

# L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire

## Clivage et continuité dans les valeurs entre générations de Dènès Tha

# Hopefulness is carried from the bush to the classroom

## Continuity and discontinuity in values between generations of Dene Tha

Jean-Guy A. Goulet et Kim Harvey-Trigoso

Volume 35, numéro 3, 2005

Jeunes autochtones : espaces et expressions d'affirmation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1081922ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1081922ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Recherches amérindiennes au Québec

ISSN

0318-4137 (imprimé)

1923-5151 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Goulet, J.-G. & Harvey-Trigoso, K. (2005). L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire : clivage et continuité dans les valeurs entre générations de Dènès Tha. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 71-84.  
<https://doi.org/10.7202/1081922ar>

Résumé de l'article

Que signifie être un jeune Dènè Tha du Nord-Ouest albertain aujourd'hui ? Sur la base de données recueillies entre 1979 et 1999, les auteurs notent un clivage important dans les valeurs sociales et les comportements parmi les enfants dènès tha. Au terme de l'analyse d'un ensemble de données (récits, comportements et dessins), une conclusion s'impose : plus l'enfant en milieu scolaire participe aux activités traditionnelles de chasse, pêche et cueillette avec des membres de sa parentèle, plus il s'oriente dans la vie en fonction de valeurs communautaires et plus il a une attitude positive face à la vie. Les auteurs situent ces résultats dans le cadre d'une présentation des principes épistémologiques et éthiques différents qui sous-tendent les pratiques éducatives autochtones et occidentales.



## L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire Clivage et continuité dans les valeurs entre générations de Dènès Tha

**Jean-Guy A.  
Goulet**

Faculté des  
sciences humaines,  
Université  
Saint-Paul, Ottawa  
et

**Kim Harvey-  
Trigoso**

ChangePoint, Inc.  
Portland, Oregon

DANS CET ARTICLE, nous explorons la manière dont les Dènès Tha construisent, dans le temps et dans l'espace, un mode de vie inspiré par une attitude positive face à la vie. La réponse donnée à ce que signifie être un jeune Dènè Tha aujourd'hui repose sur une analyse qualitative et quantitative de données recueillies par les auteurs entre 1979 et 1999, ainsi que celles rendues publiques par les Dènès Tha (Dene Tha Women's Society 1990, Dene Tha Community School Testing Information 1996 et Dene Tha' Nation 1997). C'est par leur comportement, leurs récits et leurs dessins, dont huit sont reproduits dans les pages qui suivent, que des enfants Dènès Tha nous communiquent comment ils perçoivent leur milieu et comment ils y vivent en plus ou moins grande continuité avec les valeurs de leurs aînés et ancêtres.

Dans cette présentation et analyse des données, nous procédons en deux parties. En un premier temps, nous identifions à quel point le mode de vie des Dènès Tha du Nord-Ouest albertain s'est transformé depuis un siècle, transformation qui conduit depuis une quarantaine d'années à un clivage important entre certains jeunes et aînés quant aux valeurs et aux comportements. Nous proposons une compréhension de ce phénomène dans le cadre d'une comparaison des principes épistémologiques et éthiques qui sous-tendent des pratiques éducatives distinctives, chez les autochtones d'une part, et chez les Occidentaux d'autre part. Dans un deuxième volet, nous examinons à quel point la continuité sociale entre générations est étroitement liée au type

de socialisation en bas âge. Nous y démontrons comment l'enfant en milieu scolaire qui a une attitude positive face à la vie et s'oriente vis-à-vis de ses compagnons et compagnes de classe en fonction de valeurs communautaires est celui qui participe le plus aux activités traditionnelles de chasse, pêche et cueillette avec des membres de sa parenté. Nous voyons ainsi l'espérance passer de la forêt au milieu scolaire. Au terme de cette analyse, une conclusion s'impose : les activités traditionnelles constituent le contexte privilégié au sein duquel les Dènès Tha produisent et reproduisent des perceptions et des valeurs issues d'une expérience millénaire en terre amérindienne – leur pays natal.

### **SITUATION DES DÈNÈS THA HIER ET AUJOURD'HUI**

Les Dènès Tha sont connus dans la littérature anthropologique comme les Esclaves (Asch 1981), les Indiens Castors de Hay River (Mills 1982), la branche Dènè Tha des Indiens Castors (Smith 1987), ou les Dènès de Hay Lakes en Alberta (Helm 1994) – nom donné à la bande par le gouvernement fédéral en 1953. Les Dènès Tha vivent aujourd'hui majoritairement à Chateh, aussi appelé Assumption. Selon Statistique Canada, on y comptait une population autochtone de 773 en 1991, 838 en 1996 et 905 en 2001. Les trois noms, Hay Lakes, Assumption, et Chateh, représentent autant de repères historiques incontournables à qui veut saisir les conditions de vie et les aspirations des jeunes Dènès Tha d'aujourd'hui<sup>1</sup>.

## LA PRÉSENCE DU GOUVERNEMENT, DES COMMERÇANTS ET DES MISSIONNAIRES

En 1900, les Dènès Tha signent le traité numéro 8 (Fumoleau 1994). À leur insu, ils sont désormais assujettis à la *Loi sur les Indiens*. On dresse une liste des membres de la bande. Ces derniers ont droit de vivre dans la réserve. On donne à tous un patronyme. Les membres adultes mâles élisent parmi eux ceux qui seront chef et membres du Conseil de bande. Ces élus constituent ainsi un relais administratif important entre la bande et les responsables des affaires indiennes au sein du gouvernement canadien. À l'époque, les Dènès Tha vivent et chassent sur un vaste territoire, depuis le nord-est de la Colombie-Britannique, le nord de l'Alberta et le sud des Territoires du Nord-Ouest. Hay Lakes constitue alors un important lieu de rassemblement saisonnier. Au printemps et à l'automne, on y trouve de la nourriture en abondance (poisson, chevreuil, orignal, castor, rat musqué, canard et oie) ainsi que des prés pour faire paître les chevaux. La fin de l'automne signale le moment de la grande dispersion, chaque famille étendue se rendant sur son propre territoire afin d'y passer l'hiver.

Après la signature du traité numéro 8 les échanges entre Eurocanadiens et Dènès sont peu nombreux. Ils se limitent à la visite occasionnelle au poste de traite de la Hudson Bay Company situé en territoire cri, au Fort Vermillion, sur les rives de la rivière Athabasca. Les Dènès Tha y vendent leurs fourrures et y achètent des victuailles tels la farine, le lard, le thé, le sucre ainsi que des munitions et des pièges pour la prochaine saison de piégeage. De cette manière, les autochtones contribuent à l'économie de marché tout en subvenant à leurs propres besoins sans qu'il en coûte quoi que ce soit au gouvernement. Le gouvernement appuie cette participation des Indiens à la traite des fourrures puisqu'il n'entretient aucun projet d'envergure en vue d'exploiter les ressources naturelles de la région.

Après les commerçants, ce sont les missionnaires qui interviennent le plus dans la vie des Dènès Tha. Ils cherchent à les convertir à la foi chrétienne en les visitant à domicile. En 1917, le père Joseph Habay, o.m.i., construit une chapelle en bois rond à Hay Lakes, site qui en 1953 fut nommé Habay en sa mémoire. Il fut suivi du père Arbet, o.m.i., qui y construisit une deuxième chapelle en 1927-1928. Au début des années 1980, les anciens aimaient raconter comment il se rendait chez eux en traîneau à chiens afin d'administrer les sacrements et de les instruire dans la foi chrétienne.

En 1938 et à nouveau en 1948 les Dènès Tha réclament une école résidentielle ainsi qu'un hôpital. Dans une lettre en date du 17 juillet 1948, le chef de bande écrivait au ministre des Mines à Ottawa ce qui suit :

Nous les Indiens de Hay Lakes prenons sur nous de vous écrire et de vous soumettre quelques questions. Nous sommes des Indiens, pauvres, ignorants, et nous commençons à nous rendre compte de notre situation par rapport aux Blancs. Nous sommes des trappeurs en Alberta et en partie en Colombie-Britannique. Mais la trappe devient si peu profitable que certains d'entre nous auront probablement à trouver du travail parmi les Blancs. Seulement six d'entre nous parlent l'anglais après avoir fréquenté l'école au Fort Vermillion. (Notre traduction<sup>2</sup>)

Dans sa lettre, le chef insiste sur le besoin d'un hôpital local, compte tenu des dix-sept décès survenus l'année précédente, trois en raison du vieil âge, un à la naissance, un de pneumonie, et douze autres de tuberculose. Le chef termine sa lettre en soulignant que la bande souhaite une école résidentielle,

« puisqu'il est impossible pour nous d'envoyer nos enfants à une école de jour » et qu'il est « très difficile, sinon impossible de transporter sur des distances supérieures à 80 milles, en traîneau à chiens, des victuailles en quantité suffisante pour subvenir aux besoins de grandes familles ».

Suivant cette pétition, on construisit une école résidentielle non pas à Habay mais sur un site qu'on nomma Assumption, situé à treize kilomètres de là. Les missionnaires jugèrent que le site était plus à l'abri des inondations saisonnières et plus approprié pour une école résidentielle puisqu'on pourrait y établir une ferme qui alimenterait la mission. C'est sur ce site qu'en février 1951 l'école résidentielle recevait soixante-quatorze enfants (28 garçons et 46 filles). Le mois suivant, seize nouveaux enfants s'y ajoutèrent. De 1951 à 1969, le nombre d'étudiants en résidence varia entre 72 à 125, ce chiffre maximum ayant été atteint en 1960. Tout au cours de ces années un nombre croissant de familles construisirent leurs cabanes en bois rond à proximité de la mission et de l'école résidentielle, ce qui permettait des visites plus régulières auprès de leurs enfants. À l'été de 1966 et de 1967, on comptait cent vingt Dènès Tha résidant à Habay et cinq cent soixante-quinze résidant à Assumption. C'est en y établissant un cimetière et en y vivant en plus grand nombre que les gens de Habay devinrent les gens d'Assumption. Le lien étroit entre l'église locale (l'ancienne chapelle de l'école résidentielle), le cimetière et la population dènèe s'exprime aujourd'hui le plus clairement à l'occasion des funérailles. L'église est alors bondée de gens qui suivent ensuite le cercueil jusqu'au cimetière.

Un tournant historique important survint en 1965 lorsqu'on découvre d'importants gisements de gaz naturel et d'huile à l'ouest de la réserve. On y crée une nouvelle ville, Rainbow Lake, qu'on relie à la ville voisine de High Level à quelque quatre-vingts kilomètres de distance. C'est ainsi qu'éclate au grand jour l'écart entre les conditions de vie des Blancs et celles des Indiens tant pour la qualité des habitations et des modes de transport, de l'emploi et du chômage, que des services en eau courante et en électricité. Les nouveaux venus, des immigrants en terre dènèe, jouissent d'un niveau de vie qui est hors d'atteinte de tous les Dènès. C'est aussi à partir de 1965, qu'on voit de plus en plus souvent à Assumption des Dènès Tha en état d'ébriété. Ce phénomène est un des premiers symptômes de la restructuration profonde de leur monde qui entraîne de nouvelles souffrances (Dene Tha Band of Assumption 1990 et Dene Tha Women's Society 1990).

Les Dènès Tha ne sont plus les acteurs principaux sur leurs terres ancestrales. Les ressources qui rendaient possible leur mode de vie sont menacées. Les adultes sont écartés de la nouvelle économie, mis en marge d'un nouvel ordre social au sein duquel ils deviennent tout au plus une main-d'œuvre non spécialisée à bon marché. Dans ce contexte, la solidarité sociale ancestrale est rompue et les divisions se multiplient, entre générations et genres. Hommes et femmes, jeunes et vieux, sont entraînés dans de nouvelles dynamiques socio-économiques et culturelles. Les tensions et les frustrations s'intensifient. Elles se manifestent dans la vie des individus, les hommes en particulier, qui en état d'ébriété laissent libre cours à leur rage dans leur milieu, détruisant les biens familiaux et communautaires et allant malheureusement, dans certains cas, jusqu'à s'enlever la vie ou à prendre celle de leurs proches. Ce sont ces faits qui trop souvent font la manchette des journaux et qui définissent aussi pour une bonne part la vie familiale et sociale d'une nouvelle génération de Dènès Tha, incluant ces enfants dont nous

reproduisons dans la deuxième partie de cet article quelques dessins qu'ils ont faits de leur communauté.

En 1965, les hommes de la bande décident de se rendre à Edmonton et d'y organiser une manifestation afin de revendiquer des emplois et des meilleures conditions de vie. En réponse le gouvernement fédéral construit de nouvelles demeures à l'Assumption. Ces résidences de deux à trois chambres à coucher faites en contreplaqué sont érigées à côté des maisons en bois rond que les Dènès Tha y avaient construites une génération plus tôt (photos 1 et 2). Le gouvernement fédéral décida aussi de construire une école de jour à l'Assumption. Celle-ci ouvre ses portes en 1969. La même année, les missionnaires ferment les portes de leur école résidentielle et les membres de la bande adoptent un nouveau nom pour leur communauté : Assumption devint Chateh en honneur du chef qui signa le Traité numéro 8. Ce changement de nom survient dans le contexte d'une mobilisation politique globale des peuples autochtones. À l'époque, dans les Territoires du Nord-Ouest, les autochtones adoptent le vocable « Dènè » pour se désigner eux-mêmes. Cette affirmation de soi va de pair avec la promotion d'une nouvelle forme de gouvernement autochtone dans les Territoires du Nord-Ouest, la *Denendeh*, 'la terre des Dènès', qui devait coexister avec le *Nunavut*, 'notre terre'. C'est dans ce contexte qu'au Canada les Indiens Esclaves d'Assumption deviennent les Dènès Tha de Chateh<sup>3</sup>.

Depuis cette date, ce sont les compagnies pétrolières et forestières qui influent le plus sur le territoire et le peuple dènè. Leur territoire est aujourd'hui entrecoupé d'un important réseau de routes empruntées par les compagnies de l'industrie forestière et pétrolière. Les Dènès Tha empruntent ces mêmes routes pour se rendre en forêt pour les activités de subsistance traditionnelle (AST). En raison de la pollution des lacs et des cours d'eaux entraînée par cette activité industrielle, on doit emporter avec soi des bouteilles d'eau potable lorsqu'on se rend en forêt. Afin de s'orienter dans l'espace, on parle ainsi couramment du « Chemin Mobil », du « Chemin Esso », ou du « Chemin Husky ». En plus d'être mis à contribution comme main d'œuvre saisonnière dans le secteur industriel, les hommes piègent, pêchent et chassent le gros et le petit gibier. Les femmes chassent le petit gibier, vont à la pêche et cueillent aussi les petits fruits saisonniers. Ce sont aussi les femmes qui dépècent la viande du gibier, la sèchent et l'empressent. C'est dans ce contexte qu'une majorité d'enfants, garçons et filles, apprennent à devenir compétents dans un monde où les valeurs du respect et de l'autonomie sont tout



**Photo 1**  
Domicile dènè tha, 1940  
(Photo Jean-Guy Goulet)



**Photo 2**  
Domicile dènè tha, 1980  
(Photo Jean-Guy Goulet)

aussi importantes que celles du partage et de la coopération. Les enfants développent dans la forêt des attitudes positives face à la vie, qui se traduisent dans la manière dont ils se représentent dans leur milieu et agissent entre eux en salle de classe.

Comme nous le verrons dans la deuxième partie de cet article, tout en participant aux AST, les Dènès Tha valorisent l'ensemble des connaissances qui y sont associées. L'école de jour a son propre programme de « Culture et langue dènè tha » auquel les anciens et les anciennes participent activement, favorisant ainsi un lien vital entre les générations. La direction de l'école tolère les absences des enfants en période de chasse ou d'activités familiales en forêt. Dans la cour d'école, les



**Photo 3**  
**Les carcasses d'automobiles sont plus nombreuses que les canots**  
 (Photo Jean-Guy Goulet)

enfants jouent dans leur langue. Ce sont ces enfants qui, en 1991, montraient à Kim Harvey-Trigoso, en particulier à partir de leurs dessins, comment ils se distinguaient les uns des autres selon leur degré d'adhésion au « conservatisme » et au « collectivisme » – au sens défini dans les pages qui suivent.

### TROIS PROJETS DE RECHERCHE PARMIS LES DÈNÈS THA

J'ai eu l'occasion de décrire ailleurs mon propre cheminement comme chercheur parmi les Dènès Tha du Nord-Ouest albertain entre juillet 1979 et juillet 1985, à raison de plusieurs séjours d'une durée de six mois par année à partir de janvier 1980 (Goulet 2001, 2004). Je cherchais à comprendre leur monde social tel qu'ils le construisaient après un siècle d'interaction avec des allochtones. En quel sens étaient-ils encore autochtones? À quel point avaient-ils été transformés par les étrangers? Les commerçants et les missionnaires, les agents de la Couronne et les bureaucrates, les policiers et les juges, les éducateurs, les médecins et les infirmières, n'étaient-ils pas tous venus, tour à tour, avec l'intention avouée de mettre un peu plus d'ordre dans leur monde afin qu'ils puissent jouir d'une vie plus évoluée parce que moderne? J'ai découvert parmi les Dènès ce que d'autres chercheurs ont trouvé parmi les Innus, les Cris, les Anishinaabes, ou les Atikamekw. Encore de nos jours, il existe chez ces autochtones une perspective sur les pouvoirs humains et autres qu'humains, sur ce qu'il est

permis d'espérer et de faire, qui est étrangère à la culture eurocanadienne dominante.

C'est afin de donner une voix à cette perspective qu'en 1995 et 1996 les Dènès Tha participaient à une étude menée par l'Arctic Institute of North America afin de consigner par écrit les connaissances des anciens au sujet des sites qu'ils considéraient comme importants du point de vue religieux, historique et économique. Cette étude fut menée dans l'espoir que les politiciens et les hommes d'affaires les prendraient en considération au moment de décider du développement économique régional (Dene Tha' Nation 1997). C'est dans la foulée de cette étude que Kim Harvey-Trigoso entreprit en 1998 et 1999 une recherche portant sur les valeurs des enfants dènès tha, particulièrement en ce qui a trait à leur attitude face à leur milieu social et naturel, telle que définie par leur degré de participation aux activités de subsistance traditionnelles (AST) et leur familiarité avec le savoir traditionnel véhiculé à travers les récits et les rituels des anciens. Sur la base de cartes géographiques locales dessinées par les enfants, de récits qu'ils ont faits d'événements vécus sur ce territoire, ainsi que de données recueillies à l'occasion d'entrevues avec leurs parents et aînés, Kim Harvey-Trigoso a mis en lumière deux valeurs, le conservatisme et le collectivisme.

Nous faisons nôtre la définition du terme « conservatisme » comme étant ce « qui tend à maintenir l'ordre social existant »,

tel que fournie par le *Le Petit Robert*, tout en tenant compte du fait que dans le monde dènè cet « ordre social » inclut les personnes humaines et les personnes-autres-qu'humaines<sup>4</sup> ainsi que les pratiques gouvernant les rapports avec les animaux et le gibier. Nous utilisons le vocable « collectivisme » dans le sens d'une attitude positive assumée par un ensemble d'individus motivés à atteindre un but commun<sup>5</sup>. Dans le cas des Dènès Tha, ce but consiste à maintenir sur un territoire ancestral un ensemble d'activités de subsistance traditionnelles et de valeurs en vue du développement de relations interpersonnelles respectueuses du droit à l'autonomie et au respect<sup>6</sup>. Ces valeurs qui sont au cœur de la culture des Dènès Tha, se retrouvent dans les populations de chasseurs et de cueilleurs, quel que soit l'endroit où on les rencontre (Tanner 1979 ; Woodburn 1982 ; Cox 1987 ; Gardner 1991 ; Wenzel 1991 ; Ridington 1992 ; Barnard 2004).

Au sein des AST, les relations de coopération et de réciprocité constituent la matrice au sein de laquelle chaque personne trouve l'occasion de se réaliser comme homme ou femme. Même si le mode de production contemporain des Dènès Tha représente un mélange d'activités traditionnelles en forêt et de participation périodique au marché du travail, nous postulons que la participation aux activités de chasse, pêche et cueillette favorise la transmission des valeurs traditionnelles associées avec la culture dènè. La recherche parmi les chasseurs et cueilleurs conçoit les activités de subsistance non pas uniquement comme des « conditions de la vie matérielle des chasseurs » mais comme « des valeurs qui intègrent les relations économiques des chasseurs dans leur vie quotidienne » (Wenzel 1991 : 57). Dans l'étude de la question des relations qu'entretiennent les populations autochtones avec la société occidentale dominante dans la région subarctique, Tanner (1979), Ridington (1992) et Goulet (2004) notent que si celles-ci ont adopté la vie sédentaire, la nouvelle technologie et certains aspects du système économique dominant, elles le font non pas en vue de s'assimiler à la société blanche, mais en vue d'incorporer dans leur monde des éléments qui leur facilitent la vie. Au lieu de l'assimilation tant attendue de l'Indien, nous constatons plutôt un processus d'adaptation créatif qui évolue à la lumière d'un ensemble de valeurs autochtones (Goulet 1998a : 83). Celles-ci ont un effet structurant important dans la vie familiale et communautaire tel que nous le verrons dans la deuxième partie de cet article. Tout cela étant dit, il reste que, près des demeures dènès tha, on trouve aujourd'hui de moins en moins de canots et de plus en plus d'automobiles abandonnées qui servent de dépôts de pièces de rechange pour les nombreux jeunes mécaniciens qui passent des heures à réparer leurs véhicules. C'est d'ailleurs plus souvent en automobile ou camion qu'à pied qu'on se rend aux cérémonies d'offrandes présidées par les prophètes dènès (Goulet) [photos 3 et 4].

#### **LES VALEURS D'AUTONOMIE ET DE RESPECT DE SOI ET DES AUTRES**

La recherche parmi les chasseurs-cueilleurs constate un phénomène social caractéristique de ces sociétés, soit celui de



**Photo 4**  
**Enfants à la cérémonie des offrandes**  
(Photo Jean-Guy Goulet)

la valeur de « l'autonomie individuelle » dans le contexte d'un mode de production communautaire. Cette autonomie est particulièrement manifeste parmi les Athapascans septentrionaux dans leur acquisition de savoir et de pouvoir au moyen de ce qu'il est convenu d'appeler la quête d'un animal ou d'un esprit titulaire (Guédon 1994 ; Goulet 1994). Les récits racontés par les anciens ainsi que les cérémonies d'offrandes, à la maison, en forêt ou au site communautaire de la danse des prophètes (Goulet 2001), sont intimement associés au thème de la survie grâce à l'aide d'entités plus puissantes que l'être humain. Tout enfant apprend ainsi l'importance des rêves et des visions grâce auxquels les animaux confèrent aux élus un « pouvoir » pour améliorer sa fortune et la qualité de vie de ses proches (Moore et Wheelock 1990 ; Goulet 1998). L'individu obtient de son esprit titulaire des pouvoirs de guérison qu'il fait connaître au groupe et qu'il doit utiliser pour le bénéfice des autres. Dans ce contexte comme dans tous les autres, les parents imposent très peu de restrictions aux enfants, leur laissant libre cours afin qu'ils puissent se rendre en forêt et y apprendre d'eux-mêmes les conditions pour devenir autonomes par la confiance en eux-mêmes et par la compétence personnelle (Goulet 1998a : 39).

Il en est de même dans la prise de décision par les enfants dènès par rapport à tous les aspects de la vie. Du point de vue dènè, imposer à l'enfant une intervention dont il ne veut pas équivaldrait à lui enlever son autonomie et la possibilité de faire l'expérience de sa vie telle qu'il entend la vivre. Cette attitude parentale surprend l'observateur allochtone. Je me souviens d'une infirmière et d'un médecin qui demandaient à voir un enfant qu'ils soupçonnaient susceptible de contracter la tuberculose d'une grand-mère qui en était atteinte. Ils adressaient leur demande à des adultes réunis dans la salle communautaire dans laquelle jouaient plusieurs enfants, dont la jeune fille en question. Tous les adultes dènès savaient que l'enfant avait entendu la question et comprenait le but de la visite du médecin et de l'infirmière. Les minutes passèrent en silence. La question fut posée une autre fois, puis une troisième fois. Personne ne répondant, le médecin et l'infirmière quittèrent les

lieux. Murray L. Wax rapporte une scène fort semblable qui s'est déroulée parmi les Sioux de Pine Ridge. Des parents expliquèrent à leur enfant de six ans que l'école souhaitait qu'il soit vacciné. L'enfant leur demandait de quoi il s'agissait, et les parents lui répondaient en lakota à la lumière des explications qui leur avaient été données par le directeur de l'école. « Informé, l'enfant refusait le vaccin et les parents abondaient dans son sens », respectant ainsi sa volonté, à l'encontre des allochtones qui voyaient dans cette attitude des parents « la marque d'un manque évident de sens des responsabilités » (Wax 2003 : 168).

Rien ne remplace l'observation en milieu naturel afin de saisir la distance qui sépare le monde familial dènè du monde familial eurocanadien. Les quelques scènes qui suivent, tirées de Goulet 2001, serviront à démontrer la véracité de cette affirmation et nous permettront de dégager ensuite les principes éthiques et épistémologiques qui sous-tendent l'ensemble de la vie sociale dènè. Imaginez pour un moment la scène qui suit. Cinq adultes et sept enfants sont présents dans la grande salle de la maison. Au centre de cette salle, un poêle à bois répand sa chaleur dans toute la pièce. L'atmosphère est calme, bien que la veille au soir un voisin en état d'ébriété ait lancé une pierre à travers la grande vitre qui donne sur la façade de la maison. La fenêtre brisée laisse pénétrer le vent par un espace irrégulier dans lequel plongent des lames de verres aux formes irrégulières. Un enfant d'environ un an qui sait à peine marcher pousse devant lui une chaise en direction de la table. Celle-ci repose directement sous la fenêtre brisée. Rendu à la table, l'enfant se hisse sur la chaise, s'y tient debout et monte à quatre pattes sur la table. Sitôt fait, il se dirige vers le trou dans la fenêtre et glisse son bras entre les morceaux de verre. Il sent l'air frais à l'extérieur, retire sa main pour la replonger aussitôt dehors. Il répète le geste plusieurs fois sans jamais toucher le verre brisé. Tout au cours de son exploration, ses parents et grands-parents l'observent du coin de l'œil tout en poursuivant calmement leurs activités. Pendant ce temps, je sens la tension monter en moi à la pensée qu'à tout moment l'enfant se coupera la main ou le bras. L'accident redouté ne survient toutefois pas. L'enfant satisfait de son exploration se laisse déjà glisser de la table à la chaise et se retrouve sain et sauf sur le plancher.

Un peu plus tard, dans la même salle un enfant de six ans s'approche du poêle en tenant une lourde casserole en fonte. Il la dépose sur le poêle. D'une voix à peine audible le père dit « attention, c'est très chaud ». L'enfant poursuit sa démarche. Il fait fondre du beurre dans la poêle et y brise trois œufs qu'il dépose dans une assiette, une fois cuits. Il les saupoudre généreusement de sel et de poivre sans qu'aucun adulte ne dise « attention n'en met pas trop ». Il les mange et en fait cuire trois autres et les mange pour satisfaire sa faim ! Toujours sans commentaires de la part des adultes ou de réactions de la part de ses compagnons de jeux, ils sont nombreux, qui poursuivent leurs activités dans la maison sans dire « moi aussi j'en veux ! » Dans cette famille, comme dans toutes les autres familles dènès tha, personne ne dira jamais « le souper est servi » ou « venez manger, la nourriture est prête ». Non, chaque membre de la famille puisera dans le garde-manger ou le réfrigérateur ce qu'il a le goût de manger au moment où il le veut, à moins qu'il ne trouve déjà sur le poêle un succulent plat qui mijote, préparé par un adulte et mis à la portée de tous et chacun au moment opportun.

Un tel style de vie ne signifie pas que chacun ne vit que pour soi. Au contraire, chaque personne sait bien qu'elle vit avec d'autres, en leur présence. C'est d'ailleurs en se donnant

l'occasion de s'observer mutuellement dans presque toutes leurs activités que les autochtones multiplient les occasions d'« apprendre par observation ». Le plus souvent c'est en effet sans instruction qu'on apprend comment se fait telle ou telle chose. Plus encore, parents et enfants s'adonneront ensemble au piégeage, à la chasse et à la cueillette afin de ramener de la nourriture et des fourrures à la maison. De même, les grands-parents rempliront de victuailles le réfrigérateur de la maisonnée dont ils font partie en dépensant au magasin local leur chèque de pension de vieillesse que leur verse le gouvernement fédéral. Tous et chacun prendront part à la bonne marche de la famille, mais toujours sans demander ou commander aux autres quoi faire.

J'ai vu des septuagénaires et octogénaires, hommes et femmes, prendre jusqu'à cinq minutes pour se hausser à bord d'une camionnette, perdant parfois pied, mais se reprenant tout aussitôt, afin de se rendre à leur siège d'eux-mêmes, bien que tout en sueur et à bout de souffle. Tout au long de cette difficile ascension, les passagers adultes qui occupent déjà la camionnette poursuivent leur conversation comme si de rien n'était. Il eut été si simple d'aider ces personnes âgées à monter à bord. Spontanément, je voyais cette absence d'aide comme un manque de respect. À l'inverse, les Dènès auraient vu un tel geste comme une atteinte à l'autonomie d'autrui, une façon de dire à la personne âgée « tu n'es pas capable » ou « nous sommes trop pressés pour te laisser faire par toi-même ce que nous pouvons faire encore nous-mêmes sans efforts ».

Si nous différons tellement dans nos réactions spontanées devant ces enfants et ces aînés, c'est entièrement dû à notre éducation première. Selon moi – ainsi que pour la grande majorité des Euro-Nord-Américains –, il aurait fallu intervenir et prendre l'enfant avant qu'il ne parvienne à la fenêtre afin de le protéger d'un accident possible. Il aurait aussi fallu rappeler à l'enfant que deux œufs suffisaient et qu'il fallait penser aux autres. Mais selon les Dènès Tha de telles interventions priveraient les enfants de leur droit à l'autonomie. Ils sont d'avis que chacun est capable d'apprendre par observation et de s'engager avec compétence dans les activités qu'il veut accomplir. En milieu dènè, c'est d'ailleurs tout au cours de sa vie qu'une personne observe autrui faire l'expérience de ses capacités et du respect inconditionnel de l'autonomie de chacun. C'est ainsi qu'à tous les âges de la vie on retrouve parmi les Dènès Tha un des phénomènes importants de la psychologie communautaire, le « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » ainsi que « l'espoir appris » (*learned hopefulness*, selon Zimmerman 1990) [Le Bossé et Dufford 2001 : 49].

Lorsque nous disons aux parents dènès : « mais vous devriez intervenir », ou « vous devriez expliquer », les Dènès nous regardent de façon incrédule. Lorsque nous décrivons leurs modes d'apprentissage comme se déroulant sans intervention ou directives de la part d'autrui, nous signalons l'absence des éléments qui chez nous sont constitutifs d'un bon enseignement ou d'une bonne attitude parentale. Décrivant leur monde tel qu'il apparaît à nos yeux et non aux leurs, nous passons sous silence les aspects positifs de l'apprentissage en milieu dènè, apprentissage qui repose sur un sens aigu de l'observation, une dextérité maintes fois éprouvée et améliorée et un mimétisme mille fois récompensé par la satisfaction d'une réussite anticipée et voulue. Dans ce monde le silence est d'or et la parole est d'argent. Les Dènès souscriraient entièrement aux propos des Warlpiris au sujet des Blancs : « Tout ce qu'ils désirent c'est parler... Ce jacassement me donne vraiment mal à la tête.

Les Blancs parlent trop, comme les oiseaux!» (cité par Dussart 2004 : 74). Chez les Dènès comme chez les Warlpiris, et comme chez tous les peuples chasseurs, « apprendre c'est une affaire d'observation, non de questions » (Dussart 2004 : 74).

Compte tenu de ces postulats épistémologiques autochtones, il saute aux yeux que le système scolaire eurocanadien opère sur la base de tout autres principes. Il y a plus de trente ans, McClellan (1972 : xvi) notait qu'indépendamment de la matière enseignée, dans la scolarisation des enfants indiens, c'est « l'accent mis de plus en plus fort sur l'instruction verbale dans les salles de classe avancées qui contribue chez les enfants plus âgés au retrait du système scolaire qui fait si souvent l'objet des commentaires des Blancs ». Le même constat apparaît dans une étude récente des difficultés en milieu scolaire des enfants dènès tha de Chateh :

Nos évaluations révèlent que les enfants dènès tha ont des forces importantes dans plusieurs domaines. Ils ne sont pas stupides, incapables, ou déficients. Presque tous les étudiants ont manifesté une grande dextérité ainsi qu'une habileté à apprendre en imitant ce qu'ils observaient. Cependant, ces mêmes étudiants sont faibles lorsqu'il s'agit d'apprendre par le biais de l'exposé oral. C'est dans l'ensemble de la population étudiante que l'on retrouve ce patron d'apprentissage visuel fort et d'apprentissage verbal faible. Ce patron sera un facteur déterminant négatif dans le milieu scolaire qui dispense les connaissances selon les méthodes conventionnelles d'exposés magistraux. (Dene Tha Community School Testing Information 1996 : 5)

En d'autres mots, si le rapport constate que dans le milieu scolaire les enfants dènès tha sont désavantagés, il ne fait aucune recommandation quant aux manières dont la pédagogie pourrait être modifiée afin de mettre à profit le mode d'apprentissage privilégié par les Dènès.

Dans ce contexte la question qui s'impose à nous est la suivante : comment apprendre en faisant appel le moins possible à l'échange de questions et réponses entre la personne qui enseigne et celle qui apprend? Aux yeux de Kroeber, ce refus amérindien de donner des explications à celui qui en demande constituait « une preuve des déficiences de la part des Yuroks au niveau de l'intellectualisation » (1976 : 331, in Buckley 2002 : 105). À l'inverse les Yuroks interprétaient les questions de la part de Kroeber comme « manquant de politesse et ne produisant pas une véritable compréhension » (Buckley 2002 : 105) Au dire de Robert Spott, un Yurok fort respecté : « Les Blancs expliquent trop ». Spott soutenait qu'il avait tenté en vain d'instruire Kroeber qui en bout de ligne s'était révélé tout à fait « incapable d'apprendre » (Buckley 2002 : 106). N'est-ce pas la même conclusion à laquelle arrivent les nombreux enseignants eurocanadiens qui se trouvent en présence d'élèves autochtones récalcitrants? Une profonde disparité sur les plans épistémologique et pédagogique entre autochtones et allochtones explique l'impasse dans laquelle ils se retrouvent en milieu scolaire. Les uns ne trouvent pas un milieu propice à leur mode d'apprentissage par observation, les autres cherchent en vain des élèves capables de maîtriser le programme qui leur est proposé par le biais d'exposés verbaux.

## **DE LA FORÊT À LA SALLE DE CLASSE**

Dans les pages qui suivent, nous analysons les données relatives à deux groupes d'enfants, ceux chez qui on note un haut taux de participation aux activités de subsistance traditionnelle (HTPAST) et, d'autre part, ceux chez qui on relève un faible taux de participation aux activités de subsistance traditionnelle

(FTPAST). La comparaison des deux groupes nous permet de mettre en lumière des différences importantes entre ces deux groupes en ce qui a trait à leur attitude face à la vie et à leur milieu social.

L'hypothèse envisagée était la suivante : plus les enfants assimilent le savoir traditionnel, plus leur attitude vis-à-vis du milieu naturel (conservatisme) et de leur communauté (collectivisme) est positive<sup>7</sup>. L'étude prédit que le collectivisme et le conservatisme vont de pair puisqu'il existe un lien intime entre les deux attitudes chez les peuples autochtones. Tel que noté plus haut, le conservatisme consiste en l'usage efficace des ressources en lien avec une préservation de l'environnement ; le collectivisme consiste en une attitude bienveillante vis-à-vis de la communauté fondée sur la coopération et la réciprocité. Tel que nous le démontrons plus loin, le degré de participation des enfants aux AST, soit la variable indépendante, est identifié par le biais d'entrevues centrées ou guidées avec les adultes ayant à charge les enfants participant à l'étude. La variable dépendante, elle, soit le degré de collectivisme et de conservatisme, est définie par des éléments trouvés dans les dessins des enfants, les associations verbales et les types de comportements sociaux. Au terme d'une analyse d'un ensemble de données (récits, comportements et dessins), une conclusion s'impose : plus l'enfant en milieu scolaire participe aux activités traditionnelles de chasse, pêche et cueillette avec des membres de sa parentèle, plus il s'oriente dans la vie de façon positive en fonction de valeurs communautaires et de conservation des ressources naturelles.

Les méthodes choisies dans cette étude ont permis de cueillir des données sur le degré de participation des enfants dans les AST ainsi que sur les connaissances qui leur sont transmises au sujet de leur milieu naturel et social. Des indices de cette transmission apparaissent dans les dessins individuels des enfants (des cartes de leur communauté et d'espaces privilégiés entourant leur communauté), dans leurs associations verbales à ces dessins et dans l'interaction des enfants réalisant collectivement des cartes géographiques de leur communauté. Aux données cueillies auprès des enfants s'ajoutent celles, complémentaires, obtenues des parents ou adultes qui en avaient la charge. L'expérience décrite dans les pages qui suivent démontre à quel point il est profitable, au-delà de la simple observation des comportements des enfants, de leur poser des questions concernant leurs dessins tout en prenant note des associations verbales spontanées qu'ils expriment à leur propos<sup>8</sup>.

## **ÉCHANTILLONNAGE DES ENFANTS ET CARACTÉRISTIQUES DE LEURS DESSINS**

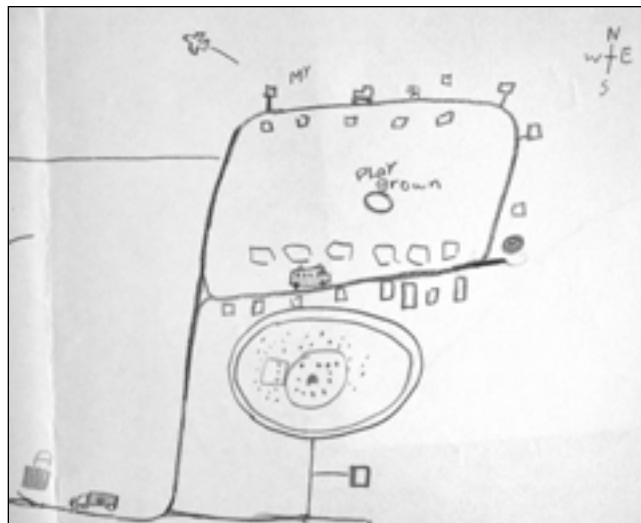
C'est dans la salle de classe qu'en 1998 et 1999, dans le cadre d'un projet de recherche inscrit au sein d'un programme de maîtrise en anthropologie que Kim Harvey-Trigoso rencontre à Chateh les élèves dènès tha qui participeront à son étude. Elle postule que les enfants de 8 à 11 ans ont déjà eu l'occasion de participer aux activités de subsistance traditionnelle (AST), chasse, pêche et cueillette, en compagnie de leurs aînés et que, chez ces enfants, l'intériorisation des valeurs traditionnelles est déjà faite (Fine et Sandstrom 1988). L'identité sociale étant déjà formée chez les enfants de ce groupe d'âge situé entre l'enfance et l'adolescence (Erikson 1950), on considère comme probable qu'ils participeront aisément à l'étude de leurs valeurs et de leurs comportements. Compte tenu de ces postulats, l'école représente le milieu idéal dans lequel rencontrer ces enfants.

Au début de l'enquête, 82 enfants inscrits à l'école correspondent à ce groupe d'âge. De ce nombre, 56 participent à

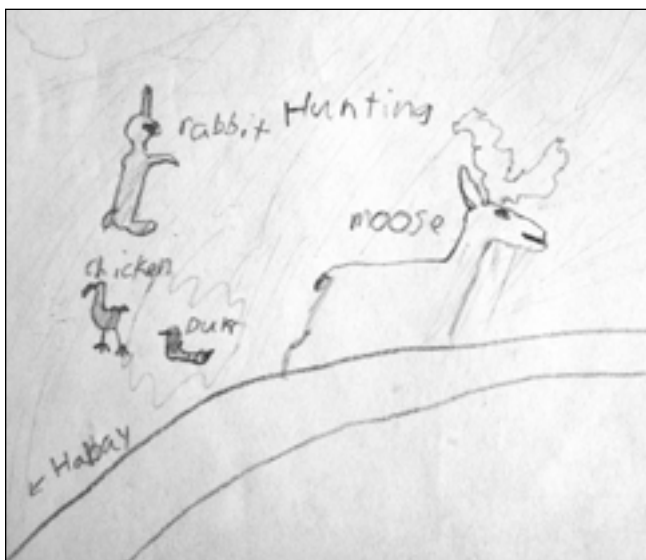




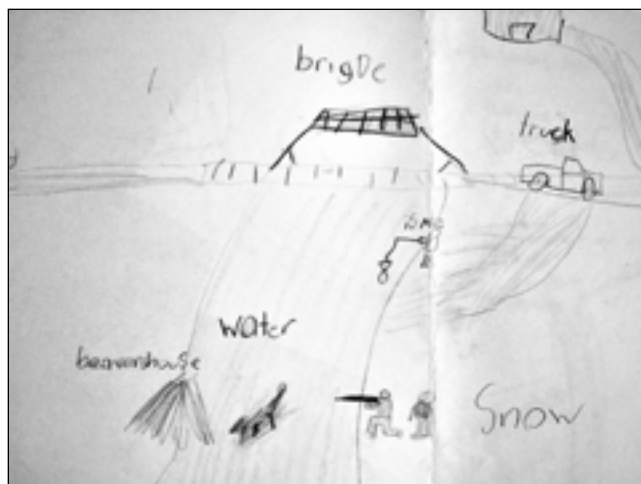
**Figure 1**  
**Le sentier entre le domicile de l'enfant et celui de son grand-père indique le lien qu'ils entretiennent (collectivisme fort)**  
 [Dessin de Willie, 4<sup>e</sup> - 5<sup>e</sup> année]



**Figure 3**  
**Terrain de jeu juxtaposé au Cercle de la Danse des prophètes (aussi appelée Tea Dance en anglais) - au sein du Cercle les personnes sont représentées par des points (collectivisme fort)**  
 [Dessin de Gary, 3<sup>e</sup> année]



**Figure 2**  
**Plusieurs formes de gibier (conservatisme fort)**  
 [Dessin de Willie, 4<sup>e</sup> - 5<sup>e</sup> année]



**Figure 4**  
**Enfant à la pêche en compagnie de son frère qui regarde le père chasser à sa droite (conservatisme fort)**  
 [Dessin de Daniel, 3<sup>e</sup> année]

l'étude. La non-participation des 26 autres enfants s'explique par un ensemble de facteurs : le déménagement de cinq enfants, l'absence répétée de trois autres, le faible taux de participation de cinq autres qui doivent souvent quitter la classe, et la décision de cinq autres de se retirer de l'étude. Les données qui proviennent de l'échantillon des 56 enfants (32 filles et 24 garçons) qui ont participé à l'étude ainsi que des entrevues avec les adultes qui en avaient la charge, ont conduit à l'identification de 27 enfants ayant un HTPAST et de 29 enfants ayant un FTPAST.

Les dessins qui apparaissent dans cet article varient selon qu'ils sont l'œuvre d'enfants qui participent beaucoup ou peu aux AST. Le degré de conservatisme et de collectivisme est plus élevé chez les enfants qui ont un HTPAST (voir

dessins 1, 2, 3 et 4). Ceux-ci font référence plus souvent aux institutions qui offrent des services à la communauté ainsi qu'aux activités qui font appel à la coopération entre les membres de la communauté. Ils dessinent davantage de scènes en forêt, y inclus des terrains de chasse à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté. Ces enfants parlent de la chasse et du piégeage comme de moyens de subsistance, même si en réalité leurs parents vivent de leur salaire plus que de la forêt. Dans leurs dessins, ces enfants qui font l'expérience d'un HTPAST se représentent eux-mêmes en train de chasser. Ils parlent aussi de la chasse et de la cueillette comme étant des activités qui réunissent les gens. À l'opposé, les enfants qui participent peu aux AST tendent à dessiner le village ou la ville ainsi que des scènes en milieu de travail (voir les dessins 5, 6, 7 et 8). Ils représentent très peu d'interaction entre personnes ou de mises



**Figure 5**  
**Domicile d'un enfant sans relation à d'autres demeures (pas de sentier) [collectivisme faible]**  
 [Dessin de Sarah, 3<sup>e</sup> année]



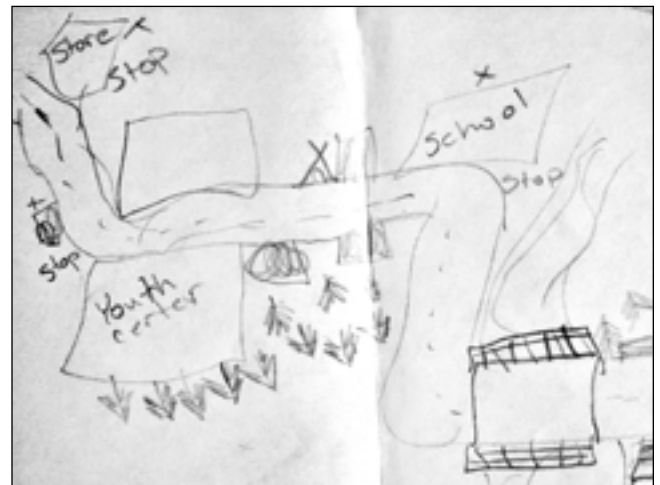
**Figure 6**  
**Des animaux qui ne sont pas associés à la chasse (conservatisme faible)**  
 [Dessin de Sarah, 3<sup>e</sup> année]

en scène de chasse en forêt. Leur degré de conservatisme et de collectivisme est donc faible.

Les dessins des enfants furent codifiés de la manière suivante suivant les variables de conservatisme et de collectivisme.



**Figure 7**  
**Lieux externes à la communauté de l'enfant, trouvés dans la ville voisine de High Level, sans relation à qui que ce soit (collectivisme faible)**  
 [Dessin de Marianne, 3<sup>e</sup> année]



**Figure 8**  
**Milieu urbain et matériaux. Absence de personnes ou de relations, pas d'AST, peu d'éléments naturels (conservatisme faible et collectivisme faible)**  
 [Dessin d'Ingrid, 6<sup>e</sup> année]

Pour le conservatisme, furent codifiés tous les éléments dessinés ou écrits concernant des éléments naturels, tels des créatures, des plantes, des phénomènes géophysiques ainsi que les activités impliquant une utilisation de ces éléments naturels. Furent aussi codifiés les associations verbales ainsi que les commentaires concernant ces éléments. Pour le collectivisme furent codifiés tous les dessins ou commentaires verbaux au sujet d'une interaction sociale concernant un lieu, une créature, un objet ou une activité qui entraînait une association volontaire entre individus à l'extérieur du domicile. Furent prises aussi en note les associations verbales indiquant si l'enfant avait aimé l'activité.

En bout de ligne, la corrélation entre les scores obtenus concernant les AST et le degré de conservatisme et de collectivisme se révéla être de l'ordre de  $r = .67$  et  $.59$  respectivement ( $p < .01$ ). Ces corrélations sont très significatives. C'est en effet 45 % de la variance concernant le conservatisme et 35 % de la variance concernant le collectivisme qui se trouve expliquées

par les AST. Tel que nous le verrons plus bas, ces données quantitatives appuient fortement les données qualitatives obtenues au cours des entrevues avec les adultes ayant les enfants à charge.

### DESSINER COMME ACTIVITÉ SOCIALE

Les enfants de chaque année scolaire furent divisés en groupe selon leur niveau de participation aux AST. Les cinq groupes au HTPAST et les cinq groupes au FTPAST furent observés durant l'exécution d'un exercice qui consistait à dessiner ensemble une carte géographique de leur communauté. La différence entre les deux types de groupe s'exprime à trois niveaux : dans le type de leadership qui émerge dans le groupe, le style de communication privilégiant soit la coopération ou la discorde, ainsi que dans les manières dont les enfants envisagent les problèmes sociaux de leur milieu.

Dans les groupes d'enfants ayant un HTPAST, on s'affirme sans devenir autoritaire ou dominant, sans donner des ordres aux autres et sans chercher à leur imposer ses idées. La participation est fluide, évidente à la vue de la coopération spontanée entre enfants. Dans une classe de la sixième année, le leadership s'exerce par émulation. La fillette qui prend l'initiative de dessiner la carte explique aux autres ce qu'elle dessine. Apparemment stimulés par l'intérêt de la première fillette, les autres membres du groupe collaborent immédiatement au dessin. Celle-ci ne s'impose jamais, laissant à tous et chacun une liberté entière dans l'exécution du projet. Lorsqu'un garçon arrête de dessiner, elle n'intervient pas pour le ramener à la tâche. Dans un autre groupe, le leader communique sans cesse avec ses coéquipiers, les aidant au besoin et évaluant l'évolution du travail de l'équipe au fur et à mesure que chacun y apporte sa contribution. Par son comportement, ce leader stimule les autres à contribuer au projet, favorisant ainsi des interactions positives constantes.

De même, dans un groupe d'enfants de troisième année ayant un HTPAST, deux enfants seulement travaillent à la carte parce que les deux autres membres du groupe doivent s'absenter. Cette situation donne lieu à un partage du leadership, chacun menant selon son expertise. Gary, qui semble plus confiant quand il s'agit d'art graphique, dessine la carte. Jamie l'accompagne dans l'exécution du dessin par ses commentaires verbaux. Lorsque Gary invite Jamie à dessiner des canards, ce dernier prend une position de yoga, ferme les yeux et prétend méditer en silence. Il sort subitement de sa méditation et dit à Gary : « Voici, il doit y avoir un original juste ici. » Gary s'exécute. Jamie reprend l'attitude du yogi et dit avoir une vision d'un loup, que Gary dessine là où Jamie l'indique. Dans cet exemple, Jamie met à profit sa connaissance de la tradition dènèe et simule la réception de « visions » qui décident des endroits où dessiner les animaux sur la carte. En guise de commentaire, Gary dit : « Vous avez un jeune qui en sait beaucoup [et] un jeune qui raconte [révèle] beaucoup. » À l'opposé, les leaders des groupes ayant un FTPAST sont plus autoritaires et critiquent facilement les membres du groupe. Dans un groupe de sixième année au FTPAST celle qui dirige le groupe perturbe les activités. Elle critique les dessins de ses coéquipiers et efface ce qu'ils dessinent en affirmant que ce qu'ils avaient fait était « trop gros » ou « trop loin ». Ce type de leader conduit les autres à se retirer du processus de création.

Le style de communication privilégié varie aussi dans les groupes selon le degré de participation des enfants aux AST. Les enfants ayant un HTPAST se consultent souvent. Cette

consultation prend la forme d'échanges sur l'endroit précis où situer les éléments de la carte, de commentaires expliquant ce qu'ils s'apprennent à dessiner, et d'ouverture à corriger les erreurs s'il s'en trouve. Ces enfants s'écoutent et répondent positivement aux commentaires des uns et des autres. C'est par la négociation et les compromis que les conflits sont résolus avant même qu'ils n'accaparent la vie du groupe. C'est l'opposé de ce que l'on observe dans les groupes d'enfants ayant un FTPAST. Les enfants tendent à dessiner indépendamment les uns des autres. Les échanges verbaux sont négatifs; on s'échange régulièrement des critiques, des plaintes et des insultes. Les différences d'opinions s'enveniment rapidement. Dans ces groupes, ces enfants corrigent les dessins des uns et des autres sans consultation et sans dialogue. Par exemple, lorsque deux enfants ne s'entendent pas sur un élément du dessin, ils se fâchent et commencent à dessiner sur le dessin de l'autre. Cet épisode se clôt par le départ d'un des enfants. Tous ces comportements conduisent à la confusion et la frustration, diminuant d'autant le goût de participer à la tâche collective.

La coopération généralisée dans les groupes d'enfants à HTPAST prend différentes formes. Les enfants s'aident mutuellement en situant les éléments de la carte les uns par rapport aux autres, en épelant correctement les mots, et en allant même jusqu'à dessiner les uns pour les autres. Ces enfants s'encouragent aussi à dessiner ensemble la carte de leur communauté. Dans un groupe de troisième année, c'est par le recours à l'humour qu'un garçon entraîne son compagnon à l'aider à dessiner la communauté plutôt que les régions avoisinantes. « Ne dessine pas seulement les buissons... ce n'est pas tout le monde qui a besoin de tant d'air frais! » lui dit-il. Aussitôt dit, on éclate de rire, et le compagnon se rallie au projet collectif.

Pas étonnant que dans les groupes ayant une HTPAST les enfants manifestent de la confiance en soi et en autrui. Ils cherchent visiblement à dessiner une carte géographique réaliste de leur communauté. Dans un de ces groupes, on trace des liens entre Chateh et deux communautés dènèes voisines, celle de Meander et Bushe. Les enfants disent que ces deux réserves voisines font partie de leur communauté. On ne voit rien de semblable dans les groupes ayant un FTPAST. Dans ces groupes, la coopération est moindre, et les enfants tendent à s'engager dans des activités parallèles. L'interaction, lorsqu'elle survient, tend à être faible et négative. Les enfants deviennent défensifs lorsqu'ils s'entendent dire par leurs compagnons qu'ils sont « paresseux » ou que leurs dessins sont « laids ». Les critiques mutuelles de ce qui est dessiné inhibent l'interaction et la coopération et diminuent l'enthousiasme pour la tâche confiée au groupe. Les membres du groupe ont moins confiance en eux et ils effacent souvent ce qu'ils viennent de dessiner. Si les cartes de ces enfants contiennent certains éléments naturels, on ne représente jamais des AST. De même, on rencontre rarement dans leurs cartes les lieux où se célèbre la Danse des prophètes.

Enfin, les enfants des deux groupes ont recours à des récits et à des fantaisies afin de traiter des problèmes sociaux de leur milieu, en particulier ceux qui sont liés à l'abus de l'alcool et à la violence qui en découle. Dans les deux types de groupe, le thème de la vie et de la mort domine. On dessine des accidents de circulation causés par la conduite en état d'ébriété. On représente le cimetière qui apparaît comme un symbole important sur leurs cartes. On raconte souvent, en les illustrant, des récits de personnes mortes d'hypothermie par suite de chutes à l'extérieur, l'hiver, lorsqu'elles étaient en état d'ivresse. Bien

qu'il s'agisse là d'événements relativement fréquents au sein de leur communauté, les enfants diffèrent dans la manière de traiter ces phénomènes. La conclusion des récits des enfants de groupes au FTPAST est invariablement triste. Dans un de ces groupes, on discute même de la possibilité de faire sauter la communauté et d'entraîner ainsi un déménagement général dans la ville voisine de High Level. À l'encontre, dans les récits des enfants des groupes ayant un HTPAST, des expériences négatives se transforment en expériences positives. Par exemple, un enfant dit qu'il a été blessé par une balle de fusil, mais qu'il est toujours en vie. Dans un autre récit, un garçon rapporte qu'un enfant est tombé dans la rivière. Une fillette du groupe enchaîne aussitôt en disant que quelqu'un l'a sauvé, ce qu'elle représente immédiatement sur la carte. Dans son étude des dessins des enfants cris de Mashkeko, George Fulford (1994) rapporte des thèmes similaires importants. Il note que les enfants paraissent s'identifier avec les bonnes tortues *ninja* dans des combats contre des personnages sinistres qui représentent les problèmes sociaux de leur milieu (l'alcool, la violence, le gambling).

#### **LES ACTIVITÉS DE SUBSISTANCE TRADITIONNELLE DANS LE CONTEXTE FAMILIAL**

Les entrevues ont permis aussi d'identifier le type d'éducation familiale dont les enfants font l'expérience selon que les parents ou les adultes ayant les enfants à charge disent passer du temps avec les enfants, leur enseigner des attitudes positives face à la nature et à la communauté et les protéger ou non des effets néfastes de la boisson. À tous ces niveaux, il n'y a pas de différence significative dans le résultat des entrevues des membres de familles ayant un haut ou un faible taux de participation aux AST.

De même, toutes les personnes rencontrées en entrevue s'entendent pour dire que c'est par l'observation et l'imitation que les enfants apprennent à participer aux AST. Cette participation n'est pas imposée, mais survient lorsque l'enfant manifeste de l'intérêt pour ces activités. Plus l'intérêt de l'enfant est grand, plus on lui donne l'occasion de s'adonner aux AST en compagnie des aînés. Par exemple, une grand-mère remarque que sa petite-fille n'est toujours pas intéressée à enfiler des perles afin de confectionner des colliers. La grand-mère ajoute qu'il en avait été de même au même âge avec sa fille, la mère de l'enfant. L'intérêt pour ce genre de travail étant venu plus tard chez la mère de la fille, il était normal d'attendre que cet intérêt se manifeste éventuellement chez la petite-fille. Dans une autre famille, une mère mentionne que sa fille « observe » lorsqu'elle (la mère) et la grand-mère traitent les peaux d'orignal. Une autre mère dit qu'elle pense que ses deux garçons savent comment sécher de la viande parce qu'ils l'ont observée lorsqu'elle le faisait. De même, dans une autre famille, une mère dit que son plus jeune garçon qui ne sait pas encore chasser accompagne son frère aîné et « l'observe ». Les parents racontent aussi comment les enfants tentent d'exécuter certaines tâches, tels la cuisson, le dépeçage des animaux ou le traitement de la viande, sans les maîtriser complètement.

Il ressort aussi des entrevues que le genre est une dimension importante de la socialisation dans le cadre des AST. C'est en effet généralement avec une femme qu'une fillette participe aux AST et avec un homme que le garçon fait de même. Ce que les enfants observent et apprennent diffère ainsi selon le genre. Le garçon se rend à la chasse et au piégeage ; la fille s'adonne à la préparation des peaux et de la nourriture ainsi qu'aux

différentes formes d'artisanat. On note toutefois une plus grande flexibilité des rôles dans les familles caractérisées par un HTPAST. Dans ces familles, il n'est pas rare de rencontrer des femmes qui ont chassé l'orignal ainsi que des filles intéressées à faire de même. Parmi les jeunes filles des familles à HTPAST, trois d'entre elles avaient chassé et plusieurs autres accompagnaient leurs parents à la chasse. Cette pratique de la part de ces jeunes filles indique-t-elle un affaiblissement du tabou athapascan traditionnel concernant les menstruations et l'interdiction faite aux femmes de participer aux expéditions de chasse en période de menstruation? Pas nécessairement, car il est possible que ces jeunes femmes sachent restreindre leurs déplacements en forêt en raison précisément de ces tabous. Nous n'avons pas de données qui nous permettent de trancher dans un sens ou dans l'autre. La deuxième possibilité nous semble la plus probable<sup>9</sup>.

Dans les familles caractérisées par un FTPAS, les filles s'adonnent tout au plus à la pêche et à la cuisson de viandes sauvages. Dans ces familles, les adultes disent que les filles sont moins intéressées que les garçons à se rendre en forêt. Les filles se trouvent ainsi exclues de la chasse. Un père de famille reconnaît que sa fille ne l'accompagne pas à la chasse avec ses frères, précisément parce qu'elle est une fille. Le père s'explique en disant que « La coutume pour les autochtones veut que les filles demeurent à domicile et fassent les travaux domestiques et que les hommes demeurent à l'extérieur pour chasser ; mais maintenant tout a changé ».

Les entrevues avec les parents ou les adultes ayant à charge les enfants mettent aussi en lumière à quel point on associe les AST avec le maintien de liens étroits avec la famille étendue et la communauté. Dans toutes les familles intensément engagées dans les AST, on manifeste un grand intérêt à ce que les enfants passent du temps avec les grands-parents. Après une chasse ou une cueillette réussie, par exemple, l'enfant distribue une partie des victuailles aux membres de sa parentèle. Une mère raconte comment, à son retour de chasse, son fils apporte de la viande sauvage aux anciens « parce qu'il aime les nourrir ». En retour, les anciens lui parlent et l'instruisent. Dans les familles caractérisées par un HTPAST la famille étendue joue un rôle important dans la transmission de la tradition. Lorsque Kim Harvey-Trigoso demande à une mère célibataire qui lui avait enseigné à chasser, elle mentionne son oncle, ses cousins et ses beaux-frères. Dans plusieurs cas ce sont les grands parents et d'autres aînés qui initient très tôt l'enfant aux AST. Dans ce contexte les aînés transmettent aussi des récits pertinents qu'ils ont eux-mêmes reçus de leurs ancêtres.

C'est tout le contraire dans les familles qui participent peu aux AST. La majorité des enfants de ces familles ne s'engagent pas dans des activités avec leurs grands-parents. Moins du tiers des enfants de ces familles accompagnent les grands-parents dans des AST. Une mère raconte comment sa fille aimerait entendre des récits de sa grand-mère, mais en vain parce que la grand-mère est toujours absente de la maison. Une autre mère note que si son enfant se rend à la demeure des grands-parents ce n'est pas pour passer du temps avec eux mais pour jouer avec les enfants qui s'y trouvent. Dans les familles peu engagées dans les AST, les enfants passent peu de temps avec les grands-parents, même si ces derniers vivent dans la même demeure.

La connaissance de la langue autochtone favorise la transmission des connaissances entre grands-parents et petits-enfants. L'acquisition des connaissances et des habiletés reliées aux AST se fait en milieu familial, et dans ce milieu les grands-parents

jouent un rôle important. Dans ces familles, on parle d'ailleurs le dene dhàh. Certaines mères disent parler anglais avec leurs enfants en précisant que ces derniers parlent dene dhàh avec leurs grands-parents. La connaissance de cette langue est valorisée. Un père de famille affirme qu'il est important « d'être en lien avec qui l'on est... [ainsi qu'avec] ce qui définit sa culture ». À l'opposé, dans les familles qui participent peu aux AST, même si l'on affirme souhaiter le bilinguisme, on délaisse la langue autochtone. À ce sujet, les propos suivants d'un père de famille parlant de sa fille d'âge scolaire sont très clairs : « De nos jours, l'anglais [peut l'aider] davantage à l'école [et] elle comprend [cela]. Les habitudes sociales meurent lentement ; nous perdons... lentement nous les perdons. De fait, je lui parle en anglais à la maison. » Même dans ces circonstances la grande majorité des enfants issus de ces familles comprennent le dene dhàh et ils sont encore nombreux à pouvoir le parler. Afin d'entraver l'érosion du savoir traditionnel, l'école a introduit un programme « Culture et langue dènèe ». On y consacre quatre classes de quarante minutes par semaine, auxquelles s'ajoutent quelques sorties en forêt durant l'année scolaire. Dans le cadre de ce programme, l'enseignement se fait généralement de manière didactique plutôt qu'expérientielle, opérant ainsi à l'encontre des postulats épistémologiques traditionnels. L'école joue donc un rôle minime dans l'initiation des enfants aux AST.

Enfin, les familles participant beaucoup aux AST et celles qui y participent peu se distinguent de deux autres manières quant à leur manière de voir la communauté et le milieu naturel. Dans les deux types de familles, on affirme que les AST sont importantes et bénéfiques pour la communauté. Nonobstant ces propos, l'écart est manifeste entre la pratique et ce que professent ces parents au sujet des AST. Dans les familles ayant un HTPAST, les personnes semblent attachées émotionnellement à ces activités, ce qui peut expliquer qu'elles continuent à s'y engager activement. Ces personnes tiennent pour évident qu'il vaut la peine de transmettre aux enfants tout ce qui concerne les AST. « Elles ont toujours fait partie de notre vie. Elles nous ont été transmises de génération en génération », dit un homme. « C'est ce que les gens font à l'année longue », ajoute-t-il. L'attachement aux AST est implicite dans l'affirmation suivante d'une mère :

Parce qu'il y a très longtemps c'est ainsi que les gens vivaient, avant l'arrivée de tous ces produits vendus en magasin. C'est ce dont vivaient nos ancêtres. Je me souviens, lorsque j'étais petite fille... Mes grands-parents se rendaient dans la forêt... au mois d'août pour revenir en septembre. Et nous vivions de la viande sauvage, de la bannique, et du thé. Il était rare de voir une pomme.

Dans les familles s'engageant beaucoup dans les AST, celles-ci sont perçues comme une manière efficace de réduire la consommation d'alcool et de prévenir d'autres mauvaises habitudes. Ces idées se retrouvent dans une série d'affirmations, telles les suivantes, entendues au cours des entrevues : « J'avais l'habitude d'amener mes enfants en forêt et d'aller à la chasse... afin d'éviter qu'ils se retrouvent dans les pépins. » « Les jeunes devraient surtout aller chasser au lieu de passer leur temps à courir aux alentours... et à boire. » Ce sont les AST qui font que « la famille se retrouve ensemble ».

Les familles s'engageant peu dans les AST les considèrent néanmoins comme une manière de combler la perte éventuelle d'aide financière de la part des gouvernements. Dans ces familles, certains parents affirment qu'ils initieront leurs enfants aux AST lorsqu'ils seront plus âgés. D'ailleurs, dans ce type de

famille au FTPAST, les adultes semblent apprécier la forêt davantage que les enfants. Sur ce plan, un clivage important s'est opéré entre les générations. Dans plusieurs cas les enfants n'aiment pas la forêt. S'ils aiment vivre à proximité de leur famille étendue, ils sentent fortement l'attrait de la ville. Dans ces familles, les enfants expriment le désir d'y vivre afin d'éviter les problèmes sociaux de la communauté. Plus de la moitié des adultes de ces familles partagent leur avis.

Dans les familles ayant un HTPAST, on sent au contraire la confiance dans les habiletés déjà développées chez les enfants. Dans ces familles, les adultes tendent à enseigner très spécifiquement aux enfants comment exprimer le respect dû à la nature, par exemple en offrant du tabac lorsqu'on cueille des plantes. Ce type de connaissance n'est pas souvent enseigné dans les familles à FTPAST. Aussi les parents remarquent-ils avec fierté que leurs enfants ont une attitude positive par rapport à la forêt, qu'ils ne craignent pas de s'y rendre, savent comment se protéger des dangers. Pour les enfants de ces familles, la survie en forêt ne fait pas problème lorsqu'ils s'y aventurent d'eux-mêmes ou lorsqu'ils accompagnent leur famille dans des expéditions de chasse ou de pêche. En discutant des attitudes par rapport à la communauté, plusieurs adultes dans les familles à HTPAST indiquent que leurs enfants aiment vivre avec leurs proches et préfèrent leur communauté à la ville. Ces enfants sont néanmoins touchés par les problèmes sociaux touchant la communauté, tels l'alcool et la violence. Ce qu'ils ont appris en forêt ce sont « des savoir-faire, des savoir-être et des éco-savoirs – *Une façon d'être en lien avec les éléments naturels dans la pensée d'A. Moneyron* » (Nicolas 2004 : 4, en italiques dans l'original).

## CONCLUSION

Les données recueillies sur le terrain démontrent qu'il existe un lien étroit entre les AST et les valeurs sur le plan du collectivisme et du conservatisme. Des différences significatives dans la participation aux AST se traduisent par des indices clairs dans les comportements, dans les dessins et les interactions des enfants dènèe tha. Les enfants les plus engagés dans les AST tendent à manifester une attitude plus positive à l'égard de la communauté. Les valeurs qui guident leurs comportements dans la salle de classe sont acquises dans le milieu familial, particulièrement dans le contexte des AST.

Les enfants qui participent peu en bas âge aux AST ont des liens moins étroits avec la communauté et l'environnement. Cette perte sur le plan du collectivisme et du conservatisme se manifeste dans leurs dessins et dans leur interaction en salle de classe, ainsi que dans le peu d'espoir qu'ils ont face aux problèmes sociaux de la communauté. C'est dans cette cohorte que l'on observe la manifestation d'un clivage important entre générations en ce qui a trait aux valeurs et aux comportements. À l'inverse, on observe une profonde continuité intergénérationnelle dans les familles qui privilégient les AST et s'y adonnent activement. L'enfant qui participe en bas âge à ces activités apprend à vivre positivement dans son environnement ; il développe des relations étroites avec les membres de sa famille immédiate et étendue ; il partage les fruits des AST avec les membres de sa communauté.

Tous ces facteurs, auxquels s'ajoute la maîtrise passive et active de sa langue maternelle, permettent à l'enfant d'avoir accès direct aux anciens et au précieux héritage culturel dont ils sont porteurs. D'où, semble-t-il, une attitude plus positive face à la communauté et un espoir appris face à l'avenir. Bien que touchés par les nombreux problèmes qui accablent trop souvent

leurs proches et les membres de leur communauté, bien qu'exposés aux médias et aux systèmes éducatifs et religieux implantés chez eux par les Eurocanadiens, ces enfants puisent toujours dans le réservoir de leurs connaissances et de leurs pratiques traditionnelles afin de s'orienter dans la vie selon une perspective bien à eux, qui provient de leurs ancêtres, dans leur pays.

## Notes

1. Le survol historique suivant est tiré en partie de Goulet 1998a, 1998b, 2004 et de Harvey-Trigoso 1999.
2. Dans cet article, toutes les traductions de l'anglais au français, y compris la traduction de la deuxième partie de l'article rédigée par Kim Harvey-Trigoso, sont de Jean-Guy Goulet.
3. Voir Goulet 2004 pour un compte rendu des développements locaux et régionaux les plus importants sur les plans économique et politique au cours des dix dernières années.
4. Cette expression traduit la notion de *other-than-human-person* introduite en anthropologie par Hallowell (1976 : 405) afin de désigner les animaux perçus comme des êtres conscients et savants avec lesquels il faut entretenir des relations interpersonnelles fondées sur le respect et la réciprocité.
5. Cette définition que nous donnons au mot collectivisme va dans le sens de la signification plus précise définie par *Le Petit Robert* comme « doctrine représentant un socialisme non étatiste et non centralisant ».
6. Ce respect de l'autonomie de chacun va de pair avec l'absence de relation de subordination ou de domination parmi les peuples chasseurs et cueilleurs. À ce sujet, Niezen applique aux athapascans de l'Amérique du Nord ce que Montesquieu affirmait au sujet des peuples qui ne cultivent pas la terre : « If a leader wanted to take their liberty away from them, they would immediately go and seek it with another leader or withdraw into the woods to live there with their family. Among these peoples, the liberty of the man is so great that it necessarily brings with it the liberty of the citizens. » (Montesquieu [1989] 1748 : 292, in Niezen 2003 : 122)
7. À ce sujet, il est intéressant de noter qu'à Paris aussi l'espérance passe de la forêt à la salle de classe. C'est ce que constate Philippe Nicolas, enseignant en zone d'éducation prioritaire. Après des sorties de classe en forêt et en bordure de rivières, des changements importants se sont manifestés chez les enfants, à la grande surprise des parents et des enseignants. « Ces confrontations élémentales [avec la forêt et la rivière] ont contribué à une émancipation globale de la plupart des enfants » qui ont grandi dans un environnement « outrageusement bétonné ». En effet, après ces sorties dans la forêt, les enfants exposent à l'école les « objets glanés lors des sorties », installent des aquariums dans leur salle de classe, empruntent à la bibliothèque municipale, sans qu'on leur suggère, « tous les ouvrages spécialisés en aquariophilie », et pour comble, à la grande surprise de leurs parents se mettent à lire « le soir des revues, des livres sur le domaine avant de se coucher » (Nicolas 2004 : 4). Ces observations de la part de Nicolas nous donnent à penser que chez les enfants dènès tha c'est aussi l'expérience de soi dans la nature qui est primordiale par rapport à la formation d'une attitude positive face à la vie.
8. Deux études antérieures, l'une en études urbaines (Lynch 1977), l'autre en anthropologie (Fulford 1994) ont aussi recours à des dessins d'enfants afin de saisir leur connaissance de leur communauté et de leur culture.
9. Sur ce tabou parmi Athapascans, voir Goulet 1998a : 95-97 pour les Dènès Tha du Nord-Ouest albertain, ainsi que Lanoue (1994 : 119) pour les Sekanis de la Colombie-Britannique chez qui « Les femmes chassent souvent quand leurs époux sont absents ».

## Remerciements

Je remercie Achiel Peelman qui a lu et donné ses commentaires sur la toute première version de la première partie de cet article, ainsi que les deux évaluateurs anonymes pour leurs commentaires sur une version ultérieure de ce texte. Mes remerciements vont également à Christine Hanssens pour sa lecture attentive et ses suggestions. Mes remerciements s'adressent à Madame Marcelle Roy pour la révision linguistique de cet article. Je remercie aussi Laurent Jérôme pour l'invitation à présenter les grandes lignes de cette recherche au colloque « Réalités et défis pour les jeunes en milieux autochtones contemporains : faut-il parler des problèmes ou des projets ? » organisé par le CIÉRA (Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones), à l'Université Laval, les 14 et 15 avril 2005. C'est à ce colloque que j'ai fait l'heureuse rencontre de Philippe Nicolas qui m'a ouvert les yeux sur les liens entre ma recherche parmi les Dènès Tha et la sienne en milieu parisien (voir note 7).

## Ouvrages cités

- ASCH, Michael, 1981 : « Slavey », in June Helm (dir.), *Subarctic. Handbook of North American Indians*, vol. 6 : 338-349. Smithsonian Institution, Washington DC.
- BARNARD, Alan (dir.), 2004 : *Hunter-Gatherers in History, Archaeology and Anthropology*. Berg Publishers, Oxford.
- BUCKLEY, Thomas, 2002 : *Standing Ground. Yurok Indian Spirituality, 1850-1990*. University of California Press, Berkeley.
- COX, Bruce A., (dir.), 1987 : *Native People, Native Lands: Canadian Indians, Inuit and Metis*. Carleton University Press, Ottawa.
- DENE THA BAND OF ASSUMPTION, 1990 : *Submission to the Task Force on the Criminal Justice System and Its Impact on the Indian and Metis People of Alberta*. Manuscrit, 18 avril.
- DENE THA COMMUNITY SCHOOL TESTING INFORMATION, 1996 : Manuscrit. 3 avril.
- DENE THA' NATION, 1997 : *Dene Tha' Traditional Land-Use and Occupancy Study*. Arctic Institute of North America, Calgary.
- DENE THA WOMEN'S SOCIETY, 1990 : *Submission to the Task Force on the Criminal Justice System and Its Impact on the Indian and Metis People of Alberta*. Manuscrit, 18 avril.
- DUSSART, Françoise, 2004 : « Montrer sans partager, présenter sans proférer. Redéfinition de l'identité rituelle chez les interprètes rituelles warlpiri ». *Anthropologie et Sociétés* 28(1) : 67-88.
- ERIKSON, Erik H., 1950 : *Childhood and Society*. W.W. Norton, New York.
- FINE, Alan, et Kent L. SANDSTROM, 1988 : *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Sage Publishers, Newbury Park, California.
- FULFORD, George T., 1994 : *Children's Drawings in a Mashkeko ('Swampy Cree') Community*. Ph. D. Dissertation. McMaster University, Hamilton.
- FUMOLEAU, René, 1994 : *Aussi longtemps que le fleuve coulera : La Nation Denee et le Canada*. Éditions du Septentrion, Sillery.
- GARDNER, Peter M., 1991 : « Foragers' Pursuit of Individual Autonomy ». *Current Anthropology* 32(5) : 543-572.
- GOULET, Jean-Guy A., 1994 : « Dreams and visions in Other Lifeworlds », in D. E. Young and J.-G. Goulet (dir.), *Being Changed by Cross-Cultural Encounters. The Anthropology of Extraordinary Experiences* : 16-38. Broadview Press, Peterborough, Ontario.
- , 1998a : *Ways of Knowing: Experience, Knowledge, and Power Among the Dene Tha*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- , 1998b : « Le savoir anthropologique sur les Dènès et son rapport avec le savoir dènè ». *Recherches amérindiennes au Québec* 28(3) : 109-115.

- , 2001 : « Vivre ensemble! Chacun pour soi? Gérer les conflits avec les autochtones / vivre en relation entre autochtones ». *Sciences pastorales / Pastoral Studies* 20(1) : 45-72.
- , 2004 : « The Dene Tha of Chateh: Continuities and Transformations », in R. B. Morrison et C. R. Wilson (dir.), *Native Peoples: The Canada Experience* : 157-177. Third Edition. Oxford University Press, New York.
- GUÉDON, Marie-Françoise, 1994 : « Dene Ways and the Ethnographer's Culture », in Jean-Guy Goulet et D. Yong (dir.), *Being Changed by Cross-cultural Encounters. The Anthropology of Extrarodinary Experiences* : 39-70. Broadview Press, Peterborough, Ontario.
- HALLOWELL, Irving (dir.), 1976 : « Ojibwa World View and Disease », in *Contributions to Anthropology: Selected Papers of A. Irving Hallowell* : 37-390. University of Chicago Press, Chicago.
- HELM, June, 1994 : *Prophecy and Power among the Dogrib Indians*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- LANOUE, Guy, 1994 : « La mythification et la marchandise dans le Nord canadien. La représentation télévisée du pouvoir (Note de recherche) ». *Anthropologie et Sociétés* 18(3) : 113-123.
- LE BOSSÉ, Yann, et Francine DUFORT, 2001 : « Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire : Vers une épistémologie du changement social », in Francine Dufort et Jérôme Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social* : 33-74. Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- LYNCH, Kevin, 1977 : *Growing Up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warsaw*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- McCLELLAN, Catharine, 1972 : *The Girl who Married the Bear*. National Museum of Man Publications in Ethnology, No. 2. Musées nationaux du Canada, Ottawa.
- MILLS, Antonia, 1982 : *The Beaver Indian Prophet Dance and related movements among North American Indians*. Ph.D. dissertation. Harvard University.
- MONEYRON, Anne, (dir.), 2003 : *Transhumance et Éco-savoir. Reconnaissance des alternatives écoformatrices*. L'Harmattan, Paris.
- MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat, 1989 [1748] : *The Spirit of the Laws*. Traduit et édité par Anne Cohler, Basia Miller et Harold Stone. Cambridge University Press, Cambridge, England.
- MOORE Patrick, et Angela WHEELLOCK, 1990 : *Wolverine myths and visions: Dene traditions from northern Alberta*. University of Alberta Press, Edmonton.
- NICOLAS, Philippe, 2004 : « Pensée critique de l'enseignement en Zone d'éducation prioritaire à la lumière de l'écoformation. Qu'est-ce qui peut accompagner en Z.E.P. les enfants dans leur existence à venir? » Manuscrit, 9 p.
- , 2005 : « La plainte des eaux vives ». *Plaisirs Pêche. Le Magazine des pêcheurs à la mouche* 96 : 60-65.
- NIEZEN, Ronald, 2003 : *The Origins of Indigenism. Human Rights and The Politics of Identity*. University of California Press, Berkeley.
- RIDINGTON, Robin, 1992 : *Little Bit Know Something: Stories in a Language of Anthropology*. University of Iowa Press, Iowa City.
- SMITH, James E., 1987 : « The Western Woods Cree: Anthropological Myth and Historical Reality ». *American Ethnologist* 14 : 434-448.
- TANNER, Adrian, 1979 : *Bringing Home Animals: Religious Ideology and Mode of Production of the Mistassini Cree Hunters*. St. Martin's Press, New York.
- WAX, Murray, 2003 : « La salle de classe comme théâtre : une recherche de terrain chez les Sioux oglala ». *Anthropologica* 45(1) : 163-173.
- WENZEL, George W., 1991 : *Animal Rights, Human Rights: Ecology, Economy and Ideology in the Canadian Arctic*. University of Toronto Press, Toronto.
- WOODBURN, James, 1982 : « Egalitarian Societies ». *Man* 17(3) : 431-445.
- ZIMMERMAN, M.A., 1990 : « Toward a Theory of Learned Hopefulness: A Structural Model Analysis of Participation and Empowerment ». *Journal of Research in Personality* 24 : 71-86.