

À l'intention des
enseignant-es de
sciences humaines et sociales

Guide pédagogique pour l'enseignement des savoirs, expériences et perspectives autochtones sur le territoire

Aude Maltais-Landry
Université de Sherbrooke



Conception et rédaction : Aude Maltais-Landry

Graphisme : WILD WILLI Design, Fabian Will

Médiatisation du schéma sur les Savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire: Katy Junca

Ce guide pédagogique a été réalisé dans le cadre de la thèse en éducation *Inclure les savoirs, expériences et perspectives autochtones sur le territoire dans l'enseignement de la géographie au Québec : un projet collaboratif en contexte w8banaki* (Maltais-Landry, 2023), qui porte plus largement sur l'inclusion des perspectives autochtones dans les programmes d'univers social au secondaire.

Le guide a été réalisé en collaboration avec W8banaki et des membres des Conseils des Abénakis de W8linak et d'Odanak, et grâce à la généreuse participation de membres de la Nation W8banaki et d'enseignant-es de géographie du Centre de services scolaire de la Riveraine. L'autrice tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'idéation, à la création du contenu et à la validation du guide pédagogique :

David Bernard, directeur du Bureau du Ndakina, W8banaki; **Catherine Boivin**, artiste pluridisciplinaire Atikamekw Nehirowisiw de Wemotaci; **Nancy Boivin**, conseillère pédagogique, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy; **Gabriel Bordeleau Landry**, membre engagé de la Nation W8banaki; **Vicky Desfossés-Bégin**, directrice générale, Musée des Abénakis; **Michel Durand Nolett**, ambassadeur - WAWIDAH8Z8T de la Nation W8banaki; **Sonia Fiset**, fondatrice et animatrice culturelle chez Wanaskamek (Rencontrer); **Guillaume Gamelin**, enseignant d'histoire et géographie, Centre de services scolaire de la Riveraine; **Valérie Laforce**, chargée de projets – volet scolaire, N8wkika, W8banaki; **Lucie Landry**, aînée de la Nation W8banaki (W8linak); **Yves Landry**, chasseur et pêcheur de la Nation W8banaki; **Mathieu Leblanc-Houle**, enseignant d'histoire, Centre de services scolaire de la Riveraine; **Élodie Mongrain**, enseignante, Collège Notre-Dame de l'Assomption; **Vicki Morissette**, enseignante d'histoire, Centre de services scolaire de la Riveraine; **Mathieu O'Bomsawin**, agent de mobilisation culturel, Bureau du Ndakina, W8banaki; **Nicole O'Bomsawin**, anthropologue et éducatrice de la Nation W8banaki; **Suzie O'Bomsawin**, directrice générale adjointe, Conseil des Abénakis d'Odanak; **Frédéric Pruvost**, directeur des services éducatifs, Centre de services scolaire de la Riveraine; **Jacques T. Watso**, conseiller, Conseil des Abénakis d'Odanak.

Un merci tout spécial à **Sabrina Moisan**, professeure au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, pour son accompagnement et son soutien tout au long de ce projet.

Bien que ces personnes aient été consultées, l'autrice reste seule responsable des erreurs ou omissions qui auraient pu se glisser dans le document.

ISBN : 978-2-9824593-0-4

2026

Table des matières

Introduction	5
Contexte de ce guide	5
À qui s'adresse ce guide?	5
Pourquoi le territoire?	5
Pourquoi un guide pédagogique?	5
Contexte de la Nation W8banaki	6
Pistes générales en contexte de mixité	6
Comment utiliser ce guide pédagogique?	7
Lecture critique du chapitre « territoire autochtone »	8
Le « territoire autochtone » dans le PFEQ	8
Les territoires prescrits	8
La définition du territoire autochtone	10
Les concepts particuliers	11
Le « territoire autochtone » dans le matériel pédagogique	13
Qui sont les auteur·rices et collaborateur·rices des manuels?	13
Comment le « territoire autochtone » est-il nommé et défini?	14
Qui sont les acteurs et actrices?	15
Quel vocabulaire décrit le territoire autochtone?	16
Quelles sources sont utilisées?	17
Quelles perspectives géographiques? – regard critique sur la discipline	18
La carte géographique	18
La toponymie	19
Une perspective eurocentriste et « sudiste »	20
Savoirs, perspectives et réalités des W8banakiak sur le territoire	21
Méthodologie	21
Les thèmes abordés par les participant·es w8banakiak	22
Territoire ancestral	22
Rivières, cours d'eau	22
Nations	22
Milieu de vie	22
Interdépendance	22
Accès	23
Toponymie	23
Effritement	23
Mise en relation des thèmes abordés dans les entrevues	24

Pistes pédagogiques	25
Principes structurants : investigation et enquête	25
1. Accès au territoire	25
2. Conception du territoire autochtone	26
3. Diversité des perspectives territoriales	26
4. Impacts de la colonisation	27
Principes structurants : apprentissage expérientiel et géographie « sensible »	28
Visite d'une communauté autochtone	28
Exploration de l'environnement proche	30
Sorties « en territoire »	31
Activités expérientielles en classe	33
Principe structurant : interdisciplinarité	36
Arts plastiques	36
Culture et citoyenneté québécoise	36
Français, langue d'enseignement	36
Outils	38
Cartes et toponymes	38
Outils cartographiques et toponymiques	39
Native Land	39
Toponymes autochtones du Québec	40
Ndakina, le territoire ancestral de la Nation W8banaki	41
La relocalisation des Eeyou d'Oujé-Bougoumou	42
Nunavut, Where we live and travel	43
Cartes-tapis géantes	44
Lexique	45
Comment nommer les peuples autochtones?	45
Chevauchement territorial	46
Réserve (terres de réserve)	46
Revendications territoriales	47
Revendications particulières	47
Revendications globales	47
Territoire ancestral (ou traditionnel)	48
Territoire conventionné	48
Territoire non cédé	49
Traités	49
Traités historiques	50
Traités modernes	51
Références	52

Introduction

L'astérisque (*)
indique un terme
défini dans le
lexique

Contexte de ce guide

À qui s'adresse ce guide?

À l'origine, ce guide a été pensé spécifiquement pour les enseignant·es de géographie du Centre de services scolaire de la Rivieraine, dans le Centre-du-Québec. Il se concentre sur le « territoire autochtone » du cours de géographie du 1^{er} cycle du secondaire du Programme de formation à l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2004), généralement offert en secondaire 2. Son objectif est de donner des pistes pour inclure les réalités et perspectives des peuples autochtones, et plus particulièrement des W8banakiak (Abénakis), sur le territoire.

Les perspectives présentées ici pourront intéresser les enseignant·es de géographie œuvrant ailleurs au Québec, ainsi que **les enseignant·es de toutes les disciplines** qui souhaitent inclure les perspectives autochtones dans leurs cours.

Pourquoi le territoire?

Le territoire est central au mode de vie et aux cultures des **Premières Nations et des Inuit***. Dans les premières entrevues réalisées dans le contexte de la recherche et dans les discussions avec les collaboratrices w8banakiak, qui développent des projets éducatifs pour leurs milieux scolaires, le territoire est revenu comme un élément incontournable à aborder (Maltais-Landry, 2023).

Étant donné la présence du « territoire autochtone » dans le cours de géographie du 1^{er} cycle, celui-ci est apparu comme une porte d'entrée naturelle pour refléter les préoccupations, perspectives et réalités des W8banakiak sur le territoire. Des membres de la Nation W8banaki ont été rencontré·es pour discuter du territoire : ce qu'il évoque pour eux et elles, son importance, et les manières de le présenter dans un cours de géographie.

Pourquoi un guide pédagogique?

La question de la formation des enseignant·es sur les enjeux et réalités autochtones a été soulevée à plusieurs reprises dans la recherche, tant par les enseignant·es eux- et elles-mêmes que par les collaboratrices w8banakiak. Rejoignant les constats de plusieurs recherches, les enseignant·es se disent peu outillé·es pour aborder les enjeux autochtones. Certain·es évoquent un sentiment d'imposture quand ils et elles doivent aborder ces enjeux, n'étant pas Autochtones eux- et elles-mêmes.

C'est dans ce contexte qu'a été pensé le format du guide pédagogique, qui se veut « autoportant ». L'idée est d'augmenter le sentiment d'aisance et de compétence des enseignant·es à aborder ces enjeux. Les pistes de réflexion et les contenus présentés ici sont le résultat d'un croisement entre les entrevues réalisées avec des membres de la Nation W8banaki et les écrits scientifiques consultés.

Contexte de la Nation W8banaki

Ce guide est ancré dans le contexte de la Nation W8banaki, qui compte deux communautés au Québec : Odanak et W8linak, situées sur la rive sud du Saint-Laurent. Un nombre important de W8banakiak vit à l'extérieur de ces deux communautés.

En l'absence d'écoles dans les communautés d'Odanak et de W8linak, les élèves w8banakiak fréquentent le réseau scolaire régulier. La Nation W8banaki souhaite depuis longtemps que sa culture, son histoire et ses perspectives soient mieux présentées dans le milieu scolaire, afin de stimuler la fierté et le sentiment d'appartenance des enfants w8banakiak en milieu scolaire, et de sensibiliser les élèves non autochtones à leurs réalités.

Les élèves w8banakiak sont généralement peu nombreux·ses dans chaque classe, surtout au secondaire. Ils et elles peuvent passer inaperçu·es : le français est leur langue première, plusieurs ont des noms de famille francophones, et leurs traits physiques ne les distinguent pas nécessairement de leurs camarades non autochtones.

Dans le contexte du Centre de services scolaire de la Riveraine, les enseignant·es pourraient aussi enseigner à des élèves d'autres Nations, par exemple aux enfants des étudiant·es de Kiuna (le seul établissement collégial des Premières Nations, situé à Odanak), qui accueille des étudiant·es Atikamekw, Innus, Eeyou, etc.

Pistes générales en contexte de mixité

En milieu urbain, il n'est pas rare que les enseignant·es non autochtones ignorent la présence d'enfants autochtones dans leurs classes. Il est suggéré de considérer « par défaut » la présence d'élèves des Premières Nations ou Inuit dans vos classes, et tout particulièrement si l'école où vous enseignez est située à proximité d'une communauté autochtone.

Les élèves autochtones sont là pour apprendre au même titre que les autres élèves. Ils et elles n'ont probablement pas les réponses aux questions que vous vous posez sur les peuples autochtones, et ne souhaitent pas nécessairement être identifié·es en tant que membres d'une Première Nation ou Inuit. Plusieurs participant·es w8banakiak à la recherche ont relaté des expériences de leur parcours scolaire où ils et elles étaient amené·es à « éduquer » leurs enseignant·es, ce qui les rendait mal à l'aise. Il est suggéré de les laisser intervenir s'ils et elles le souhaitent, et de proposer des sources et des activités qui présentent les perspectives des Premières Nations et des Inuit à l'ensemble des élèves, en priorisant les perspectives de la Nation vivant sur le territoire où est située votre école.

Des questions sensibles ou complexes peuvent être soulevées par les élèves. N'hésitez pas à leur dire que vous ne connaissez pas la réponse. Les enjeux qui touchent les Premières Nations et les Inuit sont complexes, particulièrement quand il est question de droits ancestraux, de revendications territoriales, ou de la *Loi sur les Indiens*. **Vous pouvez adopter une posture d'« apprenant·e » au même titre que vos élèves.**

Comment utiliser ce guide pédagogique?

Le guide pédagogique a été pensé dans une optique de progression.

La première partie propose une **lecture critique** du « territoire autochtone » tel que défini dans le PFEQ et dans le matériel pédagogique utilisé par les enseignant-es rencontré-es dans le contexte de la recherche. Cette critique est élaborée à partir d'écrits scientifiques et des entrevues. Pour ceux et celles qui débutent dans un processus d'inclusion des perspectives autochtones, cette première partie est pensée comme un premier pas, celui de **se questionner sur les savoirs transmis en classe** et d'apporter éventuellement des modifications relativement simples au matériel existant. Elle permet aussi de faire un lien avec la première compétence du PFEQ, « Lire l'organisation d'un territoire », qui amène l'élève à « se poser des questions » à partir de « clés de lecture » fournies par l'enseignant-e (Gouvernement du Québec, 2004, p. 308).

La deuxième partie rassemble des **savoirs, perspectives et réalités des W8banakiak sur le territoire**. Cette section repose entièrement sur les entrevues réalisées avec les participant-es w8banakiak. Elle met en lumière des éléments clefs du territoire pour la Nation W8banaki, qui peuvent également être intégrés au programme. Les thèmes abordés dans cette section sont pertinents pour aborder le territoire du point de vue des autres Premières Nations et des Inuit.

La troisième partie propose des **pistes pédagogiques** plus concrètes pour aller plus loin que le contenu prescrit par le PFEQ, élaborées à partir des préoccupations nommées dans les entrevues. Dans cette partie, on retrouve des suggestions de questions d'investigation qui permettent d'aborder les réalités territoriales autochtones contemporaines, et des propositions d'activités expérientielles ou des sorties terrain qui amènent les élèves à en apprendre sur le territoire autochtone sur lequel ils et elles vivent.

Suivent ensuite deux sections de « référence » : la quatrième partie recense des **outils** (cartes et toponymes) présentant des perspectives des Premières Nations et des Inuit sur le territoire, tandis que la cinquième partie propose un **lexique** de termes souvent utilisés dans le contexte des territoires autochtones.

Lecture critique du module « territoire autochtone »

Cette première partie propose une lecture critique du « territoire autochtone » du cours de géographie du 1^{er} cycle du secondaire, tel que présenté dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2004) et dans deux cahiers d'activités, *Géo à la carte* (Bergevin et al., 2019) et *Complètement géo* (Fontaine et al., 2020). Pour chacune des sous-sections, vous trouverez une analyse critique des contenus présentés, et des suggestions générales pour inclure les perspectives des Premières Nations et des Inuit sur le territoire.

Ainsi, si vous souhaitez conserver les ressources pédagogiques fournies par votre école, ces réflexions, nuances et ajouts peuvent être un premier pas vers l'inclusion des perspectives autochtones.

Le « territoire autochtone » dans le PFEQ

Les territoires prescrits

Le « territoire autochtone » est l'un des 11 territoires à l'étude dans le cours de géographie du 1^{er} cycle du PFEQ, qui s'étale sur deux ans. Il propose l'étude d'un territoire : celui des Cris (Eeyou), des Inuit ou des Naskapis, au choix des enseignant-es.

Il est important de noter que le PFEQ se concentre exclusivement sur des territoires pour lesquels il y a eu une **entente** entre les Nations et les gouvernements du Québec ou du Canada. Ces ententes sont :

- La Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ), signée avec les Cris et les Inuit en 1975, et la Convention du Nord-Est québécois (CNEQ), signée avec les Naskapis en 1978. On parle alors des **territoires conventionnés**.*
- L'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut (1993), qui a mené à la création du Nunavut en 1999.

Ces deux ententes sont considérées comme des **traités modernes***.

Au Québec, suite à la signature de la CBJNQ et de la CNEQ, les Cris, les Inuit et les Naskapis ont obtenu plus de pouvoirs et d'autonomie sur les territoires qu'ils et elles occupent.

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

Ce choix du PFEQ peut s'expliquer par une volonté de ne pas entrer dans la controverse des **territoires non cédés***. Quoi qu'il en soit, le programme laisse peu de place aux réalités des autres territoires autochtones du Québec, notamment le territoire des W8banakiak, le Ndakina.

SUGGESTIONS :

- Préciser que les réalités territoriales des Nations diffèrent grandement entre elles; les Cris, les Inuit et les Naskapis ont beaucoup plus d'autonomie et de pouvoirs que les autres Nations du Québec, ainsi que des accès exclusifs à de plus grands territoires.
- Expliquer que les territoires des Nations autochtones ne se limitent pas aux réserves et couvrent le territoire tout entier du Québec actuel; il est donc certain que les élèves vivent sur un ou des territoires autochtones. Ces territoires peuvent être visualisés notamment grâce à l'outil Native Land (voir section Outils).
- Éventuellement, procéder à une comparaison entre deux ou trois Nations (voir section Pistes pédagogiques).

La définition du territoire autochtone

Le programme de géographie est structuré autour du concept central de « territoire », défini dans le programme comme « un espace social que des humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 301). Cette définition du territoire suppose déjà une vision du monde **eurocentriste*** selon laquelle les humains peuvent « s'approprier » le territoire, qui ne correspond pas à la vision exprimée par les participant·es à la recherche.

Le PFEQ définit ainsi le territoire *autochtone* :

« Un territoire autochtone est occupé par des citoyens issus d'une Première Nation qui revendiquent l'autonomie sur ce territoire. À la suite d'ententes établies entre le gouvernement du Canada ou du Québec et certains peuples autochtones, les territoires sont soumis à une juridiction autochtone dans presque tous les domaines » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 327).

D'emblée, la façon de nommer les peuples autochtones dans cette définition porte à confusion; en effet, le terme « Première Nation » n'inclut pas les Inuit.

Par ailleurs, bien qu'elle soit cohérente avec les territoires prescrits par le PFEQ, cette définition est restrictive, car elle exclut les territoires où des revendications sont en cours. Pour la majorité des Premières Nations au Québec, seules les **réserves*** sont des « territoires autochtones » selon cette définition, qui est un obstacle à une compréhension du concept de **territoire traditionnel ou ancestral***.

L'Encyclopédie canadienne propose à l'inverse une définition du territoire qui met d'abord en lumière ce concept de territoire traditionnel :

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

Cette définition s'approche de celle qu'en donnent les participant·es au projet (voir section Savoirs, perspectives et réalités des W8banakiak sur le territoire).

*C'est-à-dire une vision qui place le point de vue et les perspectives occidentales au centre du monde, ou les considère comme universels.

SUGGESTIONS :

- Questionner, avec les élèves, le concept central de « territoire » et la définition qu'en donne le PFEQ.
- Proposer une définition du « territoire autochtone » qui permette d'aborder et de comprendre les territoires ancestraux.

Les concepts particuliers

Sept concepts particuliers sont prescrits pour le territoire autochtone par le PFEQ : bande, convention, culture, droit ancestral, nation, nordicité, revendication. Ces concepts permettent-ils de présenter les perspectives des peuples autochtones sur le territoire?

Quatre des concepts prescrits portent un regard plus historique que géographique sur le territoire. Le concept de **Bande** fait référence à une entité créée de toute pièce par le gouvernement canadien, et imposée aux Premières Nations par la *Loi sur les Indiens* à partir du 19^e siècle; les bandes ne correspondent pas à l'organisation politique traditionnelle des Premières Nations. Par ailleurs, comme les Inuit ne sont pas inclus dans la Loi sur les Indiens et ne sont pas organisés en bandes, ce concept n'est pas pertinent dans le contexte du Nunavut (un des territoires à l'étude) et du Nunavik.

Le concept de **Convention** s'applique uniquement au contexte très particulier et contemporain de la CBJNQ et de la CNEQ (**territoires conventionnés***). Quant aux concepts de **Droit ancestral** et de **Revendication***, ils s'inscrivent dans le contexte juridique contemporain des luttes des peuples autochtones pour la reconnaissance de leurs droits.

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

Le concept de **Nordicité** est central dans le programme et dans le traitement qu'en proposent les manuels. La nordicité a été définie par le géographe Louis-Edmond Hamelin dans les années 1960, et fait référence aux caractéristiques propres aux régions nordiques (climat, population, etc.). Selon Hamelin, tout le territoire du Québec peut être pensé comme « nordique ». Or, dans l'imaginaire collectif, et dans le PFEQ, ce concept est associé aux Nations du Nord (Cris, Inuit, Naskapis), où il fait « froid », où les hivers sont « longs », et où les conditions de vie sont « hostiles »; le Nord est ainsi présenté comme une réalité homogène et lointaine (Déry et Mottet, 2018). En mettant l'accent sur la nordicité pour présenter les territoires autochtones, on renforce l'idée que les Autochtones sont « loin » de la population québécoise, dans un « ailleurs » géographique et temporel.

Les concepts de **Culture** et de **Nation** sont plus pertinents pour parler du territoire selon les perspectives des peuples autochtones. En effet, la culture, le mode de vie, la langue et l'histoire sont étroitement reliés au territoire ancestral occupé et fréquenté par une Nation. Les cultures autochtones, cependant, ne devrait pas être présentées comme figées dans le temps ou statiques, mais abordées dans leurs manifestations contemporaines. Les pratiques culturelles ont été transformées, et continuent de l'être.

Parmi les thèmes qui ont été abordés par les participant-es en entrevue, on pourrait ajouter, par exemple, les concepts de **Transmission** (le lien entre l'accès au territoire et les possibilités de transmettre la culture), de **Réseaux** (les réseaux d'échanges, les réseaux hydrographiques) et de **Colonisation** (l'impact de la colonisation sur l'effritement du territoire). Ces thèmes sont expliqués plus en détails dans la section Savoirs, perspectives et réalités des W8banakiak sur le territoire.

SUGGESTIONS :

- Questionner, voire abandonner, le concept de nordicité pour parler des territoires autochtones.
- Introduire d'autres concepts (ex. transmission, réseaux, colonisation, etc.) qui sont plus à même de présenter les perspectives des Premières Nations et des Inuit sur le territoire.
- Demander aux élèves d'organiser les concepts prescrits et ceux proposés dans ce guide à l'intérieur d'un schéma organisationnel. Lesquels, selon eux et elles, seraient appropriés pour parler des territoires autochtones? Lesquels permettraient d'expliquer ou de résoudre un enjeu du territoire autochtone à l'étude?

Le « territoire autochtone » dans le matériel pédagogique

Cette section propose cinq critères qui peuvent vous aider à déterminer si les contenus proposés par le matériel pédagogique que vous utilisez présentent une vision stéréotypée ou erronée des peuples autochtones et de leurs territoires, ou s'ils présentent les réalités et perspectives des peuples autochtones eux-mêmes.

Quand des exemples sont fournis, ils sont tirés des deux manuels utilisés par les enseignant-es qui ont participé à la recherche, soit les cahiers d'activité (cahier de l'élève) de *Géo à la carte* (Bergevin et al., 2019) et de *Complètement géo* (Fontaine et al., 2020).

Qui sont les auteur-rices et collaborateur-rices des manuels?

À cause d'un long historique de représentations erronées des peuples autochtones par des auteur-rices et chercheur-ses non autochtones, il est important de vérifier qui sont les auteur-rices et collaborateur-rices des manuels : y a-t-il des membres des Premières Nations, des Inuit ou des Métis parmi eux et elles?

Quand les auteurs et autrices ne sont pas autochtones, la collaboration avec des membres des communautés autochtones est un critère clef pour déterminer s'il y a un risque que les représentations soient erronées ou stéréotypées (Comité M8wwaL ǀmamu et al., 2023).

SUGGESTION :

- Utiliser les *Clés d'analyse pour les œuvres de littérature jeunesse traitant de savoirs, réalités et cultures autochtones* pour analyser avec vos élèves le matériel pédagogique utilisé.

Comment le « territoire autochtone » est-il nommé et défini?

Il existe une diversité de réalités et de perspectives sur le territoire. D'une Nation à l'autre, les enjeux et les réalités varient. La définition du « territoire autochtone » proposée devrait donc permettre d'explorer cette diversité de réalités territoriales. Par ailleurs, comme vu à la section précédente, il est important de considérer tout le territoire comme autochtone, et la définition proposée devrait en rendre compte.

Les manuels consultés proposent des définitions largement inspirées de la définition du PFEQ. Comme vu à la section précédente, cette définition est restrictive, car elle met l'accent sur les territoires pour lesquels il y a eu une entente avec le gouvernement du Canada et du Québec, et sur les relations des peuples autochtones *avec les gouvernements* (revendication, autonomie) plutôt que sur les relations des peuples autochtones *avec le territoire*. Notons que l'utilisation du **pluriel** « territoires autochtones » par *Complètement Géo* met mieux la table pour explorer la diversité des réalités territoriales que le singulier « territoire autochtone » utilisé dans le PFEQ et dans *Géo à la carte*.

SUGGESTIONS :

- Adopter le pluriel (« territoires autochtones ») pour montrer la diversité des perspectives territoriales.
- Proposer une définition du « territoire autochtone » qui permette d'aborder les territoires ancestraux.

Qui sont les acteurs et actrices?

La colonisation a eu pour effet d'imposer aux peuples autochtones à travers le monde des modes d'organisation sociale, politique et territoriale. Mis à l'écart des sphères du pouvoir, les peuples autochtones sont généralement présentés en périphérie, comme acteurs secondaires ou comme victimes.

Parmi les droits reconnus par l'ONU dans la Déclaration des droits des peuples autochtones, on retrouve aux articles 3 et 4 le droit à l'autodétermination, soit un pouvoir d'action (Organisation des Nations Unies, 2007). Or, les peuples autochtones ne sont pas toujours les acteurs et actrice du développement du territoire dans les manuels. Cela peut se traduire, notamment, par une utilisation de la forme passive plutôt qu'active.

Ces nuances peuvent être subtiles, mais elles peuvent nier ou mettre de l'avant les perspectives des peuples autochtones et leur pouvoir d'action.

EXEMPLE :

Voici une question structurante proposée aux enseignant-es pour l'étude des enjeux du territoire autochtone :

« Comment développer le territoire en respectant les droits des Autochtones? »
(Bergevin et al., 2019)

Bien que ce soit subtil, cette question sous-entend que le développement du territoire est mené par les non Autochtones, qui doivent alors s'assurer de respecter les droits des Autochtones; ces droits apparaissent presque comme quelque chose d'« encombrant » dans le développement. Dans cette formulation, les Autochtones ne sont pas les acteurs et actrices principaux du développement de leurs propres territoires.

Par ailleurs, comme le chapitre porte exclusivement sur le territoire des Eeyou (Cris), il serait plus approprié d'utiliser le nom de cette Nation, plutôt que le terme générique « Autochtones ».

SUGGESTIONS :

- S'exercer à identifier la façon dont les peuples autochtones sont présentés (ou non) comme acteurs et actrices du développement de leurs territoires.
- Reformuler au besoin les affirmations ou les questions du manuel, par exemple par l'utilisation de la forme active.
- Faire référence le plus possible à chaque Nation (Inuit, Eeyou (Cris), W8banakiak, etc.) plutôt qu'au terme générique « Autochtones ».

Quel vocabulaire décrit le territoire autochtone?

Dans la lignée de l'élément précédent, un point de vue eurocentriste peut s'exprimer dans le vocabulaire utilisé. Le sens des mots n'est pas universel; il peut traduire des réalités différentes, ou véhiculer des préjugés ou des stéréotypes (Raibmon, 2018). L'utilisation de la forme passive, comme vu précédemment, dépouille également les peuples autochtones de leur agentivité. Une lecture fine du matériel pédagogique permet de repérer ces éléments.

EXEMPLE :

Voici un extrait décrivant le mode de vie traditionnel des Eeyou (Cris):

« Les Cris ont d'abord formé une communauté nomade, obligée de se déplacer sur un très vaste territoire afin de pouvoir subsister grâce à la chasse, à la pêche et au piégeage. Ils vivaient ainsi très proches de la nature et y trouvaient tout ce dont ils avaient besoin pour survivre. Les lacs et les rivières leur offraient le poisson, et la forêt leur procurait le gibier et autre nourriture (comme les fruits et les champignons). »
(Bergevin et al., 2019, p. 16)

En utilisant des mots comme *obligée de se déplacer*, *subsister* et *survivre*, cet extrait laisse entendre que le mode de vie des Cris était difficile, et qu'ils et elles étaient toujours au bord de l'extinction, en « attente » d'être « sauvé-es » par les Européens. Par ailleurs, le terme *nomade* doit être utilisé avec soin. Le nomadisme n'est pas une « errance » sur le territoire; c'est un mode de vie basé sur des déplacements cycliques selon les saisons, sur un territoire connu et nommé.

Les formulations *leur offraient* et *leur procurait* laissent aussi entendre que les Cris n'avaient pas d'efforts à fournir pour chasser et pêcher. Ces affirmations renforcent un préjugé tenace, celui selon lequel les peuples autochtones sont « paresseux », et évacue complètement le développement technique des Cris et de l'ensemble des peuples autochtones.

Finalement, des expressions comme *ils vivaient très proches de la nature* renforcent une image stéréotypée et romancée qui associe les **Premiers Peuples*** à un « jardin d'Eden ».

SUGGESTIONS :

- Amener les élèves à identifier des mots ou expressions qui présentent une vision eurocentriste ou stéréotypée des Premières Nations et des Inuit.
- Se questionner : pourquoi ces stéréotypes sont-ils présents?
- Repérer l'utilisation de la forme passive plutôt qu'active.
- Reformuler au besoin certains passages du matériel pédagogique utilisé.
- Présenter des sources produites par des membres des Premières Nations et des Inuit pour aborder le mode de vie traditionnel; par exemple, des passages du roman *Kukum*, de Michel Jean.

Quelles sources sont utilisées?

Afin d'assurer une représentation juste des peuples autochtones, une analyse des sources utilisées est importante. Malheureusement, les manuels scolaires nomment peu les sources utilisées. Même quand les sources sont indiquées, il est parfois difficile de retracer les extraits utilisés, car la source est parfois indiquée sans auteur·rice.

Il y a peu de sources primaires dans les manuels, et donc peu de témoignages directs des peuples autochtones. Une suggestion essentielle est de bonifier le contenu des manuels avec des sources présentant les perspectives des peuples autochtones sur le territoire : témoignages, récits, films, cartes, images, écrits scientifiques, etc.

SUGGESTIONS :

- Porter une attention particulière aux sources utilisées dans les manuels.
- Présenter aux élèves des sources présentant des perspectives autochtones sur le territoire.

Quelles perspectives géographiques? – regard critique sur la discipline

Cette section propose quelques réflexions plus générales sur l'enseignement de la géographie et ses fondements, à partir de l'analyse critique du PFEQ et du matériel pédagogique.

La carte géographique

La carte est un outil central dans l'enseignement de la géographie. Or, la carte géographique que nous utilisons couramment transpose une représentation du monde marquée par la colonisation et l'impérialisme : ce sont les métropoles européennes et l'Occident dans son ensemble qui sont au centre, tandis que le reste du monde est en périphérie. Par ailleurs, les frontières indiquées sur nos cartes ne sont pas nécessairement reconnues par les peuples autochtones (voir section Savoirs, perspectives et réalités..., extraits « territoire ancestral »).

Contrairement à la perspective « à vol d'oiseau » de la carte eurocentrée, la perspective géographique sur le territoire, pour les peuples autochtones, peut s'exprimer d'un point de vue « horizontal », en fonction du territoire parcouru. Les cartes dessinées traditionnellement par les peuples autochtones avaient la fonction de s'orienter dans le territoire, et pouvaient utiliser d'autres codes d'échelle que ce à quoi nous sommes habitués (par exemple, ce qui peut être parcouru en une journée de déplacement).

Vous pouvez présenter à vos élèves des cartes réalisées par les peuples autochtones, et qui renversent notre regard sur le territoire (voir section Outils pour des suggestions). Par exemple, dans la carte suivante, qui représente le Sud du Canada d'une perspective inuk, c'est le Nord qui semble être au « centre » plutôt qu'en « périphérie » du monde :



Figure 1
« Inuit view to the South ». Carte reproduite dans Rudy Wiebe, *Playing Dead. A Contemplation Concerning the Arctic*, Edmonton, NeWest, 1989. Image numérique. Consultée dans Chartier (2020).

La toponymie

La toponymie est un autre espace géographique qu'il convient de questionner. Les colonisateurs et explorateurs se sont empressés de renommer les territoires qu'ils « découvraient ». En plus de contribuer à nier l'antériorité de la présence des peuples autochtones sur ces territoires, ce mouvement a eu pour effet d'effacer la perspective géographique exprimée dans les toponymes autochtones (par exemple, des récits associés aux lieux, des indications pour se repérer et s'orienter sur le territoire, etc.).

Depuis des décennies, il existe un mouvement dans les communautés autochtones, et particulièrement les communautés inuit, pour se réapproprier la toponymie. Le Inuit Heritage Trust a ainsi recensé 9000 lieux en inuktitut et leur signification, qui témoignent de la fréquentation du territoire du Nunavut. Ces lieux sont répertoriés sur une carte, intitulée *Nunavut, Where we Live and Travel*. Cette carte peut être utilisée pour montrer une autre perspective sur le territoire des Inuit et valoriser la toponymie des Inuit (voir section Outils).

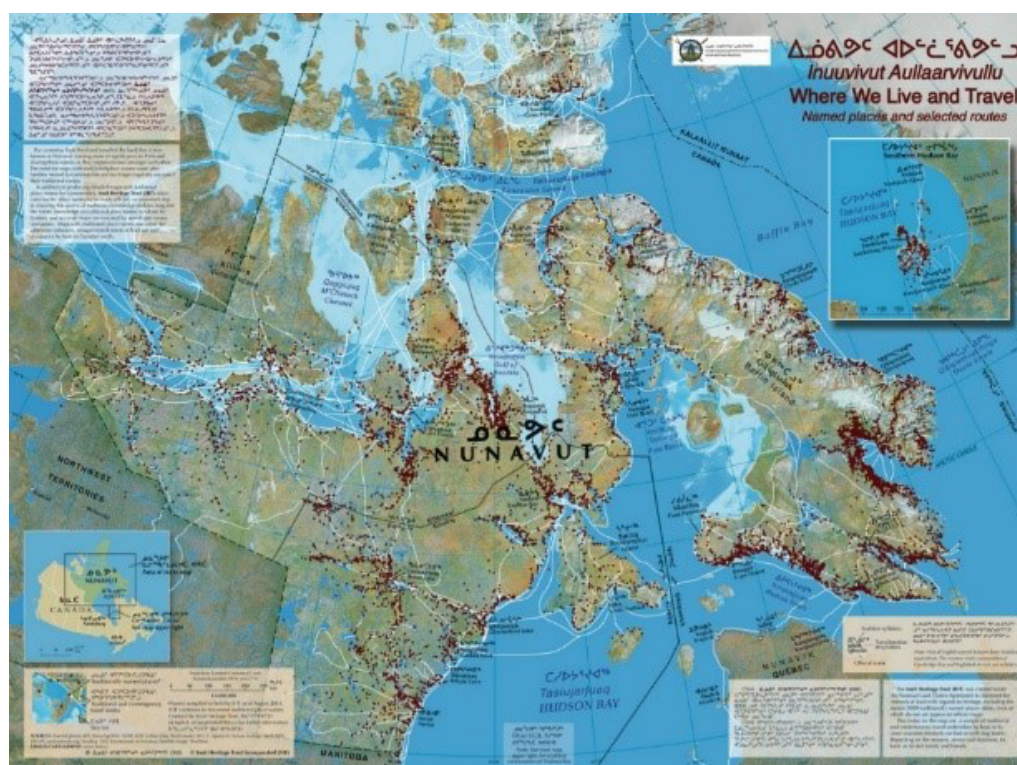


Figure 2
Nunavut, Where we Live and Travel. Carte réalisée par le Inuit Heritage Trust

Une perspective eurocentriste et « sudiste »

Au-delà de la carte, une perspective eurocentriste, voire « sudiste », s'exprime dans les manuels quand on considère que le « centre » est le sud du pays (Montréal, Québec). Cette perspective « sudiste » est renforcée par la prépondérance du concept de nordicité (voir section sur les concepts particuliers).

On trouve un exemple de cette perspective sudiste lorsque le territoire d'une Première Nations est caractérisé par son « **isolement** » par rapport au sud. Cette notion « d'isolement » pose problème, car l'isolement dépend évidemment du point de vue dont on parle. Pour les peuples autochtones qui y vivent, c'est leur territoire – *Eeyou Istchee, Nunavik, Nitassinan*, etc. – qui est le « centre ». Ce sont des **milieux de vie** où les communautés sont connectées entre elles par un réseau de pistes, de chemins, de rivières.

L'idée d'isolement s'oppose ainsi à celle de **connections** et de **réseaux d'échange** exprimée par les participant·es à la recherche (voir section Savoirs, perspectives et réalités..., extraits « rivières »), et documentée par la recherche. Par exemple, des fouilles archéologiques ont révélé que des outils fabriqués en chert de Ramah, un matériau qu'on trouve uniquement au Labrador, ont parcouru des milliers de kilomètres il y a des centaines, voire des milliers d'années, jusque dans la vallée du Saint-Laurent (Burke, 2006). Cela illustre non seulement la grande valeur accordée à certaines matières, mais aussi la mobilité des Nations sur les territoires et l'étendue des réseaux d'échange précoloniaux.

Il est donc important de nuancer le concept d'isolement, autant celui des territoires nordiques par rapport au « sud » que l'isolement des communautés entre elles, et ce, autant dans le passé que dans le présent.

SUGGESTIONS :

- Questionner les représentations de la carte géographique traditionnelle.
- Utiliser des cartes présentant des perspectives autochtones sur le territoire.
- Identifier des représentations géographiques eurocentristes dans le matériel pédagogique utilisé.
- Introduire les toponymies des Premières Nations et des Inuit et explorer les perspectives sur le territoire qu'elles expriment.

Savoirs, perspectives et réalités des W8banakiak sur le territoire

Cette section présente des réalités et perspectives sur le territoire telles que les ont exprimées les participant·es w8banakiak à la recherche. Elle vise une (ré)acquisition de connaissances par les enseignant·es, mais certains éléments peuvent aussi être présentés aux élèves, avec ou sans les pistes d'investigation (voir section Pistes pédagogiques).

Méthodologie

Les entrevues ont été réalisées en 2022. Les participant·es à la recherche sont au nombre de neuf. Parmi ces neuf personnes,

- 5 personnes sont des W8banakiak d'Odanak et 3 sont de W8linak; 1 est une Atikamekw Nehirowisiw vivant à Odanak.
- Il y a 5 hommes et 4 femmes.
- 4 participant·es sont dans le groupe d'âge des 30-40 ans; 1 dans les 40-50 ans; 1 dans les 60-70 ans; et 3 dans les 70-80 ans.

Les perspectives présentées ici ne prétendent pas à l'exhaustivité. Néanmoins, chaque thème retenu a été abordé par plusieurs personnes en entrevue. Par ailleurs, il faut garder en tête que les thèmes se recoupent, et que les participant·es abordent parfois plusieurs idées en même temps; ainsi, les thèmes présentés ne doivent pas être vus comme des boîtes fermées.

La première mise en relation des thèmes a été soumise à la validation de trois membres de la Nation W8banaki. À partir de leurs suggestions, quelques thèmes ont été ajoutés.

Des extraits d'entrevue ont aussi été sélectionnés pour illustrer chaque thème (voir schéma ci-dessous).

Les thèmes abordés par les participant·es w8banakiak

Territoire ancestral

Le territoire ancestral (ou territoire traditionnel) est un élément incontournable, nommé par tous·tes les participant·es, qu'ils et elles opposent au caractère exigü et restrictif de la réserve. Pour les W8banakiak, le territoire ancestral se nomme **Ndakina**, « notre territoire ». Il est décrit comme un territoire vaste sur lequel les déplacements étaient fluides, sans frontières rigides, et dont les limites n'étaient pas statiques. Pour les participant·es, le territoire ancestral fait aussi référence à une occupation continue et millénaire du territoire.

Rivières, cours d'eau

Dans les mots d'un participant, les rivières et les cours d'eau étaient les « chemins » permettant aux W8banakiak de se déplacer, d'échanger et de se rassembler, entre familles et entre Nations. Les lieux de chasse, de pêche et de campements étaient situés à proximité d'un cours d'eau; les bassins hydrographiques délimitaient le Ndakina. Ce thème fait écho au mode de vie de nombreux peuples autochtones, particulièrement les peuples dits semi-nomades.

Nations

Dans l'optique de briser l'homogénéisation du terme « Autochtones », plusieurs participant·es ont insisté sur l'importance de présenter une diversité de perspectives territoriales et culturelles, à l'image de la diversité des Nations qui vivent sur l'actuel territoire du Québec. Ils et elles ont aussi insisté pour que ces Nations soient présentées dans une perspective contemporaine et actuelle, et non dans un passé lointain et statique.

Milieu de vie

Le territoire a été nommé comme un milieu de vie, un « chez-soi », synonyme de bien-être, de quiétude et de connexion à la nature. Ce ne sont pas tous·tes les participant·es qui ont décrit le territoire de cette façon, car pour certain·es, le faible accès au territoire traditionnel limite les possibilités de s'y sentir « chez soi ».

Interdépendance

Contrastant avec une vision eurocentrée où le territoire peut être possédé et exploité, les participant·es ont souligné le lien étroit qui lie le territoire aux humains, au vivant et au non-vivant. Dans une relation circulaire, « le territoire prend soin de nous et on prend soin du territoire »; le territoire « ne nous appartient pas ». Il y a donc une responsabilité de vivre sur le territoire en respect de tout ce qui y vit.

Accès

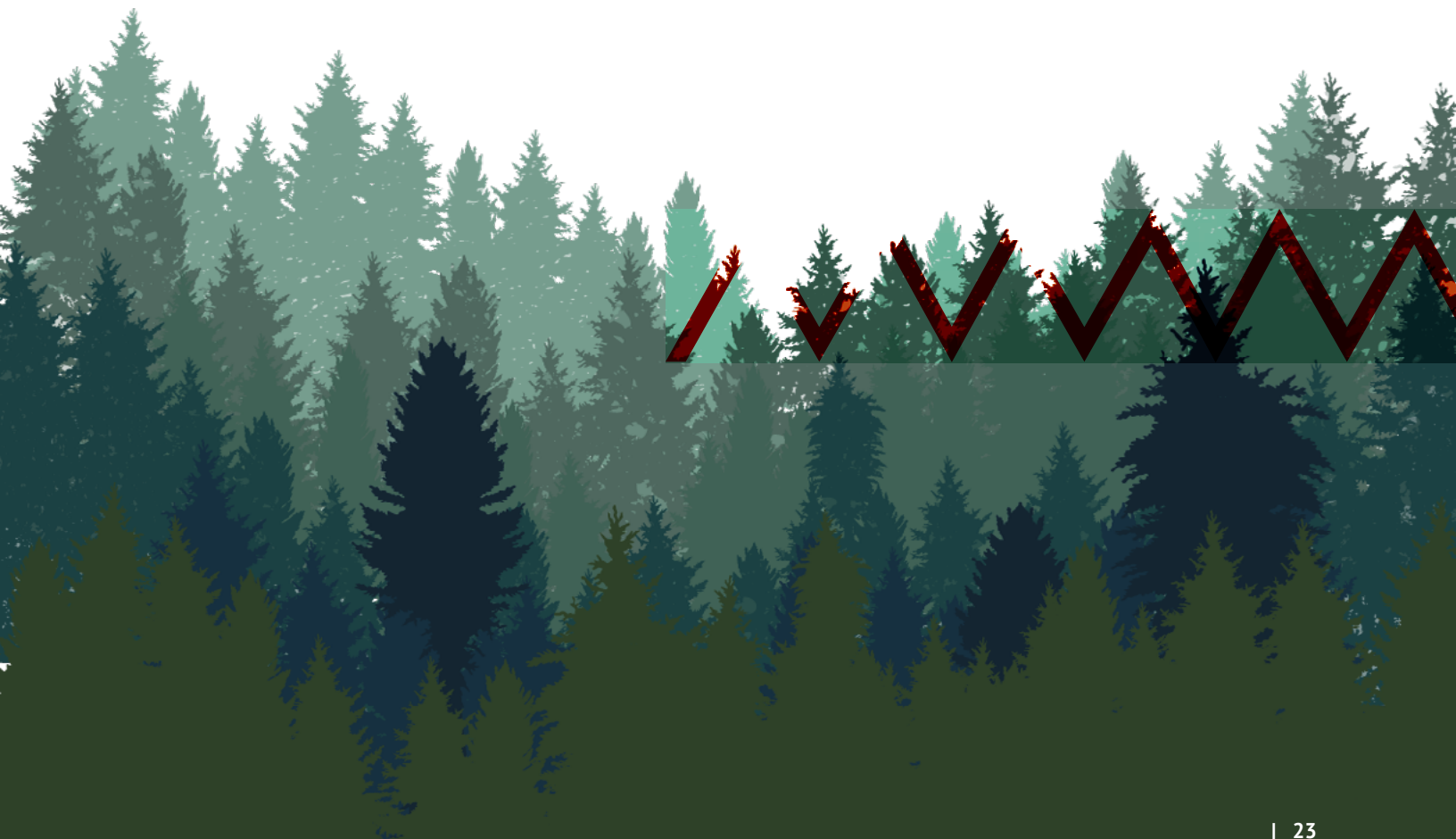
Dans le contexte des W8banakiak, où plus de 95% du Ndakina est privatisé, l'accès au territoire est un thème central. Cet accès limité au territoire a nui à la passation des savoirs liés aux activités traditionnelles (chasse, pêche, vannerie, récolte des plantes médicinales, etc.) ainsi qu'à la transmission des récits et de l'histoire de la Nation. Bien que plusieurs ententes permettent aux membres de la Nation de fréquenter des terres privées pour pratiquer des activités traditionnelles, plusieurs participant-es ont évoqué leurs préoccupations quant à la transmission de la culture.

Toponymie

Les noms des lieux parlent du territoire, et des façons de l'occuper et de le vivre. Ce sont donc des « messages » porteurs de récits et d'histoire, qui permettent de comprendre le territoire d'un point de vue « horizontal », à la hauteur du déplacement des humains. Dans un contexte où la langue abénakise est menacée, les toponymes abénakis permettent de perpétuer une histoire et une occupation du territoire.

Effritement

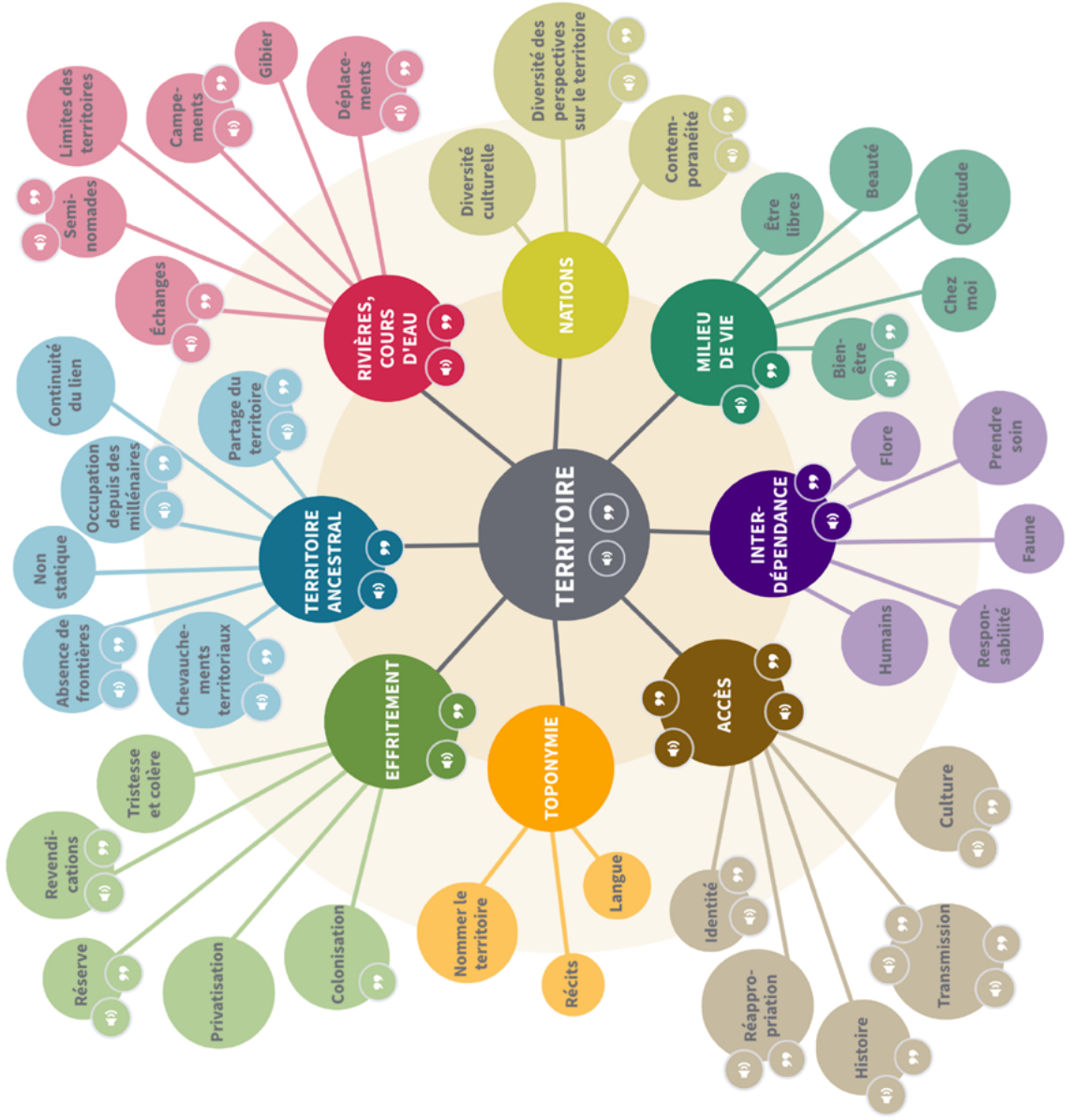
Situé dans la vallée du Saint-Laurent, le territoire des W8banakiak a été rapidement colonisé, et les terres qui leur avaient été attribuées au début du 18^e siècle ont été graduellement revendues ou occupées par des colons, jusqu'à ce qu'il ne reste plus que deux petites communautés, Odanak (6 km²) et W8linak (0,9 km²). Aujourd'hui, la Nation est en processus de **revendications particulières*** pour obtenir compensation.



Mise en relation des thèmes abordés dans les entretiens



Le schéma « interactif » (avec les extraits audio) peut être consulté en ligne. Pour entendre les extraits, cliquez sur le symbole du haut-parleur; pour consulter l'extrait en transcription, cliquez sur le symbole des guillemets.



Savoirs, expériences et perspectives des W8banakiak sur le territoire

Schéma conçu par Aude Maltais-Landry à partir des entretiens réalisés dans le cadre de sa recherche doctorale « Inclure les savoirs, expériences et perspectives autochtones sur le territoire dans l'enseignement de la géographie au Québec: un projet collaboratif en contexte w8banaki », UdeS, 2023

Pour accéder à toutes les données passez votre souris ou cliquez sur les différentes formes.



Lisez la transcription du témoignage



Écoutez l'enregistrement du témoignage : en cliquant sur l'icône vous pouvez jouer ou mettre sur pause, vous ne pouvez pas revenir en arrière.

Pistes pédagogiques

Dans l'optique de progression présentée en introduction du guide, cette section propose des pistes pédagogiques concrètes pour inclure les savoirs, perspectives et réalités autochtones dans votre enseignement. Ces pistes sont organisées autour de grands principes pédagogiques et didactiques.

Principes structurants : investigation et enquête

Dans les dernières décennies, les recherches en didactique de l'histoire et de la géographie ont souligné la pertinence d'une démarche d'enquête et d'investigation pour susciter l'intérêt des élèves et aborder une diversité de perspectives. En contexte de mixité, ces approches permettent de présenter des perspectives marginalisées aux élèves du groupe majoritaire, tout en permettant aux élèves minoritaires de se reconnaître dans le récit enseigné. Pour être efficaces, les questions d'investigation proposées aux élèves doivent les interpeler et susciter un engagement réel envers les thèmes étudiés.

Cette section propose quatre grands thèmes pour aborder le territoire, en mettant au cœur des apprentissages des enjeux centraux aux réalités contemporaines des peuples autochtones. Chaque thème s'accompagne d'un exemple de « grande question », qui s'appuie sur les idées et thèmes soulevés par les participant-es w8banakiak (voir section Savoirs, perspectives et réalités...). Les thèmes et les questions proposés peuvent être adaptés aux contextes d'autres Nations.

1

Accès au territoire

Pour les Premières Nations et les Inuit, le territoire est central au mode de vie. Il est intimement lié à la transmission des savoirs, de la langue, des cultures et des pratiques traditionnelles (voir section précédente : Savoirs, perspectives et réalités..., thème « accès »).

L'accès au territoire est différent d'une Nation à l'autre. Dans le cas des W8banakiak, la colonisation hâtive et la privatisation ont grandement limité leur accès au Ndakina, leur **territoire ancestral***. Pour les W8banakiak, l'accès au territoire est source de préoccupation : comment transmettre les savoirs en ayant un accès limité au territoire? Comment les W8banakiak s'y prennent-ils? Quels sont les enjeux, les défis?

Question d'investigation :

« En quoi l'accès au territoire a-t-il un impact sur la transmission de la culture et des savoirs pour les peuples autochtones? Comment faire vivre et transmettre la culture en l'absence d'accès au territoire? »

Conception du territoire autochtone

À l'instar de tout le territoire de l'Île de la Grande Tortue (Amérique du Nord), le territoire que nous habitons est un territoire autochtone (voir section Savoirs, perspectives et réalités..., thème « territoire ancestral »). En effet, les chevauchements des divers territoires ancestraux couvrent la quasi-totalité du continent. L'école où vous enseignez se trouve donc en territoire autochtone; savez-vous lequel? Pour vous aider, vous pouvez consulter le site Native Land (voir section Outils).

Qu'est-ce qui, autour de nous, témoigne de la présence (ou de l'absence) des Premières Nations et des Inuit sur le territoire que nous habitons? Cette question vise à amener les élèves à déconstruire l'idée de la « réserve » comme territoire autochtone, et à prendre conscience du fait qu'ils et elles vivent sur un territoire autochtone.

Question d'investigation :

« En quoi le territoire que j'habite est-il autochtone?
Comment le territoire autochtone est-il représenté
dans mon environnement proche? »

Diversité des perspectives territoriales

Contrairement à la perception que peuvent en avoir les élèves, les peuples autochtones ne constituent pas un bloc homogène. Les perspectives et réalités territoriales varient d'une Nation à l'autre, voire d'une communauté à l'autre. Les réalités contemporaines sont ainsi distinctes et complexes (voir section Savoirs, perspectives et réalités..., thème « Nations »).

Ce thème propose de jeter un regard comparatif sur les réalités de deux ou de plusieurs Nations, afin de briser la perception d'homogénéité des réalités autochtones. Les Nations ont-elles toutes les mêmes pouvoirs et les mêmes accès au territoire? Une approche comparative peut vous permettre d'aborder à la fois un des territoires prescrits et un autre territoire, par exemple celui où vous enseignez.

Question d'investigation :

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

Impacts de la colonisation

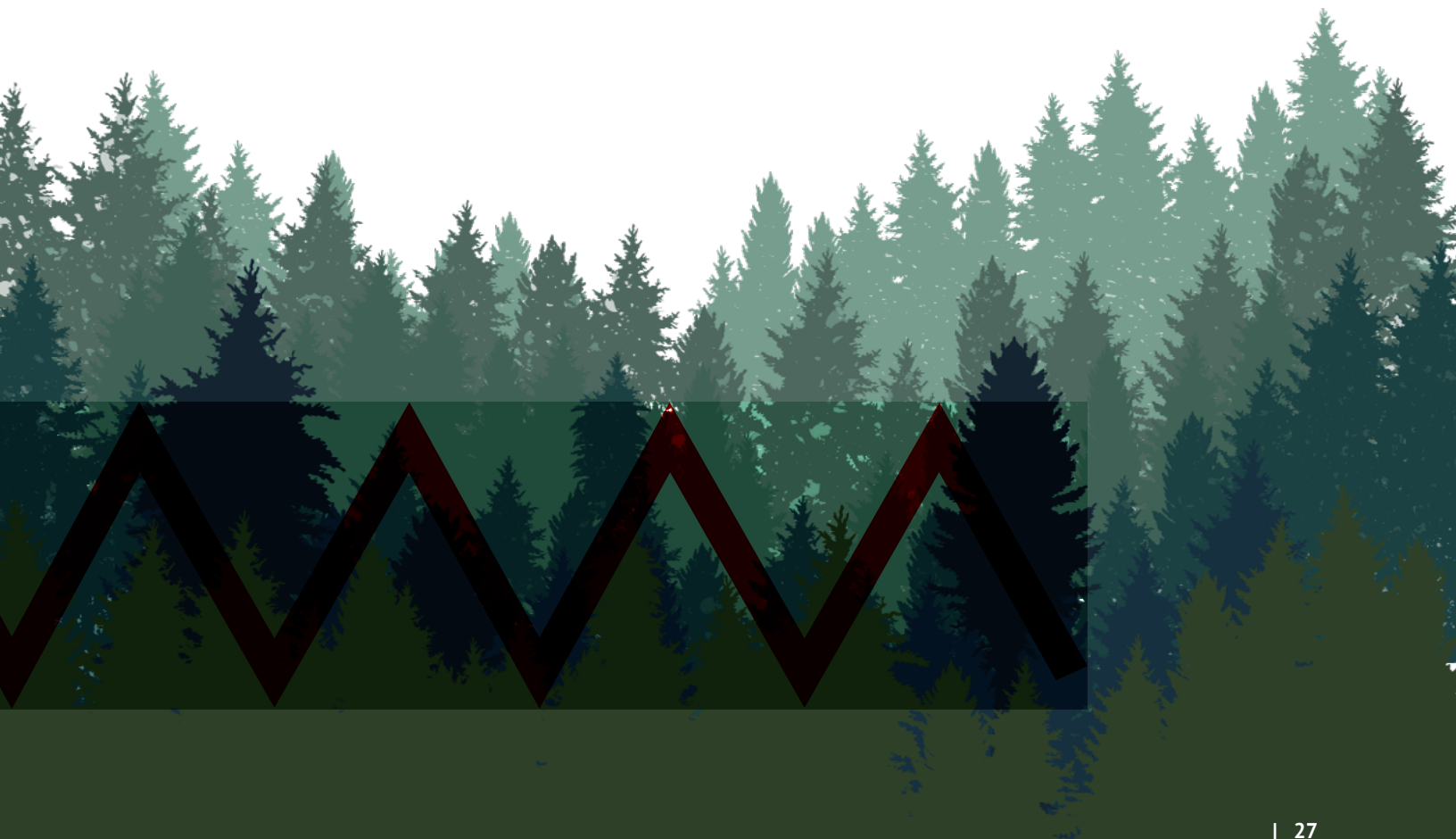
4

Même si tous les peuples autochtones de l'Amérique du Nord ont vécu la colonisation, les modalités selon lesquelles elle s'est déployée ont grandement varié d'une région à l'autre, selon le moment du contact, l'intensité et la rapidité du peuplement, les ressources présentes sur le territoire, etc.

Les W8banakiak, comme les autres Nations de l'Est du continent, ont été parmi les premières à entrer en contact avec les colonisateurs européens. En ce sens, la colonisation a eu l'effet d'un effritement rapide du territoire (voir section Savoirs, perspectives et réalités..., thème « effritement »). Quelles traces de cette colonisation peut-on voir aujourd'hui?

Question d'investigation :

« Quels ont été les impacts de la colonisation sur les territoires des Premières Nations et des Inuit, et plus particulièrement sur le territoire où nous habitons? »



Principes structurants : apprentissage expérientiel et géographie « sensible »

L'**apprentissage expérientiel** est considéré comme partie intégrante des pédagogies autochtones (Antoine et al., 2018). L'importance de cette approche a été réitérée à plusieurs reprises par les collaboratrices au projet, ainsi que par plusieurs participant-es. Il s'agit pour eux et elles de « faire vivre la culture », de « faire entrer les Premières Nations dans l'école », d'apprendre par les sens, de susciter un éveil et une curiosité. En raison d'un rapport historiquement complexe à l'école, vue comme une institution coloniale, il y a une volonté de « décloisonner l'éducation ».

Pour certain-es participant-es, cela s'exprime spécifiquement par rapport au territoire et à l'enseignement de la géographie : « il faut faire vivre le territoire », « il faut marcher le territoire », « il faut que les gens se connectent au territoire pour en comprendre l'importance », « la géographie, ça s'apprend dehors ».

La **géographie dite « sensible »** est complémentaire à l'apprentissage expérientiel. Elle amène les élèves à expérimenter la géographie par les sens (« Qu'est-ce que je vois? Qu'est-ce que j'entends? Qu'est-ce que je sens? ») et par l'observation (« Comment le territoire est-il organisé? »). Des **cahiers d'observation**, dans lesquels les élèves consignent leurs impressions, dessinent des croquis, élaborent des cartes, peuvent accompagner chacune des activités et permettre aux élèves de développer des techniques propres à la géographie (Campeau, 2011; Gaujal, 2021).

D'un point de vue logistique, « sortir de l'école » peut être complexe. La collaboration avec des collègues d'autres disciplines peut faciliter l'organisation logistique et permettre d'approfondir les apprentissages; une **approche interdisciplinaire** correspond d'ailleurs mieux à la conception holistique des savoirs pour les peuples autochtones, où les diverses disciplines ne sont pas cloisonnées (Boutouchent et al., 2019).

Si vous souhaitez organiser une activité favorisant la sensibilisation aux réalités autochtones, vous pouvez contacter la Direction des relations avec les Premières Nations et les Inuit et de la nordicité (MEQ) pour connaître les possibilités de financement.

En appui aux questions d'investigation suggérées précédemment, voici quelques idées d'activités expérientielles et de sorties terrain pour soutenir les apprentissages des élèves. Des références aux grands thèmes et aux questions d'investigation sont indiquées pour chaque activité.

Visite d'une communauté autochtone

La décision d'aller dans une communauté autochtone ne faisait pas l'unanimité chez les participant-es rencontré-es. D'un côté, en choisissant cette sortie pour parler du territoire autochtone, on risquait selon eux et elles de renforcer l'idée que le territoire autochtone se limite à la **réserve***. D'un autre côté, ils et elles considèrent qu'il est important que les élèves aillent « en communauté ». Cela peut aussi être une occasion de rencontres, une façon de tisser des liens, par exemple entre des jeunes des Premières Nations et Inuit et des jeunes des villes ou villages environnants. C'est aussi une façon de valoriser l'héritage et la culture des élèves autochtones, qui peuvent présenter leur « chez soi » à leurs camarades de classe.

Les visites en communauté peuvent être structurées autour de divers thèmes. Par exemple, les institutions culturelles comme les musées peuvent être présentées comme des lieux de transmissions des savoirs et de la culture (thème 1). On pourrait aussi aborder l'effritement du territoire en constatant la taille restreinte de la communauté (thème 4), ou encore amener les élèves à se questionner en comparant l'organisation de la communauté et celle de leur environnement proche (thème 2).

EXEMPLES EN CONTEXTE W8BANAKI :

visites à Odanak ou W8linak

Les communautés d'Odanak et de W8linak sont toutes deux de très petite taille. En marchant dans les rues de l'une ou l'autre, on peut amener les élèves à se questionner : Pourquoi cette communauté est-elle si petite? Son territoire est-il suffisant pour lui permettre de se développer et de prospérer? Ce serait l'occasion de discuter des impacts de la colonisation (thème 4) et du départ des familles vers les villes environnantes, faute de territoire pour se nourrir. On peut aussi observer les noms des rues, qui sont en langue w8banaki, et amorcer une réflexion chez les élèves : y a-t-il des toponymes des Premières Nations dans ma ville, dans mon village? (thème 2)

À Odanak, le Musée des Abénakis est un lieu culturel incontournable (thème 1). L'exposition permanente, *W8banakiak*, met l'accent sur la vitalité contemporaine de la Nation, tandis que l'exposition *N8wat, Avant aujourd'hui*, utilise l'archéologie et la langue pour présenter les connaissances ancestrales des W8banakiak sur le territoire. Comme d'autres, le Musée a aussi développé des activités pédagogiques pour les groupes scolaires.

À partir du Musée, on rejoint facilement le sentier Tolba (« tortue »), qui longe la rivière Saint-François (*Alsig8ntegw*). Les panneaux d'interprétation parlent des particularités territoriales du Ndakina et de la Nation W8banaki (thème 3). On peut aussi observer un site de protection de la tortue, qui permet de fait le pont avec l'importance de protéger l'environnement, un thème central au PFEQ.

Comme beaucoup de communautés des Premières Nations, Odanak et W8linak organisent un pow wow annuel, qui est un rassemblement culturel ouvert à toute la population (thème 1).

Exploration de l'environnement proche

Contrairement à la visite d'une communauté autochtone, l'exploration de l'environnement proche s'inscrit directement dans le thème 2, soit la prise de conscience de tout le territoire comme « autochtone ». L'étude du territoire proche augmente par ailleurs l'engagement des élèves (Campeau, 2016). Les deux activités proposées peuvent être réalisées n'importe où au Québec, en classe ou en devoir.

Dans l'idée d'une géographie « sensible », ces deux activités se prêtent bien à l'utilisation par les élèves d'un **carnet d'observation** (voir l'introduction de la sous-section), qui les initie plus largement au travail des géographes..

PARCOURS D'OBSERVATION DANS LA VILLE

L'idée de cette activité est d'organiser un parcours d'observation dans l'environnement proche des élèves. Les élèves doivent observer en quoi leur environnement est (ou non) autochtone (thème 2). Cette activité pourrait être faite après une visite dans une communauté des Premières Nations, pour approfondir la notion de ce qu'est un territoire autochtone : celui-ci se limite-t-il au territoire de la réserve?

On peut demander aux élèves d'identifier les personnes qui sont commémorées dans l'espace public (rues, bâtiments, parcs, rivières, etc.). Qui sont-elles? Y a-t-il des membres des Premières Nations ou des Inuit parmi elles? Si oui, qui? Si non, comment expliquer cette absence?

On peut recourir à la toponymie : par exemple, les noms autochtones des rivières sont-ils identifiés? Pourquoi n'y a-t-il pas (ou peu) de toponymes autochtones? Quels toponymes pourraient être ajoutés? Que signifient ces toponymes? Une exploration de la toponymie officielle peut être faite grâce à deux outils de la Commission de toponymie du Québec (voir section Outils).

On peut amener les élèves à penser à des actions concrètes pour rendre visible les peuples autochtones dans l'espace : comment l'héritage des Premières Nations et des Inuit pourrait-il être mieux reconnu et identifié dans mon école, dans ma ville?

On peut animer une discussion autour de la toponymie régionale : si on renommait un cours d'eau de notre environnement proche, quel pourrait être un toponyme approprié, en nous basant sur les toponymes originaux des différentes Nations pour le nommer et en considérant ses attributs naturels et son rôle dans l'écosystème régional?

Finalement, on peut proposer aux élèves de dessiner un croquis géographique du territoire de la Nation à l'étude ou de leur environnement proche, ou encore un croquis du territoire local avant les aménagements contemporains, tel qu'il était occupé et organisé par les Nations autochtones.

RALLYE PHOTO

Dans le même ordre d'idée que l'activité précédente, le rallye photo invite les élèves à porter un regard sur leur environnement proche (thème 2). Une des participantes à la recherche a réalisé cette activité avec les étudiant·es des Premières Nations de Kiuna, qui découvraient la communauté d'Odanak : « C'est le regard de chaque jeune sur ce qui l'entoure, sur le territoire qui l'entoure ».

On peut ensuite répertorier les éléments photographiés et les situer sur une carte de la ville. Quels lieux ont marqué les élèves? Ces lieux sont-ils identifiés comme autochtones?

Cette activité pourrait être réalisée en partenariat avec le cours d'arts plastiques et résulter, par exemple, en une exposition des photos prises par les élèves.

Sorties « en territoire »

Bien que tout le territoire soit autochtone, incluant le territoire urbain, certains aspects des cultures autochtones (chasse, pêche, récolte de plantes médicinales, etc.) nécessitent un accès à un territoire « naturel ». Cependant, il n'est pas toujours simple de trouver un endroit accessible en forêt ou en nature où amener les élèves. La sortie peut donc être l'occasion d'explorer l'absence de territoire, ou les difficultés d'accès au territoire auxquelles sont confrontés les Premières Nations et les Inuit.

Des lieux comme les **parcs provinciaux, régionaux ou locaux** sont de bonnes occasions de sorties terrain qui peuvent prendre toutes sortes de forme et susciter une diversité d'apprentissages et d'investigations sur le territoire. Par exemple :

- la privatisation, l'accès limité suite à la colonisation (thème 4);
- la transmission des connaissances sur les plantes médicinales, la flore, la faune (thème 1);
- l'appropriation d'un lieu par la société majoritaire (ex. un lieu fréquenté traditionnellement par une Nation, qui est maintenant un site récréatif, de loisir, sans reconnaissance de son usage antérieur) (thème 2); etc.

Selon les cas, le parcours en autobus peut déjà être l'occasion, pour les élèves, de prendre conscience de l'ampleur du territoire ancestral de la Nation (thème 2). Dans le cas d'une randonnée donnant accès à un large panorama, on peut amener les élèves à observer des repères géographiques (monts, cours d'eau, etc.), qui peuvent être nommés dans la langue de la Nation, puis replacés sur la carte au retour. On peut aussi visualiser les cours d'eau, les axes géographiques, ou des aménagements du territoire qui ont modifié l'occupation des Premières Nations et des Inuit (barrages hydroélectriques, remplacement de la forêt par des terres agricoles, coupes forestières, etc.).

Ces sorties peuvent être organisées conjointement avec le cours d'éducation physique, de culture et citoyenneté québécoise, de sciences, de langues...

Si possible, demandez à un ou une membre de la Nation d'accompagner votre groupe dans la sortie.

EXEMPLES EN CONTEXTE W8BANAKI

Parc régional du Mont-Ham et Parc écomaritime de l'Anse-du-Port (Passerelles de Nicolet)

Le **Parc régional du Mont-Ham** est situé en territoire w8banaki. Depuis 2018, un partenariat entre la MRC des Sources, le Parc régional du Mont-Ham et W8banaki permet aux W8banakiak de s'y rendre pour des pratiques culturelles et sociales, ce qui leur donne un accès au territoire pour la transmission des savoirs (thème 1). Ce partenariat peut être discuté avec les élèves dans le contexte de la deuxième compétence disciplinaire du programme, « Interpréter un enjeu territorial », en soulevant la question du développement du territoire par et avec les Nations (Gouvernement du Québec, 2004, p. 327). À l'entrée du parc, des aménagements (panneaux interprétatifs, salle d'interprétation) présentent des éléments de la culture w8banaki (thème 3).

Le **Parc écomaritime de l'Anse-du-Port** (passerelles de Nicolet) est situé à l'embouchure de la rivière Nicolet et du lac Saint-Pierre. C'est un lieu qui témoigne d'un écosystème important, autant au niveau environnemental que culturel (le lac Saint-Pierre est une réserve mondiale de biosphère de l'UNESCO). Expliquer aux élèves l'importance de cet écosystème et l'interconnexion entre les cours d'eau permet de souligner la nécessité de prendre soin de tous les cours d'eau, qui se jettent éventuellement dans le fleuve et dans l'océan, ce qui s'inscrit directement dans les prescriptions du PFEQ. Le recours à la toponymie permet aussi de porter un regard « horizontal » sur le territoire et d'aborder comment les W8banakiak se déplaçaient. Par exemple, le toponyme w8banaki de la rivière Nicolet, *Pithiganitegw*, signifie « la rivière de l'entrée », parce qu'elle est la première rivière que l'on emprunte en arrivant de Trois-Rivières en canot.

Activités expérientielles en classe

Les sorties terrain peuvent poser de grands défis logistiques aux enseignant·es. C'est pourquoi les activités expérientielles suivantes peuvent être organisées en classe.

ACCUEILLIR DES MEMBRES DES PREMIERS PEUPLES DANS LA CLASSE

Dans l'idée de « faire entrer les Premières Nations et les Inuit dans l'école », accueillir des membres des Premiers Peuples en classe permet de parler des enjeux contemporains liés à la transmission des savoirs et de l'accès au territoire (thème 1). Cette activité peut aussi permettre de présenter la culture dans ses représentations contemporaines plutôt que passées, et d'explorer la diversité des réalités des Nations aujourd'hui (thème 3). Dans les mots d'un participant à la recherche, « J'aime mieux qu'ils apprennent de moi que d'un livre d'histoire. Si je le dis dans le livre d'histoire, je vais rester dans le folklore, je vais rester dans le livre d'histoire. »

C'est une bonne idée de demander aux élèves de préparer des questions à l'avance pour les invité·es. Si possible et selon la volonté des invité·es, organiser la rencontre dans le contexte d'une classe extérieure.

Il est conseillé de contacter les institutions autochtones locales pour identifier des personnes à inviter en classe (par exemple, en contexte w8banaki, les Conseil de bande, W8banaki ou le Musée des Abénakis).

RESSOURCE :

Le site *Les Voix du territoire* fournit aussi de l'information sur les protocoles d'accueil.

CARTES-TAPIS GÉANTES

La section Éducation de *Canadian Geographic* a un **programme de cartes-tapis géantes** (format gymnase) qui peuvent être empruntées par les écoles pour une période de trois semaines.

Trois cartes en particulier permettent d'aborder les diversités des réalités autochtones à travers le pays (thème 3), soit :

- la carte de l'Arctique – Savoir polaire Canada
- la carte tirée de l'Atlas des peuples autochtones du Canada
- la carte Biinaagami – Notre responsabilité commune concernant les Grands Lacs

Toutes les cartes du programme peuvent aussi être imprimées en format plus petit, sur du papier format lettre, et être assemblées par les enseignant-es. Ces cartes viennent avec du matériel pédagogique prêt pour les élèves et les enseignant-es, qui est également disponible en ligne sur le site de l'organisme.



RESSOURCE :

<https://cangeoeducation.ca/fr/resources/cartes-tapis-geantes-vue-densemble/>

ACTIVITÉ DES COUVERTURES

L'activité des couvertures est un atelier développé par l'organisme KAIROS, et qui a été adapté depuis par les communautés autochtones elles-mêmes. Dans cet atelier, des couvertures disposées sur le sol représentent le territoire précolonial. Les participant-es sont invité-es à incarner les Autochtones vivant sur ce territoire. Au fil des événements, présentés par un-e narrateur-riche autochtone, des couvertures sont retirées, des personnes meurent des suites de maladies ou de mauvais traitements, des enfants sont enlevé-es à leurs familles. À la fin de l'atelier, il ne reste presque plus de territoire, et seulement un petit nombre de personnes autochtones. L'activité se conclut par un cercle de discussion.

Cette activité expérientielle est très efficace pour faire prendre conscience aux participant-es des effets de la colonisation et de la dépossession du territoire (thème 4).

Elle est plus appropriée pour les élèves plus âgé-es (secondaire 3 à 5), mais pourrait être envisagée avec des groupes assez matures, en contexte parascolaire, ou pour les enseignant-es et professionnel-les des milieux scolaires.

Elle demande la participation de membres des Premières Nations ou Inuit pour guider la discussion. Elle peut être organisée en communauté, ou à l'école.

4.3 Principe structurant : interdisciplinarité

Traditionnellement, les savoirs et épistémologies autochtones se basent sur l'idée d'holisme, c'est-à-dire que les savoirs sont envisagés comme un « tout » plutôt que comme des disciplines aux frontières clairement définies. La division des savoirs en disciplines scolaires, fonctionnant en silo, pose donc des défis pour l'inclusion des perspectives et réalités autochtones (Battiste, 2019; Boutouchent et al., 2019; McGregor, 2004).

Ainsi, bien que cela puisse poser des défis dans le contexte scolaire actuel, il est utile de multiplier les occasions de **travailler en interdisciplinarité**. Des propositions ont été faites dans les pages précédentes. Voici quelques pistes supplémentaires pour collaborer avec vos collègues ou pour aborder le territoire dans d'autres disciplines; il en existe bien d'autres!

Arts plastiques

Les pistes en arts sont nombreuses. Parmi les activités proposées dans ce guide, le rallye photo pourrait être l'occasion de faire une double lecture géographique et artistique des paysages photographiés par les élèves. Par exemple, dans le cadre du programme de géographie, les élèves peuvent décoder le paysage (une composante de la première compétence, « Lire l'organisation d'un territoire »); dans le cadre du programme d'arts plastiques, ils et elles peuvent faire l'analyse des photographies en tant qu'œuvres d'art en se référant au langage plastique, tel que prescrit dans la troisième compétence du programme, « Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels » (Gouvernement du Québec, 2006).

Culture et citoyenneté québécoise

Les perspectives autochtones sont à l'étude dans le programme de culture et citoyenneté québécoise (Gouvernement du Québec, 2024). La compétence attendue dans ce programme au 1^{er} cycle du secondaire est « Étudier des réalités culturelles », mais les réalités ne sont pas prescrites comme dans le programme de géographie, ce qui donne aux enseignant·es la liberté d'étudier les réalités de leur choix. Le programme fournit des pistes qui font écho aux thèmes abordés par les participant·es à la recherche, comme une réflexion éthique sur la place des langues autochtones au Québec, les droits des peuples autochtones, les liens entre modes de vie, cultures et territoires autochtones, etc.

Français, langue d'enseignement

Pour la compétence « Lire des textes variés », le répertoire annuel du nouveau programme de français au secondaire prescrit deux discours ou textes issus des Premières Nations ou des Inuit (Gouvernement du Québec, 2025). Vous pourriez proposer, en collaboration avec l'enseignant-e de français, une lecture commune d'une œuvre d'un-e auteur-riche autochtone abordant le territoire (par exemple, le roman *Kukum*, de Michel Jean, ou les romans *Kuessipan et Eka ashate – Ne flanche pas*, de Naomi Fontaine).

RESSOURCES :

- Le site **Constellations** du Gouvernement du Québec, la maison d'édition autochtone **Hannenorak** et la collection partagée du projet de livres numériques **Biblius** sont un bon point de départ pour sélectionner une diversité d'œuvres pour tous les niveaux scolaires.
- Pour évaluer le risque de stéréotypes ou de représentations erronées présents dans les œuvres de littérature jeunesse, vous pouvez utiliser l'outil suivant :

Clés d'analyse pour les œuvres de littérature jeunesse traitant de savoirs, réalités et cultures autochtones (Comité M8wwaL_Imamu et al., 2023). et al., 2023).

Outils

Cartes et toponymes

Comme on l'a vu à la section 1, **la carte**, centrale au travail des géographes et à l'enseignement de la géographie, transpose généralement une perspective eurocentrée du territoire. Malheureusement, il peut être difficile de trouver des cartes présentant les perspectives des peuples autochtones sur le territoire.

Les cartes regroupées ici peuvent vous aider à vous représenter différemment l'espace géographique et peuvent être utilisées en classe. Chacune est présentée brièvement.

La toponymie parle du territoire, de la façon dont il est et était utilisé. Les noms de lieux dans les langues autochtones sont hautement descriptifs, parce qu'ils servaient traditionnellement à se repérer dans le territoire. La toponymie sert aussi d'appui pour documenter l'occupation du territoire par les Premières Nations et les Inuit, dans un contexte de **revendications territoriales***.

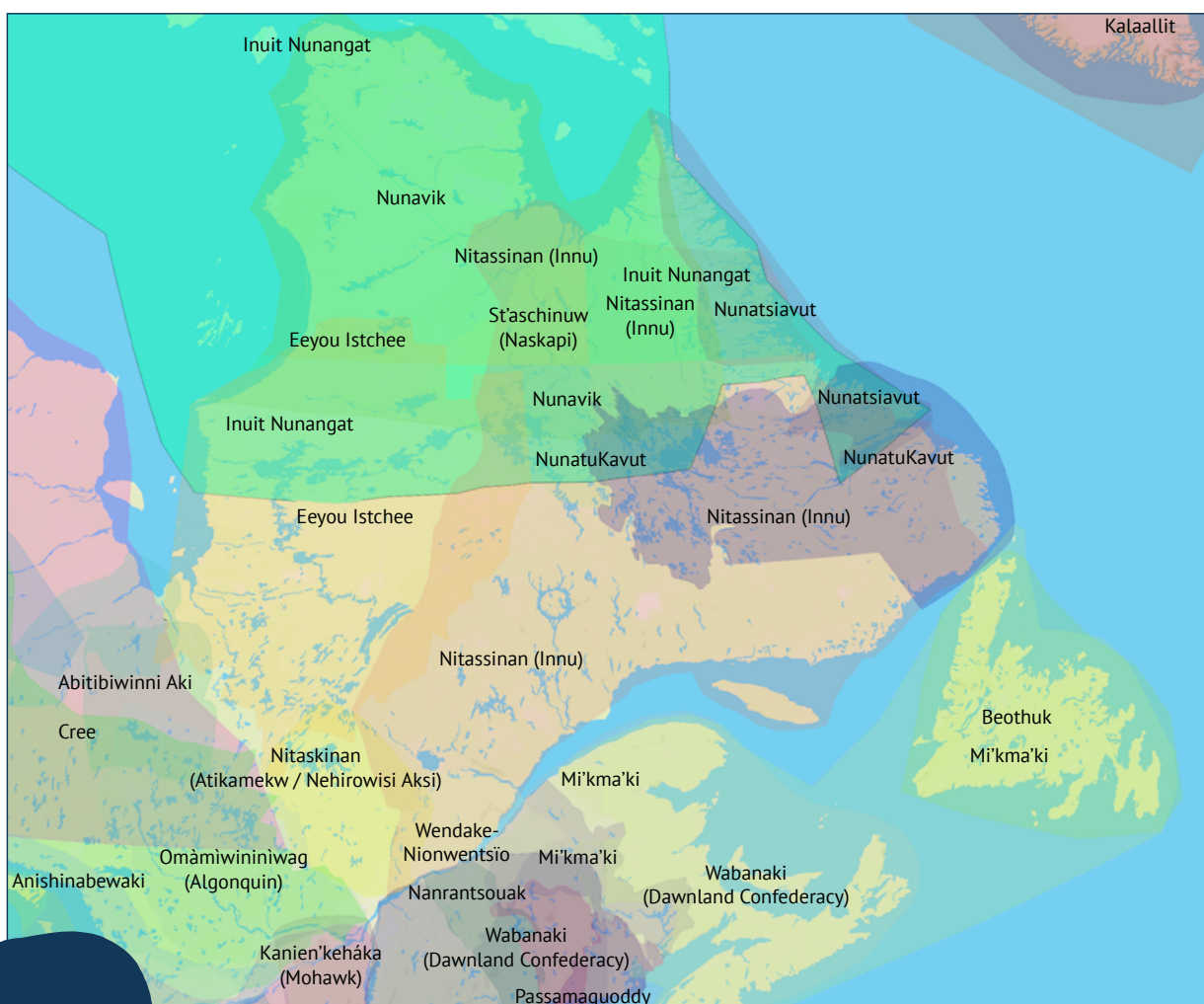
En classe, une exploration des toponymies des Premières Nations et des Inuit peut permettre de révéler cette occupation du territoire. Elle peut être utilisée en complément d'outils cartographiques, ou séparément. On peut aussi demander aux élèves de réaliser un croquis du **territoire ancestral*** où est située leur école, en y inscrivant les toponymes qu'ils et elles ont appris.

Outils cartographiques et toponymiques

Native Land

Cette carte interactive est réalisée par Native Land, un organisme sans but lucratif multidisciplinaire géré par des personnes autochtones et non autochtones. C'est une ressource précieuse qui se base sur une grande diversité de sources et de cartes pour présenter les territoires autochtones à travers le monde. Pour chaque Nation, le site donne accès aux sources utilisées pour l'identification des territoires; Native Land précise d'ailleurs que c'est un travail toujours en construction. Le site permet de bien visualiser les chevauchements territoriaux. Les territoires sont identifiés par les noms utilisés par les Nations elles-mêmes. On peut aussi visualiser les traités et les langues autochtones parlées à travers le monde.

Il est important de noter que certains chevauchements territoriaux présentés sur le site peuvent faire l'objet de litiges.



RESSOURCE :

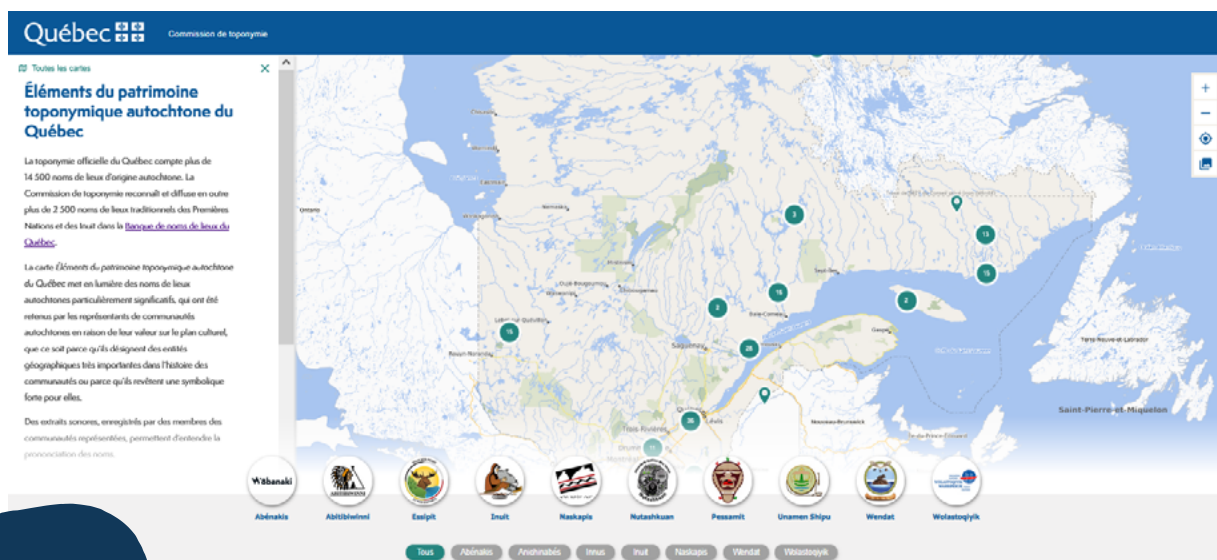
www.native-land.ca

Figure 3
Capture d'écran du site Native Land, illustrant divers territoires ancestraux et chevauchements territoriaux au Québec.

Toponymes autochtones du Québec

Lancée en juin 2022 par la Commission de toponymie, en partenariat avec de nombreuses organisation des Premières Nations, dont W8banaki, la carte interactive **Éléments du patrimoine toponymique autochtone du Québec** recense une centaine de toponymes autochtones à travers le Québec sur une carte interactive.

Chaque toponyme est traduit, décrit et géolocalisé. Un enregistrement de la prononciation est également disponible.



RESSOURCE :

<https://cartes.toponymie.gouv.qc.ca/autochtone>

Figure 4
Capture d'écran du site Éléments du patrimoine toponymique autochtone du Québec

Par ailleurs, l'outil de recherche principal de la Commission de toponymie du Québec, la **Banque de noms de lieux du Québec**, peut aussi être utilisé pour identifier des toponymes autochtones, car il est possible de faire une recherche par langue.

RESSOURCE :

<https://toponymie.gouv.qc.ca/ct/ToposWeb/recherche.aspx?avancer=oui>

Ndakina, le territoire ancestral de la Nation W8banaki

Cette carte a été produite par le Bureau du Ndakina, la branche de W8banaki chargée des enjeux territoriaux. Elle présente le territoire traditionnel w8banaki, sans les frontières coloniales. Elle utilise la toponymie w8banaki (cours d'eau, villes), ainsi que la langue w8banaki pour identifier les noms des Nations voisines du Ndakina.

RESSOURCE :

La carte est disponible sur le site du [Bureau du Ndakina](#).

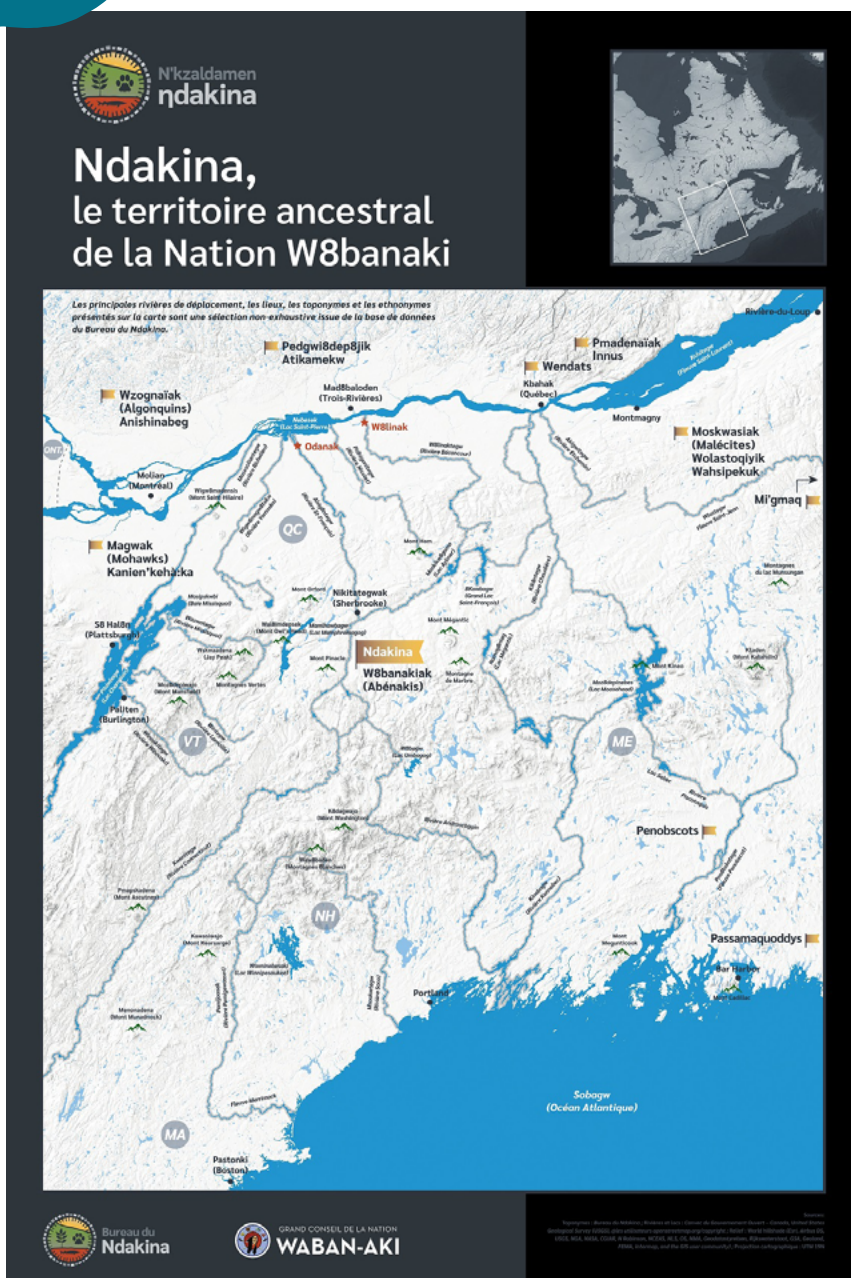


Figure 5
Ndakina, le territoire ancestral de la Nation W8banaki

La relocalisation des Eeyou d'Oujé-Bougoumou

RESSOURCE :

Réalisée pour un article du *Canadian Geographic*, **cette carte historique** accompagne un article sur les nombreuses relocalisations de la communauté crie d'Oujé-Bougoumou au 20^e siècle. On peut voir que la communauté a été déplacée quatre fois entre 1929 et 1962; puis, que les membres de la communauté se sont dispersés dans les localités avoisinantes, avant d'être réunis dans la communauté d'Oujé-Bougoumou en 1989.

Cette carte peut être mise en relation avec la carte actuelle des communautés cries (eeyou), souvent vue comme une réalité « statique » et « figée », et permet d'illustrer la complexité du processus de création de certaines réserves.

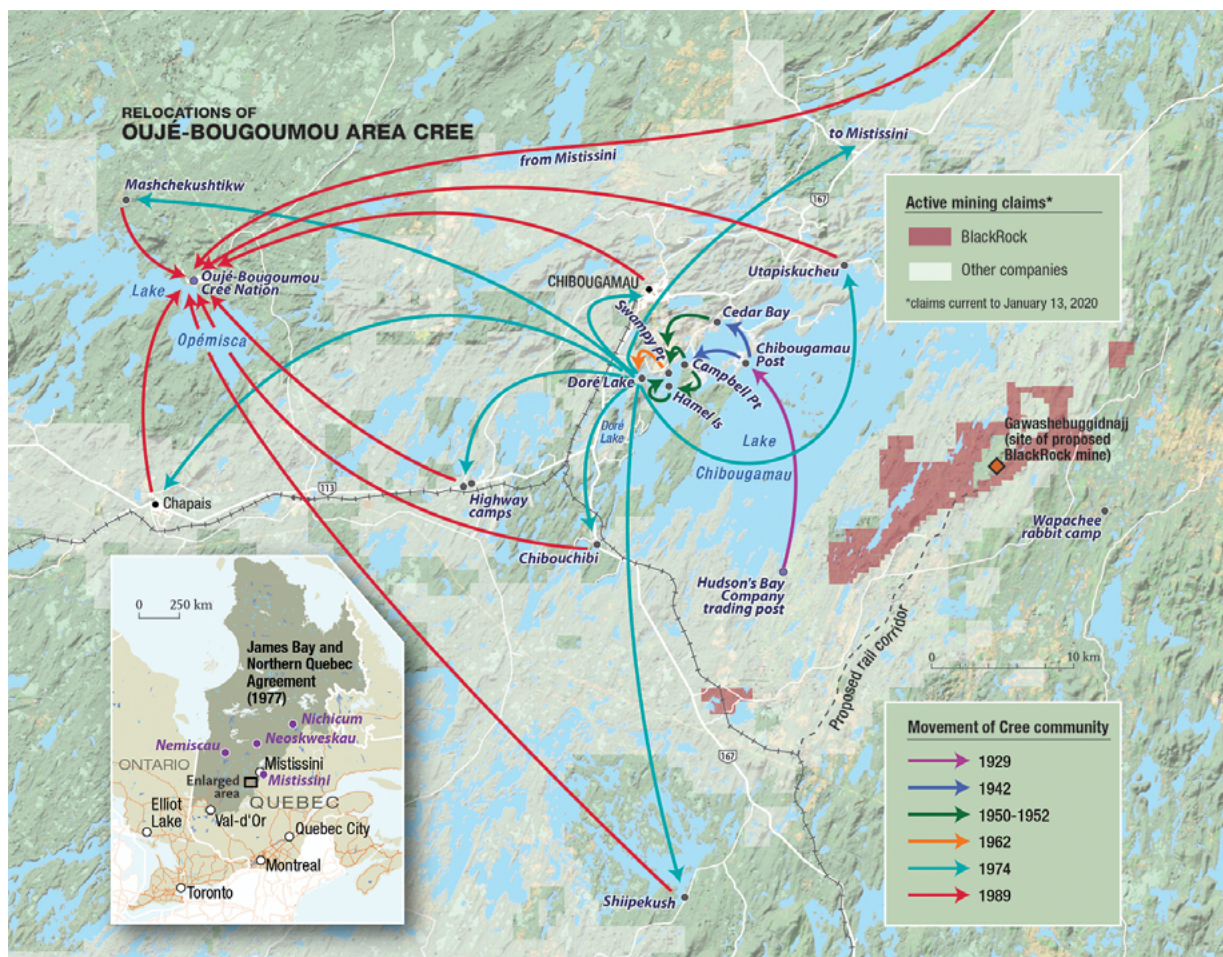


Figure 6
Carte de la relocalisation des Eeyou d'Oujé-Bougoumou

Nunavut, Where we live and travel

RESSOURCE :

La carte **Where we live and travel** a été présentée dans la section Lecture critique du chapitre « territoire autochtone ». Réalisée par le Inuit Heritage Trust, elle recense près de 9000 lieux du Nunavut en inuktitut, ainsi que des routes traditionnelles et contemporaines reliant ces lieux. Sur le site web interactif, chaque toponyme est décrit, ce qui permet de saisir toute la richesse de cet héritage. Le caractère hautement descriptif des toponymies autochtones peut facilement être exploré à l'aide de cet outil (par exemple, des toponymes indiquant des lieux favorables à l'installation d'un campement, des sources d'eau potable, l'élargissement d'un cours d'eau, de bons sites pour la chasse au phoque ou au morse, etc.).



Figure 7
Nunavut, Where we live and travel.
Carte réalisée par le Inuit heritage Trust.

Le Inuit Heritage Trust a également réalisé un grand nombre de cartes locales à diverses échelles, imprimées sur format papier, qui sont distribuées aux Inuit du Nunavut. Elles sont également disponibles sur le site de l'organisme.

Cartes-tapis géantes

RESSOURCE :

La section Éducation de l'organisme *Canadian Geographic* a produit des **cartes-tapis géantes** (format gymnase) qui peuvent être empruntées par les écoles pour une période de trois semaines. Plusieurs permettent d'aborder les perspectives autochtones sur le territoire. Ces cartes ont été présentées plus en détails à la section Pistes pédagogiques.



Figure 8
Carte-tapis géante tirée de l'Atlas des peuples autochtones du Canada.

Lexique

Cette section recense une dizaine de termes complexes souvent utilisés pour aborder les territoires autochtones. L'objectif du lexique est de vulgariser ces termes, et d'en donner une définition simple. Les définitions ont été rédigées à partir d'une diversité de sources, et notamment des entrevues réalisées avec les participant-es à la recherche.

Comment nommer les peuples autochtones?

Dans ce texte, les termes Premiers Peuples, Autochtones et peuples autochtones sont utilisés indistinctement pour faire référence à **l'ensemble de la population autochtone** au Québec ou au Canada.

« Au Canada, trois grands groupes constituent les Autochtones : les Premières Nations, les Inuit et les Métis. Noter que les Métis sont une Nation reconnue, et ne doivent pas être confondus avec la notion de métissage (pour parler d'une personne ayant une double identité).

Au Québec, où il n'y a pas de Nation Métis reconnue, on parle des **Premières Nations et Inuit (PNI)**. Cependant, des personnes de la Nation Métis résident au Québec, et leurs enfants peuvent fréquenter les écoles dans lesquelles vous enseignez.

Les termes Premières Nations, Autochtones et Premiers Peuples sont des termes généraux. Autant que possible, il est recommandé d'utiliser **le nom de la ou des Nations** dont il est question, pour reconnaître la diversité des peuples autochtones et éviter l'homogénéisation de leurs réalités. Au Québec, les 11 Nations sont : Anishinabeg (Algonquin), Atikamekw Nehirowisiwok, Eeyou (Cri), Innu, Inuit, Kanien'kehá:ka (Mohawk), Mi'gmaq, Naskapi, W8banaki (Abénaki), Wendat et Wolastoqiyik Wahsipekuk (Malécite). Notez que les noms des Nations peuvent évoluer, au fur et à mesure que celles-ci se réapproprient leur identité.

Les termes « Indiens » et « Amérindiens » sont désuets et ne doivent pas être utilisés, car ils découlent tous deux d'une erreur géohistorique – les premiers colonisateurs européens pensant être arrivés en Inde. Dans le contexte des peuples autochtones au Québec et au Canada, le terme « Indien » doit être utilisé uniquement lorsqu'il est question d'une personne visée par une disposition de la *Loi sur les Indiens*, mise en place en 1876 et toujours en vigueur aujourd'hui. » (Maltais-Landry et Moisan, 2026, p. 49)

Chevauchement territorial

Les territoires ancestraux se chevauchent à certains endroits; il n'y a pas de « frontières » fixes, mais des zones tampon plus ou moins grandes selon les cas. Ces chevauchements peuvent être mutuellement reconnus et respectés (ou non), ce qui peut donner lieu à des conflits entre les Nations (ou non). Dans le cas des W8banakiak, le territoire traditionnel, le Ndakina, chevauche le territoire des Wolastoqiyik Wahsipekuk (Malécites) à l'est, celui des Kanien'kehà:ka (Mohawks) à l'ouest, et le territoire revendiqué par les Wendats (Nionwentsio) à l'ouest.

Les chevauchements territoriaux peuvent être visualisés grâce à la carte interactive Native Land (voir section Outils).

Réserve (terres de réserve)

Terres mises de côté par les Affaires indiennes, à l'usage exclusif des Indiens inscrits dans la *Loi sur les Indiens*. Les réserves qui ont été octroyées aux Premières Nations sont généralement de petite taille. Notons que les Inuit vivent dans des villages nordiques, et non dans des réserves.

L'historique des 600 réserves au Canada est extrêmement complexe et diversifié, et il n'est pas possible d'en rendre toute la complexité ici. Il y a eu plusieurs moments importants dans la création des réserves, notamment l'*Acte pour mieux protéger les terres et les propriétés des sauvages dans le Bas-Canada* en 1850, et la *Loi sur les Indiens* en 1876.

De manière globale, on peut dire que les réserves ont été créées afin de contrôler les Premières Nations et leurs déplacements sur le territoire, dans l'optique de « libérer » le reste du territoire pour l'exploitation des ressources par des entreprises non autochtones ou pour la colonisation par des populations non autochtones. Les réserves sont des créations contemporaines qui ne reflètent pas l'occupation millénaire du territoire par les Premières Nations.

Dans certains cas, ce sont les communautés elles-mêmes qui ont réclamé la création d'une réserve, pour protéger un territoire de l'envahissement par les colons; c'est le cas des Innus de Uashat (Sept-Îles) qui, en 1906, ont obtenu un petit territoire au cœur de la ville. Très souvent, les sites des réserves ont été choisis par le gouvernement et ont impliqué le déplacement des communautés de leur lieu de campement traditionnel; ainsi, les réserves sont souvent situées sur des terres de moindre valeur et qui ne sont pas les sites fréquentés traditionnellement par les Nations, même si plusieurs sont situées sur des sites de rassemblement traditionnel ou à proximité de ceux-ci.

Dans la vallée du Saint-Laurent, six réserves (donc Odanak et W8linak) sont d'anciennes seigneuries ou d'anciennes réductions datant de la Nouvelle-France. À Odanak et W8linak, une grande partie du territoire attribué aux deux bandes vers 1700 a graduellement été morcelé puis vendu, avec la complicité de l'agent des Indiens, ce qui explique la très petite taille de ces deux réserves (6 km² et 0,9 km²).

Revendications territoriales

Depuis l'affaire Calder (1973), portée devant la Cour Suprême par Frank Calder, un Nisga'a de la Colombie-Britannique, il y a reconnaissance au Canada d'un droit foncier autochtone dans le droit canadien, c'est-à-dire d'un droit sur le territoire qui n'a pas été éteint par la création du droit foncier canadien. C'est cette reconnaissance qui a ouvert la porte aux revendications territoriales à l'échelle du Canada.

On identifie deux grandes catégories de revendications : les revendications particulières et les revendications globales.

Revendications particulières

Les revendications particulières portées devant les tribunaux « découlent des griefs des Premières Nations au sujet des obligations de traités qui n'ont pas été remplies, ou de l'administration de terres et de biens autochtones en vertu de la *Loi sur les Indiens* » (Albers, 2020). Les revendications particulières touchent généralement des territoires circonscrits.

À Odanak, par exemple, une revendication particulière récemment résolue touchait la Seigneurie Crevier, qui avait été donnée aux W8banakiak et aux Sokokis en 1703 par la veuve de Jean Crevier, Marguerite Hertel. D'une superficie originelle de 64 km², des parcelles de la Seigneurie avaient graduellement été vendues à des particuliers, avec la complicité de l'agent des Indiens et de l'abbé Maurault. En 2012, alors qu'il ne restait plus que 6 km² du territoire d'origine, le Conseil des Abénakis d'Odanak a réclamé une compensation financière pour la perte de jouissance sur ce territoire. Les sommes obtenues dans le cadre de cette compensation pourraient par exemple servir au développement économique, social et culturel de la communauté, ou au rachat de terres environnantes qui seraient reconverties en terres de réserve. Un enjeu important de cette deuxième option est le coût très élevé des terres environnantes, situées en milieu agricole.

Revendications globales

Les revendications globales touchent l'ensemble d'une région fréquentée par une Première Nation, sur laquelle il n'y a pas eu de traité. Au Québec, actuellement, les communautés innues et les Atikamekw sont en négociation avec le gouvernement pour des revendications globales.

Ces revendications sont plus difficiles à régler que les revendications particulières, notamment parce que certains territoires limitrophes peuvent être revendiqués par deux ou plusieurs Nations.

Territoire ancestral (ou traditionnel)

Territoire fréquenté traditionnellement par une Première Nation ou par les Inuit. Souvent, les limites du territoire d'une Nation sont définies par des éléments géographiques (rivières, chaînes de montagnes, fleuve, etc.). Les territoires ancestraux occupés par chaque Nation ne sont pas figés et ont changé avec le temps, notamment suite à la colonisation.

Dans le cas des W8banakiak, ce sont les bassins hydrographiques (ou bassins versants) qui définissent le Ndakina. Ainsi, les limites du Ndakina sont la rivière Richelieu (*Masesoliantegw*) à l'ouest, la rivière Chaudière (*Kik8ntegw*) à l'est, le fleuve Saint-Laurent (*Kchitegw*) au nord et l'océan Atlantique (*Sobagw*) au sud (voir section Outils pour une carte du Ndakina).

L'Encyclopédie canadienne définit ainsi le territoire traditionnel ou ancestral :

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

Chaque Nation nomme son territoire dans sa langue : *Nitassinan* (Innu), *Nunangat* (Inuit), *Nitaskinan* (Atikamekw), *Ndakina* (W8banakiak), *Mi'kma'ki* (Mi'gmaq), etc. Le mot qui désigne le territoire ancestral signifie presque toujours « **notre terre** » ou « **notre territoire** ».

Territoire conventionné

Terme utilisé pour désigner les territoires qui ont fait l'objet d'une entente entre une Nation et le gouvernement du Québec dans le cadre de la Convention de la Baie James et du Nord québécois (1975) et de la Convention du Nord-Est québécois (1978). Ces Conventions ont été négociées suite à l'action des Eeyou (Cris) et des Inuit, qui demandaient la protection de leurs territoires traditionnels, menacés par le grand chantier des barrages hydroélectriques de la Baie James. Les territoires cris, inuit et naskapis sont donc « conventionnés »; tous les autres territoires au Québec sont, par défaut, « non conventionnés ».

À noter : les terres qui ont fait l'objet d'une entente avec les Naskapis et les Cris dans le cadre de ces Conventions sont aussi revendiquées par d'autres Nations, notamment les Innus de Matimekush (Schefferville) et les Anishnabe (Abitibi). Cela a causé beaucoup de tensions entre les communautés voisines au moment de la signature des Conventions, car celles-ci éteignaient toute revendication subséquente sur le territoire.

Territoire non cédé

Territoire qui n'a pas été cédé à la Couronne (au gouvernement britannique ou au gouvernement canadien) par une Première Nation ou par les Inuit par le biais d'un traité.

Pour plusieurs Nations, il n'est pas possible de « céder » le territoire, car il « n'appartient » pas aux Nations. Une participante l'a exprimé ainsi :

Ndakina, ça veut dire « notre territoire », mais ça veut aussi dire, de la façon que c'est écrit, qu'on ne peut pas s'en départir, on ne peut pas l'aliéner, donc on ne peut pas le céder, parce que c'est connecté à nous. C'est aussi ce rapport-là au territoire qui est manifesté quand on dit « territoire non cédé ». (Suzie O'Bomsawin, entrevue, 28 juillet 2022)

Ainsi, bon nombre de Nations qui ont signé des traités avec le gouvernement canadien ne considèrent pas qu'elles ont « cédé » leur territoire, mais qu'elles ont signé une entente impliquant un partage de ce territoire.

Traités

Les traités désignent généralement des ententes conclues entre la Couronne et une ou des Premières Nations ou les Inuit. Les ceintures de *wampums*, faites de perles tubulaires faites à partir de coquillages, pourraient aussi être considérées comme des traités entre les Nations elles-mêmes, mais elles ne seront pas considérées ici.

Les nombreux traités signés avec les Premières Nations et les Inuit sont généralement identifiés comme traités « historiques » (avant 1975) ou « modernes » (à partir de 1975). Règle générale, la Couronne et les gouvernements fédéral et provinciaux ont senti le besoin de signer des traités afin de « libérer le territoire » pour l'installation de colons ou l'exploitations des ressources sur le territoire.

RESSOURCES :

Le site **Relations autochtones**, produit par le Ministère de l'éducation de l'Ontario, propose une vidéo qui explique bien les divergences d'interprétation des traités entre la Couronne et les Premières Nations (voir Vidéo 4 - *Les traités : promesse brisées*).

On peut aussi visualiser les traités sur le site de **Native Land** (choisir la fonction « traités »).

Traités historiques

Les traités historiques incluent :

- Les traités de paix et d'amitié, signés entre 1725 et 1779 entre le gouvernement britannique et les Nations de l'Est du pays (en orange sur la carte). Ces traités n'impliquaient pas de cession du territoire, mais scellaient des alliances entre la Couronne et les Nations.
- Les traités du sud de l'Ontario (dès 1764), conclus au moment de l'afflux de Loyalistes vers le Canada, et les traités Robinson (1850), signés au fur et à mesure que l'expansion de la population progressait vers le nord et l'ouest (en vert et mauve au centre de la carte).
- Les traités dits « numérotés », signés au fil de la progression de l'expansion du Canada vers l'ouest, entre 1871 et 1921 (en gris sur la carte).

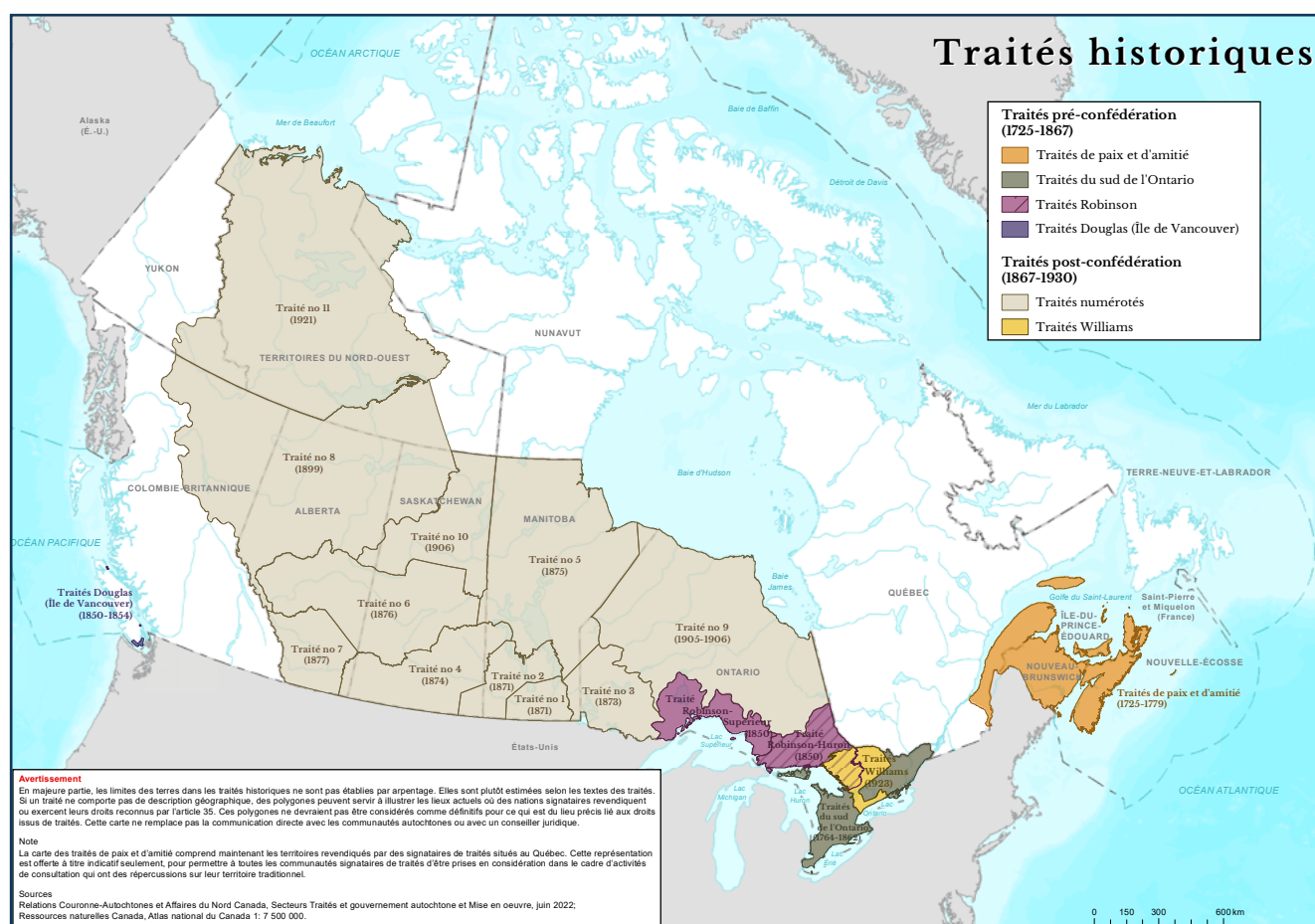


Figure 9
 Traités historiques. Carte réalisée par Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada.

Traités historiques au Québec

Au Québec, outre la Proclamation royale de 1763 (qui n'est pas à proprement parler un « traité »), il n'y a pas eu de signature de traités historiques ayant une portée territoriale, d'où la convention de nommer une grande partie du territoire comme « non cédé ».

Cependant, les traités d'Oswegatchie et de Kahnawake (1760) sont considérés comme des traités historiques. Signés entre les Britanniques et les Sept Nations (Oswegatchie, Akwesasne, Kanasatake, Kahnawake, Odanak, W8linak, Lorette), ces traités accordaient aux Nations signataires la possession de leurs terres et le maintien de leurs coutumes, en échange de leur neutralité dans le conflit opposant les Britanniques et les Français. Ces traités sont reconnus et utilisés par la Nation W8banaki dans ses discussions avec le gouvernement fédéral pour faire reconnaître ses droits ancestraux sur le Ndakina (Gouvernement du Canada et al., 2018; Jaenen, 2020).

Traités modernes

Les traités modernes sont des ententes conclues à partir de 1975 entre les gouvernements provinciaux et fédéral et les Premières Nations ou les Inuit. La Convention de la Baie James et du Nord québécois (1975) et la Convention du Nord-Est québécois (1978) entrent dans cette catégorie. Règle générale, les traités modernes ont été négociés de manière plus équitable et assurent des droits et redevances plus justes aux Premières Nations et aux Inuit que les traités historiques.

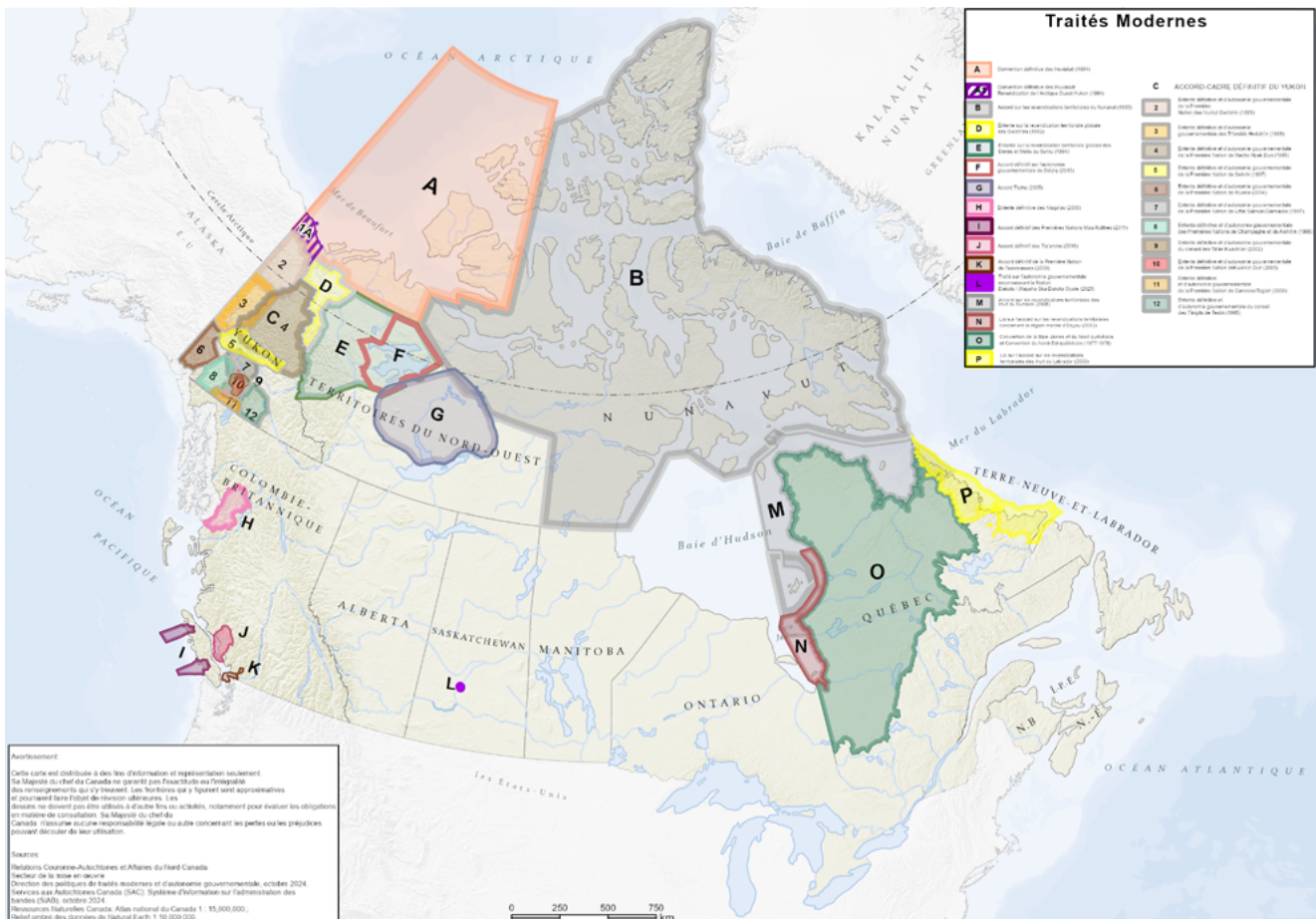


Figure 10 Traités modernes. Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada.

Références

- Albers, G. (2020). *Peuples autochtones et revendications particulières*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/revendications-particulieres>
- Antoine, A., Mason, R., Mason, R., Palahicky, S. et Rodriguez de France, C. (2018). *Pulling Together: A Guide for Curriculum Developers*. BC Campus. <https://opentextbc.ca/indigenizationcurriculumdevelopers/>
- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum.
- Battiste, M. (2019). *Decolonizing education: nourishing the learning spirit*. Purich.
- Bergevin, R., Charette, J. et Méthé, M. (2019). *Géo à la carte, Fascicule-élève Autochtone, 2e édition*. CEC.
- Boutouchent, F., Phipps, H., Armstrong, C. et Vachon-Savary, M.-È. (2019). Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 127-153. <https://doi.org/10.7202/1059129ar>
- Burke, A. L. (2006). Le site CjEd-5: Lieu d'habitation coutumier et lieu de rituel dans le Bas-Saint-Laurent. *Recherches amérindiennes au Québec*, 36(1), 23-36. <https://doi.org/10.7202/1081759ar>
- Campeau, D. (2011). *Valorisation des espaces réels pour l'enseignement de la géographie au secondaire en classe d'adaptation scolaire et sociale* [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.
- Campeau, D. (2016). Lien entre réel et virtuel : enseignement de la géographie et construction de la conscience citoyenne. *McGill Journal of Education*, 51(2), 733-744. <https://doi.org/10.7202/1038600ar>
- Comité M8wwa L ǀ mamu, Edward, K., Blanchet, P.-A., Lavoie, C., Grey, W., Vinet-Béland, M., Dezutter, O. et Desrochers, M.-È. (2023). *Clés d'analyse des œuvres de littérature jeunesse traitant des savoirs, réalités et cultures autochtones*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- Déry, C. et Mottet, É. (2018). Quelle vision du Nord québécois dans les programmes de géographie au primaire et au secondaire ? *Cahiers de géographie du Québec*, 61(173), 273-292. <https://doi.org/10.7202/1049373ar>
- Fontaine, V., Ouimet, K., Paiement-Paradis, G., Parent, A. et Lavoie, R. (2020). *Complètement GÉO! Géographie, 1er cycle du secondaire - Les territoires autochtones*. Chenelière Éducation.
- Gaujal, S. (2021). Sortir hors de la classe : apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie. Mappemonde. *Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire*, (130), 1-19.
- Gouvernement du Canada, Conseil des Abénakis d'Odanak, Conseil des Abénakis de Wôlinak et Grand Conseil de la Nation Waban-Aki. (2018, 17 janvier). Protocole sur la consultation et l'accommodement des Abénakis entre les Abénakis et le gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Géographie*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Arts plastiques*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2024). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2025). *Programme Français, langue d'enseignement - programme provisoire 2025-2026*. Ministère de l'Éducation.
- Jaenen, C. J. (2020). *Traité d'Oswegatchie (1760)*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/traite-doswegatchie-1760>
- Laurin, S. (2001). La question et le raisonnement en géographie. *Traces*, 39(1), 13-17.
- Malone, M. et Chisholm, L. (2016, 5 juillet). *Territoire autochtone*. L'Encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/indigenous-territory>
- Maltais-Landry, A. (2023). *Inclure les savoirs, expériences et perspectives autochtones sur le territoire dans l'enseignement de la géographie au Québec : un projet collaboratif en contexte w8banaki* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/21332>
- Maltais-Landry, A. et Moisan, S. (2026). *Exercer un leadership sensible culturellement, un pas à la fois. Autoformation destinée aux directions d'écoles québécoises*. Université de Sherbrooke.
- McGregor, D. (2004). Coming Full Circle: Indigenous Knowledge, Environment, and Our Future. *American Indian Quarterly*, 28(3/4), 385-410. <https://doi.org/10.1353/aiq.2004.0101>
- Organisation des Nations Unies. (2007). Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_fr.pdf
- Raibmon, P. (2018, 24 octobre). Provincializing Europe in Canadian History; Or, How to Talk about Relations between Indigenous Peoples and Europeans. *ActiveHistory.ca*. <http://activehistory.ca/2018/10/provincializing-europe/>
- Tanner, J. (2021). Progression in geographical fieldwork experiences. *Primary Geography*, (104), 13-17.

