principalement aux écoles des communautés membres, l'inscription demeure ouverte à tous via le site web de la SOCAM.

Toujours dans la perspective de valorisation culturelle, il existe un programme pour soutenir les artistes locaux. Ces derniers ont ainsi accès à du financement et figurent sur le répertoire des artistes sur le site web de l'Institut Tshakapesh. Certains interviewés avancent qu'ils sont parfois sollicités, tandis qu'un autre mentionne qu'outre le financement, cet outil est peu utilisé.

L'Institut Tshakapesh collabore également à divers événements autochtones comme le festival Innu Nikamu ⁶ et les Jeux autochtones Interbandes ⁷ où il offre une programmation culturelle. L'équipe installe le shaputuan, offre une dégustation de nourriture et raconte des légendes. L'Institut Tshakapesh contribue aussi à la réalisation de projets ou à l'organisation de festivités dans les communautés, à l'occasion de la Journée nationale des peuples autochtones par exemple. Il soutient aussi des événements locaux plus intimes :

Par exemple, Pakuashipi aimerait organiser un hommage à un aîné, puis moi je leur ai dit : « n'hésitez pas de nous solliciter ». Faire une carte, créer du matériel [...]. Quand on a l'occasion de mettre en avant la fierté d'être Innu, dans le fond on va le faire (ITSI01).

À la lumière des propos relatés, la variété de champs d'action des services, des projets, des activités et des événements démontre l'engagement multiscalair et en réseau de l'Institut Tshakapesh. En ce sens, les innovations sociales qu'il promeut permettent l'intégration et l'affirmation des Innus dans la société allochtone.

4.2 L'Institut Tshakapesh, moteur d'innovations sociales chez les Innus

Les fondements, les secteurs d'activités, les services de l'Institut Tshakapesh imbriquent les territorialités des Innus valorisant par la même occasion leur identité culturelle et linguistique. Les pratiques relevées dans les entrevues englobent une variété de projets, de plans d'action, de programmes et d'activités qui prennent forme dans une multitude de contextes : contes et légendes (tradition orale) ; artisanat ; danse ; chants et musique ; installation de tentes ; chasse, pêche et piégeage ; cueillette. Dans un premier temps, il est question d'observer les diverses conditions de matérialisation de l'innovation sociale, que ce soit dans les communautés membres, ou bien à l'extérieur. Dans un deuxième

⁶ Festival de musique et d'art autochtone se déroulant tous les étés à l'ancien pensionnat de Mani-Utenam depuis 1984 (Innunikamu.ca).

⁷ Depuis un peu plus d'une dizaine d'années, se tiennent, en été, Les Jeux Autochtones Interbandes, un événement où sont promues les identités autochtones et leurs traditions par la pratique de plusieurs compétitions sportives accessibles aux jeunes de 9 à 17 ans (Jaib.ca).

temps, l'activité Sous le shaputuan est décortiquée démontrant alors son caractère innovant socialement. L'activité fait la promotion d'une territorialité plurielle, représentant des Autochtones, principalement des Innus, dans l'histoire et dans la contemporanéité québécoise.

4.2.1 Innovations sociales favorisant la territorialité innue

4.2.1.1 Dans les communautés membres de l'Institut Tshakapesh

Au fil des entrevues, certains participants se remémorent les services, projets, activités et évènements auxquels ils ont participé tout au long de leur vie. Selon eux, la forêt est depuis toujours un endroit calme et ressourçant où l'on peut pratiquer des activités traditionnelles. Plusieurs se souviennent d'y avoir emmené des jeunes pour qu'ils s'imprègnent du mode de vie, de la culture et de la langue innues, stimulant ainsi leurs rapports aux territoires :

On partait une semaine dans le bois. [...] Là, on parlait juste notre langue, c'était assez merveilleux. Ces jeunes-là, on les voyait dans nos classes. Le matin, ils arrivaient, peut-être sans avoir déjeuné, pas dormi leurs huit heures. Ils arrivaient tout blêmes. Ils s'endormaient. Là-bas, dans le bois, c'était un autre élève, une autre personne (ITSI04²).

Outre les séjours en forêt, d'autres propos rappellent que la transmission du mode de vie, de la langue et de la culture se vit quotidiennement au sein des familles et dans la communauté :

C'est beaucoup à la maison. La transmission va se faire beaucoup naturellement. C'est une transmission intergénérationnelle à la maison. Mais, mettons à Unamen, ils ont une iourte, eux autres ils vont avoir tendance à faire leurs activités là. À Ekuanitshit [inaudible] il y a la Maison de la culture innue. Chacun a ses installations (ITSI01).

En tant qu'organisme dynamique, l'Institut Tshakapesh multiplie ses champs d'intervention, s'adaptant aux besoins du moment et en développant l'expertise nécessaire. Les participants mentionnent entre autres la mise en place de cours de langue, de culture et d'art innu dans les écoles de bandes des communautés membres. Considérant que la culture transcende chaque sphère de la vie quotidienne, des organismes régionaux comme l'Institut Tshakapesh s'intègrent dans les structures scolaires et communautaires, comme c'est le cas avec le projet des « agents culturels » :

Quand j'avais mis ça [le projet des agents culturels] sur place, je me disais quand on parle de culture, ce n'est pas juste à l'école, donc ce que je trouvais important c'est que ces agents-là travaillent en collaboration, en concertation avec les différents secteurs des conseils de bandes. On parle CPE [Centre de la petite enfance], que ce soit les services policiers, services sociaux, santés, loisirs aussi, donc sont, des animateurs, des guides, c'est des références au niveau de la culture (ITSI01).

Un des participants mentionne entre autres que dans leur volonté de se réapproprier leur spiritualité et leur culture, les Innus redéfinissent leur manière d'apprendre, de transmettre et d'enseigner à l'ère contemporaine :

First Nations, we have our approaches to do things and yes [it's] in our school board and education system so we need to take that into consideration [...]. Since study works, they're taking First Nations' students who are failing within this normal classroom and then they change it and start teaching them in a circle and just within that circle, their grade automatically went up (SS01).

Dans cette optique, les acteurs en éducation des autochtones s'efforcent souvent d'adapter culturellement le contenu et le matériel scolaire initialement développés, conceptualisés et pensés par et pour des Allochtones. Dans le même ordre d'idée, la participation des aînés en salle de classe et l'implication des parents dans le milieu scolaire apparaissent comme un support crucial pour les enseignants :

On a travaillé avec eux, avec le secteur de la culture et le secteur de la langue, à adapter le programme « J'adopte un cours d'eau » qui est devenu « Innuat mak shipua », « Les Innus et les rivières ». On a ajouté tout un chapitre dans lequel, quand l'activité se passe dans une école, ils vont évidemment sur le bord de la rivière, mais là, il y a un aîné qui vient et qui parle aux jeunes qui racontent l'histoire du cours d'eau, la valeur culturelle du cours d'eau, donc c'est tout un aspect qui est nouveau qui n'existait pas dans le programme (ITSI07).

Les actions prises par le secteur de l'éducation pour s'attaquer aux enjeux de l'enseignement en milieu autochtone se font à diverses échelles d'interventions. Par exemple, à l'échelle locale, l'intégration du PRSEPN dans les écoles membres de l'Institut Tshakapesh permet d'offrir des services et des outils pédagogiques concordants avec des besoins spécifiques pour chacune des communautés. Alors qu'à l'échelle régionale, il organise des épreuves finales et leur correction dans le but de les standardiser et de créer des données sur la scolarisation des Innus dans les communautés membres. À ce propos, les résultats du PRSEPN font rayonner les Innus dans le domaine de l'éducation chez les Autochtones en plus de favoriser des liens collaboratifs avec le gouvernement provincial, notamment au ministère de l'Éducation :

On est un peu un intermédiaire, à ce niveau-là, au niveau du Ministère de l'Éducation. On a une entente de partenariat [...]. Des fois il oublie de nous appeler, de nous demander notre avis. Nous c'est notre devoir de dire « si vous faites un nouveau programme d'histoire, ça serait le fun qu'on puisse jeter un œil là-dessus. » Si vous développez du nouveau matériel, ça serait le fun qu'on puisse jeter un œil là-dessus, qu'on fasse partie d'un comité, donc on fait ça beaucoup. Puis eux, ils commencent de plus en plus aussi au Ministère de l'Éducation à communiquer et à cogner à notre porte et dire « voudriez-vous siéger sur telles choses ? » (ITSI07).

Il y a aussi le programme « Agir tôt » qui met en relation des spécialistes de la santé et de l'enseignement pour assurer une prévention des troubles d'apprentissage, auditifs, visuels ou autres des enfants d'âge préscolaire. L'augmentation des ressources

pédagogiques pour les Allochtones travaillant avec des Autochtones en milieu scolaire contribuerait d'ailleurs à l'adaptation culturelle des salles de classe :

Avec cette formation-là j'essaie d'expliquer d'où viennent ces erreurs-là. On voit que c'est vraiment du calque de la langue innue, moi un exemple que je donne souvent pour dire en innu « le chien de Marie » en innu on va dire [propos en innu-aimun] qui veut dire « Marie son chien », comment les jeunes Innus vont parler, ils vont dire « Marie son chien », comme si c'était de l'innu, mais ils parlent en français (ITSI02).

L'appropriation des structures scolaires, communautaires et politiques se fait donc sous l'impulsion des Autochtones qui s'appuient sur les ressources à leur disposition pour créer des outils pédagogiques qui conviennent à leur contexte d'apprentissage. Selon un interviewé, les Innus, comme d'autres nations autochtones, seraient de nos jours plus à l'aise d'intégrer des pratiques culturelles dans les services sociaux qui leur sont destinés :

On est de plus en plus capable de dire les choses qu'on veut. Une fois on a assisté des groupes de services sociaux chez nous. Ils nous ont demandé d'assister et puis, on s'est levé, on a dit « on a des façons de faire nous aussi, des cérémonies, des techniques ». J'ai dit on a ça et faut les utiliser et il faut se faire confiance. Pourquoi aurais-tu plus confiance en une technique québécoise (SS02) ?

Toujours dans le but d'intégrer la culture locale dans les écoles membres, l'Institut Tshakapesh s'investit comme maison d'édition afin de créer des manuels scolaires. Du même coup, il utilise cette structure pour soutenir des auteurs innus et valoriser leurs œuvres dans divers salons du livre :

C'est sûr que les éditions de Tshakapesh c'est quand même assez récent, c'est nouveau, par contre, on vend quand même des livres qui ont été édités ailleurs, comme Naomie Fontaine, elle a écrit Kuessipan et son autre livre Manikanetish qui ont été publiés à Mémoire d'encrier. Même s'ils ont été publiés ailleurs, c'est une artiste innue, on va quand même faire la promotion de son livre (ITSI02).

Complémentaire, le centre d'archivage joue un rôle important dans la récolte des publications sur les Innus, allant des articles scientifiques et des recherches, aux livres jeunesse et aux contes et légendes en passant par les photos d'archives et les récits d'aventuriers du XIXe siècle. En parlant des thèmes abordés, le participant mentionne :

C'est le territoire, c'est la chasse. C'est sûr, j'ai beaucoup de demandes qui vont me demander des livres où il va y avoir des légendes, je veux dire, la tradition innue c'est de l'oral, il n'y a rien d'écrit (ITSI03).

Cet extrait d'entrevue rappelle que certaines différences culturelles demeurent fondamentales entre les conceptions autochtones et occidentales, notamment en ce qui a trait à la transmission des connaissances, plus particulièrement lorsque sont comparées les traditions orales et écrites. Car, même si les écoles de bandes ont une certaine liberté dans leur enseignement, elles doivent satisfaire les exigences du programme provincial du Québec pour être reconnues par le ministère de l'Éducation et pour préparer les élèves aux études postsecondaires :

S'il veut aller au cégep, il faut qu'il ait un diplôme reconnu. Donc c'est de préparer le mieux possible l'élève à la vie du postsecondaire qui est un très grand défi, beaucoup de nos jeunes qui sont dans nos écoles, leurs parents ne sont pas scolarisés, très peu, donc ça, c'est vraiment d'apporter une indépendance aux jeunes (ITSI06).

Pour intégrer la culture innue, l'Institut Tshakapesh propose des textes, des chansons ou d'autres œuvres artistiques dans le cursus scolaire des écoles membres :

On est en train de faire des capsules audios où l'on a des artistes qui vont faire des lectures de leurs textes en français ou en innu sur de la musique. [...] On va avoir des musiciens innus qui sont là-dessus qui font partie, donc oui on essaie de faire rayonner le plus possible la culture à travers différents matériels qu'on produit (ITSI07).

Par ailleurs, un participant souligne le manque d'échange entre les jeunes des écoles autochtones et allochtones :

Moi je pense qu'il y a très peu d'échanges entre les écoles des communautés et les autres écoles allochtones, moi j'ai suggéré souvent des échanges linguistiques entre les écoles à l'intérieur de deux communautés, ça ce n'est jamais trop réalisé par ailleurs (ITSI04¹).

Cette affirmation est quelque peu contradictoire à celle de l'intervenant suivant qui discute d'un projet de correspondance entre les élèves d'une école secondaire autochtone et d'un CEGEP allochtone :

On a un projet qui va débiter avec les élèves en septembre, avec le CÉGEP [nom de l'institution] et des classes de cinquième secondaire de nos écoles, un projet de correspondance qui est fait sous le modèle de « Kuei je te salue » qui a été écrit par Natasha Kanapé [Fontaine] et [Deni Ellis Béchar] [...] C'est des discussions sur le racisme, donc on va avoir ce projet de correspondance là entre des élèves autochtones et allochtones basés sur le même principe (ITSI07).

Que ce soit dans le milieu communautaire ou scolaire, il participe à l'émancipation d'une identité innue contemporaine où les traditions autochtones s'imbriquent aux pratiques modernes occidentales.

4.2.1.2 Aux échelles régionale et provinciale

En s'appropriant le fonctionnement des structures organisationnelles, les Innus, à travers l'Institut Tshakapesh, peuvent, par exemple, avec le support de l'État, faire vivre leurs pratiques territoriales dans l'ensemble de la société québécoise. Le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) offre un support semblable à 22 écoles dans des communautés autochtones du Québec. Des organismes comme ceux-ci misent d'abord et avant tout sur la communication. En plus d'assurer des relations avec chacune des communautés, incluant des visites en personne, l'Institut Tshakapesh favorise aussi la mise en relation des communautés entre elles. De cette manière, le personnel éducatif

partage et échange leurs techniques, méthodes et expériences. De plus, la circulation de l'information permet de cibler les besoins et d'aligner le soutien que peut offrir l'Institut Tshakapesh :

Les écoles sont très isolées. Dans une polyvalente, tu vas avoir une équipe d'enseignants en français, tu vas avoir des conseillers pédagogiques. Mais dans les écoles innues, il y a un spécialiste en français puis il est seul au monde donc ça a permis aux enseignants de communiquer entre eux, de parler des problématiques qu'ils rencontraient, de trouver des solutions, de partager des pratiques gagnantes. Ça fait du bien, ça, c'est un gros projet les épreuves standardisées qu'on fait d'ailleurs en collaboration avec le secteur de la langue innue parce qu'eux aussi ont des épreuves standardisées qu'ils font passer au primaire pour l'enseignement de la langue innue, donc on fait français, mathématique et langue innue (ITSI07).

La valorisation de la culture et de la langue en dehors des communautés permet aux Innus d'affirmer leur identité en informant, sans toutefois la dénaturer dans un but commercial :

I've already been over there [Europe]. I can go back every year if I want and make some money. But what I understand is we won't become millionaires of the culture, so why I would go over there when there is people over here that are my people, other First Nations people that also need that help (SS01).

Les cultures autochtones sont de plus en plus présentes de nos jours. Elles s'immiscent à plusieurs niveaux dans la société allochtone, affirmant leurs liens avec le territoire et ceux qui l'occupent. L'adaptation des services publics en éducation, en santé et dans les services sociaux par et pour les Autochtones, qui s'est d'abord opérée localement, déborde maintenant en dehors des communautés :

Ça va être beaucoup des communautés encore là, mais aussi des partenaires qui veulent justement adapter leurs interventions, ils disent : quelle approche devrait-on utiliser. Peux-tu venir nous en parler ? Donc des fois on va aller au cégep, on va aller aux Centres d'amitiés

[autochtones], dans les écoles, pour aller parler de la culture innue (ITSI01).

En effet, dans l'espace public, l'Institut Tshakapesh joue un rôle de représentant pour la nation innue et, plus largement, pour l'ensemble des Autochtones en affirmant et en propageant sa culture sous différentes formes :

J'ai préparé un kit [trousse] qu'on voulait offrir au chef, puis ça [un cahier] ça ne fait pas autochtone nécessairement. C'est moi qui vais y apporter une connotation innue dans mon *design*. Eux ils ont mis des petites pastilles en gaufrage, moi je vais y mettre un motif innu pour aller chercher la connotation innue (ITSI05).

La sensibilisation et les échanges culturels avec la société allochtone ont pour but de déconstruire les mythes et les préjugés. Les participants insistent sur l'importance d'informer les Allochtones qui viennent œuvrer dans les communautés autochtones, afin que ces derniers soient réceptifs aux réalités locales et qu'ils puissent établir des relations dans leurs environnements de travail et de vie :

[Une collègue] est allée l'autre fois à la Sureté [du Québec] donner une séance d'information. Ça, c'est bien parce que justement, c'était l'affaire de Val-d'Or, ils ont demandé de rencontrer quelqu'un pour parler d'histoire, pour faire de la sensibilisation pour les employés, ceux qui travaillent pour nous, ça on en fait beaucoup aussi (SS03).

À une échelle beaucoup plus grande, des participants nous rappellent « Kwe! », une autre rencontre à laquelle participe l'Institut Tshakapesh. En effet, durant quelques jours en septembre, dans la ville de Québec, des Autochtones de plusieurs nations et des allochtones profitent de cet événement pour se rencontrer lors d'ateliers d'artisanats, des projections de films et d'autres activités. En définissant leur régime d'historicité, les Innus permettent à leurs traditions de transcender la modernité, les projetant dans une contemporanéité où ils sont aussi libres d'inventer, de s'approprier et de transformer leurs modes d'habiter et les pratiques qui en découlent :

J'ai des demandes de Pow Wow. Bon ben les Pow Wow, ça c'est un terme qui vient beaucoup de l'Ouest. Mais en consultant des aînés, il se n'en faisait peut-être pas de la même nature, mais là le monde ils disent : « Ben là pourquoi qu'on s'approprie des cultures de l'Ouest » (ITSI01).

En effet, si le Pow Wow n'est pas traditionnellement une fête d'ici, il s'intègre au fil du temps dans la culture innue et chez les Autochtones au Québec en général.

Tout comme pour l'innu-aitun, il faut mettre en place des contextes propices à l'utilisation de l'innu-aimun et intégrer les acteurs communautaires au processus de valorisation linguistique. De ce fait, des aînés, plus souvent des femmes, sont invités dans les classes pour sensibiliser les jeunes à l'importance de parler la langue :

À chaque fin d'année, on fait la tournée des écoles maintenant [avec] les aînés pour sensibiliser les jeunes. Parce qu'il y en a beaucoup qui ne parlent pas innu (SS04).

La langue a trouvé refuge dans certains contextes particuliers par lesquels elle a su perdurer dans le temps. Elle est, le plus souvent, parlée par les aînés, dans les communautés éloignées, isolées et lors des séjours en forêt. À la résurgence des identités autochtones à la suite du réveil culturel, plusieurs mesures de sauvegarde et de valorisation furent mises en place découlant d'un plan de sauvegarde de la langue. Dorénavant, le but est d'augmenter la disponibilité des ressources linguistiques en partageant des techniques ou des ateliers, de produire des statistiques sur le nombre de locuteurs et de faciliter l'accès à des outils de traduction et d'apprentissage sur le web :

On a vu beaucoup de projets naitre, beaucoup de partenariats avec les universités, pour créer, documenter surtout la langue, on a plusieurs choses qui sont en ligne maintenant : dictionnaire en ligne, on a une grammaire en ligne, on a les jeux, on a plusieurs trucs en ligne... On a aussi développé, pendant ces années-là, un programme scolaire qui a pris plusieurs années à mettre sur pied (ITSI02).

Aujourd'hui, la langue continue d'être développée, entre autres, par l'entremise d'organismes comme l'Institut Tshakapesh, qui réalise des partenariats avec les services publics pour qu'ils adaptent leurs approches avec une clientèle autochtone :

Oui, on travaille en collaboration avec des universités [...] par exemple avec l'Université [nom A], on a développé ce matériel-là « Tracer un chemin » [...] [un] responsable des programmes d'enseignement à l'Université [nom A], nous a approché pour développer du matériel pour les écoles secondaires, pour les cours de français, pour qu'il y ait du matériel d'auteurs des Premières Nations, donc on a développé ça en collaboration avec eux. Des fois, on a différents projets comme ça qu'on va faire avec des universités. Des fois, c'est nous qui sollicitons des universités, par exemple pour le développement du programme de langue, il y a eu tout un travail de fait avec l'Université [nom B] (ITSI07).

On voit une émergence des partenaires, exemple, le ministère de la Justice qui a demandé un travail de collaboration pour faire la traduction du jargon juridique, ça, c'est un gros travail, on sent une ouverture pour que même [le] réseau québécois [et] ceux qui sont à l'externe [veulent] adapter leurs formulaires [et] leurs approches (ITSI01).

Les interviewés se réjouissent de l'Année internationale des langues autochtones⁸, car selon eux, elle donnera plus d'écho à la langue innue et aux projets qui la promeuvent. Les besoins linguistiques s'affinent, des Innus s'interrogent de plus en plus sur la pertinence de la traduction systématique. Ils s'attardent plutôt au développement d'outils

⁸ « L'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé 2019 Année internationale des langues autochtones (Réf. : 71/178) afin d'attirer l'attention du monde sur les risques critiques auxquels les langues autochtones sont confrontées et leur importance pour le développement durable, la réconciliation, la bonne gouvernance et la consolidation de la paix. La célébration de 2019 contribuera à l'accès aux langues autochtones et à leur promotion, ainsi qu'à une amélioration concrète de la vie des peuples autochtones en renforçant les capacités de leurs locuteurs et des organisations des peuples autochtones concernées » UNESCO (2019) *Année internationale des langues autochtones*. Récupéré de <https://fr.iyil2019.org/>.

linguistiques comme le dictionnaire innu/français, la grammaire de l'innu et des activités d'apprentissage qui sont mis en ligne⁹ :

Puis, la langue innue est une langue très descriptive [...] elle est très complexe, mais l'effort est là, mais des fois, il faut qu'on choisisse nos batailles. C'est beau de la traduire, mais est-ce qu'on serait prêt à traduire textuellement tout un document de 40 pages ? Faudrait évaluer, est-ce que ça va être lu [...] au niveau de la langue ? Il y a des concessions qui doivent être faites (ITSI01).

Les spécialistes de la langue à l'Institut Tshakapesh travaillent aussi à la mise en œuvre d'un nouveau plan d'aménagement linguistique en lien avec le projet de loi C-91 :

Il y a des budgets qui ont été débloqués, au niveau surtout pour les plans d'aménagement, côté archivage aussi, je pense que Tshakapesh, la voix qu'on va prendre dans les prochaines années, ça va être de développer le côté d'archives, centre d'archives, centre de recherche. Je pense que l'avenir est vers là, mais toujours à travailler pour les communautés, mais je pense que notre avenir s'en va vers là, parce que ça relève du côté financier... (ITSI02).

Ces propos révèlent de quelle façon les initiatives propulsées par l'Institut Tshakapesh émergent des volontés communautaires et viennent répondre à des enjeux auxquels les politiques publiques et les acteurs traditionnellement présents ne peuvent répondre adéquatement. Pour mieux investir l'innovation sociale chez les Innus, explorons maintenant l'activité Sous le shaputuan qui bonifie les connaissances sur les Autochtones de milliers d'élèves du Québec depuis plus de vingt ans.

⁹ Auteur collectif. (2019). *Innu-aimun, ressources des langues*. Récupéré de <https://www.innu-aimun.ca/>. <https://www.innu-aimun.ca/francais/dictionnaires/>.

4.2.2 Sous le shaputuan, une activité socialement innovante

Avant tout, qu'est-ce qu'un shaputuan ? Comme on peut le voir sur les photos suivantes (Figures 3 et 4), il s'agit d'une longue tente munie d'une ouverture à chaque extrémité (Innu-Aimun, ressource de langue, 2019). On retrouve ce type d'habitation chez la plupart des peuples appartenant à la grande famille linguistique algonquienne qui en faisaient généralement usage en période estivale, lorsqu'ils étaient plusieurs à se rassembler.



Figure 3 Photo de l'intérieur du shaputuan
Source : Collection personnelle. Gracieuseté d'Isabelle Desgagné



Figure 4 Photo de l'extérieur du shaputuan
Source : Collection personnelle de l'auteur.

Les participants mentionnent d'emblée leurs intentions d'informer la jeunesse sur les réalités autochtones afin de les sensibiliser. Sous le shaputuan permet d'un côté, aux jeunes de vivre une expérience immersive dans un environnement à l'extérieur des salles de classe habituelles. D'un autre côté, il offre une opportunité aux enseignants d'aborder les réalités autochtones d'un point de vue qui dépasse le cursus historique habituel. La sensibilisation favoriserait entre autres la sécurisation culturelle des milieux éducatifs et plus largement de la société en général :

L'inconnu fait peur, donc je pense que c'est vraiment important d'aller sensibiliser ces élèves-là puis ces profs-là, d'aller semer une graine, puis de créer une ouverture chez ces personnes-là. Ils ne sont pas obligés de s'aimer à l'infini, mais on veut essayer de créer quelque chose, d'aller changer un peu les mentalités. Parce qu'on a de plus en plus d'élèves autochtones avec nous et il va falloir s'adapter à eux, il va falloir les sécuriser culturellement dans l'école parce que ça fait une différence (EE01).

4.2.2.1 Structure de l'activité Sous le shaputuan

L'activité Sous le shaputuan est aujourd'hui sous la tutelle de l'Institut Tshakapesh qui veille à l'organisation des sorties et à la formation d'une équipe. Tout débute à la suite de la crise d'Oka en 1995. La Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse (CDPDJ) veut désamorcer les tensions raciales envers les Autochtones. Elle propose une activité scolaire de sensibilisation et de partage culturels dont le but est de démystifier les réalités autochtones et de déconstruire les préjugés à leurs égards :

Pierre Lepage, c'est lui qui nous a initiés dans ce programme-là, parce que lui, il travaillait pour la Commission des droits de la personne et eux autres cherchaient un organisme pour travailler avec, donc ils ont trouvé Tshakapesh et c'est là que ça commencé Tshakapesh [...]. On a rencontré le directeur de Tshakapesh, il me dit « j'ai envoyé des personnes dans des écoles avec un anthropologue, on met une tente dehors ». Ah, j'ai dit « j'aimerais ça y aller moi » puis ils ont reformulé le personnel et ils ont mis une cuisinière et des animateurs, la tente, le sapin comme c'est là... (SS02).

Depuis, l'activité évolue et s'adapte au gré des années. Ils ont dû se munir d'un permis certifiant la sécurité de leurs installations par exemple :

C'est différent, chaque ville a sa réglementation sur la sécurité, les pompiers c'est très différent. La semaine prochaine, on va être à Québec, je pense que ça fait 4 fois que je parle aux pompiers, tandis qu'ici je ne les ai jamais vu encore. [...] Chez nous, si je mets mon shaputuan, il n'y a pas de tapis là, il n'y a pas d'extincteur, de détecteur de fumée, ça, les Innus vont me dire ça fait blanc là, chez nous, on n'a jamais brûlé (SS03).

Les couts défrayés par les écoles sont d'environ 2 000 dollars par sortie, mais ce n'est qu'une partie, la majorité étant absorbée par divers ministères publics. Ces couts couvrent le déplacement (location de véhicules et l'essence), le logement et la nourriture pour une équipe de 7 à 8 personnes pour une semaine du dimanche au vendredi ou au samedi. Dans l'équipe, il y a deux animateurs, deux cuisinières, un chauffeur, un gardien de nuit en plus de la coordonnatrice de l'activité. Il va parfois y avoir des invités spéciaux, des conférenciers ou autres qui viennent agrémenter la programmation. L'équipe est majoritairement innue, mais lors de l'activité de terrain, il y avait un membre d'une autre nation autochtone, démontrant bien l'adaptation de Sous le shaputuan :

I guess for the last maybe seven years on and off, she invites me over there, but originally when I came in there was another director at the shaputuan and he wasn't into like to much... because I'm a [nom de la nation autochtone], so sure it's not my culture, but like I said, I'm here because I'm supposed to be here (SS01).

C'est la première fois cette sortie-là qu'on part sans un joueur de teweikan, ça fait un petit serrement, parce que comme [nom d'un autre intervenant] le dit tout le temps, c'est sacré pour nous, on voit vraiment que c'est en train de se perde (SS03).

Une situation illustrant bien les difficultés reliées au renouvellement de l'équipe, les candidats doivent connaître et désirer partager la culture innue, en plus d'être assez actifs pour se déplacer, animer et transmettre cette culture :

Parce que la femme qui était là avant, elle était rendue à un tel l'âge qu'elle ne pouvait plus suivre le shaputuan, puis ils m'ont demandé pour la remplacer. [...] Oui parce qu'il fallait que quelqu'un aime ça de bouger, de travailler, de faire des choses. [...] Moi, j'expose l'artisanat puis en même temps je fais partie de toute l'équipe (SS04).

À l'exception de la coordonnatrice employée par l'Institut Tshakapesh, le reste de l'équipe est constitué de contractuels. Ils doivent avoir quatre semaines libres au printemps et à l'automne, sans pour autant compter sur ce revenu pour subvenir à leurs

besoins. Pour la coordonnatrice, constituer l'équipe est le plus grand défi, limitant par le fait même les disponibilités de l'activité. Elle affirme que la liste d'attente est d'au moins un an :

Moi ce que je voulais faire, c'est l'envoyer [un dépliant] dans toutes les écoles, lui [Pierre Lepage] m'a dit « non, parce que tu ne peux pas fournir », mais de bouche à oreille c'est correct parce que ça se remplit toujours de toute façon (SS03).

En effet, considérant les limites de l'équipe réalisant l'activité, le bouche à oreilles demeure un des meilleurs moyens pour que les directeurs ou les animateurs culturels apprennent l'existence de Sous le shaputuan et sollicitent sa venue.

4.2.2.2 Sorties et fonctionnement de Sous le shaputuan

Les sorties de Sous le shaputuan en milieu scolaire sont planifiées et fonctionnent selon un horaire de présentation qui s'étale sur une semaine. L'équipe jouit toutefois d'une certaine liberté dans le contenu des présentations, prévoyant aussi à l'occasion des activités complémentaires. Selon la doyenne du groupe, le shaputuan peut recevoir jusqu'à 800 jeunes en une sortie et il y en a quatre par années, deux en automne et deux au printemps :

Quatre je dirais que c'est correct. Il y a beaucoup de préparation, ce n'est pas tout le monde qui... Moi je pars quatre fois, mais ce n'est pas toute le monde qui veut partir tout le temps, il y a d'autres activités des fois aussi, dans la vie, c'est comme de partir un sept jours par semaine, je te dirais que c'est tough [difficile] physiquement quand il fait froid aussi, l'humidité et tout (SS03).

Afin de donner la possibilité aux plus grands nombres de jeunes de les rencontrer, l'activité se donne une période de cinq ans avant de revenir à une école. La planification de la sortie comprend plusieurs étapes allant du dépôt de la candidature sur la liste

d'attente jusqu'à la fin de la semaine d'activités, tout en passant par la validation de la direction, des pompiers, pour les normes de sécurité civile :

Oui ça a pris quand même beaucoup de temps, d'organisation, de préparation, de gestion, juste aussi de contacts téléphoniques. Des fois, ça vient compliqué un peu, j'ai commencé au mois de septembre (EE01).

Dans le cas du deuxième séjour sur le terrain, les personnes-ressources avaient organisé une campagne de financement, en collaboration avec le CAA de la région :

En fait, c'est mes élèves autochtones du projet MAMO/U¹⁰ qui sont venus faire des bracelets autochtones, donc le Centre d'Amitié [Autochtone] est venu montrer à faire des bracelets traditionnels, puis après ça, on a acheté du matériel à la boutique Eshkan à Mashteuiatsh (EE01).

On en a parlé parce qu'on vendait nos bracelets, mais on le disait, ça va être pour telle activité, tout le monde était préparé à ce qu'il y ait un shaputuan qui allait venir dans l'école, je pense qu'on l'attendait tous finalement [rires] (EE02).

Même si le programme fut conçu pour une clientèle du secondaire, les animateurs s'adaptent autant à l'école primaire que dans les cégeps et les universités :

Ah oui, ça arrive souvent des fois, on s'ajuste à tout, on s'adapte à tout. Moi, je fais juste changer de canal à mon animatrice là, mais c'est je dirais, on s'ajuste à tout. Quand on va dans les cégeps, pour combler notre semaine avec eux, ils ont des garderies, ils emmènent des enfants de la garderie ou des élèves du secondaire qui viennent de l'école pas loin. Ils viennent, mettons je peux avoir la garderie à 9 h, le secondaire à 11 h puis l'après-midi c'est l'université, je change de canal souvent, mais on s'adapte (SS03).

¹⁰ Mamo signifie « ensemble » en Atikamekw, c'est aussi le nom d'un projet né en 2016 à la commission scolaire du Pays-des-bleuets qui vise à répondre au besoin d'intégration et de sécurisation culturelle des élèves autochtones fréquentant les écoles en milieu urbain de la région (Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, 2019).

Une fois les présentations terminées, l'animation continue en soirée sous le shaputuan. L'activité se déroulant à proximité du CAA, de la communauté et de l'école, rassemble un bon groupe quasiment tous les soirs :

Des fois le mardi soir, on fait une soirée publique, mettons pour les parents. Des fois les parents, ils entendent, hier on avait la cérémonie, les parents sont passés, je les ai invités à rentrer, mais c'est sûr que les enfants parlent, c'est pour ça qu'on fait des soirées d'information (SS03).

Le mercredi, il y a un souper avec des membres du personnel et du quartier qu'on invite. Dans notre cas, il y a eu des contes et légendes le jeudi, mais c'était exceptionnel. Sinon, l'été, le shaputuan sort de manière sporadique dans différents évènements ou festivals :

On est allé à Innu Nikamu cette année. [...] Je sais qu'il va y avoir les Jeux Autochtones cet été, probablement on va participer. Quand il y a des évènements souvent on est sollicité, puis même dans l'année des fois j'invite, soit c'est moi qui y vais, soit c'est [nom d'un autre intervenant] ou d'autres personnes-ressources aussi (SS03).

4.2.2.3 L'approche pédagogique de Sous le shpautuan

À leurs débuts, les membres de l'équipe de Sous le shaputuan accompagnés de Pierre Lepage ont développé et pratiqué leurs présentations durant un été au Musée de la Civilisation. Par la suite, l'équipe a développé son autonomie, elle s'est renouvelé et s'est formée elle-même. Fortement influencée par la territorialité des Innus, cette activité adopte une approche de transmission très sensorielle où l'accent est mis sur l'expérience des participants :

Pour nous autres, c'est important les cinq sens, l'odeur [...], mais quand tu rentres là, ça fait une autre ambiance, le touché aussi, c'est important, c'est le senti [...] C'est toujours du concret. L'abstrait il n'y en pas, il faut le vivre (SS03).

Les deux interviewés de l'école furent d'abord frappés par l'imposant shaputuan, cette tente traditionnelle, symbole de rassemblement pour les Innus. On peut y entendre les tambours et les chants de gorge de l'animateur de l'extérieur. Puis, lorsque l'on entre par l'une des deux extrémités, l'odeur du sapinage et du poêle à bois éveille la mémoire olfactive de la forêt. Suspendus à des billots de bois, on aperçoit alors les peaux, les fourrures, les habits traditionnels, les tambours et les nombreux accessoires que trimbale l'équipe de Sous le shaputuan. Vient ensuite le temps de goûter, que ce soit le thé au mélèze ou de la banique avec de la gelée de chicoutais ou de graines rouges (airelles). Pour compléter l'immersion au cœur de la culture innue, il y a deux ou trois animateurs se relayant dans les présentations organisées grossièrement en deux parties. La première est plus descriptive. Les Innus y sont racontés, en démystifiant les préjugés et en y intégrant les peaux et les fourrures comme habits pour les participants. Dépendamment de l'âge des participants sont abordés les thèmes comme la localisation des communautés, l'histoire de la colonisation, des pensionnats, la vie sur les réserves, la vie dans le bois et les réalités des Innus contemporains :

C'est ça je me dis, moi en tous cas, je veux qu'on prenne notre place au Québec et pour moi la façon c'est d'en parler, même si ce n'est pas gros, ce n'est pas très universitaire, c'est très naturel, ce qui me vient, je me fais confiance à ce que je dis et c'est de cette façon-là que je parle (SS02).

Les activités traditionnelles demeurent aussi un aspect important. Les présentations abordent la chasse, la pêche, le piégeage, la cueillette, l'utilisation des plantes médicinales, la construction d'outils et la transformation des peaux :

Des trucs, des fois, c'est peut-être des trucs de chasse ou des façons de faire, d'agir, ça, j'aime ça en parler, parce qu'ils vont à la pêche, ils vont aller à perdrix (SS02).

Dans certains cas, les animateurs développent davantage sur le comportement des Innus pour de futurs professionnels de la santé :

Des fois, on va dans les cégeps, par exemple, on a rencontré Technique policière, eux autres veulent vraiment voir le comportement innu, les problèmes sociaux, aussi. On avait en Soins infirmiers, Travail social, ça dépend toujours des besoins des gens (SS03).

Dans la deuxième partie de la présentation, les participants font une incursion dans la spiritualité innue par le truchement de la musique et des chants. L'objectif est d'éveiller les consciences sur l'existence des réalités autochtones, ce que l'animateur fait en honorant les anciens par la tenue d'une cérémonie traditionnelle de chants et de danses où les différences sont mises de côté afin de partager la spiritualité autochtone le temps d'un moment. Parfois, la spiritualité peut être négativement connotée, mais avec une approche respectueuse et ouverte, le partage est possible :

Il y a toujours ce côté spirituel, ça s'applique 24 heures [en tout temps] c'est dans tout, la religion, son essence, c'est la spiritualité. Des fois c'est un terme qui rend le monde confus. Moi, je suis un gars de cérémonie, jamais je ne vais imposer une cérémonie à quelqu'un, mais je vais avoir cette capacité de trouver la spiritualité là-dedans, des affaires, le sens des relations, les échanges qu'ils ont eus, c'est une conscience que nous avons, puis ça lie tout. C'est là-dedans toute la spiritualité (SS01).

La sensibilisation aux réalités autochtones touche tout le monde. Ce ne sont pas que les jeunes qui en bénéficient, mais aussi le personnel enseignant qui assiste aux activités. Sous le shaputuan semble aussi être un bon moyen d'explorer de nouvelles méthodes de transmission :

Je pense que ça fait une grosse différence parce que le faire dans une classe ça n'aurait vraiment pas le même impact qu'en dessous du shaputuan. [...] Je trouve que c'est ce qui fait toute la différence, vraiment énormément. Parce que je le sais, les élèves sont comment, puis que dans une classe ça n'aurait pas le même effet. Là, ils rentrent dans le shaputuan, puis ils sont impressionnés, puis le shaputuan il dégage comme une énergie aussi qui fait que les élèves sont apaisés (EE01).

Cela, selon certains, favoriserait des questions des élèves et, par le fait même, des discussions en classe sur les enjeux autochtones. Il s'agit aussi d'une opportunité pour mettre de l'avant l'identité des jeunes autochtones de l'école. Les organisateurs ont saisi l'occasion pour mobiliser les acteurs autochtones de la région autour de cet événement, notamment avec la fabrication de bracelets et avec l'organisation d'activités de soirée en collaboration avec le CAA de la région. Enfin, les participants s'entendent pour dire que c'est l'éveil des sens et la rencontre de l'autre qui définissent avant tout Sous le shaputuan. Ils réitèrent l'importance du shaputuan dans cette démarche de partage et de réappropriation de la culture innue :

J'avais une tente en arrière de chez nous. [...] Je voulais montrer aux élèves c'était quoi vivre, pas vivre, mais être dans la tente, sentir. [...] Je sais que j'ai fait vivre des belles expériences à nos étudiants parce qu'on a travaillé beaucoup la fin de semaine, mon mari, puis on allait chercher le sapinage parce qu'il faut changer le sapinage. 150 élèves qui viennent toute la semaine, ça en fait du monde [...] puis on a fait beaucoup de choses dans la tente. On a invité des aînés, c'est là que j'ai appris à faire le tannage de caribou, en même temps que mes élèves. J'ai appris à faire de la banique (SS03).

L'utilisation de la tente serait ainsi un vecteur de l'identité innue qui transcenderait la société contemporaine par des pratiques transposant l'expérience, les sens et les relations associées à leur mode de vie en forêt.

CHAPITRE V

RETERRITORIALISATION INNUE

L'hypothèse de recherche principale de ce projet est qu'*en s'engageant à la promotion de la langue et de la culture innues en partenariat avec les écoles et les communautés de la nation, l'Institut Tshakapesh participe à un développement territorial décolonisé respectant la pluralité des territorialités.* Le chapitre IV décortique une importante structure institutionnelle et sociocommunautaire par laquelle les Innus valorisent leurs identités. Ce présent chapitre s'en appuie pour saisir l'essence des rapports au territoire qui accompagne ces identités.

À la base de la territorialité culturelle des Innus se trouve, l'innu-aitun (5.1) et de l'innu-aimun (5.2), fondements identitaires par lesquels se construit une relation profonde au territoire. La pratique d'activités traditionnelles n'est plus toujours accessible dans la quotidienneté, c'est en ce sens que des initiatives locales s'investissent dans la promotion de la culture et de la langue dans les communautés immédiates.

La création du Canada au XIX^e siècle met en place des politiques coloniales qui favorisent un processus de déterritorialisation (5.3) chez les Innus et plus largement chez l'ensemble des peuples autochtones. Ce processus évolue de manière hétérogène dans le temps et l'espace. Il affecte différemment les communautés ou les individus, en fonction des contextes propres de chacun. Ces changements drastiques ont rompu la transmission des savoirs et des connaissances, créant par le fait même un fossé générationnel entre ceux qui avaient vécu en forêt et ceux nés dans les communautés.

Pendant environ un siècle, les identités autochtones furent ainsi inhibées du territoire politique, social et culturel, et par la même occasion de leurs territorialités. Les disciplines scientifiques comme l'histoire et l'anthropologie ont longtemps participé au cantonnement des territorialités autochtones à une époque préindustrielle, où elles seraient incompatibles à la société contemporaine en dehors des territoires réservés par l'État.

Pendant ces années de dominance, les Innus, comme plusieurs peuples autochtones, ont fait preuve de résilience. Malgré la volonté affirmée de les effacer, les identités autochtones n'ont jamais réellement cessé de se renouveler. Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, rappelons-le, la reconnaissance des droits et libertés des peuples autochtones s'accélère lorsque l'Organisation des Nations Unies (ONU) présente ces enjeux à l'échelle internationale (Dufour, 1993). Pour les Innus et les Autochtones du Canada et du Québec, cette transformation est marquée par la fermeture progressive des pensionnats et le réveil culturel. L'appropriation des structures scolaires par les Innus, notamment par l'intégration de leur culture et de leur langue dans l'éducation des leurs, est une facette d'un processus de reterritorialisation (5.4) par lequel ils affirment leur identité dans la contemporanéité. À la lumière des résultats présentés précédemment, ce chapitre s'intéresse au renouvellement des territorialités politiques, sociales, mais principalement culturelles des Innus. De ces dernières, se dessinerait une pluralité de territorialités empreinte de contradictions, mais représentative d'une identité hybridée (Bédard, 2017 ; Klein 2014).

5.1 L'innu-aitun

Le territoire est au cœur de l'innu-aitun. Les savoir-faire communs qui composent la culture innue sont possibles avant tout grâce à la Terre-Mère. À contrario du rapport de possession normalisé par la société occidentale, les Innus entretiennent plutôt un rapport

au territoire expérientiel et relationnel. Chez les Innus, l'apprentissage se faisait traditionnellement dans un contexte assez libre qui permettait aux jeunes d'apprendre par eux-mêmes, d'intégrer et de conserver, tout au long de leur vie, les savoirs et les compétences pratiqués dans la quotidienneté (D'Orsi, 2013) :

Ça fait partie de la culture aussi, si tu tombes, je ne t'aiderai pas à te relever tout de suite, je vais te regarder [...] te relever toi-même. Si je te lève tout de suite, qu'est-ce que ça va être [quand tu seras] ado ? (SS03).

Les participants suggèrent que l'identité innue se construit entre autres par la pratique d'activités de subsistance se déroulant en territoire. La majorité d'entre elles sont associées à la vie en forêt. La chasse, la pêche, le trappage et la cueillette continuent de rythmer le mode de vie des Innus au gré des saisons. Pour les Innus rencontrés, ces activités sont à la portée de tous, elles concrétiseraient de manière valorisante l'identité des Autochtones à l'origine d'une spiritualité commune :

Là, quand ils [les jeunes Innus] voient qu'ils ont attrapé quelque chose, ils sont fiers d'eux autres. Il faut les féliciter pour leur dire : « c'est correct on va manger à soir avec tout ce que tu as appris aujourd'hui ». Mais ça les encourage aussi à continuer à chasser (SS04).

Aujourd'hui, l'innu-aitun se structurerait de manière variable selon la nature des rapports au territoire. Les séjours en forêt sont une des manières privilégiées par les Innus pour reconnecter avec leurs traditions ancestrales. Toutefois, c'est par leur spiritualité commune, dans laquelle s'inscrit entre autres leur conception du monde, que les Innus attribuent des sens et des fonctions aux lieux qu'ils habitent. Ainsi, la maison, le chalet, le camp, la forêt, l'école, le centre de santé, leur communauté, les autres communautés de la nation, les autres nations autochtones, les centres urbains, la province et le pays sont autant d'exemples de lieux qui composent leurs territorialités individuelles et collectives en tant qu'Innus :

Il y a deux langages, le langage du territoire, puis le langage plus contemporain quand on pense à la langue innue, mais au niveau de la culture aussi. Parce que mettons, la culture c'est ça [montre un dépliant de Tshakapesh], mais il y a la culture du territoire où le savoir-faire transite, c'est la chasse, la pêche (ITS101).

En ce sens, les pratiques culturelles de l'innu-aitun, associées aux activités traditionnelles et au mode de vie en forêt, transcenderaient dans la contemporanéité à travers une identité commune :

C'est sûr, qu'on va toujours plus selon nos valeurs et ça rejoint plus le mode de vie des Innus, parce que même si on est 2019, on vit toujours de notre tradition en arrière. Ça nous rejoint plus... on s'identifie (SS05).

Ce sont avant tout les valeurs de partage, d'entraide, de respect et d'humilité qui sont relevées dans les entretiens. Celles-ci se manifestent à travers les contes, les légendes, les chansons, la musique, la danse et d'autres moyens privilégiés par les Innus pour transposer l'innu-aitun dans la société contemporaine. Un participant insiste néanmoins sur la connotation familiale et communautaire de ces pratiques : « *he's all over to the biggest Pow Wow but he's not even at home, you know, singing for his community* » (SS01). Pour ce dernier, comme pour les autres interviewés, la célébration de l'innu-aitun revendique leur existence, les pratiques s'y rattachant, le territoire sur lequel elles se déroulent, la langue qui émerge de cette relation et leurs ancêtres. C'est par cet ensemble de facteurs composant l'innu-aitun que prendrait forme la réappropriation culturelle des structures communautaires comme les écoles, par les Innus.

5.2 L'innu-aimun

Les langues autochtones furent inhibées de la sphère publique pendant longtemps. Leur résurgence dans la société est plutôt récente. La consolidation et la standardisation de l'innu-aimun se sont faites principalement dans la dernière moitié du XX^e siècle. À cette

époque déjà, l'Institut Tshakapesh, autrefois l'ICEM, participe à l'organisation d'ateliers regroupant des aînés, des enseignantes de langue innue et des linguistes pour qu'ils s'entendent sur des bases orthographiques communes. À la suite de ces rencontres, les Innus ont décidé de se baser sur le vieil innu, aussi nommé « innu des bois » pour s'affranchir des influences régionales et pour représenter l'ensemble des locuteurs :

[Cela a] comme coupé un peu la poire en deux. Parce que le « vieil innu », l'écriture ressemble beaucoup à ce qui est parlé dans l'Ouest, tandis que les formes verbales ressemblent beaucoup à ce qui est parlé dans l'Est, c'est vraiment des compromis tout le long (ITSI02).

En 1999, la standardisation est officiellement finalisée. Pourtant, des nuances persistent entre les différents parlés des communautés de la nation. Le passage de l'oral à l'écrit permettait surtout le développement de matériel scolaire et, par le fait même, facilitait l'enseignement scolaire de cette langue. L'innu-aimun a toujours évolué en fonction des contextes géographiques différents d'une communauté à l'autre. Aujourd'hui, l'Institut Tshakapesh respecte aussi le choix des communautés qui développent leurs propres ressources linguistiques :

Il y a certaines personnes qui ont des résistances à dériver à cette écriture-là. Par exemple, il y a une communauté, Pessamit, qui ont débarqué de Tshakapesh il y a déjà deux ans environ. Puis eux, en ce moment, ils sont en train de travailler sur une nouvelle écriture. [...] Ça ne cadrerait pas vraiment avec eux [Mashteuiatsh], puis ce n'étaient pas les mêmes circonstances, parce qu'eux, ça fait quand même un bon nombre d'années que la langue dégringole. [...] Alors ils ont débarqué (ITSI02).

Les langues autochtones se distinguent, notamment dans la structure des phrases et dans la nature du vocabulaire. Les mots qui la composent sont majoritairement des verbes qui décrivent des actions. À l'inverse, le français et l'anglais contiennent beaucoup plus de noms qui eux, définissent au lieu de décrire :

En innu-aimun, tout est des verbes. Si je dis « demain », en innu « uapaki » ça ne veut pas dire demain. [Ça veut dire] quand ce sera l'aube. Tout est des verbes (ITSI02).

Au-delà de la principale fonction de communication, les Innus mettent aussi de l'avant les fonctions descriptives et cognitives de leur langue dans sa valorisation. L'utilisation de l'innu-aimun serait une célébration en soi de l'innu-aitun et de ses ancêtres. Cette langue est intimement liée à la forêt, au mode de vie et aux pratiques s'y rattachant :

The trees, you know, the language of this wood, traditionally is innu. The trees understand that language. [...] The thing may have changed now, but in that way, yeah, we always acknowledge to our traditional territories, and what we are doing, especially in the spiritual and cultural sense. It's important, even sometimes Tshakapesh, like, some of the protocol that I know about ceremony that are pretty universal, sometimes even what we doing here, those protocol should apply, it's a way of conscientiousness to transmit that and we need to practice to ourselves (SS01).

Plusieurs ressources sont nécessaires pour consolider et pour développer le potentiel euristique de l'innu-aimun, dont l'investissement en tant que collectivité pour préserver l'innu-aimun, car aucune loi ne la protège légalement :

Toi tu vas à l'école, tu voulais pu entendre parler anglais. T'as fait une loi [Loi 101], t'as une loi qui te protège. Mais moi c'est quoi qui me protège ? Il n'y a rien qui me protège (SS02).

Pourtant, aux dires des participants, la valorisation de la langue innue par son enseignement en milieu scolaire ne semble pas être suffisante :

Tu n'apprends pas une langue à l'école, à moins [...] que ce soit la langue d'enseignement, autrement tu n'apprendras jamais. Si tu ne l'apprends pas à la maison, puis dans le contexte qu'on est [en référence à Uashat], ce n'est pas comme si on est dans un milieu innu, c'est un milieu très francophone (ITSI02).

En effet, il semblerait que les efforts réalisés pour tenter d'amenuiser son effritement comme la participation des aînés dans les classes, la création de matériels pédagogiques par et pour les Autochtones, l'adaptation des thèmes et la standardisation des évaluations soient tous futiles si la langue n'est pas parlée couramment. C'est en ce sens que plusieurs participants associent la vie en forêt et les aînés comme le dernier refuge de l'innu-aimun :

À chaque fin d'année on fait la tournée des écoles maintenant, les aînés pour sensibiliser les jeunes, parce qu'il y en a beaucoup qui ne parlent pas innu [...]. Moi j'ai dit à mes arrières [petits enfants], je ne commencerai pas à vous parler français, je suis Innushkueu moi, [j'ai] pas d'affaire à [vous] parler français... Moi j'ai dit, les enfants qui restent, je vais leur parler tout le temps en innu, c'est mes petits enfants qui parlent en français avec leurs enfants, pourtant leurs parents leur ont montré à parler en innu. Moi j'ai dit je change pas, moi je parle en innu, même si vous ne me comprenez pas (SS04).

La langue, cette richesse culturelle difficile à conserver lorsqu'elle est inactive, continue de voir son nombre de locuteurs diminuer et les Innus sont de plus en plus conscients qu'elle s'effrite. Il s'agit là d'un paradoxe inquiétant. De plus, la vitalité de l'innu-aimun serait intrinsèquement liée à celle de l'innu-aitun, en tant que véhicule culturel, la langue permet aux Innus de communiquer, d'exprimer et de transmettre leur patrimoine en s'appuyant sur des fondements communs (Mollen, 2006).

5.3 Déterritorialisation

Les politiques coloniales ont fortement bouleversé les rapports aux territoires des Innus en imposant plusieurs changements à l'égard de leur mode d'habiter en tant que peuple depuis leur contact avec les premiers colons européens. Durant les premiers siècles de fréquentation, le commerce entre les Autochtones et les Européens permet une rencontre interculturelle. Les Innus, comme les autres peuples autochtones, vont intégrer de nouveaux produits transformés telles la farine et des nouvelles technologies telles les

armes à feu, élargissant même leur horizon spirituel au christianisme. De leur côté, les colons vont apprendre des connaissances et des savoir-faire autochtones afin de s'adapter au territoire d'accueil. Cette relation d'échange est de courte durée, la déterritorialisation des Autochtones se poursuit et s'intensifie avec la fondation du Canada.

Dans les faits, ce processus débute lorsque, au nom du développement des ressources naturelles, les territoires autochtones sont réquisitionnés par l'État au détriment des usages qu'en faisaient ces derniers. Les composantes politiques, sociales et culturelles des territorialités autochtones perdent alors de leurs sens en absence de territoire. En 1993, James Morris Blaut propose le concept de tunnel historique selon lequel le caractère eurocentrique du savoir placerait les autres systèmes de connaissances dans une marge statique où l'évolution parallèle serait impensable (Desbiens, 2006). De cette manière, l'État conserverait une histoire nationale hermétique aux réalités contemporaines des Autochtones. En les reléguant au passé, leurs identités sont emprisonnées dans un contexte spatiotemporel archaïque n'appartenant pas au présent, présumant ainsi qu'ils n'ont pas évolué.

Les politiques canadiennes de scolarisation des jeunes Autochtones par le système de pensionnat pour éliminer l'identité autochtone des enfants furent celles d'une politique de génocide culturel (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA), 2019), dont les relents contribuent à maintenir des inégalités sociales envers les Autochtones encore à ce jour. Même si les politiques coloniales d'assimilation n'ont pu éradiquer les territorialités autochtones, elles les ont dilués considérablement. La création et l'utilisation de frontières, par exemple, contrastent avec l'ontologie territoriale des Autochtones. Au désarroi d'un participant, les territoires familiaux des Innus sont maintenant divisés et délimités. Des participants déplorent entre autres la prédominance des structures organisationnelles verticales aux dépens d'une vision horizontale :

Moi [...], j'ai des employés. Mais avant, c'était en cercle, oui. Je pouvais être le leader, mettons naturellement c'est moi qui allais gérer l'argent parce que j'avais un leadership naturel, mais c'était [...] horizontal (ITSI01).

La proximité avec la société allochtone, fortement densifiée et urbanisée, minimiserait l'utilisation de l'innu-aimun au profit du français ou de l'anglais. Cette réalité se transpose dans le milieu scolaire. En effet, plusieurs parents privilégient délibérément l'usage du français à l'innu-aimun parce que c'est la langue d'usage en dehors de la communauté :

C'est le milieu, dans les communautés par ailleurs, plus au Nord, la langue va être conservée plus longtemps, peut-être parce qu'ils sont dans un milieu où ils peuvent la pratiquer la langue autour. Quand ils sortent, ils doivent parler innu. Ici à Sept-Îles, les jeunes qui sortent peuvent aussi bien parler français lorsqu'ils sont entourés de francophones. [...] Même les parents sont intéressés à ce que leurs enfants parlent français aussi, parce qu'il y en a qui veulent que leurs enfants réussissent, alors c'est un gros dilemme. On veut qu'ils apprennent la langue, mais ils ont besoin du français pour évoluer dans plusieurs autres aspects (ITSI04¹).

Ce dilemme soulève un lien de causalité entre l'amélioration de ses conditions de vie, la réussite scolaire et la déterritorialisation chez les jeunes Autochtones. Bien que certains travaux viennent contextualiser et nuancer cette affirmation (Bourque et Larose, 2006), elle demeure en filigrane dans le sens commun de plusieurs parents autochtones (Gauthier, 2005). Malgré un changement de discours au siècle passé, l'héritage colonial continue d'alimenter la déterritorialisation des Innus et des Autochtones. Ainsi, l'école demeure aussi perçue comme un outil assimilatoire, invalidant les savoirs autochtones au profit de ceux de la majorité :

C'est comme ça. Ça a toujours été négatif pour moi l'éducation et j'ai toujours vu [cela] comme un facteur d'assimilation [...]. Je n'ai jamais restreint mes enfants, c'est à dire, je les réveillais le matin

pour aller à l'école, mais demandez-moi pas qu'est-ce [qui se passait], pourtant, j'avais un diplôme (SS02).

L'adéquation défailante des territorialités autochtones à celles de la société en général dans leur responsabilité éducative est plus qu'un enjeu politique. À la lumière des multiples rapports produits dans le cadre de maintes commissions depuis le réveil culturel, tous s'entendent pour dire que le projet éducatif autochtone est indissociable à la question d'autodétermination. C'est dans cette optique que l'Institut Tshakapesh s'engage, au nom des Innus, à s'imposer dans des instances de l'État colonial qui font partie de leur réalité. En revendiquant leur identité dans les structures et les codes de la société québécoise, l'Institut Tshakapesh veut limiter la déterritorialisation des Innus et s'engager à la reterritorialisation contemporaine de innu-aitun et innu-aimun.

5.4 Reterritorialisation contemporaine, ambiguïtés et paradoxes

La reterritorialisation et la déterritorialisation sont deux processus qui évoluent parallèlement. Dans le cas des Autochtones, le caractère coercitif de la déterritorialisation a ébranlé le cycle de TDR. Aujourd'hui, le renouvellement des territorialités autochtones est ancré dans un processus de réconciliation et de décolonisation. Bien qu'il ne permette pas un retour aux territorialités initiales, la reterritorialisation est porteuse de tradition comme d'ouverture. Fruit de l'initiative autochtone à l'échelle communautaire, soutenue par le milieu local, l'État et d'autres partenaires, des organismes comme l'Institut Tshakapesh s'engagent à la promotion de la langue et de la culture innues dans l'éducation des jeunes. Cette situation dépeint un paradoxe selon lequel l'État continue d'entretenir des structures politiques, sociales et culturelles coloniales, tout en supportant, souvent financièrement, les efforts de réappropriation culturelle des Autochtones. L'un des principaux atouts de l'Institut Tshakapesh est d'ailleurs sa capacité à faire les démarches administratives, auprès des institutions étatiques, pour récupérer ces fonds. Bien qu'ils soient cruciaux dans le bon fonctionnement d'organismes à but non lucratif, l'obtention de financement peut

facilement être un obstacle pour de plus petits organismes qui n'ont pas les connaissances ou les ressources techniques (Measuring the Circle, 2017).

L'implication de l'Institut Tshakapesh dans les services éducatifs traduit, d'une certaine manière, la volonté des Innus de développer des structures et des façons de faire qui s'intègrent à la société tout en étant représentatives et respectueuses de leur identité. Son caractère socialement innovant place la nation innue à l'avant-scène de la reterritorialisation par le biais d'une variété de pratiques culturelles sur le territoire. De plus, en développant l'autonomie de ses communautés membres, l'Institut Tshakapesh délaisse certaines responsabilités, lui permettant d'élaborer de nouveaux services, projets, activités ou événements et renouveler son offre en fonction des besoins et des enjeux qui persistent dans les communautés.

C'est ainsi que l'Institut Tshakapesh multiplie ses champs d'intervention et que les bénéfiques de son engagement débordent largement des communautés membres. Son rôle de référence en matière de culture, de langue et d'éducation chez les Innus rayonne dans les autres nations autochtones, mais aussi dans la société québécoise qui voit sa territorialité revisitée par les réalités autochtones. En effet, les Autochtones sont de plus en plus nombreux et jeunes (Boileau, 2002 ; Hot, 2010 ; Lévesque *et al.*, 2015). Bien qu'ils aient été confinés dans les réserves et les villages nordiques depuis un peu plus d'un siècle, la mobilité des Autochtones est de plus en plus marquée, augmentant leur présence en milieu urbain (Côté *et coll.*, 2015). L'activité de sensibilisation Sous le shaputuan est un exemple probant qui favorise la reterritorialisation des Innus et des Autochtones via l'éducation populaire et scolaire. Elle permet à des milliers de jeunes de voir, de constater et de comprendre les réalités autochtones d'hier à aujourd'hui.

À la base de la reterritorialisation se trouve une variété de pratiques qui reflète les cultures autochtones, mais aussi un héritage pluriculturel. L'utilisation d'outils

contemporains dans la pratique d'activités traditionnelles est une forme d'évolution, d'adaptation et d'intégration :

On [les Innus] évolue, on utilise des skidoos [motoneiges], on utilise, puis c'est des biens qui ont été créés par l'homme blanc, mais je veux dire ils sont rares les Innus qui vont chasser encore en canot je veux dire, sans utiliser de l'équipement, c'est facilitant (ITSI01).

De la même manière, les Autochtones se doivent d'innover pour transmettre leurs cultures et pérenniser leur identité. Un animateur raconte qu'il se promène depuis plusieurs années partageant les cultures des différentes nations autochtones. Il rejoint les jeunes via les milieux scolaires et communautaires en chantant, dansant, ou en faisant des conférences :

By my work and my life, yeah, I like to know that I work for the culture and transmit that culture. I do have a responsibility to share, always share with me and I've been in many schools for many years and CÉGEPs and universities, you know in different classes, teaching different things. So yeah, I can do that, and while I run ceremonies and that way too, that's why I used to teach a lot of things, so a lot of natives and non-natives still, I teach Pow Wow dancing for many years, I teach it in the innu community now (SS01).

Toutefois, même si ces initiatives favorisent la reterritorialisation et engendrent un discours plus respectueux à l'égard des Autochtones, certains participants rencontrés déplorent toujours une incompréhension, voire une ignorance des réalités autochtones par le grand public. En ce sens, une attitude respectueuse des Autochtones ne serait pas garante d'ouverture ni d'acceptation des réalités culturelles autochtones. En revanche, il s'agit d'un pas important, qui les encourage à affirmer leur identité et à prendre leur place dans la société :

On [les Innus] est de plus en plus capables de dire les choses qu'on veut [...] on parle tellement de nous, on est capables maintenant de

dire qu'est-ce qu'on veut. Moi, c'est comme ça que je le vois, ça nous a beaucoup développés au niveau d'affirmation (SS02).

Que ce soit Sous le shaputuan ou à des événements comme « Kuei », l'organisation de rencontres interculturelles par les Autochtones leur permet de raconter eux-mêmes leurs histoires, s'attaquant par la même occasion aux nombreux préjugés à leur égard. Autant par leur contenu que par leur forme, les Innus affirment leur identité culturelle dans le cadre des activités. Les animateurs ont la liberté d'aborder leur histoire collective selon le contexte et l'ambiance des présentations. Ainsi, la culture innue se présente à chacun pour qu'il puisse se reconnaître à travers elle et saisir l'opportunité d'échanger avec l'autre. De cette manière, ils s'affranchissent des limites imposées par le tunnel historique et des rôles que la société leur confère dans sa conception occidentale. En questionnant certains mythes fondateurs québécois, les Innus revendiquent leur existence dans la contemporanéité. En ce sens, le renouvellement des pratiques culturelles associées à l'innu-aitun est porté par des structures sociales et politiques que les Innus ont su ancrer dans les fondements des territorialités contemporaines.

Néanmoins, l'existence de ces structures nécessite des ressources afin d'être opérationnelle et de poursuivre ses objectifs. À la lumière des entrevues, il semble que le renouvellement des employés est un enjeu des plus préoccupants pour assurer la pérennité de services socioculturels autochtones. Dans le cas de Sous le shaputuan, par exemple, une équipe d'environ sept à huit personnes est nécessaire, ne serait-ce que pour transporter, monter et démonter le shaputuan. Tandis qu'ils ont conservé la même équipe pendant des années, la pérennité de l'activité s'est vue mise à l'épreuve lorsqu'un des animateurs est décédé. Sans hiérarchiser les membres de l'équipe, les animateurs sont des « perles rares » qui, en plus de détenir des connaissances, savent les partager. Lors du travail de terrain au Saguenay–Lac-Saint-Jean, c'était la première édition qui n'avait pas de joueur de *Teweikan*, ce tambour traditionnel, symbole de la culture innue. C'est après avoir rêvé trois fois au tambour que les Innus, avec le support de leurs ancêtres, endossaient cette responsabilité.

Aujourd'hui, le peu de joueurs de *Teweikan* n'est qu'un reflet des difficultés de la pérennisation de la culture innue. Des organismes comme l'Institut Tshakapesh tirent leur épingle du jeu en s'adaptant à ces nouvelles réalités. C'est ainsi qu'un non-innu a assuré l'animation pour la semaine Sous le shaputuan. Cette décision démontre bien les difficultés de la reterritorialisation et le dynamisme culturel nécessaire aux Innus pour faire rayonner leur identité au-delà des carcans imposés par des structures fixes.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous revenons sur les grandes tendances qui furent dégagées dans cette recherche, puis nous présentons sa portée sociale et scientifique. Par la suite, les limites de la recherche sont exposées. Enfin, quelques pistes de réflexion sont soulevées.

L'analyse géographique de l'Institut Tshakapesh en tant qu'acteur institutionnel dans les secteurs de l'éducation et de la culture révèle une variété de moyens par lesquels les Innus prennent part à la reterritorialisation. Que ce soit dans les communautés ou dans les écoles, il développe, appuie, participe et soutient des services, projets, activités et événements qui mettent de l'avant les Innus, leurs identités, leurs cultures, leur langue. Au fil des années, l'Institut Tshakapesh a élargi ses champs d'expertise pour mieux soutenir les différentes initiatives locales. Ses réalisations font de lui un fier symbole de la nation innue. Par la même occasion, il devient un référent dans l'adaptation culturelle des services éducatifs pour les Autochtones dans la société québécoise. À notre sens, l'Institut Tshakapesh agit sur la transformation de l'école, en tant qu'outil assimilatoire, en un lieu permettant l'épanouissement de la jeunesse innue.

En décortiquant le processus de reterritorialisation, l'Institut Tshakapesh révèle ses multiples contributions dans des domaines variés, notamment en éducation, mais aussi dans les services à l'enfance, la santé, les arts. Il est aussi présent à diverses échelles d'action, agissant comme facilitateur entre les aspirations individuelles et les réalisations collectives. Smith (1999) avance que même si les Autochtones partagent plusieurs enjeux, les revendications de chaque communauté sont ancrées dans leur histoire singulière. Ce qui fait la force d'organismes comme l'Institut

Tshakapesh se trouve dans la mobilisation des acteurs locaux et dans le développement d'une culture d'autonomisation :

The strength of the movement is to be found in the examples of how communities have mobilised locally, the grassroots development. It is at the local level that indigenous cultures and the cultures of resistance have been born and nurtured over generations. Successful initiatives have been developed by communities themselves using their own ideas and cultural practices. Considerable reserves of confidence and creativity within many communities have generated a wide range of social, educational, health, and artistic initiatives. The cultural and linguistic revitalization movements have tapped into a set of cultural resources that have recentred the roles of indigenous women, of elders and of groups who had been marginalized through various colonial practices (Smith, 1999, p.110-111).

Ainsi, les Autochtones ne cessent de s'affirmer et de prendre leur place dans un Québec en changement. L'effervescence sociopolitique est propulsée majoritairement par les jeunes et les femmes qui privilégient l'action directe pour revendiquer (Beudet, 2013). Outre les manifestations et le blocage de routes, les Autochtones se mobilisent aussi via les réseaux sociaux et divers organismes pour revendiquer leurs droits ou encore protéger le Nitassinan. La couverture médiatique semble, quant à elle, se transformer. En effet, la création de plateformes informatives comme *ICI Espaces autochtones* met à la disposition de tous une multitude de reportages, de chroniques et d'articles qui s'attardent à l'actualité autochtone dans une myriade de secteurs. Cette plateforme donne une voix aux Autochtones et elle leur permet de contextualiser certains enjeux, d'expliquer certaines pratiques et de faire rayonner les cultures autochtones. Paradoxalement, par ce moyen, l'État influence simultanément la déterritorialisation et la reterritorialisation.

L'Institut Tshakapesh entretient des relations collaboratives avec un ensemble d'acteurs tant communautaires que gouvernementaux. En maintenant le dialogue actif entre eux, il facilite le partage d'informations entre les Innus, les écoles, les communautés, les instances régionales, provinciales, et plus largement avec le grand public par son site web et les réseaux sociaux. Sur ce point, il semble pertinent de

mentionner le caractère formateur et autonomisant des partenariats qu'entretient l'Institut Tshakapesh. Le soutien qu'il offre aux milieux communautaires laisse place à une grande liberté des acteurs locaux, leur permettant d'acquérir de l'expérience et par le fait même de l'indépendance. Dans une autre optique, l'autonomisation et le transfert de responsabilité vers les nations et les communautés autochtones stimulent par la même occasion la redéfinition du rôle et des missions de l'Institut Tshakapesh. Le renouvellement de l'offre émerge, la plupart du temps, des volontés des acteurs locaux et est supporté par les ressources étatiques. Ainsi, l'innovation sociale réussit à mailler les acteurs multiscalaires qui composent les rapports aux territoires.

Concrètement, ce mémoire veut témoigner « des victoires, des réussites et des “bonnes” pratiques » (Lévesque *et al.*, 2015, p. 22) dans l'éducation autochtone. Au plan social, il réitère l'importance capitale d'organismes autochtones dans les secteurs de l'éducation, mais aussi de la santé, des services sociaux et des services à l'enfance. En ce sens, des organismes comme l'Institut Tshakapesh offrent les moyens d'assurer la sécurisation culturelle des instances publiques locales (Boutin, 2020), mais aussi de sensibiliser l'ensemble de la population à l'existence des réalités autochtones, de leur diversité, puis de la responsabilité collective d'en prendre connaissance et de reconnaître leur contribution de tout temps. Au plan scientifique, le croisement entre les concepts d'innovation sociale et de territorialité permet d'explorer la consolidation des pouvoirs communautaires et leur institutionnalisation. Il s'agit d'un modèle intéressant pour les Innus qui se reterritorialisent par le biais d'un amalgame de structures politiques, sociales et culturelles arrimé à leurs réalités locales.

Malgré la richesse des résultats, notre recherche connaît certaines limites et des biais potentiels issus des bagages respectifs de chacun des partis pouvant avoir affecté les témoignages récoltés ainsi que leurs interprétations. Penchons-nous d'abord sur la dimension interculturelle de cette collaboration et les défis de la co-construction des connaissances. En raison des impératifs universitaires, il est difficile d'établir une

problématique conjointement avec les collaborateurs, puisqu'elle doit déjà être écrite pour obtenir l'approbation du CERPÉ qui elle, permet d'entreprendre la collecte de données et le recrutement des participants. Dans le même sens, la validation du traitement et des analyses aurait pu se réaliser de manière plus régulière et assidue, tout au long du processus, maintenant le dialogue entre les collaborateurs plus interactifs.

Un autre biais est celui de la communication. Outre que le français n'est pas la langue maternelle de la majorité des participants et que le chercheur n'a pas de connaissance de l'innu-aimun, il faut aussi considérer que malgré les efforts, la construction des grilles d'entrevues demeure assez subjective et elle peut reproduire un certain décalage culturel entre l'intervieweur et les interviewés. Un possible biais d'échantillonnage qui fut pris en charge par les personnes-ressources a peut-être laissé de côté de potentiels participants. Ultimement, le biais de représentativité rappelle qu'il est possible pour certains Innus de ne pas se reconnaître à travers l'Institut Tshakapesh à l'inverse de ce qui fut assumé d'emblée dans le processus de recherche. C'est en connaissance des possibles failles que les résultats présentés suggèrent des tendances plutôt que de prétendre à une représentativité totale et des conclusions rigides. Néanmoins, ces tendances furent confirmées par notre personne-ressource à l'Institut Tshakapesh.

À ce sujet, il est pertinent de mentionner qu'à la suite des activités de terrain menées dans le cadre de ce projet, l'Institut Tshakapesh a complètement réorganisé sa structure administrative. Les secteurs langue innu-aimun et culture innu-aitun qui étaient indépendants ont été combinés en un seul. Puis, le secteur recherche, développement et innovation a été mis sur pied. De plus, la majorité des acteurs qui ont participé à cette recherche dans le cadre du premier terrain ne travaillent plus pour l'organisme. Ces changements démontrent bien le dynamisme de l'Institut Tshakapesh et la mobilité de son personnel, parfois en fin de carrière. En effet, à première vue, le secteur recherche, développement et innovation semble supporter principalement les communications informatiques, particulièrement essentielles à

l'heure du confinement. Depuis le début de la pandémie de la Covid-19, l'Institut Tshakapesh semble avoir accru sa présence sur les réseaux sociaux, principalement sur Facebook. Il diffuse autant des informations sur la santé publique que du contenu culturel, notamment la promotion de plusieurs concerts et prestations autochtones virtuels. L'utilisation des outils technologiques par l'Institut Tshakapesh lui permet de rester en contact avec les communautés. Le rôle d'organisations intermédiaires entre la population et les gouvernements sera certainement d'intérêt dans de futures recherches sur les enjeux de la Covid-19 en milieu autochtone.

D'ailleurs, bien que les hypothèses de recherche soient plutôt confirmées qu'infirmeries, il en découle différentes pistes de recherche. Pour compléter le portrait d'organismes tel l'Institut Tshakapesh, il serait intéressant de relever l'opinion des Innus qui vivent dans les communautés pour connaître leurs relations, représentations et perceptions à l'égard de l'Institut Tshakapesh. Le système des agents culturels et les acteurs scolaires pourraient en ce sens servir de point de départ pour cette réflexion parce qu'ils sont à la fois employés par l'organisme et ancrés dans le milieu local. Il serait aussi pertinent de s'entretenir avec des membres de la direction et du conseil d'administration de l'Institut Tshakapesh parce qu'ils ont un rôle déterminant dans sa vision et sa mission. Dans le même ordre d'idée, la collaboration des élèves participant à *Sous le shaputuan* aurait permis de saisir un point de vue différent sur l'activité. Que ce soit à l'échelle communautaire ou régionale, des données récoltées auprès de ces acteurs auraient permis de mieux comprendre leur rôle dans le processus de reterritorialisation. Cela aurait permis de pousser plus loin l'exploration des concepts d'innovation sociale et de territorialité. À posteriori, il serait aussi intéressant d'analyser l'innovation sociale dans l'enseignement supérieur qui vit des défis semblables dans un contexte beaucoup plus éclaté, parce que sont réunies des territorialités autochtones de toutes les nations autour de structures éducatives qui demeurent étrangères aux réalités des Autochtones qu'elles reçoivent (Jung, 2021), à l'exception de l'Institution Kiuna, centre d'études collégiales autochtone situé à Odanak dans le Centre-du-Québec (CEGEP) qui offre des services éducatifs culturellement adaptés.

Il demeure que la pérennisation des territorialités autochtones est un processus dynamique à travers lequel une variété d'acteurs, à des échelles multiscalaires, s'engagent par leurs actions, vers cet objectif commun. C'est par des pratiques sociales, politiques et culturelles communes que les territorialités innues s'ancrent dans l'espace et persistent dans le temps. En prenant conscience de l'importance du renouvellement de ces pratiques territoriales et des identités qui en émanent, les Innus, comme d'autres peuples autochtones s'engagent à les normaliser dans la société occidentale. En valorisant la langue et la culture innues dans l'éducation, l'Institut Tshakapesh contribue à la sécurisation culturelle d'instances exogènes pour qu'elles puissent réellement : « transmettre aux générations [autochtones] futures la culture, l'histoire, la langue, les valeurs, la vision du monde, les rendre fiers de leurs racines et renforcer leur identité » (Bastien, 2008, p.6). Parallèlement, les activités de sensibilisation, les formations professionnelles, les ateliers scolaires, l'édition, l'archivage, la traduction, la promotion de l'art local et surement plusieurs autres exemples sont tous des éléments qui participent à la déconstruction de mythes et préjugés par la valorisation des réalités autochtones.

Pour conclure, la réalisation même de ce projet de recherche transcende une volonté personnelle d'ouverture et de compréhension de la diversité des nations avec lesquelles je cohabite et de nos rapports mutuels aux territoires. Les Innus que j'ai rencontrés dans le cadre mon mémoire m'ont introduit à un monde où je me suis reconnu et auquel j'ai envie d'appartenir. Par le fait même, le rôle et la mission de l'Institut Tshakapesh de promouvoir, valoriser et transmettre la culture et la langue innues m'ont personnellement profondément atteint.

ANNEXE A
ENTENTE DE RECHERCHE

Réalisé selon le *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*

David Dufour

dufour-laflamme.david@courrier.uqam.ca

Candidat à la maîtrise en géographie

Sous la direction de Laurie Guimond

guimond.laurie@uqam.ca

Université du Québec à Montréal

Chercheur Étudiant

Je suis candidat à la maîtrise en géographie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis un peu plus d'un an. Je m'intéresse à la géographie humaine, sociale et culturelle, notamment les dynamiques autochtones, les questions de mobilité, les relations interethniques, l'identité, la démographie.

Projet de recherche

J'oriente mon projet de recherche sur les territorialités autochtones, principalement le rôle d'organisations comme l'Institut Tshakapesh dans la transmission des territorialités autochtones. Les activités culturelles, la création de matériels pédagogiques, la préservation de la langue, l'implication scolaire sont tous des projets qui, à travers la valorisation de la culture innue, avancent une conception territoriale qui leur est propre. Il sera intéressant de voir comment des acteurs locaux se mobilisent pour promouvoir et transmettre leur culture en partenariat avec les communautés et les établissements scolaires afin de combler les lacunes des politiques gouvernementales.

Méthodologie

Ma collecte de données se déroulera en deux temps. Je réaliserai d'abord des entrevues avec les membres de l'Institut Tshakapesh pour dresser un portrait général de l'organisation, sa création, son évolution, les projets réalisés, les initiatives mises en place, etc. À la lumière de cette première série d'entrevues, j'aimerais avoir choisi une activité/un projet soutenu(e) par l'Institut Tshakapesh qui favorise la transmission des territorialités autochtones par la mise en valeur des valeurs, symboles, mode de vie. La deuxième série d'entrevues se penchera sur l'activité/projet choisie lors de la première rencontre. Les entrevues auront lieu durant l'activité auprès des organisateurs. Puis sur une base volontaire, les participants pourront, au moyen d'un sondage, faire part de leur opinion.

Financement

À ce jour, aucun financement n'a été obtenu pour la réalisation de ce projet de recherche. Cependant, les coûts de déplacement et de séjours associés aux deux sorties sur le terrain pour réaliser les entrevues seront assumés par ma direction de recherche.

Rôles, droits, attentes et responsabilités de chacun des partis

En tant que chercheur étudiant, j'appréhende cette première expérience de terrain dans une perspective très formatrice. Mon rôle est de m'imprégner et d'absorber les connaissances dans tout ce qui m'entoure durant la collecte de données. Mon droit d'être présent et de faire des entrevues a été approuvé par l'Institut Tshakapesh. Je m'attends à la participation partielle des membres pour réaliser les entrevues. J'ai la responsabilité de respecter les normes d'éthiques de l'UQAM. De m'assurer du respect de l'environnement que je fréquente lors des sorties de terrain. Il est aussi primordial de maintenir un dialogue actif sur le contenu du projet avec les membres de l'Institut Tshakapesh, et ce, tout au long de la recherche.

En tant qu'organisme collaborateur, nous avons le rôle d'assurer l'intégration des réalités et des dimensions autochtones dans le projet de recherche. Notre droit de participer ou de se retirer nous est entièrement réservé, notre participation se fait sur une base purement volontaire. Nous nous attendons à être intégrés au processus de construction de la connaissance sous la forme d'entrevues et d'échanges plus informels.

Partage des connaissances

Dans le contexte d'un projet de maîtrise, la possibilité de réaliser une recherche en co-construction, à proprement dit, est plutôt ardue en raison du délai de temps principalement. Par contre, il demeure très important de toujours tendre vers ce modèle et d'intégrer, ne serait-ce que partiellement, les notions et concepts qui s'y rattachent. La collaboration entre l'organisme, ses membres et le chercheur est au cœur de la collecte des données. Pour partager les connaissances à la population innue, je voudrais élaborer une stratégie de communication conjointement avec l'Institut Tshakapesh, afin d'avoir une meilleure diffusion.

Entente et Signature

Nous déclarons avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de notre collaboration, ainsi que les rôles, droits, attentes et responsabilités qui s'y rattachent. Nous avons eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects du projet de recherche et d'en arriver à un accord. Nous soussignées acceptons volontairement de collaborer à ce projet de recherche. L'un de nous peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Nous certifions que nous avons eu le temps désiré pour prendre une décision.

ANNEXE B

GRILLE D'ENTREVUE I

Grille d'entrevue

Membres de l'Institut Tshakapesh

A. RÔLE À L'INSTITUT TSHAKAPESH

1. Où avez-vous passé la majorité de votre vie adulte, jeunesse, naissance ?
2. Quel est le titre de votre poste ?
3. Depuis combien de temps travaillez-vous pour l'IT ?
4. Pourquoi avez-vous choisi de travailler à l'IT ?

B. EXPÉRIENCE PERSONNELLE

5. Y a-t-il des projets organisés par l'IT auxquels vous avez participé qui vous a marqué ?
6. Selon vous quel était le but de ce(s) projet(s) ?
7. À qui était destiné... Quel groupe de personnes ce(s) projet(s) tentait-il de rejoindre ?
8. Quelle est la réaction des communautés/individus participants ?

C. L'INSTITUT TSHAKAPESH

9. Seriez-vous en mesure de décrire le contexte de création de l'IT ?
10. Pouvez-vous décrire l'évolution de l'IT dans les 40 dernières années ?
11. Quels sont les profils des membres du personnel de l'IT (Nation, âge, statut social, formation, spécialisation) ?
12. Quelle est la place des femmes, des aîné(e)s et des jeunes dans l'organisme ?
13. Et plus largement dans la culture quelle place prennent-ils ?
14. J'ai remarqué que la plupart des employées étaient des femmes, pourquoi croyez-vous qu'elles soient plus nombreuses à l'IT ?
15. Qui sont les utilisateurs des services offerts par l'IT ?
16. Pensez-vous que l'IT est connue dans les toutes communautés innues de la Côte-Nord et du LSJ ?
17. Quelles sont les différences entre les services offerts aux Innus et aux non-Innus ?
18. Quelles sont les ressemblances entre les services offerts aux Innus et aux non-Innus ?

19. Quelle est la relation entre l'IT et les instances gouvernementales (provincial/fédéral, ministère de l'Éducation, de la Culture, des Affaires autochtones et du Nord Canada, Secrétariat aux affaires autochtones) ?
20. Collaborez-vous avec d'autres organismes ou institutions ? Si oui, quel type de relations entretenez-vous ? (Partenariats, consultations...)
Ces collaborations sont-elles essentielles à la mission de l'IT ?
De quelle nature sont-ils... ?
Préciser pour les écoles/scolaire

D. RÔLES ET FONCTIONS DE TSHAKAPESH

21. Selon vous, quel est le rôle de l'IT ?
22. Quelle place occupe la valorisation de la langue innue-aimun dans votre mandat ?
23. Quelle place occupe la valorisation de la culture innue-aimun dans votre mandat ?
24. Quels rôles avez-vous à jouer en tant qu'organisme régional ?
25. Concrètement, par quels moyens l'IT valorise la langue et la culture innues ?
Quelle place accordez-vous aux artistes innu (e)s (autochtones) dans la valorisation culturelle ?
Quel support offrez-vous (économique, à la création, l'exposition, etc.) ?
26. Sous quelles autres formes valorisez-vous la culture (ex : sous le shaputuan, cercle discussion des aînés) ?
27. Quels autres types d'évènements auxquels vous participez ou organisez (colloques, activités sportives, rassemblements, etc.) dans les communautés ou la région, vous rassemble ?
28. Quelle est la contribution de l'IT dans l'éducation au Québec (autant chez les Innus et les non-Innus) (école de bande, commission scolaire, etc.) ?
Croyez-vous que l'IT transmet les modes de vie, valeurs, symboles Innus ? Si oui, comment ?

E. RAPPORTS AU TERRITOIRE

31. Selon vous quelles sont les différences/ressemblances entre les Innus et les non-Innus dans leurs relations au territoire/nature ?
32. Quelle est la place du territoire/de la nature dans les activités de l'IT ?
33. Selon vous, comment l'IT, à travers ses projets, valorise une vision innue du territoire/nature ?

F. CLÔTURE/OUVERTURE

34. Selon vous, quelle est la clé du succès pour une organisation comme l'IT, pourquoi perdure-t-elle à travers les années ?
35. Comment imaginez-vous l'IT dans 10 ans, quel sera son rôle, ses projets nouveaux?
36. Pour finir, avez-vous d'autres commentaires à ajouter ?

ANNEXE C

GRILLE D'ENTREVUE II

Grille d'entrevue

Membres de Sous le shaputuan

A. L'INDIVIDU DANS L'ÉQUIPE DE SOUS LE SHAPUTUAN

1. D'où êtes-vous originaire ?
 - i. Lieu de naissance
 - ii. Jeunesse (mobilité scolaire)
 - iii. Vie adulte
2. Dans quel contexte vous êtes-vous joint à l'équipe de Sous le shaputuan ?
3. Quelles fonctions occupez-vous dans l'activité Sous le shaputuan ?
 - i. Employé ou bénévole ?
 - ii. Quelle préparation antérieure (formations, ateliers) ?

B. FONCTIONNEMENT DE SOUS LE SHAPUTUAN

4. Pouvez-vous décrire l'activité Sous le shaputuan ?
 - i. Quels sont les objectifs ?
 - ii. Que font concrètement les participants qui prennent part à l'activité ?
 - iii. Qui collabore à l'élaboration de l'activité (préparation et bon déroulement sur le terrain) ? Partenaires locaux ? Équipe de Sous le shaputuan ?
5. Où est-ce que l'activité prend forme ?
 - i. Dans les écoles autochtones et allochtones ?
 - ii. Outre les écoles ?
 - iii. Préciser où au Québec (métropoles, centres urbains régionaux, communautés...).
 - iv. En dehors du Québec ?
6. Pour qui réalisez-vous cette activité ?
 - i. Les jeunes, les enseignants, le grand public ?
 - ii. Sinon qui d'autres peuvent être intéressés ?
7. Combien de sorties par année fait l'activité Sous le shaputuan ?
 - i. Pourquoi ?
 - ii. Qu'est-ce qu'implique une sortie du shaputuan (au niveau logistique)
 - iii. Comment l'Institut Tshakapesh fait-elle la sélection des milieux où se tiendront l'événement ?
8. Y a-t-il de la publicité pour l'activité Sous le shaputuan ?
 - i. Bouche-à-oreille, brochure (document PDF), site Web...

ii.En êtes-vous responsable ?

C. TRANSMISSION DE SAVOIRS, APPRENTISSAGES

9. Quels sujets sont abordés à Sous le shaputuan ? Réponse spontanée.
 - i.Habitations
 - ii.Cueillette, Chasse, Pêche
 - iii.Spiritualité
 - iv.Territoire
 - v.Culture, langue
 - vi.Histoire
 - vii.Etc.
10. Précisez comment les ateliers abordent le mode de vie autochtone/innu ?
 - i.Des lieux habités ?
 - a. Communauté
 - b. Milieu urbain
 - c. Nitassinan (territoire ancestral)
 - ii.De l'organisation sociale ?
 - a. Langue
 - b. Politique
 - c. Famille
 - d. Éducation
 - iii.Des activités de subsistance ?
 - a. Les activités dites traditionnelles (chasse, pêche, cueillette, etc.)
 - b. Les emplois contemporains
 - c. L'offre de biens et services dans les communautés (prestations du gouvernement) Pourquoi ce point ?
 - iv.Ou autres ?
11. Comment transmet-on ces connaissances ?
 - i.Les différents responsables des divers ateliers
 - ii.Le caractère interactif (fourrures, cartes, échantillons d'arbres, plantes. etc.)
12. Décrivez l'importance du shaputuan en tant que tel dans la transmission des connaissances.
13. Quelles sont les différentes formules de présentations (ateliers) qui ont lieu Sous le shaputuan ?
 - i.Selon le public : primaire, secondaire, collégial, grand public
 - ii.Comment concorder avec l'horaire ?
 - iii.Selon vous, quelles sont les attentes des écoles qui font appel à l'activité Sous le shaputuan ?
14. Selon vous, dans quelles matières du curriculum les enseignants peuvent-ils faire des liens avec les activités se déroulant Sous le shaputuan ?

- i. Univers social, Français, etc.
 - ii. Associé à d'autres célébrations de cultures autochtones ?
- 15. Que souhaitez-vous que les participants retiennent de ces activités ?
- 16. Par l'activité Sous le shaputuan, quelles valeurs souhaitez-vous transmettre ?
Réponse spontanée.
Faire ressortir, l'importance accordée au :
 - i. Respect :
 - a. De la nature
 - b. Des rôles de la femme
 - c. La famille
 - ii. Communauté
 - a. Coopération
 - b. Relation symbiotique
 - c. L'approche holistique
 - iii. Autonomie
 - a. L'autodétermination
 - b. La liberté
 - c. Les savoir-faire
 - iv. Ou autres ?
- 17. Selon vous, que représente le territoire dans la culture innue ? Réponse spontanée.
Faire ressortir :
 - i. La nature, la forêt, ancestrale, différences/ressemblances avec la société allochtone
 - a. Ressources
 - b. Connaissances
 - c. Spiritualité (dimension ancestrale)
- 18. Selon vous que représente l'éducation (transmission, apprentissage) dans la culture innue ?
 - i. Système d'apprentissage holistique
 - a. Observation
 - b. Imitation
 - c. Découverte
- 19. Selon vous, les connaissances transmises lors des ateliers de Sous le shaputuan sont-elles déjà connues du grand public ? Expliquez. Réponse spontanée.

D. SOUS LE SHAPUTUAN À TRAVERS LE TEMPS

- 20. Pouvez-vous décrire le contexte de la création de l'activité Sous le shaputuan ?

- i. Initiative ou demande ?
 - ii. À quoi ressemblait le shaputuan d'origine ?
 - iii. Qui étaient les acteurs impliqués ?
 - iv. Combien de personnes l'organisaient ?
21. Comment décririez-vous l'évolution de l'activité Sous le shaputuan ?
- i. Depuis sa création ou depuis que vous vous êtes joint à l'équipe ?
 - ii. Changement des objectifs, de la logistique, du public cible, etc.
22. Connaissez-vous une activité semblable dans d'autres nations ou communautés ?
23. Quelle est la clé du succès de Sous le shaputuan depuis maintenant 25 ans ?
- Réponse spontanée.
- i. Augmentation de la demande ?
 - ii. Faire perdurer la culture innue dans les sociétés innue, autochtone et québécoise ?
24. Quels seraient les défis de l'activité Sous le Shaputuan ? Réponse spontanée.
- i. Renouveau de l'équipe ?
 - ii. Faire plus de sorties ? (Financement/Personnel)
25. Quelle est votre vision d'avenir de l'activité Sous le Shaputuan ?

ANNEXE D
GRILLE D'ENTREVUE III

Grille d'entrevue

Éducateurs école

1. D'où êtes-vous originaire ?
 - i.Lieu de naissance
 - ii.Jeunesse (mobilité scolaire)
 - iii.Vie adulte
2. Dans quel contexte vous êtes-vous joint à cette école ?
3. Quelles fonctions occupez-vous dans le cadre de votre travail ?
 - i.Autant pendant les heures de cours qu'en dehors de celles-ci
4. Comment/où avez-vous entendu parler de l'activité Sous le shaputuan?
5. Quelles démarches sont nécessaires pour que l'activité Sous le shaputuan visite notre école ?
6. Quelle préparation nécessite le passage du shaputuan ?
 - i.Logistique
 - ii.Publicité (en parler aux autres profs ou aux élèves par exemple)
7. Connaissiez-vous les ateliers Sous le shaputuan ?
 - i.Avez-vous des attentes ?
8. Selon vous, les connaissances transmises lors des ateliers de Sous le shaputuan sont-elles déjà connues du grand public ?
9. Pourquoi croyez-vous qu'il soit important d'aborder la culture innue et plus largement les cultures autochtones chez les jeunes ?
10. Quelle influence a l'activité Sous le shaputuan à l'école?
 - i.L'ambiance des élèves, des professeurs
11. Pensez-vous qu'il y a une suite, en classe, à ces ateliers ?
 - i.Discussion
 - ii.Projet

RÉFÉRENCES

- Assemblée des Premières Nations (APN). (2010) (Page consultée le 17 janvier 2018). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations : c'est notre vision, notre heure est venue.* [En ligne] (https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/fncfne-fr.pdf).
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). (2014) (Page consultée le 13 septembre 2019). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador.* [En ligne] (<https://www.cssspnql.com/nouvelles-media/unique/2015/02/04/nouvelle-version-du-protocole-de-recherche-des-premi%C3%A8res-nations-au-qu%C3%A9bec-et-au-labrador>).
- Assemblée des Premières Nations (APN). (2017) (Page consultée le 17 janvier 2018). *Les Premières Nations face aux lois fédérales en matière d'éducation.* [En ligne] (https://www.afn.ca/uploads/files/10_-_first_nations_encounters_with_federal_legislation_in_education_fr.pdf).
- Bailly, A.S. et Scariati, R. (2004). L'humanisme en géographie. Dans Bailly, A. *et al.* (dir.) *Les concepts de la géographie humaine*, Paris : Armand Colin, 5 éditions, p. 213-223.
- Basile, S. et Gros-Louis McHugh, N. (2013). Le Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador, son récit et les défis rencontrés. Dans Lévesque, C. *et al.* (dir.) *La coconstruction des connaissances en contexte autochtone: cinq études de cas*, Montréal : Institut national de la recherche scientifique (INRS), Cahiers DIALOG 03, p. 39-46.
- Bastien, L. (2008). L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières Nations, *Le cahiers du CIÉRA*, 01, 5-12.
- Beaudet, G. (2013). Effervescence du monde sociopolitique autochtone québécois en 2012-2013, *Recherches amérindiennes au Québec*, 43, 1, 105-107.
- Bédard, M. (1987). Plaidoyer de l'imaginaire pour une géographie humaniste, *Cahiers de géographie du Québec*, 31, 82, 23-38.

- Bédard, M. (2016). Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie. *Cahiers de géographie du Québec*, 60, 171, 531-549.
- Bédard, M. (2017). Les vertus identitaire, relationnelle et heuristique de la territorialité – D’une conception culturelle à une conceptualisation tripartite, *Cybergeo : European Journal of Geography, Espace, Société, Territoire*, document 838.
- Benessaïeh, A. (2010). La perspective postcoloniale. Voir le monde autrement. Dans O'meara, D. et McLeod, A. (dirs.) *Théories des relations internationales : contestations et résistances*, Montréal : Athéna/ Centre d'études des politiques étrangères et sécurité (CEPES) p. 365-378.
- Boileau, J. (2002). L'avenir est autochtone, *Le Devoir*, [En ligne], <https://www.ledevoir.com/societe/5682/natalite-l-avenir-est-autochtone>, Page consultée le 10 avril 2018.
- Boucher, N. (2005). *La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuiatsh Les savoir-faire et les savoir-être au cœur des relations entre les Pekuakamiulnuatsh* Mémoire présenté comme exigence partielle à la maîtrise ès arts (M.A.). Québec: Université Laval, département d'anthropologie.
- Bousquet, M-P. (2012). Êtres libres ou sauvages à civiliser ? L'éducation des jeunes amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970, *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 14, 162-192.
- Bousquet, M-P. (2016a). La constitution de la mémoire des pensionnats indiens au Québec: Drame collectif autochtone ou histoire commune? *Recherches amérindiennes au Québec*, 46, 2-3, 165-176.
- Bousquet, M-P. (2016b). L'histoire scolaire des autochtones du Québec: un chantier à défricher, *Recherches amérindiennes au Québec*, 46, 2-3, 117-123.
- Bousquet, M-P. et Karl, S. H. (2019). La blessure qui dormait à poings fermés L'héritage des pensionnats autochtones au Québec. *Recherches amérindiennes au Québec*. Collection Signe des Amériques. Montréal.

- Boutin, St-Pierre, R. (2020) La sécurisation culturelle racontée par une Innue de Mashteuiatsh, *Espace autochtone, ICI Saguenay Lac Saint-Jean*, [En ligne] (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1762053/securisation-culturelle-mashteuiatsh-innue>) Page consultée le 10 janvier 2021.
- Bureau international des droits des enfants. (2015). Les enfants autochtones du Québec, Revue de la littérature [En ligne] <http://www.ibcr.org/fr/projets/les-enfants-autochtones-du-quebec-revue-de-litterature/>. Page consultée le 15 mai 2020.
- Canada, Affaires indiennes et du Nord canadien. (1969). *Livre blanc sur la politique indienne*. Rédigé par J. Chrétien ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien.
- Canada, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2012). Éducation et les Premières Nations Écoles primaires et secondaires sur les réserves indiennes au Québec. [Carte]. Échelle 1: 3 000 000. https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-AI/STAGING/texte-text/mprm_edu_quebec_1353694640603_fra.pdf, Page consultée le 11 avril 2018.
- Canada, Affaires autochtones et du Nord Canada. (2013) *Glossaire terminologique*, [En ligne], <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1358879361384/1358879407462>, Page consultée le 12 avril 2018.
- Canada. Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir-Sommaire du rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada*. [Rapport PDF] Publié en 2015, Bibliothèque et Archives Canada.
- Canada. Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2019). Rapport annuel, [Document PDF], *Réclamer notre pouvoir et notre place : le rapport final*. Rapport déposé le 3 juin 2019. <https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-final-volume-1a-1.pdf> Page consultée le 10 septembre 2019.
- Circle (2017) (Page consultée le 15 octobre 2020). *Measuring the Circle: Emerging Trends in Philanthropy for First Nations, Métis and Inuit Communities in Canada: A Focus on Manitoba*, [En ligne].

(http://www.philanthropyandaboriginalpeoples.ca/wp-content/uploads/Manitoba-IndigenousReport_WEB.pdf).

- Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA). (2017). *Éducation autochtone : Les deux rives du fleuve*. Publié par le Ministère de l'Éducation du loisir et des sports. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CELA_Rapport_EducationAutochtone.pdf. Page consultée le 19 mai 2020.
- Côté, S. Girard, C. Leblanc, P. et Kurtness, J. (2015). Migration interne et dynamique culturelle chez les jeunes des Premières Nations au Québec (Canada). *Innus, Atikamekw et Algonquins, An. Antrop*, 49. 2. 175-205.
- Desbiens, C. (2006). Du Nord au Sud: Géographie autochtone et humanisation du territoire québécois, *Cahiers de géographie du Québec*, 50, 141, 393-401.
- Desbiens, C. (2009). Se tourner vers le Nord: territoire, identité et coproduction des connaissances à la Baie James, *Inditerra Revue internationale sur l'Autochtonie*, 1, 1-19.
- Desbiens, C. Rivard, É. et Hirt, I. (2017). Nous nous souvenons du territoire: la géographie québécoise face aux mémoires autochtones, *Cahiers de géographie du Québec*, 61, 173, 293-313.
- Deshaies, L. (2010). Évolution de la pensée géographique dans la foulée des mutations de la géographie, *Cahiers de géographie du Québec*, 54, 151, 49-75.
- Desmeules, A. (2017). La rivière Romaine au cœur du Nitassinan: transformations contemporaines de la territorialité des Innus d'Ekuanitshit. Mémoire présenté comme exigence partielle à la maîtrise en géographie. Montréal: Université du Québec à Montréal, département géographie.
- Deprest, F. (2019). Qu'est-ce que la géographie postcoloniale? Dans Clerc, P. (dir.) Deprest, F. Labinal, G. Mendibil, D. (2019). *Géographies Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Malakoff : Armand Colin, Collection U, 2 éditions, p. 80-85.

- D'Orsi, A. (2013). Conservation et innovation: Les articulations contemporaines de la tradition innue, *Recherches amérindiennes au Québec*, 43, 1, 69-85.
- Dufour-Laflamme, D., Guimond, L. et l'Institut Tshakapesh. (2021). L'Institut Tshakapesh et la pérennisation de l'innu-aimun et de l'innu-aitun, *Revue Littoral*, 16, 96-100.
- Dufour, D. (2020a, 27 février). *L'innovation sociale comme facteur de pérennisation des territorialités autochtones. L'institut Tshakapesh chez les Innus du Québec*, Collectif de recherche sur les innovations économiques, sociales et territoriales (CRIEST), UQAM. [Vidéo]. <https://criest.uqam.ca/archives-2020/> Page consultée le 15 juin 2020.
- Dufour, D. (2020b). L'innovation sociale en milieu autochtone : le cas de l'Institut Tshakapesh, vecteur des territorialités plurielles, *Organisation et territoire*, 29, 2, 1-12.
- Dufour, J. (1993). Les revendications territoriales des peuples autochtones au Québec, *Cahiers de géographie du Québec*, 37, 101, 263-290.
- Éthier, B. (2010). Terrain de recherche en milieu autochtone: la participation radicale du chercheur à l'ère de la recherche collaborative, *Altérités*, 7, 2, 118-135.
- Fraternité des Indiens du Canada (FIC). (1972) La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principe présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien. Fraternité des Indiens du Canada, Ottawa.
- Fontan, J-M. Klein, J-L. et Tremblay, D-G. (2004). Innovation et société: Pour élargir l'analyse des effets territoriaux de l'innovation, *Géographie, économie, société*, 2,6, 115-128.
- Fortier, J-F. (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.
- Gagnon, J. (2012). *Modes d'habiter et territorialités autochtones contemporaines: Le cas de la nation Nisga'a en Colombie-Britannique*. Mémoire de maîtrise. Montréal: Université du Québec à Montréal, département de géographie.

- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire: Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Thèse présentée comme exigence partielle au doctorat en éducation. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi en association avec l'Université du Québec à Montréal, département d'éducation.
- Gentelet, K. Bissonnette, A. et Rocher, G. (2005). *La sédentarisation: effets et suites chez des Innus et des Atikamekw*. Montréal: Éditions Thémis, Faculté de droit, Université de Montréal.
- Guimond, L. et Desmeules, A. (2019). *Des ponts interculturels à la rivière Romaine? Développement nordique et territorialités innues*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guay, C. (2007). Vers la reconnaissance du savoir autochtone: Une question de décolonisation?, Dans Beaulieu, A. et Béreau, S. (dir.) (2012) *Les autochtones et la modernité*, Montréal : Chaire de recherche du Canada sur la question territoriale autochtone, Département d'histoire, Université du Québec à Montréal, p. 71-91.
- Hamelin, L.-E. (1998). L'entièreté du Québec : le cas du Nord. *Cahiers de géographie du Québec*, 42, 115, 95-110.
- Hawthorn, H. B. et Tremblay, M-A. (1967). *Étude sur les Indiens contemporains du Canada, Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif, deuxième partie*. Direction générale des affaires indiennes, Ottawa.
- Hillier, J., Moulaert, F. et Nussbaymer, J. (2004). Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial, *Géographie, économie, société*, 2, 6, 129-152.
- Hot, A. (2010). *L'école des Premières Nations au Québec*, INRS, *Cahiers DIALOG*, 01, 1-50.
- Imazato, S. (2007). Rethinking the Humanistic Approach in Geography: Misunderstood Essences and Japanese Challenges, *Japanese Journal of Human Geography*, 56, 9, 38-62.

- Indian Chiefs of Alberta. (1970). Citizens Plus. Publié dans, *Aboriginal policy studies*, (2011), 1, 1, 189-280.
- Institut Tsakapesh. [S.d.] *Administration- Institut Tshakapesh*. Récupéré de https://www.tshakapesh.ca/fr/institut-tshakapesh_14/.
- Innu-aimun, ressources des langues. [s.d.] (Page consultée le 16 avril 2018). *Dictionnaire*. [En ligne] (<https://dictionnaire.innu-aimun.ca/Words>).
- Jung, D. (2021) Des étudiants dénoncent le manque de sensibilité autochtone de l'éducation au Québec, *Espace autochtone, Radio-Canada*, [En ligne] (https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1764045/systeme-educatif-quebecois-manque-cruellement-sensibilite-autochtone?fbclid=IwAR0ASxy8b4ZEFbMdEuHAkjkfemO0lzZD_Hy98uCpJ8cn05VX62OmixZR1Vg) Page consultée le 19 janvier 2021.
- Kapesh, A. A. (2019). *Je suis une maudite Sauvagesse Eukuan nin matshi-manitu innushkueu*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Kirkness, V. J. (1999) Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and Prospective, *Journal of American Indian Education*, 39, 1, 14-30.
- Klein, J-L. (2014). Innovation sociale et développement territorial. Dans Klein, J-L, Laville, L. et Moulaert, F. *L'innovation sociale*, Toulouse : ERES, Sociologie économique, chapitre 4, 115-142.
- Klein, J-L. et Laville, J-L. (2014). L'innovation sociale : Repères introductifs. Dans Klein, J-L, Laville, L. et Moulaert, F. *L'innovation sociale*, Toulouse : ERES, Sociologie économique, chapitre 1, 7-144.
- Klein, J-L. et Roy, M. (2019). Les pratiques instituantes d'une gouvernance communale. Un laboratoire de commun au Mexique, *European Journal of Geography* [En ligne], *Espace, Société, Territoire*, document 907, mis en ligne le 18 juin 2019, <https://journals.openedition.org/cybergeog/32514>, Page consultée le 15 aout 2019.
- Lacasse, J-P. (1996). Le territoire dans l'univers innu d'aujourd'hui, *Cahiers de géographie du Québec*, 40, 110, 185-204.

- Larsen, S.C. & Johnson, J.T. (2012). In between worlds: place, experience and research in Indigenous geography, *Journal of Cultural Geography*, 29, 1, 1-13.
- Lévesque, C. et Sioui, B. (2011). Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec, INRS, *Cahiers DIALOG*, 02, 1-52.
- Lévesque, C. Polèse, G. *et al.*, (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes, *Cahiers DIALOG*, 01, 1-198.
- Lowenthal, D. (1961). Geography, Experience, and Imagination: Towards a Geographical Epistemology, *Annals of the Association of American Geographers*, 51, 3, 241-260.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset & Fasquelle. Collection Le livre de poche.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse de données qualitatives Traduction de la 2^e édition [1994] américaine par Martine Hlady Rispal Révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol*. Paris, Bruxelles : Université De Boeck, Méthodes en sciences humaines.
- Mollen, Y. (2006). Transmettre un héritage : la langue innue, *Cap-aux-Diamants*, 85, 21-25.
- Murphy, A.B. (2012). Entente territoriale: Sack and Raffestin on territoriality, *Environment and Planning D: Society and Space*, 30, 159-172.
- Nadeau, J-F. (2016). Les écoles autochtones sont moins financées, Le financement fédéral n'est pas à la hauteur des besoins. *Le Devoir*, 7 décembre 2016.
- Nash, C. (2002). Cultural geography: postcolonial cultural geographies, *Progress in Human Geography*, 26, 2, 219-230.
- Otis, G. (2006). Territorialité, personnalité et gouvernance autochtone, *Les cahiers de droit*, 47,4, 781-814.

- Poirier, S. (2009). Les dynamiques relationnelles des jeunes autochtones. Dans, Gagné, N. et Jérôme, L. (dirs.) *Jeunesses autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains*, Québec : Les presses de l'Université Laval, p.21-36.
- Québec. Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. (2013). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010. *Bulletin statistique de l'éducation*, 42, 3-25.
- Québec, Secrétariat aux affaires autochtones. (2015) *Statistiques des populations autochtones du Québec 2015*, [En ligne]. <http://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/population.htm>). Page consultée le 11 avril 2018.
- Québec, Secrétariat aux affaires autochtones. (2017). *Faire plus, faire mieux Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits*. [En ligne]. (<https://www.autochtones.gouv.qc.ca/plan-action-social-culturel/index.asp>). Page consultée le 19 mai 2020.
- Québec, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. [En ligne]. (https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2018-2019.PDF?1570037423). Page consultée le 19 mai 2020.
- Raffestin, C. (1987). Repères pour une théorie de la territorialité humaine, *Cahiers/ Groupe Réseaux*, 7, 2-22.
- Raffestin, C. et Lévy, B. (2004). Épistémologie de la géographie humaine. Dans Bailly, A. et al. (dir.) *Les concepts de la géographie humaine*, Paris : Armand Collin, 5 éditions, chapitre 2, 25-37.
- Richards, J. (2011). L'éducation des Autochtones au Québec: Un exercice d'analyse comparative, *Institut C.d. Howe, Commentaire, Cahier sur l'éducation*, 328, 1-19.

- Rivard, É. (2006). Terra Nullius ou géographie de l'absence: Les géographes québécois et la question autochtone au pays. *Cahiers de géographie du Québec*, 50,141, 385-392.
- Rivard, É. et Desbiens, C. (2008). Présentations: Relations durables: autochtones, territoires et développement, *Recherches amérindiennes au Québec*, 38,1, 3-6.
- Ross-Tremblay, P. et Hamidi, N. (2013). Les écueils de l'extinction: Les Premiers peuples, les négociations territoriales et l'esquisse d'une ère postcoloniale, *Recherches amérindiennes au Québec*, 43, 1, 51-57.
- Roué, M. (2012). Histoire et épistémologie des savoirs locaux et autochtones De la tradition à la mode, *Revue d'ethnoécologie*, [En ligne], (<http://journals.openedition.org/ethnoecologie/813>) Page consultée le 28 février 2018.
- Roy, J-O. (2015). Identité et territoire chez les Innus du Québec: Regard sur des entretiens (2012-2014), *Recherches amérindiennes au Québec*, 45, 2-3, 47-55.
- Royer, C. et Baribeau, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation, *Revue des sciences de l'éducation*, 38, 1, 23-45.
- Sanguin, A-L. (1981). La géographie humaniste ou l'approche phénoménologique des lieux, des paysages et des espaces, *Annales de Géographie*, 90, 501, 560-587.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données*, Québec : Les presses de l'Université du Québec, 5 éditions, 337-360.
- Shaw, W.S., Herman, R.D.K. & Dobbs, G.R. (2006). Encountering indigeneity: re-imagining and decolonizing geography, *Geografiska Annaler*, 88B, 3, 267-276.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, 2 edition [1999], London: Zed Books Ltd.
- Statistiques Canada, (2015). *Un aperçu statistique sur les Autochtones : 2 éditions* [En ligne]. (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-645-x/89-645-x2015001-fra.pdf?st=elU0pOfs>). Page consultée le 15 mai 2020.

Statistiques Canada, (2017). *Recensement de 2016, perspective géographique, peuples autochtones, province du Québec*, [En ligne]. (<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-fra.cfm?LANG=Fra&GK=PR&GC=24&TOPIC=9>). Page consultée le 12 avril 2018.

Yvon, A-M. (2017). *La déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones analysées par Ghislain Picard*, Radio-Canada.ca [En ligne], (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1055528/declaration-des-nations-unies-sur-les-droits-des-peuples-autochtones-ghislain-picard>) Page consultée le 12 avril 2018.