

Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna

Les mémoires graphiques en tant qu'outils de rencontre réflexive et conversationnelle
avec les réalités autochtones et allochtones du Québec

Emanuelle Dufour

Thèse
présentée

au

Département d'éducation artistique

comme exigence partielle au grade de

Philosophae doctor (Ph.D.)

Université Concordia

Montréal, Québec, Canada

Janvier 2021

© Emanuelle Dufour, 2021

CONCORDIA UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

This is to certify that the thesis prepared

By: Emanuelle Dufour

Entitled: Stories to Tell: from Ani Kuni to Kiuna – Graphic storytelling as a
 means of encounter between Indigenous and non-Indigenous
 realities in Quebec

and submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Doctor Of Philosophy (Art Education)

complies with the regulations of the University and meets the accepted standards with respect to
originality and quality.

Signed by the final examining committee:

_____	Chair
Dr. Martin Lefebvre	
_____	External Examiner
Dr. Frédéric Laugrand	
_____	External to Program
Dr. Elizabeth Fast	
_____	Examiner
Dr. Lorrie Blair	
_____	Thesis Co-Supervisor
Dr. Kathleen Vaughan	
_____	Thesis Co-Supervisor
Dr. Marie-Pierre Bousquet	

Approved by

Dr. Vivek Venkatesh, Graduate Program Director

March 12, 2021

Dr. Annie Gérin, Dean
Faculty of Fine Arts

ABSTRACT

***Stories to Tell: from Ani Kuni to Kiuna* – Graphic storytelling as a means of encounter between Indigenous and non-Indigenous realities in Quebec**

Emanuelle Dufour, Ph.D.

Concordia University, 2021

My doctoral research-creation project uses graphic storytelling both as a means of transcultural engagement with stories of Indigenous education, and also as an enactment of the reflective posture that we are all invited to *unfold* (Sousanis, 2015) in the encounter between a territory's Indigenous and non-Indigenous peoples. The methodological bricolage articulated within my graphic exploration draws on the emergent form of *comics-based research* (Weaver-Hightower et al., 2017), and is inspired by the praxis of Indigenous and non-Indigenous cartoonists whose creations aim to make up for the general lack of understanding of cultural and colonial histories.

By constructing a reflexive, conversational, relational, and antiracist graphic novel, I aim to address two main questions: 1. How can the creation of graphic narratives become an effective research tool in the encounter of Indigenous and non-Indigenous peoples? 2. How can the inclusion of methods associated with research-creation within qualitative research reflect the principles and values associated with Indigenous methodologies? This interdisciplinary approach is motivated by three foundational objectives: A. To promote civic education, introspection, encounter, and dialogue between Indigenous and non-Indigenous peoples; B. To offer an original contribution to emerging research-creation methods by developing an interdisciplinary, innovative approach that is aligned with the guiding principles of Indigenous methodologies; C. To pay tribute to the words and contributions of various individuals in the field of Indigenous education, with a particular emphasis on the resilience and agency of First Nations' women.

My doctoral research-creation project comprises two connected modules: first, the graphic novel (BD), *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, which showcases the contributions of 50

Indigenous and non-Indigenous people, as well as a series of my academic publications outlining the history of recent Indigenous education history in Quebec (Dufour, 2013; 2015a; 2017a; 2019a); and second, this written exegesis that introduces the theoretical framework, contextualizes the research-creation process, and deepens and articulates the methodological and epistemological contributions of this research.

RÉSUMÉ

Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna – Les mémoires graphiques en tant qu'outils de rencontre réflexive et conversationnelle avec les réalités autochtones et allochtones du Québec

Emanuelle Dufour, Ph.D.

Université Concordia, 2021

Dans le cadre de mon projet doctoral de recherche-crédation, j'utilise la bande dessinée (ou des mémoires graphiques) afin de proposer une rencontre avec les histoires associées à l'éducation autochtone, mais probablement encore davantage avec la posture réflexive que nous sommes tous invités à *déployer* (Sousanis, 2015) au sein du processus de rencontre entre les peuples autochtones et allochtones du territoire. Le bricolage méthodologique proposé s'inscrit ainsi au sein du courant émergent des *comics-based research* (Weaver-Hightower et al., 2017). Il s'inspire plus spécifiquement de la praxis de bédéistes autochtones et allochtones dont la production vise à pallier le manque éducationnel en matière d'histoire culturelle et coloniale.

Par la construction d'une autographie conversationnelle, relationnelle et antiraciste, enrichie par le présent complément d'analyse, je souhaite contribuer à approfondir deux questions principales : 1. De quelles façons la production de mémoires graphiques peut-elle s'inscrire en tant qu'outil de recherche au service de la rencontre avec les peuples autochtones et allochtones ? 2. Comment l'intégration de méthodes associées à la recherche-crédation au sein de la recherche qualitative permet-elle de rejoindre les principes et valeurs associés aux méthodologies autochtones ? Cette démarche interdisciplinaire est motivée par trois objectifs fondateurs : A. Promouvoir l'éducation citoyenne, l'introspection, la rencontre et le dialogue entre les peuples autochtones et allochtones; B. Proposer une contribution originale aux méthodes émergentes en recherche-crédation par l'élaboration d'une approche interdisciplinaire, novatrice et arrimée aux principes directeurs associés aux méthodologies autochtones; C. Rendre hommage aux paroles et contributions de différentes personnalités et professionnels du domaine de l'éducation autochtone, avec un accent tout particulier sur la résilience et l'agentivité des femmes de Premières Nations.

Mon projet doctoral prévoit deux modules qui seront appelés à se répondre : A. Les mémoires graphiques (BD) *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* qui réunit entre autres les contributions de près d'une cinquantaine de personnes autochtones et allochtones tout comme une série de publications académiques portant sur l'histoire récente de l'éducation autochtone au Québec (Dufour, 2013; 2015a; 2017a; 2019a); B. Le présent document analytique permettant d'introduire les balises théoriques, de contextualiser la démarche de recherche-création et d'approfondir sa contribution méthodologique et épistémologique.



Fig. 1 – *Planche 25 des mémoires graphiques* Des histoires à raconter : d’Ani Kuni à Kiuna.

Reconnaissance territoriale telle que formulée par Wahéshon Shiann Whitebean, Karl S. Hele, Ph.D et Louellyn White, Ph. D et acceptée à l'unanimité, par le groupe directeur sur les directions autochtones de l'Université Concordia le 16 février 2017 :

J'aimerais commencer par reconnaître que l'Université Concordia est située en territoire autochtone, lequel n'a jamais été cédé. Je reconnais/Nous reconnaissons la nation Kanien'kehá:ka comme gardienne des terres et des eaux sur lesquelles nous nous réunissons aujourd'hui. Tiohtiá:ke/Montréal est historiquement connu comme un lieu de rassemblement pour de nombreuses Premières Nations, et aujourd'hui, une population autochtone diversifiée, ainsi que d'autres peuples, y résident. C'est dans le respect des liens avec le passé, le présent et l'avenir que nous reconnaissons les relations continues entre les Peuples Autochtones et autres personnes de la communauté montréalaise. (Concordia University, 2020)

Internalisation par la candidate :

Ayant eu l'occasion d'assister, entre 2017 et 2018, aux discussions ayant mené à l'adoption d'une formule de reconnaissance territoriale au sein d'un comité de travail interne de l'Université de Montréal, je ne peux que reconnaître à mon tour que la proposition de ce type de protocole s'avère un point de départ essentiel dans le processus de rencontre individuelle et collective avec notre histoire coloniale. Il m'apparaît d'ailleurs que le libellé adopté par l'Université Concordia présente un très beau pouvoir d'évocation de la démarche collaborative et inclusive dans laquelle il s'inscrit.

Au cours des dernières années, plusieurs penseurs, auteurs et leaders autochtones, dont la professeure anishinabe et vice-rectrice Équité, personnes et cultures de l'Université de York, Sheila Cote-Meek (2019) et l'auteur anishinabe et directeur du Yellowhead Institute, Hayden King (2019) – lequel a notamment contribué à l'écriture de la reconnaissance territoriale de l'Université Ryerson en 2012 – ont néanmoins voulu rappeler que la simple reproduction de ce type de formules symboliques en ouverture d'événements ou de documents officiels, ne saurait suffire. Il devrait en effet constituer l'amorce et non la finalité d'une démarche introspective et dialogique qui sous-tend le processus de reconnaissance politique, culturelle, éthique, environnementale et socioculturelle. Pour paraphraser le professeur anishinabe et spécialiste de la bande dessinée autochtone,

Niigaanwewidam James Sinclair de l'Université du Manitoba¹, la reconnaissance territoriale devrait d'abord et avant tout constituer une reconnaissance de la relationalité qui relie les différents groupes humains et non-humains (Descola, 2005)² du territoire.

Il me semble en ce sens que son emploi protocolaire ne peut que bénéficier de l'articulation complémentaire d'un certain engagement réflexif, relationnel et personnalisé par chacun de ses locuteurs. Les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* qui seront présentées en troisième section propose ainsi de déposer l'illustration des prémisses de mon propre positionnement relationnel en tant que citoyenne québécoise, doctorante et artiste-chercheuse autochtone oeuvrant dans le domaine de l'éducation autochtone, alors que le présent document accompagnateur vise pour sa part à documenter et à analyser son processus de cocréation réflexif et conversationnel (*voir à cet effet la Reconnaissance de la cocréation des savoirs relationnels et expérientiels – page suivante*).

¹ Réflexion partagée dans le cadre du *Diversity Panel – JCI Canada National Convention* diffusé en direct le 13 septembre 2020. <https://www.facebook.com/jcicanada/videos/794616484627652>

² La mobilisation du concept de *non-humain* réfère ici aux autres éléments dits non-humains du territoire, incluant les animaux, les végétaux, les minéraux, les esprits, etc. dans une perspective inspirée des écrits de l'anthropologue français Philippe Descola (2005). Si ces notions proposent d'abord de décrire les cosmologies autochtones de l'Amazonie équatorienne, elle engage néanmoins une remise en perspective de la polarisation des concepts de nature et de culture transposable à la grande majorité des sociétés occidentales.

Reconnaissance de la cocréation des savoirs relationnels et expérientiels

Cette recherche-crédation a été rendue possible grâce aux contributions d'un très grand nombre d'amis, collègues, connaissances, membres de famille et personnalités autochtones ou allochtones qui ont accepté de se joindre à cette aventure autographique et conversationnelle par le partage de mémoires et de savoirs expérientiels; par la validation de citations écrites ou visuelles et/ou encore, par la validation, la critique ou la suggestion de contenus. En guise de reconnaissance pour leurs contributions respectives, les voici ci-dessous cités par ordre alphabétique. Une courte présentation biographique de chaque contributeur est également disponible sous la rubrique *Médiagraphie et notes complémentaires* (à partir de la planche 236) de l'objet graphique *Des mémoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*.

Kim Angatookalook et Tristan André-Angatookalook, Louis-Xavier Aubin-Bérubé, Michèle Audette, Terry Awashish, Eve Bastien, Lise Bastien, Jimmy-Angel Bossum, Marie-Eve Bordeleau, Marie-Pierre Bousquet, Sébastien Brodeur-Girard, Diane Cantin, Mikayla Cartwright, Kakwiranó:ron Cook, Emma Cucho Antonio, Guillaume Dufour, Ellen Gabriel, Julie Gauthier, Claude Hamelin, Prudence Hannis, Bernard Hervieux, Sarah Hornblow, Paige Isaac, Jacques Kurtness, Marcel Lalo, Léa Lefevre-Radelli, Pierre Lepage, Monica Lopez, Anna Mapachee, Lucie Martin, Pierre Martineau, Rita Mestokosho, Uapukun Mestokosho, Melissa Mollen Dupuis, Caroline Nepton Hotte, Jennifer O'Bomsawin, Annick Ottawa, Ghislain Picard, Murray Sinclair, Geneviève Sioui, Louis-Karl Sioui-Picard, Martin Strauss et Lou Maïka Strauss, Myriam Thirnish, Pamela Rose Toulouse, Jacques Viens, Florent Vollant, Stanley Vollant et Xavier Vollant, Jesse Wente et plusieurs autres.

Les analyses et savoirs relationnels présentés à l'intérieur de cette recherche-crédation sont également le fruit d'innombrables échanges avec de nombreuses autres personnes autochtones – mais aussi allochtones – qui, bien que n'apparaissant pas à l'intérieur des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, ont participé directement ou indirectement au façonnement de ma posture d'analyse et ma compréhension des réalités traitées au fil des années. En ce sens, ce projet de recherche-crédation s'inscrit dans un processus de cocréation des savoirs

relationnels et expérientiels. La période de réalisation (2015-2020) de ce projet ayant été traversée par d'importants bouleversements socioculturels, politiques, philosophiques et environnementaux, j'aimerais également reconnaître la contribution transversale de tous les acteurs sociaux, représentants de groupes minoritaires, vulgarisateurs des mouvements antiracistes, leaders, artistes ou auteurs autochtones et racisés qui ont accepté de prendre parole pour contribuer à l'éducation des groupes majoritaires, privilégiés et dominants de la société dont je fais aussi partie.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier du fond du coeur toutes les personnes ayant contribué aux mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani kuni à Kiuna* (voir à cet effet la *Reconnaissance de la cocréation des savoirs relationnels et expérientiels à la page précédente*) et tout particulièrement, l'Institution Kiuna et sa directrice, Prudence Hannis. Ce fut un véritable honneur de pouvoir travailler (à nouveau) avec vous. Ce projet n'aurait d'ailleurs pu trouver sa pertinence et sa légitimité sans votre participation. Merci pour votre confiance, votre enthousiasme et votre indulgence³. J'aimerais aussi exprimer ma gratitude envers Stanley Vollant dont la rencontre eut un effet indéniable sur l'ensemble de mes recherches jusqu'à ce jour.

Je remercie Kathleen Vaughan et Marie-Pierre Bousquet, respectivement directrice et codirectrice de cette thèse, dont les supervisions et conseils complémentaires ont permis de mieux réconcilier ma double posture disciplinaire dans la rigueur, l'ouverture et la bienveillance. Je tiens également à remercier mon comité doctoral et les autres membres du jury, Elizabeth Fast, Frédéric Laugrand et peut-être plus spécifiquement Lorrie Blair pour avoir accueilli si favorablement mon projet dès ma première visite au département d'*Art Education* de l'Université Concordia. Je salue la société *Recherches amérindiennes au Québec* et l'*Institut d'histoire de l'Amérique française* pour avoir autorisé la reproduction des articles et chapitre parus au sein de leurs revues et ouvrages respectifs. Merci à Léa Lefevre-Radelli et Sébastien Brodeur-Girard dont les encouragements, échanges, contributions et conseils avisés ont largement contribué à l'avancement du projet. Je souhaite également souligner la grande contribution des auteurs des méthodologies autochtones, les nombreux étudiants et professionnels autochtones ayant participé à mon projet de maîtrise – avec une mention toute particulière, encore une fois, pour la communauté de l'Institution Kiuna et Pierre Laine –, tout comme certains bédéistes tels que Gord Hill, David Alexander Robertson, Joe Sacco et Nick Sousanis qui ont tous à leur façon, inspiré ma démarche de recherche-création. Je profite de l'occasion pour saluer toutes les personnes, familles, communautés et groupes autochtones qui

³ Pour des remerciements spécifiques au module de création, se référer aux dernières pages des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*.

m'ont si généreusement accueillie entre 1999 et 2009 aux quatre coins du monde. Votre amitié restera à jamais gravé dans mon cœur. Un *Kia ora* tout particulier pour toi, Sarah Hornblow, d'avoir si généreusement contribué à mon éveil.

Je souhaite aussi remercier les professeurs Mouloud Boukala, Sarah Henzi et Stéphane Martelly pour leurs apports respectifs à ce projet. Merci aux premières personnes qui ont accepté de lire la BD ou ce manuscrit, soit les contributeurs eux-mêmes bien entendu, mais également ou plus précisément Léa Lefevre-Radelli (qui m'a aussi aidée avec la médiagraphie), Kathleen Vaughan, Marie-Pierre Bousquet (*alias* œil-de-lynx), Sébastien Brodeur-Girard, Jacques Kurtness (que je remercie d'ailleurs pour la préface analytique), Laurent Jérôme, Geneviève Rey-Lescure, Diane Cantin, Danielle Cantin, Hélène Rhéaume et Barbara Caretta-Debays. Merci à toutes les personnes qui ont encouragé le projet ou qui ont organisé, assisté ou aidé aux expositions et présentations thématiques. Merci à Mickaël Castilloux pour son aide à la mise en forme de la bibliographie. Un immense merci à toi mon amie Gagnon, *Le Chat bleu*, pour la mise en forme de cette discussion écrite.

Mes sincères remerciements à l'Université Concordia, à sa faculté de *Fine Arts* et à son département d'*Art Education*, tout comme au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et au Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FQRSC) dont les soutiens financiers ont permis de prendre le temps de réaliser ce projet.

Je souhaite également remercier la direction du Collège Ahuntsic, et plus précisément, Line Coulombe et Nathalie Vallée d'avoir accepté d'aménager un horaire qui me permette de compléter cette thèse. Un grand merci à mes collègues du service Équité, diversité et inclusion (EDI) de la même institution, Julie Gauthier, Jean-Yves Sylvestre et Gilbert Niquay tout comme aux étudiants du comité Ahuntsic en couleurs dont les riches échanges ont su nourrir ma réflexion et mon approche. Merci à aux Éditions Écosociété qui permettront de faire voyager le projet à travers sa publication grand public. Merci également aux médias qui s'y sont intéressés et qui ont contribué à le faire connaître.

Enfin, un merci tout spécial à la grande Lou et au petit Noam que j'aime de tout mon cœur. Merci également à toi, Martin pour ton support et tes encouragements. J'aimerais enfin remercier ma chère mère pour son soutien et son amour inconditionnel.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xvii
LISTE DES TABLEAUX.....	xxiii
INTRODUCTION	1
1.1. Posture générale de recherche	1
1.2. Questions et objectifs de recherche	7
1.3. Principe organisationnel et plan d'analyse	11
2. CADRE THÉORIQUE, CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE	14
2.1. Rencontrer, raconter et représenter autrement : une question méthodologique	14
2.1.1. Bref retour sur la crise de la représentation.....	14
2.1.2. Méthodologies et « storytelling » autochtones.....	17
2.1.3. Méthodes narratives, « art-based creation » et recherche-crédation	26
2.2. Recherche, bande dessinée et mémoires graphiques	32
2.3. Mémoires graphiques autochtones et transmission des réalités coloniales	50
2.3.1. Quelques exemples de mémoires graphiques autochtones à vocation éducative... 55	
2.3.2. Transmission des savoirs difficiles et sécurisation culturelle.....	63
2.3.3. L'autographie autochtone : un outil réflexif et dialogique	71
2.3.4. Altérité, transculturalité et partage de savoirs expérientiels.....	74
3. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE-CRÉATION	81
4. DISCUSSION : RETOUR SUR LA MÉTHODE.....	82
4.1. Bricolage et chronologie méthodologiques	83
4.2. De l'approche transculturelle vers l'approche réflexive	88
4.3. Je, Tu, Nous, Vous, Kina8it, Tshinanu : exploration d'une autographie relationnelle	94

4.4. Le façonnement d'un récit à plusieurs voix	120
4.5. <i>Unfolding</i> : Illustrer la culpabilité et l'ignorance coloniales pour mieux déconstruire le racisme systémique	140
5. RÉFLEXIONS ET CONCLUSION : BILAN, SUPPORTS, LIMITATIONS ET BIAIS MÉTHODOLOGIQUES	181
5.1. ... concernant l'incorporation de l'analyse discursive au sein de la recherche-crédation	182
5.2. ... concernant la création de mémoires graphiques au sein de la recherche qualitative	189
5.3. ... concernant l'inscription du travail de recherche-crédation en tant qu'outil de rencontre associé aux méthodologies autochtones	199
MOT DE LA FIN	202
BIBLIOGRAPHIE	204
ANNEXE I : Mémoires graphiques autochtones citées.....	236
ANNEXE II : Grilles d'entrevues et citations textuelles	242
ANNEXE III : Certificat éthique	249
ANNEXE IV : Extraits du journal de création	250
ANNEXE V : Principaux déclencheurs raciaux	255

LISTE DE FIGURES

Figure 1	Planche 25.....	vii
Figure 2	Double planche 36-37.....	2
Figure 3	Planche 148 de <i>Palestine</i> (Sacco, 2001).....	4
Figure 4	Esquisse de la deuxième planche de <i>Semiotically Writing</i>	5
Figure 5	Détail de la deuxième planche de <i>La nostalgie heureuse de Pointe-St-Charles</i> (Dufour, 2015).....	6
Figure 6	Quatrième de couverture de <i>J'ai une histoire à raconter</i> (Dufour, 2016).....	10
Figure 7	Détail de la planche 41 de <i>Maus: A Survivor's Tale</i> (Spiegelman, 1996).....	32
Figure 8	Planche 177 de <i>A Contract with God and Other Tenement Stories</i> (Eisner, 1978).....	33
Figure 9	Première planche du sixième chapitre de <i>L'Ascension du Haut Mal</i> (David B., 2011).....	34
Figure 10	Planche 86 de <i>Fun Home</i> (Bechdel, 2006).....	35
Figure 11	Détail planche 10 de <i>Catharsis</i> (Luz, 2015).....	36
Figure 12	Couverture de <i>Chroniques birmanes</i> (Delisle, 2007).....	37
Figure 13	Double planche 70-71 de <i>Understanding Comics: The Invisible Arts</i> (McCloud, 1994).....	39
Figure 14	Détail de la planche 16 de <i>Goražde : la guerre en Bosnie orientale, 1993-1995</i> (Sacco, 2000).....	40
Figure 15	Cinquième planche de <i>Marine au Québec</i> (Boukala et Dufour, 2017).	42
Figure 16	Double planche 206-207 de <i>Dog dreams: A collage Reflection of Love, Loss, Poodles, Art and Academia</i> (Vaughan, 2016).....	43
Figure 17	Couverture de <i>Portrait of Violence</i> (Evans et al., 2016).....	43
Figure 18	Sixième planche de la thèse doctorale de Serge Tisseron (1975).....	44
Figure 19	Affiche synthèse par Nick Sousanis (Sousanis, 2014b).....	45
Figure 20	Planche du carnet de Manuel João Ramos (2019).....	47

Figure 21	Couverture de <i>Picturing Aid in Haiti: Reflections on the making of a work of graphic reportage</i> (MacDonald, 2018).....	48
Figure 22	<i>Land out of Sight</i> de Lisa Boivin (dans CBC, 2018).....	49
Figure 23	Planche 144.....	50
Figure 24	Couverture de <i>Wendy</i> (Scott, 2014).....	54
Figure 25	Couverture de <i>Kagagi: The Raven</i> (Odjick et al., 2011).....	54
Figure 26	Couverture de <i>J'aime les filles</i> (Obom, 2014).....	54
Figure 27	Planche 61 de <i>The 500 Years of Resistance Comic Book</i> (Hill, 2010).....	56
Figure 28	Couverture de <i>When We Were Alone</i> (Robertson et Flett, 2017).....	57
Figure 29	Double planche 4-5 de <i>7 Generations: A Plains Cree Saga</i> (Robertson et Flett, 2017).....	58
Figure 30	Détail de la planche 19 de <i>Sugar Falls: A Residential School Story</i> (Robertson et Flett, 2012b).....	58
Figure 31	Détail de la planche 25 de <i>Betty: The Helen Betty Osborne Story</i> (Robertson et Henderson, 2015).....	59
Figure 32	Détail de la planche 30 de <i>The Poet: Pauline Johnson</i> de la série <i>Tales from Big Spirit</i> (Roberson, 2014-2016).....	60
Figure 33	Couverture de <i>This Place: 150 Years Retold</i> (Akiwenzi-Damm, 2019).....	60
Figure 34	Détail de la planche 37 de <i>Innu Meshkenu : Tracer son chemin</i> (Couture et al., 2014a).....	61
Figure 35	Couverture de <i>Stolen Words</i> (Florence et Grimard, 2017).....	61
Figure 36	Détail d'une double page non-numérotée de <i>The Orange Shirt Story</i> (Webstad, 2018).....	62
Figure 37	L'analogie de la sauge (Dufour, 2015b).....	65
Figure 38	Cycle de la sécurisation culturelle et de la réussite éducative (Dufour, 2015b)....	66
Figure 39	Couverture du premier tome de <i>7 Générations</i> (Roberson et Henderson, 2013)..	67
Figure 40	Première planche de <i>Betty: The Helen Betty Osborne Story</i> (Roberson et Henderson, 2015).....	70

Figure 41	Planche non-numérotée du premier tome de <i>UNeducation: A Residential School Graphic Novel</i> (Eaglespeaker, 2014).....	71
Figure 42	Page non-numérotée de <i>Shi-shi-etko</i> (Campbell et Lafave, 2005).....	72
Figure 43	Planche non-numérotée de <i>The Outside Circle: A Graphic Novel</i> (LaBoucane-Benson et Mellings, 2015).....	73
Figure 44	Planche 61.....	75
Figure 45	Couverture de <i>Native Americans in Comic Books: A Critical Study</i> (Sheyahshe, 2016).....	76
Figure 46	Planche 4 de <i>L'histoire du Québec illustrée : le Régime français : Petit Manuel d'histoire du Québec</i> (Bergeron et Lavaill, 1970).....	76
Figure 47	Planche 12 de <i>Pourquoi les Premières Nations bloquent-elles les chemins de fer ? Et pourquoi c'est important ?</i> (Chloloula, 2020).....	77
Figure 48	Double planche 10-11 de <i>Payer la terre</i> (Sacco, 2020).....	81
Figure 49	Page couverture.....	81
Figure 50	Planche de la BD du groupe Mijai en collaboration avec l'Université de Montréal (à paraître).....	84
Figure 51	Illustration de l'objet graphique.....	85
Figure 52	Couverture de <i>J'ai une histoire à raconter : Les mémoires graphiques en tant qu'outils de subjectivation et de rencontre</i> (Dufour, 2016b).....	89
Figure 53	Détail de la planche 143.....	92
Figure 54	Esquisse originale (Dufour, 2017a).....	93
Figure 55	Détail de la planche 202.....	93
Figure 56	Planche 31.....	95
Figure 57	Une image du film d'animation <i>Le chapeau</i> (Cournoyer, 1999).....	104
Figure 58	Planche 34. Reconstitution du journal de voyage en territoire māori (2004).....	105
Figure 59	Planche 25.....	106
Figure 60	Détail de la planche 27.....	107
Figure 61	Caractérisation des personnages historiques autochtones et les enfants protagonistes de la série <i>Tales From Big Spirit</i> (Henderson, 2014).....	108

Figure 62	Planche 54.....	109
Figure 63	Dessin original du détail de la planche 58.....	110
Figure 64	Dessin original du détail de la planche 58.....	110
Figure 65	Détail de la planche 50	111
Figure 66	Planche 114.....	112
Figure 67	Planche 115.....	113
Figure 68	Planche 147.....	113
Figure 69	Planche 78.....	115
Figure 70	Planche 53.....	117
Figure 71	Planche 15.....	118
Figure 72	Dessin représentant Jacques Kurtness issu de la préface	122
Figure 73	Planche 116.....	124
Figure 74	Première carte postale du Comité aviseur jeunes autochtones (CRJA et Dufour, 2019).....	125
Figure 75	Planche 43.....	129
Figure 76	Planche 276.....	129
Figure 77	Détail de la planche 201	130
Figure 78	Double planche 118-119	130
Figure 79	Planches 110 et 111.....	131
Figure 80	Planche 71.....	136
Figure 81	Planche 104.....	138
Figure 82	Planche 96.....	139
Figure 83	Détail de la planche 48	140
Figure 84	Planche 64.....	143
Figure 85	Planche 66.....	144
Figure 86	Détail de la planche 45	145
Figure 87	Double planche 40-41.....	148

Figure 88	Double planche 108-109.....	150
Figure 89	Double planche 122-123.....	150
Figure 90	Planche 49.....	151
Figure 91	Planche 130.....	153
Figure 92	Détail de la planche 75	154
Figure 93	Planche 34.....	155
Figure 94	Planche 29.....	156
Figure 95	Planche 70.....	157
Figure 96	Planches 62-63.....	158
Figure 97	Planche 82.....	159
Figure 98	Planche 72.....	160
Figure 99	Planche 101.....	161
Figure 100	Planche 102.....	162
Figure 101	Détail de la planche 103	163
Figure 102	Planche 65.....	164
Figure 103	Planche 96.....	165
Figure 104	Planche 124.....	167
Figure 105	Planche 23.....	171
Figure 106	Planches 90	171
Figure 107	Double planche 264-265.....	172
Figure 108	Planche 97.....	173
Figure 109	Détail de la planche 144	173
Figure 110	Planche 87.....	174
Figure 111	Planche 126.....	175
Figure 112	Planche 221.....	176
Figure 113	Planche 84.....	176
Figure 114	Planche 68.....	177

Figure 115	Planche 158.....	178
Figure 116	Double page 228-229.....	179
Figure 117	Planche 222.....	180
Figure 118	Planche 46.....	193
Figure 119	Détail de la planche 101	193
Figure 120	Planche 39.....	193
Figure 121	Planche 61.....	194
Figure 122	Double planche 80-81.....	194
Figure 123	Planche 144.....	194
Figure 124	Planche 168.....	194
Figure 125	Détail de la planche 44	194
Figure 126	Double planche 6-7.....	199
Figure 127	Double planche 18-19.....	202

*NOTE : Les planches qui ne réfèrent à aucune œuvre identifiée sont prélevées de la BD
Des histoires à raconter : d’Ani Kuni à Kiuna ici présentée.*

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Étapes de travail.....	87
Tableau 2	Mémoires graphiques autochtones citées.....	236
Tableau 3	Grilles d’entrevues et citations textuelles	242

INTRODUCTION

1.1. Posture générale de recherche

D'entrée de jeu, il m'apparaît pertinent d'aviser tout potentiel lecteur qui n'aurait pas l'habitude de la recherche-crédation que ce projet comporte une dimension personnelle significative. À l'issue de ma scolarité doctorale de vingt-et-un (21) crédits au département d'*Art Education* de l'Université Concordia, je n'étais pas sans savoir que le choix de la recherche-crédation à titre de méthodologie principale ouvrirait forcément sur des avenues qui étaient jusqu'à lors restées inexplorées au sein de mes recherches portant sur l'éducation *pour et au sujet* des Premières Nations au Québec. J'étais pourtant loin de me douter que je déposerais, quelques années plus tard, un produit si profondément réflexif et relationnel. En tant qu'étudiante initialement formée en anthropologie sociale et culturelle (avec quelques légères incartades en arts visuels, scénarisation cinématographique et scénographie) et donc, plus accoutumée à m'intéresser à des sujets extérieurs à ma personne⁴, cette posture a inévitablement occasionné un certain nombre de questionnements, remises en question, vulnérabilités et inconforts qui ont été mis à contribution à l'intérieur de ma démarche. Pour l'instant, je me contenterai de postuler que ce niveau d'inconfort peut probablement se rapprocher de celui ressenti par un certain nombre de participants lors de mes/nos entrevues de projets de recherche antérieurs et ce, malgré toutes les précautions mises de l'avant par nos protocoles relationnels, éthiques, professionnels et personnels.

Afin de mieux comprendre l'émergence de ce projet de recherche-crédation et plus particulièrement, ses questions de recherche, son bricolage méthodologique ainsi que sa démarche, il me semble nécessaire de procéder à une brève présentation des expériences préalables qui ont mené à sa conceptualisation. *A priori*, cette approche semble d'ailleurs concorder avec celle mise

⁴ Au début des années 2000 et à la suite à une première année de voyages en Europe et en Afrique du Nord, j'ai fait le choix d'abandonner mes études en arts pour me réorienter vers l'anthropologie, croyant ainsi me désintéresser de ma propre intériorité sur un plan académique. Plus de quinze années plus tard, je ne peux qu'attester qu'on ne traite jamais que de soi-même.

de l'avant plusieurs auteurs des méthodologies autochtones dont il sera question au cours de la prochaine section : « Another benefit of self-locating is acknowledging the enmeshed nature of one's personal and professional lives and identity, which the authors [of Indigenous research methodologies such as Gillies, Bruleigh, Snowshoe and Werner (2015)] argue cannot be separated. » (Drawson, Toombs et Mushquash, 2017). Grand nombre de ces expériences hautement significatives sur le plan de ma posture d'anthropologue-dessinatrice ne figurant évidemment ni à mon curriculum vitæ académique, ni à mon dossier scolaire, il m'apparaît que la thèse doctorale – qui constitue en quelque sorte un aboutissement de la formation disciplinaire – constitue certainement l'occasion idéale pour leur faire honneur.

Mon parcours scolaire et professionnel présente un grand nombre d'expériences souvent aléatoires, intuitives et disparates dont le point de convergence n'est certainement pas étranger à l'élaboration du projet doctoral de recherche-création entrepris à l'automne 2015. À l'été 1999,



Fig. 2 – Planche 36, des mémoires graphiques
Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna évoquant diverses rencontres avec des personnes, groupes et communautés autochtones d'outre-mer.

j'entrepris un séjour de quelques mois en Europe qui eût tôt fait de se muter en un véritable parcours initiatique, improvisé sur près d'une décennie et plus d'une quarantaine de pays. Cette période fut marquée par plusieurs défis professionnels dans les domaines de l'éducation et des arts visuels et médiatiques, mais également (et surtout) par une multitude de petits emplois alimentaires et de longues périodes d'errance qui eurent à leur tour une incidence sur mon approche. J'ai ainsi eu l'occasion de partager des parcelles de quotidiens avec différents groupes à travers le monde, y compris celles de plusieurs communautés autochtones des cinq continents (voir figure 2). La générosité, la spontanéité et l'authenticité des liens tissés, tout comme l'éveil aux nombreux défis rencontrés par bon

nombre d'entre eux, me firent grande impression. Je crois aujourd'hui que la somme des différentes postures (souvent antagonistes) que j'ai été appelée à occuper (de manière presque simultanée) au cours de cette période, que ce soit en tant qu'étudiante/enseignante, salariée/voyageuse-sans-le-sou, expatriée/agente d'accueil, artiste/chercheuse, etc., m'a permis de développer une versatilité identitaire et disciplinaire inscrite à l'intérieur d'un certain hiatus, voire « *blanc intercase* » – pour reprendre la terminologie propre à la bande dessinée qui me semble particulièrement cadrer dans le contexte de l'argumentaire présenté⁵. Ma démarche ayant toujours été motivée par le désir d'apprendre et de comprendre pour mieux transmettre, il a ensuite été question de trouver un canal qui me permettrait de mettre à contribution la construction d'une meilleure compréhension du soi et de l'Autre.

De retour au pays, soit à l'automne 2009, je fus embauchée à titre d'organisatrice communautaire au Carrefour de ressources en interculturel du Centre-Sud (CRIC), un organisme de deuxième ligne visant à favoriser l'intégration des populations immigrantes et racisées ainsi que le vivre-ensemble. À travers la conception de projets articulés autour de la promotion de la diversité, la lutte au racisme et *l'éducation interculturelle*⁶, j'ai eu le plaisir de créer un atelier portant sur ce que j'appelai alors *la bande dessinée interculturelle*, initialement destiné aux classes de français de l'école secondaire Pierre-Dupuy. L'utilisation du support graphique visait alors à faciliter l'abord de concepts ethnologiques propices à la discussion tels que le préjugé, l'ethnocentrisme, le stéréotype, l'ethnographie et le relativisme culturel. À l'issue de l'animation de mon premier atelier, je fus renversée par l'efficacité du support graphique utilisé ainsi que le niveau d'intérêt suscité et la qualité des réflexions proposées par les étudiants. Ce constat s'est confirmé à chacune des présentations subséquentes, peu importe les groupes que j'eus le plaisir de rencontrer.

⁵ Le « blanc intercase » (*gutter*) est un terme associé à la bande dessinée qui désigne l'espace entre les différentes cases (ou autres composants narratifs) d'une même planche. Il réfère donc à l'entre-deux, au monde des possibles et à l'invitation participative tel que nous le verrons au cours des sections 2.2 et 2.3.4.

⁶ La question de l'éducation interculturelle québécoise et de la posture qui y est associée seront discutées plus en profondeur à l'intérieur de la section 4.5.

Profondément marquée par le travail de bédéistes tels que Joe Sacco⁷ (2000, 2001, 2009 – voir figure 3) et Art Spiegelman⁸ (1986), j’entrevois déjà la formulation d’une méthode réflexive et incarnée à travers le support graphique pour approfondir le potentiel épistémologique de rencontre associée à la recherche (auto) ethnographique. À l’issue de ma première scolarité à la maîtrise interdisciplinaire en arts à l’Université Laval, il m’est néanmoins paru nécessaire d’aller approfondir mes techniques de recherche qualitative afin de mieux déposer mon projet de roman graphique. Entre 2012 et 2015, je poursuivis des études de second cycle en anthropologie à l’Université de Montréal au cours desquelles j’ai eu l’occasion d’occuper plusieurs emplois contractuels et de m’impliquer bénévolement dans différents projets ou organisations associés au domaine de l’éducation autochtone⁹. Afin de mener à bien mes recherches de maîtrise



Fig. 3 – Planche 148 de la BD Palestine (Sacco, 2001).

⁷ Joe Sacco est un journaliste et bédéiste américain d’origine maltaise. Sa couverture BD d’enjeux notamment associés aux territoires et populations palestiniens (*Palestine* (2001), bosniaques (*Safe Area Goražde: The War in Eastern Bosnia 1992–1995* (2000) et *Footnotes in Gaza* (2009)), américains (*Days of Destruction, Days of Revolt* en compagnie de l’auteur Chris Hedges (2012)) et plus récemment, canadiens (*Canada, les terres fracturées* (2016) et *Payer la terre*, (2020)) lui ont notamment valu la paternité du genre BD reportage (*comics journalism*). Sa praxis sera discutée plus en détails au cours des sections 2.2 et 2.3.4.

⁸ Art Spiegelman est un bédéiste américain d’origine juive issu d’une famille de survivants polonais de l’Holocauste. Il est principalement reconnu pour la série *Maus*, constitué de deux volumes : *Maus: My Father Bleeds History* (1986) et *Maus: from Mauschwitz to Catskills* (1991) qui raconte l’expérience de la Shoah de son père Vladek Spiegelman et des angoisses associées à la post-mémoire et la démarche d’évocation graphique de l’auteur.

⁹ Par éducation autochtone, je fais ici référence aux différents composantes ou réalités historiques et contemporaines associées à l’éducation *pour, par et pour et au sujet* des peuples autochtones sur le territoire devenu canadien et, plus particulièrement dans le cas échéant, québécois.

articulées autour de la sécurisation culturelle autochtone au niveau des établissements d'éducation postsecondaires, je pus compter sur la participation de plus d'une centaine d'étudiants et d'une quinzaine de professionnels des Premiers Peuples¹⁰.

Parallèlement à mes recherches dans le domaine de l'éducation, j'eus l'occasion d'être introduite aux corpus de différents auteurs de bandes dessinées autochtones publiées au Canada à travers ma participation à la première édition de l'école d'été sur les littératures autochtones du Centre d'études et de recherches internationales de l'Université de Montréal (CÉRIUM)¹¹. La question du positionnement des mémoires graphiques autochtones en tant qu'objet culturel et social s'est ainsi inscrite parmi mes principaux intérêts de recherche dès ma scolarité de maîtrise pour se poursuivre jusqu'à mes études doctorales (Dufour, 2014, 2016a, 2019b).

Espérant pouvoir mettre à profit les connaissances issues de mes recherches collaboratives au sein d'un projet doctoral de recherche-crédation graphique, mais ne trouvant pas les conditions permettant sa mise en œuvre à l'intérieur du

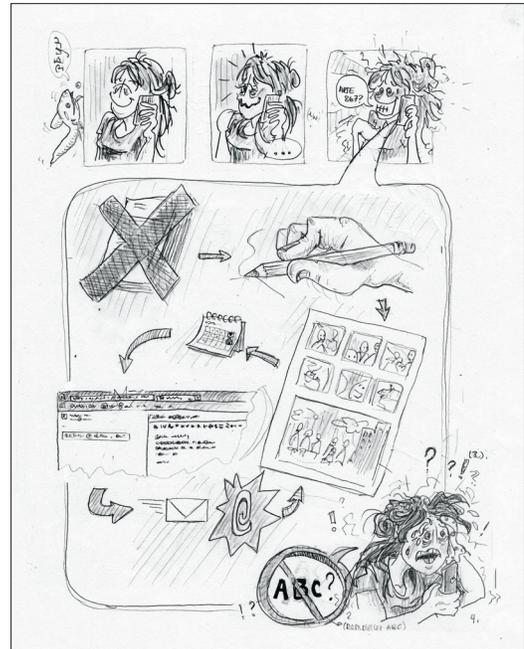


Fig. 4 – Esquisse de la quatrième planche (4) du projet BD exploratoire *Semiotically Writing* – réalisé en 2015 dans le cadre d'un travail dirigé avec la professeure Lorrie Blair.

¹⁰ Le lecteur pourra rétrospectivement situer les origines et le fil de cette recherche entre les planches 134 à 219 de l'objet graphique *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*. En plus de proposer une analyse du modèle de sécurisation culturelle proposé par l'Institution Kiuna (dont la synthèse publiée sous forme d'article fut déposée devant la *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès* (CERP) par Prudence Hannis, directrice associée de l'Institution Kiuna (Dufour, 2015a)), la recherche s'intéresse également aux dispositifs mis en place au sein des établissements postsecondaires dits allochtones. Les résultats de ce chapitre ont ainsi été mis à profit dans le cadre du développement initial des services aux étudiants autochtones de l'Université de Montréal et du *Salon Uatik des étudiant.es autochtones* dont j'ai été chargée de l'implantation sous la supervision et en collaboration avec ma directrice de maîtrise (et actuelle codirectrice), Marie-Pierre Bousquet.

¹¹ Ces écoles d'été étaient organisées par les postdoctorantes Sarah Henzi et Isabelle St-Amand, devenues depuis lors, professeures à l'Université Simon Fraser et à l'Université Queen's. Les corpus de plusieurs de ces bédéistes seront présentés à la section 2.3.

département d'anthropologie de l'Université de Montréal, j'entamai alors des études doctorales au département d'Éducation artistique de l'Université Concordia qui présentait déjà un grand intérêt pour l'innovation, la recherche-crédation et l'engagement social. Dès mon entrée au département, je fus d'ailleurs encouragée à faire mes premières explorations graphiques à l'occasion de travaux dirigés, tout comme à l'intérieur de séminaires thématiques (*voir figure 4*)¹². Ces travaux dirigés ouvrirent sur la production de quelques courtes BD exploratoires incluant notamment le document *J'ai une histoire à raconter : les mémoires graphiques, outils de rencontre et de subjectivation* (Dufour, 2016b) qui constitue le point de départ de cette recherche-crédation. Parallèlement à ma



Fig. 5 – Détail de la deuxième planche (2) de *La nostalgie heureuse de Pointe-St-Charles* (Dufour, 2015c) qui trace notamment un parallèle entre ma grande-mère Mireille et Thérèse Dionne, une résidente de longue date de Pointe-St-Charles.

¹² Ma participation au séminaire *The Right to the City* dirigé par les professeurs Steven High (histoire), Cynthia Hammond (histoire de l'art), Tedd Little (théâtre) et Kathleen Vaughan (éducation artistique) a notamment été l'occasion de faire mes premiers pas au sein de la recherche-crédation à travers l'illustration de *La nostalgie heureuse de Pointe St-Charles* (Dufour, 2015c), un projet interdisciplinaire relationnel et ancré dans l'histoire orale de la communauté de Pointe-St-Charles (*voir figure 5 et l'article « The “Art” of the Right to the City: Interdisciplinary Teaching and Learning in Pointe-St-Charles »* (Vaughan, Dufour et Hammond, 2016) pour de plus amples détails sur le projet).

scolarité en éducation artistique, j'ai aussi eu l'occasion de poursuivre et de terminer certains projets de recherche archivistique et qualitative entamés au cours de ma maîtrise, portant sur différents chapitres de l'histoire de l'éducation autochtone au Québec. Cette étape permit la publication de différents articles et chapitres discursifs revus par les pairs entre 2015 et 2020, dont trois d'entre eux ont notamment été intégrés à l'intérieur du présent projet de recherche-crédation¹³.

Le projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* a ainsi été propulsé par le désir de proposer un moyen de transfert des connaissances, voire de diffusion de résultats, qui soit plus facilement accessible au grand public et qui puisse donc avoir un impact tangible dans la mission éducative de nos institutions. Nous verrons en cours de dissertation qu'à mesure que je m'immergeai dans l'aspect création de ma recherche, j'eûs tôt fait de comprendre que ce projet serait bientôt dépassé par la proposition de nouveaux objectifs visant notamment l'exploration des quatre facettes de la recherche-crédation identifiées par les professeurs du département de l'Université Concordia, Owen B. Chapman et Kim Sawchuk, soit « la recherche pour la création », « la recherche à partir de la création », « les présentations de recherche créatives » et « la création sous forme de recherche » (Chapman et Sawchuk, 2012, 2015, traduction libre)¹⁴.

1.2. Questions et objectifs de recherche

Dans le cadre de mon projet de recherche-crédation, je souhaite utiliser le support graphique afin de proposer une rencontre transculturelle avec les histoires associées à l'éducation autochtone, mais encore davantage avec la posture réflexive que nous sommes tous invités à déployer dans le cadre du projet de rencontre entre les peuples autochtones et allochtones du territoire.

¹³ Une quatrième contribution, publiée pour sa part en 2013, a également été incluse au projet. Le corpus formé par ces quatre articles et chapitres sera examiné un peu plus tard à l'intérieur de ce document d'analyse.

¹⁴ En langue originale anglaise, ces déclinaisons sont identifiées de la manière suivante : « research-for-creation », « research-from-creation », « creative presentations of research » et « creation-as-research » (Chapman et Sawchuck, 2012, 2015).

La méthodologie de recherche-création articulée dans le cadre de mon exploration graphique s'inscrit dans l'émergence des *comics-based research* (Weaver-Hightower et al., 2017)¹⁵, mais également en convergence avec les praxis de bédéistes autochtones et allochtones qui visent à pallier le manque éducationnel en matière d'histoire coloniale (*voir section 2.3*). Ma définition de la recherche-création s'arrime d'autre part à celle proposée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada qui reconnaît « la production de connaissances et l'innovation grâce à l'expression artistique, à l'analyse et l'expérimentation » (Conseil de recherche en sciences humaines [CRSH], 2020). Afin de répondre aux exigences établies par l'Université Concordia pour la présentation d'une thèse en recherche-création (Concordia, 2019), mon projet doctoral présente deux modules à la fois distincts et complémentaires qui seront appelés à se répondre : A. Un premier module dit créatif constitué par les mémoires graphiques (BD) *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* traversé par les publications revues par les pairs dont il fut préalablement question au cours de la section 1.1, soit *Les racines éducationnelles de l'indifférence* (Dufour, 2013); *De l'intégration à l'autonomisation : l'influence des fondements idéologiques du père o.m.i. André Renaud en matière d'éducation autochtone* (Dufour, 2019a); *Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiu'a d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec* (Dufour, 2017a) et « *Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es...* » : *L'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations* (Dufour, 2015a) et B. Le présent document analytique permettant de contextualiser et approfondir la contribution méthodologique et épistémologique du projet.

Les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* se présentent comme une bande dessinée polyphonique, elle-même composée de deux chapitres. Le premier, intitulé *Je, Tu, Nous, Vous, Kina8it, Tshinanu* est conduit par le récit de ma propre expérience de citoyenne de (non-)rencontre avec les réalités des peuples autochtones au pays. Ce parcours introspectif constitue la base d'une trame collective alimentée par les témoignages de près d'une

¹⁵ Les *comics-based research* (ou recherches basées sur la bande dessinée) « comprennent un large éventail de pratiques qui utilisent la bande dessinée ou le roman graphique dans le but de collecter, d'analyser ou disséminer les recherches académiques » (Weaver-Hightower et al., 2017, p. 397; traduction libre).

cinquantaine de personnes autochtones et allochtones qui ont accepté de participer à ce mouvement conversationnel¹⁶. Le deuxième acte de l'objet graphique, *Une histoire à raconter : « Une école faite pour nous autres »* s'articule pour sa part autour d'un dialogue entre la recherche dite qualitative et les méthodes représentationnelles graphiques. Ces écrits visent ainsi à retracer le fil de l'histoire récente de l'éducation autochtone au Québec, entamée par l'ouverture des pensionnats autochtones¹⁷ de la province dès les années 1930 jusqu'à la création du seul cégep par et pour les Premières Nations du Québec, soit l'Institution Kiuna, en 2011, en passant par celle de son prédécesseur, le Collège Manitou de La Macaza (1973-1976). Cette thèse doctorale répond ainsi aux normes prévues par la thèse par recherche-crédation, et, indirectement, à certaines composantes de la thèse par publications (Concordia University, 2019).

Le document discursif qui est ici introduit vise à documenter et à analyser l'inclusion de l'outil graphique au sein de la démarche de recherche-crédation. On y retrouve différents constituants associés à la thèse doctorale manuscrite (ex. introduction, revue de littérature, question de recherche, conclusion, références, etc.) afin de contextualiser la méthodologie, les méthodes, approches qui ont inspiré le façonnement du projet. Le cadre théorique et conceptuel qui guidera ma démarche interdisciplinaire inductive est construit à partir d'emprunts à différents auteurs autochtones et allochtones œuvrant dans différentes disciplines. Il est important de noter que si le présent projet de recherche permet d'ouvrir sur de nouvelles questions et thématiques de recherche, il vise non

¹⁶ Ce projet de recherche a été encadré par la certification éthique de l'Université Concordia et plus spécifiquement, le neuvième chapitre de *l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* intitulé « La recherche visant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada ». Pour de plus amples précisions éthiques et méthodologiques concernant la participation autochtone au sein de ce projet de cocrédation de savoirs, se référer à la section 4.4.

¹⁷ Le régime des pensionnats autochtones est un programme ethnocidaire mis en place en vertu de la *Loi sur les Indiens* par le gouvernement canadien à la fin du XIX^e siècle. Il visait principalement à éloigner les enfants autochtones de l'influence considérée culturellement, économiquement et socialement néfaste de leurs parents, en vue de leur enculturation au sein de la nouvelle société eurocanadienne, chrétienne, anglophone ou francophone et soi-disant « civilisée ». Cette mesure fut appliquée au Canada pendant près d'une centaine d'années. Plus de 150 000 enfants y furent envoyés. Il a aujourd'hui été démontré que cette mesure assimilatrice eut des effets dévastateurs tant sur le bien-être individuel et collectif des pensionnaires et de leurs familles, que sur le développement culturel, linguistique, politique, socio-économique et communautaire des Premiers Peuples, sur un plan intergénérationnel (CVR, 2015).

pas à proposer des réponses, mais plutôt à se questionner sur la méthodologie expérimentale et le processus qui ont permis de faire émerger ces nouvelles données de recherche.

Par la construction d'une méthode dialogique, voire conversationnelle, alliant le processus créateur à la recherche analytique, je souhaite ainsi contribuer à approfondir deux questions principales : 1. De quelles façons la production de mémoires graphiques peut-elle s'inscrire en tant qu'outil de recherche au service de la rencontre avec les peuples autochtones et allochtones?

2. Comment l'intégration de méthodes associées à la recherche-création au sein de la recherche qualitative permet-elle de rejoindre les principes et valeurs associés aux méthodologies autochtones?¹⁸ Cette démarche interdisciplinaire est motivée par trois objectifs fondateurs : A. Promouvoir l'éducation citoyenne, l'introspection, la rencontre et le dialogue entre les peuples autochtones et allochtones; B. Proposer une contribution originale aux méthodes



Fig. 6 – Quatrième de couverture de la BD *J'ai une histoire à raconter* présentée dans le cadre du concours éponyme du CRSH (Dufour, 2016c).

émergentes en recherche-création pour l'élaboration d'une approche interdisciplinaire, novatrice et arrimée aux principes directeurs associés aux méthodologies autochtones; C. Rendre hommage aux paroles et contributions de différentes personnalités et professionnels du domaine de l'éducation autochtone, avec un accent tout particulier sur la résilience et l'agentivité des femmes de Premières Nations.

À l'intérieur de ce module, les composantes méthodologiques et analytiques s'entrelaceront dans un mouvement continu. Ce mécanisme permettra de mieux faire ressortir la perméabilité qui

¹⁸ Les méthodologies (de recherche) autochtone(s) (ou *Indigenous methodologies*) correspondent à un ensemble d'approches, de valeurs et de principes axé autour de savoirs relationnels et expérientiels visant à baliser la recherche autochtone. Cette présentation succincte d'une méthodologie complexe sera davantage étoffée à l'intérieur de la section 2.1.2.

a caractérisé ma recherche-crédation et qui a permis une meilleure intégration des savoirs réflexifs et conversationnels engagés (voir figure 6).

1.3. Principe organisationnel et plan d'analyse

La structure de ce document analytique vise à illustrer, tant dans la progression de sa forme que de son contenu, le processus transformateur que mon immersion au sein de la recherche-crédation – et notamment du projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* – permet d'engager mon approche. Il vise ainsi à documenter le passage d'une posture ancrée dans une formation initiale en anthropologie (sections 1 et 2) à une positionnalité¹⁹ (sections 4 et 5) informée par le terreau fertile de la recherche-crédation en éducation artistique et des *comics-based research*. Au cours des sections suivantes, je ferai d'ailleurs la démonstration que cette dernière peut présenter de nombreux points de convergence avec le mouvement des méthodologies autochtones, notamment (mais non exclusivement) pour ce qui est du positionnement réflexif, de la centralité des savoirs expérientiels et de l'emploi du *storytelling* conversationnel. Entre ces deux approches distinctes et pourtant complémentaires sera présenté le travail de création, soit les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, lesquelles intégreront à leur tour quatre publications, dont deux articles et un chapitre publiés au cours de mon cheminement doctoral (Dufour 2013, 2015a, 2017a, 2019a).

Pour entamer la discussion, je veillerai en premier lieu à identifier les fondements théoriques, balises conceptuelles et influences méthodologiques, mais également les principales influences artistiques qui ont guidé mon travail de conceptualisation (section 2). Ce travail d'ancrage permettra notamment de mieux situer le point de départ du projet et d'apprécier la mise application, voire la

¹⁹ Le concept de positionnalité (ou positionnement; *positionality*) est une approche mise de l'avant, notamment, par les géographes et les courants féministes, visant à définir le rapport d'un chercheur ou observateur par rapport à son sujet d'étude. Il s'articule ainsi autour de la définition d'un contexte et d'une identité afin de situer le point de vue, l'analyse et la compréhension relative d'un phénomène.

démonstration exploratoire, des balises et postulats théoriques à l'intérieur du projet graphique *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*. Il constitue en quelque sorte le point de départ de ma démarche conceptuelle, inspirée des réflexions théoriques recensées au sein de la littérature existante.

La bande dessinée, voire les mémoires graphiques, présentée à la troisième section devra être véritablement pressentie comme le cœur de l'analyse réflexive et relationnelle. Considérant que le propre de la recherche-crédation est d'abord d'incarner la production de savoir à travers la création, je crois important d'insister sur le fait que les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* constituent en soi le principal vecteur de présentation, d'incarnation et de codification épistémologique. Il est par ailleurs à souligner que, conformément aux dispositifs participatifs et immersifs associés au neuvième art (qui seront discutés au cours de la deuxième section), le lecteur sera aussi invité à participer à la production de nouveaux savoirs réflexifs et relationnels à travers un processus de résonance, d'identification et de différenciation.

La quatrième section viendra par la suite approfondir le travail d'analyse amorcé des données (opérée par la chercheuse, les contributeurs du projet et le lecteur) en effectuant un retour sur la démarche et les méthodes employées en cours de recherche-crédation (section 4.2.1 et 4.2.2). Il sera également question d'effectuer un bref survol des principaux thèmes associés au *déploiement*²⁰ graphique des données empiriques depuis une perspective propre au domaine de l'éducation artistique et infusée des principes et méthodes associés aux méthodologies autochtones.

Je conclurai enfin ce document discursif en proposant un bref bilan du projet de recherche-crédation *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, organisé en fonction de ses principaux pôles

²⁰ L'analogie du déploiement est citée en italique à l'intérieur de ces pages comme une référence à la métaphore centrale de l'artiste-chercheur, professeur et bédéiste Nick Sousanis qui, tel que nous le verrons, constitue la première personne à avoir déposé une thèse sous forme de roman graphique pour l'obtention d'un doctorat à l'Université Columbia. Le document illustré intitulé *Unflattening: A Visual-Verbal Inquiry into Learning in Many Dimensions* (Sousanis, 2014) fut par la suite publié par le Harvard University Press en avril 2015 sous le titre de *Unflattening* (v.f. : *Le déploiement* (Sousanis, 2016)). Cette réalisation constitue une reconnaissance importante pour le mouvement des *comics-based research* (qui sera explicité en cours d'analyse). À l'intérieur de la présente thèse, l'analogie du déploiement peut également être transposée à la démonstration du passage d'une rhétorique conceptuelle vers un langage plus accessible et incarné, qui est celui du *storytelling* illustré.

méthodologiques, soit l'inclusion du corpus littéraire et théorique au sein de la recherche-crédation (*section 5.1*), l'intégration du support graphique au sein de la recherche qualitative (*section 5.2*) et finalement, sa potentielle inscription au sein des méthodologies autochtones (*section 5.3*).

2. CADRE THÉORIQUE, CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE

2.1. Rencontrer, raconter et représenter autrement : une question méthodologique

2.1.1. Bref retour sur la crise de la représentation

Au cours du XIX^e siècle, la représentation de l'altérité ethnoculturelle, généralement ancrée dans une démarche subjective, romanesque et souvent ethnocentrique, est sujette à une transformation progressive, voire à une certaine stérilisation du discours au sein de la recherche universitaire européenne (Said, 1978). En mettant de l'avant des méthodes de différenciation, de classification, de dissociation et d'extraction de la réponse émotionnelle au profit de la création de savoirs prétendument objectifs, ce nouveau mouvement méthodologique eut en contrepartie l'effet collatéral de désincarner les individus et les groupes humains à l'étude (Said, 1978; Smith²¹, 1999; Fornssler et al., 2014). Soulignons au passage que le processus de classification²² et le processus de déshumanisation²³ furent respectivement identifiés en 1996 comme la première et la quatrième des dix étapes d'un génocide à l'intérieur du modèle proposé par le professeur en études et prévention des génocides à l'Université George Mason, Gregory H. Stanton (Stanton, 1996). Si ce parallèle ne vise pas à faire un procès d'intention aux mouvements d'objectification des sciences sociales, il tend néanmoins à rappeler que le processus de désincarnation des phénomènes et groupes humains à l'intérieur d'une démarche de différenciation tend inévitablement à restreindre la réponse empathique des populations et observateurs exogènes. C'est ainsi que la formulation de paradigmes

²¹ Linda Tuhiwai Te Rina Smith est Māori (Ngāti Awa et Ngāti Porou iwi) et professeure en éducation autochtone à l'Université de Waikato à Aotearoa. Elle est notamment l'auteurice de *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (Smith, 1999) qui lui a valu une reconnaissance internationale dans le domaine des méthodologies de recherche autochtones.

À l'intérieur de la présente section et de celles qui suivront, je procéderai à une brève présentation de chacun des auteurs et chercheurs autochtones cités en cours d'analyse. Ce dispositif vise à mettre en lumière les contributions des Premiers Peuples à la recherche universitaire et autochtone.

²² Le processus de classification consiste à diviser les populations en établissant une distinction formelle et polarisante entre groupe d'appartenance de l'observateur [souvent en situation de pouvoir] et ceux appartenant à une soi-disant altérité (Stanton, 1996).

²³ Le processus de déshumanisation consiste pour sa part à extirper l'humanité de la perception associée à un groupe différencié pour le réduire, par exemple, à un sujet d'étude ou d'exploitation (*ibid.*)

modernes fut notamment instrumentalisée au profit d'une représentation évolutionniste, réductrice et eurocentrique justifiant l'entreprise coloniale et impérialiste à travers le monde (Said, 1978; Smith, 1999; Fornssler et al., 2014).

De ce mouvement d'objectivation sont d'autre part issus les courants positivistes conventionnels en sciences qualitatives articulés autour des valeurs d'analyse différentielle, de neutralité, de causalité linéaire et d'objectivité (Laperrière, 1997; Lincoln et Guba, 1985). L'approche positiviste eut tôt fait d'être adoptée comme posture hégémonique au sein de la recherche en sciences humaines pour n'être remise en question qu'à partir de la fin des années 1960 à travers l'essor de mouvements postpositivistes (Fornssler et al., 2014). Parmi les précurseurs de cette mouvance, citons la contribution considérable de l'auteur palestino-américain Edward Said dont l'ouvrage phare *Orientalism* (1978) ouvrit la porte à une lecture critique du discours académique et de la représentation construite par les nations impérialistes. S'intéressant tout particulièrement aux écrits des auteurs orientalistes, Said y décrit une posture réductrice, tantôt romantique, tantôt paternaliste, déshumanisante et évolutionniste, intimement liée aux politiques colonisatrices qui s'avèrent transférables aux autres aires culturelles confrontées à des enjeux comparables (*ibid.*). Pour ce faire, l'auteur effectue une analyse discursive de textes littéraires et académiques sélectionnés parmi un corpus allant du XVIII^e siècle jusqu'à la fin des années 1970, pour en dégager les thèses centrales associées à la représentation et à la construction identitaire des nations colonisatrices, par positionnement ou par dissociation par rapport à l'Autre. À l'intérieur de *Orientalism* (1978), Said confronte notamment les concepts d'histoire et de récit associés à un système dominé par un « essentialisme synchronique » (*ibid.*, p.240) qui prétendraient, à tort, pouvoir fixer et circonscrire une aire culturelle donnée à partir de simples observations empiriques, contextuelles et partielles. En revanche, l'auteur présente les méthodes narratives ouvertement ancrées dans la « conscience du soi²⁴ », comme des outils capables d'illustrer la multitude de points de vue et les impératifs de personnification, de relativisation et de multiplicité (*ibid.*, p. 171-197).

²⁴ Cette notion peut être associée au dispositif postmoderne de réflexivité développé ultérieurement, qui consiste à situer le point de vue dans un inévitable contexte situationnel et à rendre cette empreinte visible à travers la représentation qualitative (Liamputtong et Rumbold, 2008).

Quelques années plus tard, les sciences qualitatives et notamment l'anthropologie furent fortement secouées par les points de vue critiques et les questionnements proposés par certains anthropologues américains tels que George E. Marcus, Michael M. J. Fischer et James Clifford dont les ouvrages *Anthropology as Cultural Critique* (Marcus et Fischer, 1986) et *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (Clifford et Marcus, 1986) peuvent notamment être associés au point culminant de la crise de la représentation. On y identifie, entre autres, des enjeux de pouvoir, de subjectivité, de biais cognitifs, d'authentification de l'expérience, d'appropriation de la parole, de légitimité, de perception et de représentation (*ibid.*) associés aux méthodes de recherches et de représentation prétendument objectives et modernes. Donnant suite aux propositions induites par Said (1978) et Geertz (1980)²⁵, ils préconisèrent l'inclusion de nouvelles approches représentationnelles inspirées de pratiques réflexives, narratives, artistiques et collaboratives afin de mettre en lumière les filtres perceptifs, relationnels et interprétatifs des chercheurs tout en permettant une représentation réciproque à voix multiples (Clifford et Marcus, 1986). Parmi les héritières de ces courants émergents, Ruth Behar, anthropologue cubano-américaine et autrice de l'ouvrage *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks your Heart* (1996), en appelle notamment à l'adoption d'une approche anthropologique relationnelle, réflexive et ouverte sur les mémoires personnelles, au profit d'une recherche plus sensible et empathique. S'appuyant sur les écrits de George Devereux (1967) selon lesquels ce qui doit être observé ne peut être compris qu'à travers l'explicitation de ce qui est observé à l'intérieur de l'observateur (1996 : 6), Behar mobilise d'une part, la reconnaissance de l'inévitable interférence résultant du simple mouvement d'observation et d'une autre, la subjectivité forcément biaisée du processus interprétatif, pour contester la validité scientifique d'une ethnographie qui serait dépourvue d'une franche réflexivité :

Regardless of whether or not we aspire to science (and I, at least, do not), accepting Devereux's premise about the relentless subjectivity of all social observation still leaves us with a practical

²⁵ À l'intérieur de son ouvrage *Blurred Genres* (1973), l'anthropologue américain Clifford Geertz préconise entre autres un décloisonnement disciplinaire de la recherche en vue de l'adoption de modes de représentation interdisciplinaires.

problem – How do you write subjectivity into ethnography in such a way that you can continue to call what you are doing ethnography?

La crise de la représentation déboucha ainsi sur l'élaboration de nouveaux courants théoriques et méthodologiques critiques sensibles aux enjeux culturels, identitaires et représentationnels associés à différents groupes marginalisés. Ces nouvelles écoles proposèrent ainsi différentes méthodes et grilles d'analyses conceptuelles inscrites dans des corpus marxistes, féministes, poststructuralistes, autochtones, postcoloniaux, etc. (Behar, 1996; Lewis-Beck et al., 2003; Riessman, 2007; Cahnmann-Taylor et Siegesmund, 2008a; Denzin et Lincoln, 2017). Si la crise de la représentation eut une incidence marquée sur le repositionnement théorique et intellectuel de la recherche à travers le monde, précisons néanmoins que leurs legs furent récupérés de manières distinctes au sein des courants intellectuels européens et américains. Au cours des sections 4.2.3 et 4.5, nous verrons d'ailleurs brièvement que ce schisme postural trouve encore aujourd'hui sa résonance à l'intérieur des universités francophones et anglophones de Montréal, tout comme au sein même des populations linguistiques qui y sont associées.

C'est aussi au cœur de ce mouvement critique, et en réaction à la posture souvent coloniale et ethnocentrique de la recherche occidentale qu'a émergé, par l'action de chercheurs et de leaders autochtones de l'ouest du pays, le mouvement des *Indigenous methodologies* ou méthodologies autochtones. Au cours de la prochaine section, je veillerai à introduire, de manière indicative et non exhaustive, le courant des méthodologies autochtones dans le but de mieux en dégager les principes, valeurs et méthodes associés.

2.1.2. Méthodologies et « storytelling » autochtones

Malgré les violences assimilatrices imposées aux peuples autochtones à travers l'histoire coloniale du Canada (pour ne citer que la dépossession territoriale, la mise en réserve forcée, les pensionnats autochtones, les nombreuses interdictions culturelles associées aux différentes

versions de la *Loi sur les Indiens*, la rafle des années 60), l'inscription culturelle du *storytelling*²⁶ continue de se manifester aujourd'hui. Différents auteurs, chercheurs, pédagogues et artistes tels Neal McLeod²⁷, Margaret Kovach²⁸, Elizabeth Fast²⁹ et Michael Chandler ont fait – et continuent de faire – la démonstration que le *storytelling* constitue encore à ce jour un marqueur identitaire important pour les Premiers Peuples (McLeod, 1998; Kovach, 2009) et notamment chez les nouvelles générations (Chandler et al., 2003; Kovach et Fast, 2019). En plus de constituer un outil de transmission culturelle et didactique, le *storytelling* est également identifié en tant que mode de production de savoirs au sein des méthodologies autochtones, lesquelles s'appuient entre autres sur des approches relationnelles, conversationnelles et expérientielles (Drawson, Toombs, Mushquash³⁰, 2017; Fornssler et al.³¹, 2014; Kovach, 2010; Smith, 1999). En d'autres mots, le *storytelling* autochtone se définit comme un mode de transmission de savoirs, de pratiques, d'enseignements et d'autres épistémologies articulées autour de leur incarnation au sein d'histoires culturelles, expérientielles, personnelles ou autres. Traditionnellement souvent associé aux porteurs de savoirs culturels (aînés) (Iseke, 2013), il est aujourd'hui intégré comme une méthode de

²⁶ Bien que toutes les cultures de tradition orale, incluant les cultures autochtones francisées, utilisaient – et utilisent encore aujourd'hui – le récit comme mode de transmission, je prioriserai à l'intérieur de la présente thèse le terme *storytelling* en langue anglaise pour désigner ladite méthode puisque aucune traduction en langue française ne me semble évoquer aussi efficacement lesdites dimensions narratives – ou *storying* (Windchief et San Pedro, 2019 –, expérientielles, culturelles et méthodologiques. Ceci s'explique probablement par la disponibilité d'une très grande quantité de travaux et de recherches réalisées par des chercheurs autochtones du Canada, des États-Unis et de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande autour du concept de *storytelling*.

²⁷ Neal McLeod est un auteur, artiste et éducateur cri. Il a enseigné à la First Nations University of Canada pour une dizaine d'années et travaille maintenant à la Trent University.

²⁸ Margaret Kovach (Sakewew p'sim iskwew) est une autrice et professeure crie et saulteaux, également membre de la Première Nation Pasqua. Elle enseigne au département d'éducation de l'Université de Saskatchewan.

²⁹ Elizabeth Fast est d'origine métisse de St-François-Xavier (au Manitoba). Docteure en travail social, elle travaille comme professeure adjointe au département de sciences humaines appliquées (*Applied Human Sciences*) de l'Université Concordia.

³⁰ Christopher Mushquash est Ojibwe et professeur associé au département de psychologie de l'Université Lakehead et à la Northern Ontario School of Medicine.

³¹ Carol Hopkins est membre de la Première Nation Delaware et directrice générale de la Fondation autochtone nationale de partenariat pour la lutte contre les dépendances.

recherche au sein des méthodologies autochtones (Kovach, 2009), tout comme un outil d'éducation, de sécurisation et de guérison (Archibald, 2008). Le potentiel didactique et transformateur du *storytelling* autochtone s'articule en outre autour de la rencontre, de l'introspection et de l'échange authentiques :

Story and knowing/meaning is an inseparable relationship because – “stories are vessels for passing along teachings, medicines and practices that can assist members of the collective” (Kovach, 2009, p.95). A collective “we” concept is what centers Indigenous methodology because stories are often conveyed for the betterment of those listening (Meyer, 2001; Archibald, 2008) (dans Tachine et al.³², 2016, p. 283).

L'un des principaux défis auquel semblent être confrontés un grand nombre de chercheurs allochtones à l'abord des méthodologies autochtones se situe très certainement dans la capacité à traduire leurs principes et valeurs en méthodes de recherche pratiques (Drawson, Toombs et Meshquash, 2017; Wilson³³, 2001, 2008). Bien qu'ancrées dans des méthodes de transmission de connaissances ancestrales qui ont fait leurs preuves au cours de nombreux siècles, les violences coloniales d'éradication des modes de transmission et de savoirs autochtones ont fait en sorte d'invisibiliser leur reconnaissance épistémologique : « [Indigenous methodologies are] new ways of knowing and being that [are] so old that [they] look new » (Emerson³⁴, 2014 dans Tachine et al., 2016).

Ayant entamé ma formation en anthropologie au début des années 2000 dans un département traversé par les influences des auteurs postmodernes, je fus sensibilisée dès les premières années de mon parcours universitaire à l'histoire de l'instrumentalisation et de l'exploitation des peuples autochtones au sein de la recherche académique ainsi qu'à l'importance et la pertinence de conduire des projets de recherche avec les Premiers Peuples plutôt qu'au sujet de ceux-ci.

³² Amanda Tachine est Diné de Ganado en Arizona et travaille comme professeure au Mary Lou Fulton Teachers College. Liza Yellow Bird est membre de la nation Mandan, Hidatsa et Arikara, Elle est doctorante au Center for the Study of Higher Education à l'Université d'Arizona.

³³ Shawn Wilson est Opaskwayak cri et directeur de recherche au Gnibi College of Indigenous Australian Peoples à l'Université Southern Cross.

³⁴ Larry Emerson fut un professeur navajo d'origine, spécialisé en études autochtones.

Comme tous les étudiants et chercheurs désireux de réaliser des travaux de recherche en contextes autochtones, j'intégrai par la suite les outils éthiques adaptés (dont il sera plus amplement question à la section 4.4) visant à orienter les projets académiques vers des pratiques relationnelles plus respectueuses, culturellement en phase et mutuellement bénéfiques. Malgré ceci, mes lectures concernant les méthodologies autochtones avaient, jusqu'alors, surtout eu l'effet de susciter une sorte d'enthousiasme et de mise à distance presque inhibitrice. À la fois admirative des apports d'auteurs tels que Smith (1999) et Kovach (2010) – mais également sceptique des approches dites collaboratives et autochtones revendiquées par certains autres auteurs allochtones – un certain sentiment d'imposteur m'empêchait de concevoir de quelle manière je pourrais à mon tour m'y plonger réellement et surtout, oser revendiquer humblement l'emploi cohérent de celles-ci en tant que chercheuse allochtone (et *settler descendant et alliée*)³⁵. Je m'étais donc jusqu'alors contentée de me focaliser sur certains aspects relationnels, conversationnels³⁶ et narratifs décrits entre autres par Kovach (2010) et surtout, d'harmoniser mes méthodes aux valeurs, balises, aspirations,

³⁵ Si le terme de *settler* est de commun usage au sein de la recherche qualitative de langue anglaise, il n'existe pas son équivalent en français puisque le terme *colon* qui pourrait constituer une traduction littérale revêt une connotation différente (voir à ce sujet l'ouvrage du philosophe Alain Deneault *Bande de colons : Une mauvaise conscience de classe* (Deneault, 2020)). En effet, s'il est associé à une longue histoire sémantique au sein de la culture canadienne-française ou québécoise, il revêt aujourd'hui une connotation particulièrement négative et porteuse de repli qui a souvent l'effet d'alourdir et de complexifier la réceptivité des interlocuteurs québécois au sein de la rencontre entre les peuples. Pour sa part, le concept d'*ally* se traduit beaucoup plus aisément de manière littérale par le terme « allié », mais ne trouve pas une résonance aussi forte du côté de la recherche et des communautés autochtones francophones, si ce n'est qu'à l'occasion de traduction de concepts ou d'outils pour ne citer que *la Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones du RÉSEAU pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal/ Montreal Urban Aboriginal Community Strategy NETWORK* à laquelle ont participé plusieurs étudiants et membres du personnel de l'Université Concordia. À l'intérieur de celui-ci, on reconnaît d'ailleurs d'emblée les nombreuses critiques associées à l'utilisation de ce terme qui serait devenu, aux dires de certains, trop « convenu » (NETWORK, 2019). Cette critique rejoint d'ailleurs celle rapportée au sujet de la répétition machinale des protocoles de reconnaissance territoriale évoqué en ouverture. J'aimerais cependant ajouter que les actualités associées aux violences racistes, puis à la mobilisation en appelant à la reconnaissance de l'existence du racisme systémique (aux États-Unis d'abord, mais également au Canada et au Québec) au cours de l'année 2020, a eu l'effet de populariser l'utilisation de ce mot sur la scène médiatique du Québec.

³⁶ Selon Kovach (2010), la méthode conversationnelle autochtone se distingue par ses objectifs spécifiques, une connexion avec les savoirs autochtones, une relation avec le monde naturel, sa dimension protocolaire inspirée des savoirs autochtones, son aspect collaboratif, sa grande flexibilité et/ou sa dimension réflexive (Drawson, Toombs et Meshquash, 2017; Kovach, 2010).

demandes et manières de faire de mes participants, amis et collègues autochtones. Cette manière de procéder m'apparaissait au moins en phase avec les écrits de Smith (2001) et de Wilson (2008) pour qui la compréhension des réalités autochtones s'avère un processus réciproquement inhérent à l'abord de méthodologies autochtones.

Alors que j'en étais à illustrer le chapitre réflexif et dialogique de ma bande dessinée doctorale, je pris connaissance de la revue de littérature de Dawson, Toombs et Mushquash de l'Université Lakehead, publiés dans *The International Indigenous Policy Journal* intitulée *Indigenous Research Methods: A Systematic Review* (2017). Bien que limitée aux études publiées en langue anglaise et ne présentant aucune discrimination qualitative des études recensées, son analyse de contenus des 269 articles retenus (à l'intérieur d'un corpus initial de 2310 provenant de partout à travers le monde) s'avéra en quelque sorte un point tournant dans ma compréhension des méthodologies autochtones et dans mon aisance à y inscrire certaines de mes propres pratiques. La présente section vise non pas à présenter un tour d'horizon exhaustif des méthodologies de recherche autochtones, mais plutôt à présenter certains principes directeurs permettant de contextualiser l'emploi de *storytelling* graphique et conversationnel au sein de la recherche autochtone et surtout, de situer ma positionnalité via celles-ci. Il m'apparaît donc pertinent de résumer certains composants phares exposés par Dawson, Toombs et Musquash au sein de leur revue de littérature (2017).

D'entrée de jeu, les auteurs relèvent une certaine ambiguïté concernant l'utilisation des termes « méthodes » et « méthodologies » (ou *methods* et *methodologies*) au sein des articles consultés. Bien que ma courte expérience de recherche m'a permis de constater que cette confusion sémantique s'étend bien au-delà des domaines qui nous intéressent, il apparaît en ce contexte particulièrement problématique étant donné la singularité ontologique des méthodologies autochtones et un certain manque de consensus terminologique en matière de recherche autochtone (Dawson, Toombs et Meshquash, 2017; Fast et Kovach, 2019)³⁷. Se référant aux définitions

³⁷ Pour Fast et Kovach (2019, p. 22), les méthodologies autochtones s'articuleraient autour des systèmes de savoir autochtones alors que la recherche autochtone impliquerait et servirait spécifiquement des personnes autochtones.

de la professeure māori Fiona Cram (2013), les auteurs émettent alors la distinction suivante : « ... a method refers to the distinct tools and techniques used in data collection or analysis, while methodology refers to the overarching principles that direct a research project » (Drawson, Toombs et Meshquash, 2017, p. 2). Au cours de leur première analyse, Drawson, Toombs et Musquash notent cependant que le terme « méthode » est utilisé dans le corpus de textes utilisés à la fois pour désigner une procédure (méthode) et un cadre de référence (méthodologie) (*ibid.*), ce qui contribue certainement à renforcer l'ambiguïté associée à cette approche (*ibid.*). C'est ainsi que les méthodologies autochtones se présenteraient d'abord et avant tout comme un ensemble de principes et de valeurs, tout en intégrant certains exemples de méthodes culturellement adaptées³⁸ (tels que le *photovoice*, l'autoethnographie, les méthodes mixtes, la recherche participative en communauté, le *storytelling*, le positionnement, les méthodes locales, etc. (*ibid.*)) et permettant de rejoindre les balises conceptuelles, idéologiques et éthiques de son cadre de référence articulées autour du processus et de l'expérience. En effet, par leur ancrage au territoire (*land-based*), les méthodologies autochtones et les méthodes qui y sont souvent associées valorisent les démarches d'apprentissage, de partage et de guérison dans un rapport équivalent, sinon plus important que son articulation théorique. On observe d'ailleurs que lesdits savoirs s'incarnent souvent davantage dans le processus en soi que dans la stricte appréciation des résultats de recherche. Cet aspect rejoint également la conception de la réussite scolaire autochtone, notamment observée au sein de l'Institution Kiuna, des établissements scolaires autochtones tels que le Centre de développement et de formation de la main-d'œuvre huron-wendat (CDFM) et des *Tribal Colleges* américains, qui accorde une plus grande importance au cheminement individualisé et

³⁸ Plusieurs de ces méthodes de recherche sont également utilisées dans le contexte de la recherche dite allochtone (par opposition à la recherche ou aux méthodologies autochtones). C'est notamment le cas de la méthode conversationnelle mise de l'avant par Kovach (2010) qui est, comme nous l'avons vu, associée au *storytelling* ou aux méthodes narratives. Présentée de manière succincte et au mieux de ma compréhension, la méthode conversationnelle se caractérise par une approche dialogique du *storytelling* relationnel (Kovach, 2010). Drawson, Toombs et Musquash précisent que son utilisation en contextes autochtones se distingue de plusieurs façons, notamment par une série de caractéristiques par la professeure Margaret Kovach : « a connection to Indigenous knowledge, a location within an Indigenous paradigm, a relational nature, a purpose (which is often decolonizing), following a specific protocol that reflects the Indigenous knowledge, a flexible nature, collaboration, and reflexivity. » (2017, p.4 référant à Kovach, 2010)

au développement de l'étudiant à travers son parcours de formation, plutôt que de se limiter à une simple appréciation des résultats aux évaluations quantitatives et méritocratiques de manière décontextualisée (Martin³⁹, 2005; Gauthier, 2005; Dufour, 2015b). Dans un même ordre d'idées, les méthodologies autochtones valorisent hautement l'aspect relationnel et contextuel, ce qui implique nécessairement de « situer le chercheur dans le contexte inhérent au processus » (*ibid.*, p. 13, traduction libre; Wilson, 2008; Fast et Kovach, 2019) tout comme les voix, les perspectives, les expériences et les savoirs autochtones (*ibid.*) :

For Indigenous knowledges, the valuing of many truths cannot be divorced from collective knowledge. Ermine (1999) reflects that the journey into inner subjectivity is a means for greater understandings of the self and existence. Equally, sharing the story of the self is about putting forth one's individual perception of one's belief. From this perspective, self-situating reveals not only our identity markers as gender, heritage, but gives us opportunity to express our individual theoretical stance, what we believe about our world and who we are within it. In the context of research, sharing our story offers the possibility of integrity, accountability as it were, in that, as researchers, we are putting forth as fully as possible our biases, assumptions, and theoretical proclivities [...] Situating ourselves as researchers is not only a conduit for grounding and community accountability, but also for vulnerability.

(Fast et Kovach, 2019, p. 25)

Mentionnons au passage que la frontière terminologique entre les méthodologies autochtones et les méthodes qui y sont associées semble davantage marquée du côté des universités francophones dont l'approche semble plus spécifiquement orientée vers l'éthique (ou méthodologies) de la recherche en contextes autochtones (FAQ, 2012; APNQL 2005, 2014; Asselin et Basile, 2012; Bousquet, 2019)⁴⁰, avec, me semble-t-il, une insistance beaucoup moins marquée pour les méthodes qui y sont associées. En effet, si les méthodes dites autochtones semblent tributaires d'une appartenance (revendiquée) aux principes et valeurs associés aux méthodologies autochtones, il est à

³⁹ Robert G. Martin est Cherokee et a travaillé comme administrateur dans le domaine de l'éducation autochtone depuis bon nombre d'années. Il occupe depuis 2007 le poste de recteur du Institute of American Indian Art de Santa Fe qui constitue un *Tribal College* spécialisé dans les arts autochtones.

⁴⁰ Au cours de la section 4.4, les questions éthiques, collaboratives, participatives et contributives associées à la recherche en milieu autochtone seront notamment approfondies et mises en relation avec le projet de recherche-crédation *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*.

l'inverse possible d'avoir recours aux méthodologies autochtones en utilisant des méthodes dites occidentales ou conventionnelles (Drawson, Toombs et Musquash, 017 : 15). Drawson, Toombs et Musquash notent également qu'à l'intérieur des projets recensés, les méthodologies autochtones sont souvent annexées à d'autres méthodologies telles les méthodologies participatives, la recherche-action, etc. (*ibid.*). Leurs travaux permettent aussi de constater que très peu d'auteurs fournissent une définition claire de ce qui définit une méthode de recherche autochtone : « ... methods were considered to be Indigenous if they were identified as such by the people using them » (*ibid.* : 14). Plusieurs auteurs s'entendent en revanche sur le fait que les méthodologies autochtones ne visent pas uniquement la production de nouveaux savoirs, mais également une certaine rétroaction sur le terrain qui pourrait notamment contribuer aux démarches de décolonisation, du guérison et d'autonomisation; à une meilleure répartition du pouvoir et à la création de relations réciproquement bénéfiques (*ibid.*).

L'analyse de contenus de Drawson, Toombs et Musquash (2017) permettent en outre de dégager certains points de convergence méthodologiques au sein des différents projets de recherche se réclamant des méthodologies autochtones : a. une réflexion contextuelle dans laquelle les chercheurs doivent se situer eux-mêmes en plus de situer les personnages autochtones avec lesquels ils ont collaboré en cours de processus; b. l'inclusion des personnes autochtones dans le processus de recherche de manière respectueuse et réciproque permettant de favoriser la décolonisation et l'autodétermination; c. une priorisation des modes de connaissances autochtones (*ibid.*, p.15, traduction libre).

Drawson, Toombs et Musquash concluent enfin leur revue de littérature par une section intitulée *lessons learned* qui me semble synthétiser efficacement l'essentiel de leur travail de recension des écrits académiques se réclamant des méthodologies autochtones :

Despite this definitional challenge, a researcher interested in pursuing an Indigenous approach should begin [his/her] process with reflection, both in terms of their place in the research, and also the Indigenous Peoples with whom they are collaborating. This reflection should be combined with conversations with community members and collaborators to determine methods and frameworks that prioritize indigenous ways of knowing throughout all stages

of the project. One can utilize various narrative methods such as *storytelling* (Wright et al., 2012), talking circles⁴¹ (Haozous et al., 2010), the conversational method (Kovach, 2010) and *yarning*⁴² (Geia et al., 2013) [...] It is clear that a variety of methods and methodologies can be qualified as Indigenous and this too is congruent with Indigenous ways of knowing: Indigenous research methods are what they need to be for the question they are trying to answer (Drawson, Toombs et Meshquash, 2017, p. 15-16).

En dépit d'une certaine complexité, pour certains chercheurs (dont je suis) à conceptualiser avec grande exactitude les méthodologies autochtones, il m'apparaît que la composante relationnelle (Wilson, 2008) constitue le coeur des approches et modes de connaissance qui y sont associés. Cette centralité permet d'ailleurs de mieux concevoir leur articulation autour de méthodes et principes directeurs tels que le positionnement, le conversationnel, la réflexivité, la réflexion ouverte, l'authenticité, le *storytelling*, le partage, le respect, le partenariat, la collaboration, le territoire, l'humilité et les bénéfices réciproques. C'est du moins ce qui m'est resté de toutes mes lectures effectuées sur le sujet des méthodologies autochtones, mais également de mes expériences de recherches antérieures en contexte autochtone. C'est aussi le principal fil conducteur qui s'est dessiné, tel que nous le verrons lors de la discussion présentée à la quatrième section, de manière très naturelle et spontanée dès l'élaboration de mon processus de recherche-crédation.

Mais de quelles façons l'intégration de la composante graphique au sein de mon travail de recherche a-t-elle permis de rejoindre les méthodes et principes associés aux méthodologies autochtones? Si la lecture des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* pourra, je l'espère, offrir en soi quelques amorces de réponse à ce questionnement, le bilan de projet proposé en guise de conclusion permettra d'explorer plus en profondeur cette inscription.

⁴¹ Présentés de manière succincte et au mieux de ma compréhension, les cercles de paroles sont des groupes de partages et d'échanges organisés selon des principes relationnels de partage de savoirs, de respect et de réciprocité.

⁴² Présenté de manière succincte et au mieux de ma compréhension, le *yarning* est une méthode de *storytelling* relationnel, égalitaire et conversationnel typiquement (mais non exclusivement) associée aux cultures aborigènes d'Australie.

Au cours de la prochaine section, nous nous intéresserons d'abord à l'apport des méthodes narratives ou du *storytelling* dans un contexte plus large de recherche-création, qui s'avère – au même titre que la recherche-action ou la recherche-participation citée un peu plus tôt – potentiellement traversée ou enrichie par les méthodologies autochtones.

2.1.3. Méthodes narratives, « art-based creation » et recherche-création

À l'intérieur des mouvements postmodernes – et parallèlement à l'emploi de méthodes de *storytelling* au sein des méthodologies autochtones – la production de récits et l'utilisation de méthodes narratives sont identifiés par plusieurs comme des outils capables de défier le discours hégémonique de l'histoire et d'humaniser les réalités coloniales étudiées (Said, 1978; Clifford et Marcus, 1986; Smith, 1999; Raheja, 2007; Kovach, 2010; Loveless, 2015). Misant sur le potentiel intrinsèque de l'être humain de se raconter ainsi que sur son besoin d'authentification par la parole (Truchon, 2016), de nombreux courants des méthodes qualitatives guident aujourd'hui les travaux de chercheurs de toutes disciplines confondues dans le but de développer de nouveaux savoirs à travers la collecte, la production ou l'analyse des récits (Chase, 2005; Verhesschen, 2006; Liamputtong et Rumbold, 2008; Campbell-Galman, 2009). La recherche narrative, qui inclut entre autres les méthodes d'enquêtes narratives⁴³, les histoires de vie⁴⁴ et l'autoethnographie⁴⁵, s'intéresse aussi aux savoirs expérientiels. Se dissociant généralement des critères de généralisation à proprement dit, elle préconise la transférabilité de ses résultats, tout en répondant à différents

⁴³ Les méthodes d'enquêtes narratives (ou *stories of experience, narrative inquiry*) sont des méthodes de recherche articulées autour des récits expérientiels utilisées dans divers domaines de recherche, incluant celui de l'éducation (Connelly et Clandinin, 1990; Chase, 2005).

⁴⁴ Les méthodes de recherche articulées autour des histoires ou récits de vie sont associées à l'histoire orale et s'articulent autour des témoignages et des processus auto-interprétatifs en tant que vecteurs épistémologiques (Portelli 1990; Sandelowski, 1991; Lainé, 2007).

⁴⁵ À l'intérieur de l'article *Autoethnography: An Overview* (2011), les professeurs américains Carolyn Ellis, Tony E. Adams et Arthur P. Boschner proposent la définition synthétisée de l'autoethnographie suivante : « an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno) » (2011, Art.10), tout en y associant un potentiel thérapeutique, relationnel et éthique.

critères de validation déterminés selon l'approche, le contexte et l'auteur de la recherche (Lincoln et Guba, 1985; Connelly et Clandinin, 1990; Verhesschen, 2006; Riessman, 2007). C'est donc à travers l'identification au particulier, la reconstruction par association mnémonique et la réponse émotive empathique que le récepteur est appelé à connecter avec l'expérience d'autrui (Connelly et Clandinin, 1990; Barone et Eisner, 1997).

Par leur nature décloisonnée, expérientielle et transformatrice, les méthodes narratives et de *storytelling* se sont inscrites comme une avenue importante au sein de la recherche-crédation ou plus spécifiquement, des *art-based research*⁴⁶ (Barone et Eisner, 1997; Liamputtong et Rumbold, 2008). À cet effet, Cahnmann-Taylor et Siegesmund (2008a) rapportent que la recherche-crédation puise d'ailleurs ses racines dans la production narrative et poétique de chercheurs qualitatifs comme l'anthropologue Ruth Benedict (1934). Considérant le rôle central de l'écrit dans la recherche d'hier à aujourd'hui, la majorité des premiers projets de recherche-crédation au sein de la recherche qualitative furent articulés autour de l'emploi de récits dans un mouvement associé au tournant narratif (ou *narrative turn*) (Barone et Eisner, 1997), avec l'apport d'une possible intégration des arts visuels et de la musique (Cahnmann-Taylor et Siegesmund, 2008a). Dans cette forme

⁴⁶ Le terme *recherche-crédation* est un néologisme canadien utilisé pour désigner les différentes méthodologies de recherche présentant une composante artistique (Loveless, 2015). Si on note une importante distinction dans les milieux anglophones entre les différentes approches qui impliquent l'inclusion de la méthodes artistique au sein de la recherche (ex. *art-based research*, *research-creation*, *practice-based research*, *practice as research* et *artistic research*), le projet de revue de littérature visant à cartographier les pratiques de *recherche-crédation* entamée par Louis-Claude Paquin et Cynthia Noury de l'Université du Québec à Montréal en 2017 (Paquin et Noury, 2018) a démontré qu'elles s'avèrent toutes regroupées sous le terme parapluie de recherche-crédation au sein de la recherche francophone. Cette vision de la recherche-crédation se rapproche ainsi de celle initialement proposée par Chapman et Sawchuk (2012) dans un document initialement destiné à leurs étudiants afin de présenter quatre modes associés à la recherche-crédation, soit la recherche pour la création, la recherche par la création, présentation créative de la recherche et la création en tant que recherche. À l'intérieur de cet article, les autrices insistent notamment sur la pertinence de ces modes pour mieux réfléchir et remettre en question l'imposition hégémonique des structures épistémologiques. À l'intérieur de cette thèse, je choisis pour ma part l'appellation *recherche-crédation* telle que définie notamment fois par Paquin et Noury (2017) et le CRSH (2020), c'est-à-dire comme une recherche présentant une composante artistique et une composante analytique, tout en étant consciente qu'il existe une distinction fondamentale entre l'utilisation de la création au sein de la recherche ancrée au sein des disciplines qualitatives (qui correspond le plus souvent à la représentation créative de la recherche) et la recherche menée au sein des départements artistiques (qui correspond le plus souvent à la création en tant que recherche). C'est d'ailleurs pour marquer cette distinction que je référerai fréquemment aux quatre composantes identifiées par Chapman et Sawchuk au sein de mon analyse (2012).

dite « hybride » (*ibid.*), la recherche-création s'arrime à la définition proposée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada qui reconnaît « la production de connaissances et l'innovation grâce à l'expression artistique, à l'analyse scientifique et à l'expérimentation » (CRSH, 2020) et a été intégrée à de nombreux domaines universaires. La recherche-création en éducation artistique vise entre autres à mettre les expériences et les histoires de vie au profit d'un mode de représentation transformateur et exploratoire dans le but d'engendrer la réflexion individuelle et collective (Barone et Eisner, 1997; Sullivan et Gu, 2017; Loveless, 2015). En ce sens, elle constitue une méthodologie novatrice capable de répondre à un besoin de reconnaissance, voire à une certaine « exigence de visibilité » des populations marginalisées (Aubert et Haroche, 2011; Truchon, 2016) dans un mouvement d'ouverture vers l'Autre : « Alternate research stories create alternate research worlds. Conversely, different story-telling strategies (methods) emerge from different world views » (Loveless, 2015, p. 54). La recherche-création peut donc être abordée comme un outil interdisciplinaire et expérimental visant à ouvrir la voie à des paradigmes de recherches novatrices, capables d'apporter une contribution significative à la manière dont on appréhende, interprète et représente, en tant qu'individus et société, la complexité du monde dans lequel nous vivons.

Tel qu'introduit un peu plus tôt, Chapman et Sawchuk (2012) répertorient quatre modes de recherche-création au sein de l'académie, soit « la recherche pour la création », « la recherche à partir de la création », « les présentations de recherche créatives » et « la création sous forme de recherche » (2012, 2015, traduction libre) qui présentent des méthodes, objectifs, modalités, rendus et niveaux de risque autrement différents. Les deux derniers modes de recherche présentent un avantage considérable en termes de mobilisation des connaissances et de force d'impact au sein de la société (Barone, 2008). la mobilisation offre ainsi le potentiel de décloisonner la recherche et de favoriser l'accès aux connaissances produites au-delà des cercles universitaires. Par l'emploi de nouveaux modes représentationnels, la recherche-création vise également à engendrer une réponse émotive et empirique, capable d'accroître le raisonnement qualitatif et maximiser l'empreinte cognitive de la réponse empathique (Eisner, 2002; Barone, 2008; Siegesmund et Cahmann-Taylor,

2008b; Fortin, 2010; Sousanis, 2015). Elle s'inscrit également en résonance avec la rhétorique postmoderne issue de la crise de la représentation puisqu'elle propose d'examiner le doute ou le questionnement scientifique à travers la lentille créative et critique de l'approche artistique, tout en célébrant les nombreux potentiels associés à l'« épistémologie de l'ambiguïté » (Barone, 2001, p. 152-153, traduction libre), voire la pédagogie de l'inconfort dont il sera question à la quatrième section.

Dans le contextuel actuel de la recherche, ce décloisonnement épistémologique, interdisciplinaire et méthodologique n'est pas sans poser son lot de défis au sein du cadre universitaire (Piiro, 2002; Cahnmann-Taylor et Siegesmund, 2008a; Eisner, 2008; Fortin, 2010; Gosselin, 2010). La nature non conventionnelle de la recherche-crédation occasionne une part importante de risques et de tensions pour le chercheur ou praticien chevronné et encore davantage pour l'étudiant chercheur qui doit déployer des compétences dans les domaines artistiques et discursifs en plus de défricher un terrain méthodologique truffé d'inconnus. Dans son caractère représentationnel, la production artistique doit pourtant répondre à des critères esthétiques allant au-delà de l'amateurisme (Piiro, 2002) sans pour autant négliger la production de nouveaux savoirs (et vice-versa). En regard de cet impératif de conciliation, Eisner (2008) identifie cinq principales tensions propres à la conduite de recherche-crédation (ou dans le cas échéant d'Eisner et de ses contemporains, aux différentes formes d'*art-based research*) en contextes universitaires qui furent notamment reprises par Siegesmund et Cahnmann-Taylor (2008a). Ces enjeux, qui concernent principalement, mais non exclusivement, les questions de représentation des résultats, semblent mobiliser tout particulièrement deux dernières catégories de recherche-crédation telles qu'identifiées par Chapman et Sawchuk (2012, 2015), soit la *présentation créative de la recherche* et la *création en tant que recherche* qui s'avèrent particulièrement propices à la réflexion.

Le premier défi consiste à trouver un équilibre entre l'imaginaire créatif et la communicabilité référentielle des résultats (Eisner, 2008; Cahnmann-Taylor, 2008b). C'est-à-dire que la possible ambiguïté inhérente à la représentation artistique doit néanmoins être porteuse d'une certaine clarté interprétative. Le deuxième s'articule autour de la recherche d'équilibre entre le particulier et le

degré potentiel de généralisabilité (Eisner, 2008; Cahmann-Taylor, 2008b). Les savoirs expérientiels et individuels qui servent de matière première doivent ainsi être traités de manière à s'avérer propices à l'identification et la résonance avec autrui. La troisième tension est conjuguée par les impératifs esthétiques et de vraisemblance (*ibid.*; Lowry, 2015). L'emploi de démarches créatives ne devrait pas empêcher un certain ancrage dans le réel, mais plutôt permettre la formulation de nouvelles perspectives sur la réalité étudiée. Le quatrième nœud s'intéresse aux types de questions et de réponses pouvant contribuer à l'avancement de savoirs (Eisner, 2008; Cahmann-Taylor, 2008b et O'Donoghue, 2009). Le projet de recherche-crédation doit d'abord et avant tout engager, à travers la proposition de questions adaptées, une certaine forme de réponse empathique, ouverte et intersubjective, capable de générer de nouveaux questionnements. La dernière tension identifiée par Eisner s'inscrit de manière à répondre simultanément aux critères d'innovation métaphorique et d'utilité pragmatique (*ibid.*). En d'autres mots, le projet de recherche doit chercher à apporter une contribution significative au développement des connaissances ou du moins, de nouveaux types de savoirs à travers l'élaboration de méthodes novatrices et artistiques.

Étant donné les tensions explicitées ci-haut et le fait que le parcours doctoral constitue déjà en soi une épreuve considérable, le choix de la recherche-crédation en tant que méthodologie de recherche peut s'avérer audacieux. Selon Eisner, l'université devrait constituer un lieu de prédilection pour permettre l'exploration de nouvelles méthodes et l'élaboration de nouveaux concepts épistémologiques et représentationnels (2008). De ce fait, il invite les étudiants à profiter de leur passage dans les lieux de formation universitaire pour oser expérimenter et à utiliser les tensions identifiées comme incubateurs à innovations (*ibid.*), ce qui n'est pas sans rappeler les préceptes de la *pédagogie de l'inconfort*. Cette avenue devrait néanmoins être, à mon avis, conditionnelle à l'aménagement d'un espace sécuritaire propice à l'expérimentation qui conférerait une certaine forme de reconnaissance, voire de crédibilité, quant aux processus novateurs de représentation. Cela me semble d'autant plus important pour les structures administratives et départementales des institutions qui seraient traditionnellement moins versées vers les projets de recherche-crédation (c'est-à-dire en dehors, par exemple, des facultés d'art et de communication). Plusieurs auteurs font

cependant état d'un manque d'adaptabilité des structures universitaires ainsi que de la rareté des ressources visant à accompagner l'étudiant dans l'élaboration, la réalisation, l'évaluation critique, le financement, la diffusion et le rayonnement de projets de recherche-crédation (Fisher, 2015; Lowry, 2015). Dans ce contexte, il importe au moins que soit humblement reconnu le caractère relativement idéaliste de l'atteinte de l'épistémè à l'intérieur d'un simple projet doctoral de recherche qualitative pour favoriser l'élaboration de projets de recherche-crédation configurés selon des critères de transférabilité, de résonance, d'identification et de réflexion (Connelly et Clandinin, 1990; Eisner, 2008). La formulation de nouveaux paradigmes de recherche interdisciplinaire qui prennent en compte la contribution épistémologique des arts et de la culture m'apparaît également comme une avenue pouvant favoriser l'éclosion de la recherche-crédation et la production de nouveaux modes de représentation (Eisner, 2008; Lowry, 2015; Loveless, 2015). Rappelons qu'en dépit des défis cités, la recherche-crédation offre le potentiel d'engager un processus réflexif, intersubjectif et critique avec le monde extérieur, tant au niveau de son bricolage méthodologique interdisciplinaire qu'à l'occasion de la mobilisation des résultats produits.

Mais de quelles façons le support graphique ou dessiné peut-il possiblement s'inscrire au sein de la recherche-crédation? Au cours des prochaines sections, je m'intéresserai tout particulièrement à la bande dessinée, au roman graphique et aux mémoires graphiques en tant que supports narratifs et séquentiels potentiellement porteurs – voire producteurs – de savoirs expérientiels, réflexifs et transculturels capables de favoriser le processus de rencontre. Je procéderai dans un premier temps à l'introduction de certaines balises théoriques permettant d'inscrire le support graphique en tant qu'outil de représentation ou de production des données de recherche (section 2.2), pour ensuite illustrer à l'aide d'exemples probants, la mise en application et l'illustration de ces dispositifs à l'intérieur d'œuvres graphiques autochtones (sections 2.3).



Fig. 7 – Détail de la planche 41 de *Maus: A Survivor's Tale* (Spiegelman, 1996).

2.2. Recherche, bande dessinée et mémoires graphiques

Depuis quelques années, le neuvième art a réussi à se tailler une reconnaissance grandissante en tant qu'objet d'étude au sein de la recherche académique grâce, notamment, aux travaux de nombreux auteurs à travers le monde (Tisseron, 1975, 2009; McCloud, 1993, 2006; Groensteen, 2007; Denson et al., 2013). Plusieurs romans graphiques tels *Maus: A Survivor's Tale* (Spiegelman, 1996), *Palestine* (Sacco, 2001), *Persepolis* (Satrapi, 2007), *Pyongyang* (Delisle, 2003), *American Born Chinese* (Yang, 2006), *L'Ascension du Haut Mal* (David B., 2011) et *Fun Home* (Bechdel, 2006) ont entre autres été scrutés à travers des grilles d'analyses littéraires et critiques (Said, 2001; Doherty, 1996; Wood, 1997; Hathaway, 2011; Bulič, 2012; El Refraie, 2013; Bailey Jones, 2015).

C'est au cours des années 1960 qu'ont émergé les premiers *graphic novels* (romans graphiques) au sein du mouvement populaire des *comic books* (bandes dessinées). Bien que

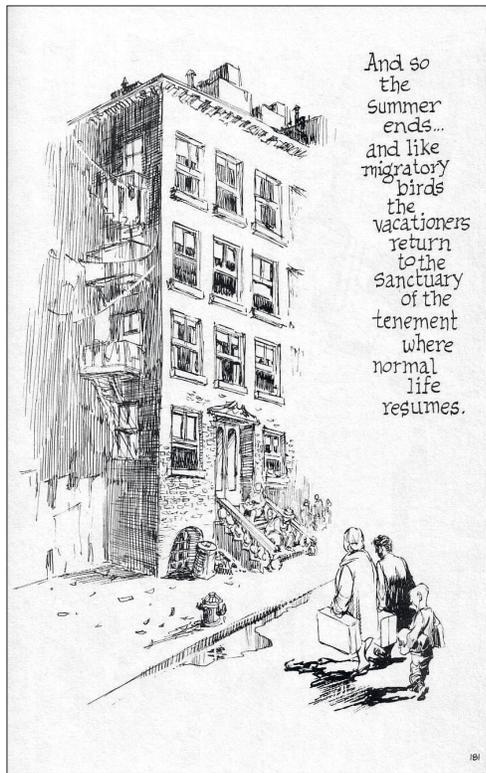


Fig. 8 – *Planche 177 de A Contract with God and Other Tenement Stories (Eisner, 1978) qui est considéré comme l'un des premiers ouvrages se réclamant de la mouvance des romans graphiques.*

contestée et souvent nébuleuse, la distinction entre ces deux supports apparentés s'articule généralement autour du format, de la composition narrative, du style visuel et du contenu thématique (*voir figure 8*). Le roman graphique présenterait ainsi une facture plus élaborée pour s'intéresser à un ensemble de thèmes complexes ou destinés à un public adulte en empruntant à une multitude de genres littéraires (O'English et al., 2006) :

The distinction between 'comics' as the larger genre and the 'graphic novel' as a sub-genre is distinguished by differences in format, style and content. The most important of these differences is that where the comic book typically features the 'muscléd heroism of superheroes', spectacular scenes, sound effects and exaggerated action, the graphic novel address themes such as politics, daily life and autobiography in creative, often sober composition

and style (Lefevre, 200, p. 101). While the differences in style may be subtle the graphic novel is better suited for telling human stories of experience and identity while comic books are more applicable to super-human tales of mythic proportion. (Campbell-Galman 2009, p. 200)

À l'occasion de précédents travaux de recherche, j'ai pour ma part inscrit la notion de mémoires graphiques « en tant que romans graphiques inspirés par les expériences individuelles ou collectives, directes ou indirectes, de sujets contemporains à l'intérieur d'univers temporellement, géographiquement et culturellement définis » (Dufour, 2014, 2016a). Ainsi que le souligne pertinemment Hathaway (2011), la majorité des romans graphiques s'étant le plus illustrés par leur succès commercial ou leur réception critique se dissocie de l'aspect fictionnel associé au roman, pour s'inspirer de mémoires réelles. Nous verrons sous peu que la production de mémoires graphiques peut également constituer une méthode de recherche-crédation, qui offre le potentiel

de susciter une véritable expérience dialogique et intersubjective (Gadamer, 1996) liée aux courants herméneutiques.

Selon Michael A. Chaney, professeur de littérature anglaise au Dartmouth College et directeur de *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels* (2011)⁴⁷ la démarche de création graphique peut s'inscrire, dans un premier temps, dans un mouvement dialectique avec le soi visant à engendrer de nouveaux savoirs réflexifs et transférables (Chaney, 2011). Ce processus est particulièrement associé aux mouvements autobiographiques ou « autographiques », lesquels s'articulent autour de mémoires directes et individuelles (Chaney, 2011; Boukala, 2010; Mcglothlin, 2011; Bulič, 2012). À l'occasion d'une analyse de la bande dessinée *L'Ascension du Haut Mal* de David B. (2011 – voir figure 9), le professeur de littérature de l'Université de Memphis, Stephen E. Tabachnick, propose ainsi d'annexer la catégorie *autobiography as discovery* (ou « l'autobiographie comme découverte ») aux trois genres



Fig. 9 – Première planche (1) du sixième chapitre (6) de la BD *L'Ascension du Haut Mal* (David B., 2011).

⁴⁷ *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels* (Chaney, 2011) est un ouvrage collectif entièrement dédié à la bande dessinée autobiographique.

autobiographiques précédemment identifiées par William Howarth (1974), soit « l'autobiographie oratoire », « l'autobiographie dramatique » et « l'autobiographie poétique » (traductions libres). Comme son nom l'indique, l'autobiographie comme découverte se caractériserait par l'émergence d'une nouvelle compréhension du soi, voire d'une affirmation identitaire renouvelée, à travers la



Fig. 10 – Planche 86 de la BD *Fun Home* (Bechdel, 2006).

production graphique (Tabachnick, 2011). Il en résulte l'utilisation des mémoires (auto)graphiques en tant que méthode de recherche capable de dénouer ou de mettre de l'ordre dans une certaine tension chaotique. Prenant appui sur les contributions de divers autres auteurs qui font pour leur part référence au terme valise *autographie*⁴⁸ pour traiter d'autobiographies réalisées sous forme de bandes dessinées ou de romans

graphiques (Whitlock et Poletti, 2008; Gardner, 2008; Chaney, 2011; Watson, 2011), j'utiliserai pour ma part l'expression *autographies de la découverte* pour référer aux mémoires graphiques agissant selon le même dispositif. Les romans graphiques *Maus*⁴⁹, *Fun Home*⁵⁰ d'Alison Bechdel

⁴⁸ À l'intérieur de son introduction, Chaney explique les origines étymologiques de la notion autographique, en référant aux écrits de Whitlock et Poletti (2008) : « between 'auto' [self] and 'graph' [writing] in the rapidly changing visual and textual cultures of autobiography » (Chaney, 2011 : 5; Whitlock et Poletti, 2008). L'article de Whitlock et de Poletti, tout comme celui de Gardner cité un peu plus haut, font notamment partie d'une publication du journal *Biography: An Interdisciplinary Quarterly* de l'Université de Hawaï s'intéressant tout spécialement à l'autographie (Whitlock et Poletti, 2008; Gardner, 2008).

⁴⁹ *Maus* (Spiegelman, 1996) est une œuvre autographique de l'auteur Art Spiegelman (Arthur Spiegelman), qui s'articule autour des mémoires intergénérationnelles de l'Holocauste et des questions de représentation.

⁵⁰ *Fun home* (Bechdel, 2006) est une œuvre autographique de l'autrice américaine Alison Bechdel, qui s'articule principalement autour des questions familiales, d'orientation sexuelle, de genre, de suicide et de deuil.

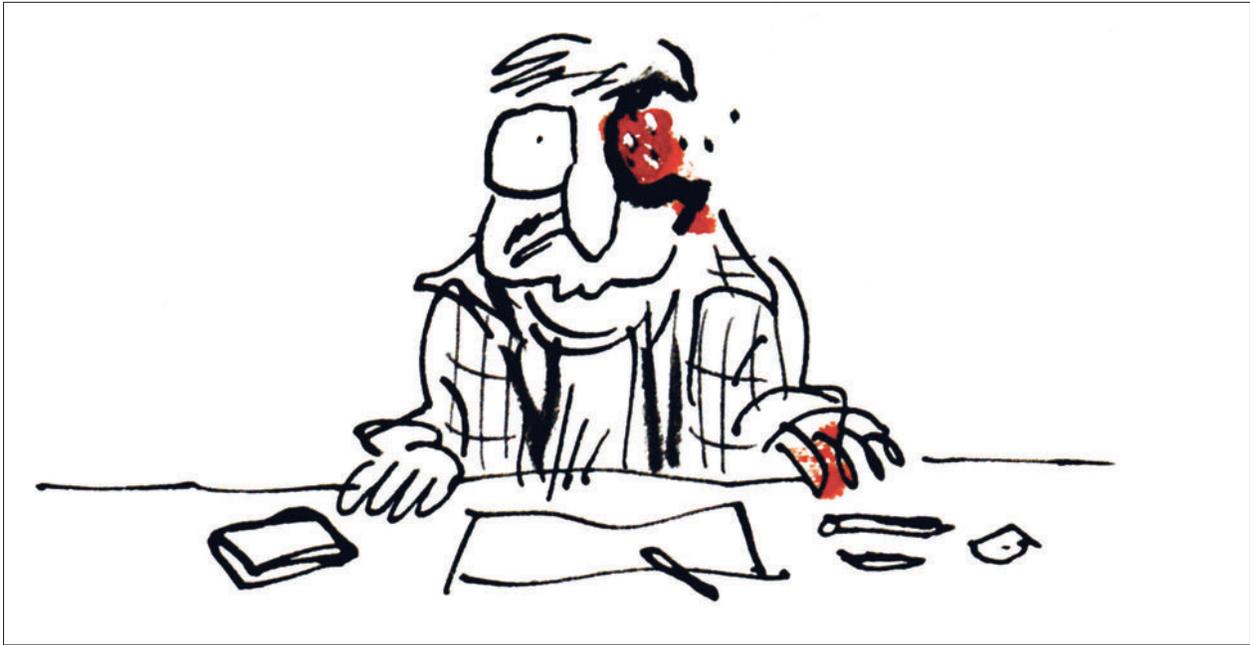


Fig. 11 – Détail planche 10 de *Catharsis* (Luz, 2015).

(2006 – voir figure 10), *La vie de Pahé*⁵¹ de Pahé (2006), *Persepolis*⁵² de Marjane Satrapi (2007), *Catharsis*⁵³ de Luz (2015) et même, *Paul à la maison*⁵⁴ de Michel Rabagliati (2019) sont d'autant d'exemples qui permettent de mieux approcher le courant des autographies de la découverte. Il est d'ailleurs intéressant de noter au passage que ces exemples ont tous été illustrés dans des styles différents, mais avec une dominance de dessins linéaires en noir et blanc avec l'ajout d'une couleur d'appoint⁵⁵ (*Fun Home* – turquoise, *Catharsis* – rouge (voir figure 11) et *Paul à la maison* – gris),

⁵¹ *La vie de Pahé* (Pahé, 2006) est une œuvre autographique de l'auteur gabonais Pahé (Patrick Essono Nkouna), qui s'articule principalement autour de son expérience migratoire et son intégration en tant qu'immigrant français.

⁵² *Persepolis* (Satrapi, 2007) est une œuvre autographique de l'autrice franco-iranienne Marjane Satrapi, qui s'articule autour de son enfance à Téhéran au cours de l'imposition de la République Islamiste iranienne, à ses études postsecondaires en France et aux questionnements identitaires associés à l'entrée dans la vie adulte.

⁵³ *Catharsis* (Luz, 2015) est une œuvre autographique de l'auteur français Luz (Renald Luzier), principalement articulée autour du deuil que le bédéiste eut à vivre suite à l'assassinat de ses amis et collaborateurs du *Journal Charlie hebdo*.

⁵⁴ *Paul à la maison* (Rabagliati Paul) est une œuvre autographique de l'auteur québécois Michel Rabagliati qui s'inscrit comme le neuvième tome de la série Paul. Il s'articule principalement autour de son expérience de deuil et d'isolement.

⁵⁵ À l'exception de *La vie de Pahé* qui est illustré en couleurs. Il faut d'autre part spécifier que l'autographie

privilégiant en quelque sorte la trame narrative ou l'évocation expérientielle, plutôt que l'exercice de coloration ou même, le degré de complexité artistique. À l'intérieur de cette démarche, le dessin constitue un outil de conversation avec le soi, permettant de construire un système visuel de référents pouvant satisfaire la quête de sens (Tabachnick, 2008). Le processus d'assemblage des images produites à l'intérieur d'une trame narrative porteuse de savoirs expérientiels constitue ainsi un « mode de connaissance capable de rendre compte des nuances, des transformations et des ruptures qui travaillent et façonnent les pratiques sociales tant individuelles que collectives » (Boukala, 2010, p. 221). Si le mouvement cathartique opéré par ce type de mémoires (auto)graphiques est d'abord orienté vers l'auteur-protagoniste, il n'en reste pas moins que le lecteur sera aussi appelé à examiner sa propre posture à travers un processus d'identification et de différenciation. Rappelons que la vocation transformatrice constitue une composante importante de la recherche-création, tant dans sa capacité à engendrer une réflexion individuelle que collective sur les sujets traités (Sullivan et Gu, 2017). Cette dimension sera notamment fondamentale au sein de mon propre projet de mémoires graphiques qui sera examiné plus en profondeur dans les quatrième et cinquième parties de ce document.

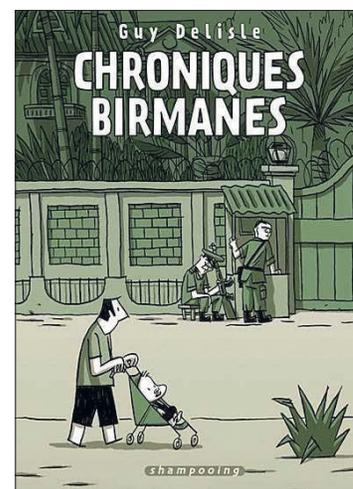


Fig. 12 – Couverture de la BD Chroniques birmanes (Delisle, 2007).

Les mémoires graphiques constituent également un véhicule propice à l'ouverture, voire au renversement du sujet d'étude de l'univers du soi vers l'extérieur. À titre d'exemple, les mémoires graphiques de Spiegelman (1996), Sacco (2000, 2001, 2009, 2020) et de Delisle⁵⁶ (2000, 2003,

de *Catharsis* se distingue quelque peu des autres exemples sur le plan narratif puisqu'il n'est pas guidé par structure d'évocation événementielle, mais qu'il semble naviguer plus librement entre les différents états de conscience et d'inconscience, expiant par le dessin la mort, la douleur, la rupture et la perte et l'expérience de deuil (voir Boukala, 2015).

⁵⁶ Guy Delisle est un bédéiste et animateur d'origine québécois qui vit maintenant en France. Il est notamment connu pour l'illustration de ses expériences d'expatrié contractuel dans plusieurs pays tels que la Chine (2000), la Corée du Sud (2003), le Myanmar ou la Birmanie (2007) et la Palestine (2011).

2007, 2011 – voir figure 12) ont permis le partage d'expériences réflexives et de perspectives transculturelles inusitées, tout en privilégiant une distanciation formelle et éthique propre au support graphique (Mak, 2012). Ainsi que le soulignent respectivement Joseph Witek (2011), professeur d'arts créatifs à l'Université Stetson et membre de comités éditoriaux de plusieurs revues spécialisées dans le domaine de la bande dessinée, tout comme Rachel Bailey Jones, professeure et autrice de *Re-Thinking Orientalism: Using Graphic Narratives to Teach Critical Visual Literacy* (2015), le roman graphique transculturel permet notamment de favoriser la rencontre avec l'altérité :

As postmodernism recasts human subjectivity from a privileged unity to a site of discursive conflict, cartoonists have found ready to hand an art form long accustomed to rendering time as space, characters as multiplicities, and the disputed frontier between self and not-self as a permeable zone open for exploration. (Witek, 2011, p. 230)

De nombreux auteurs, y compris le BD journaliste Joe Sacco dont il sera plus amplement question au cours des pages suivantes, ont d'ailleurs fait la démonstration que la production de mémoires graphiques peut aussi être utilisée dans le but de présenter de nouvelles données empiriques et expérientielles sur des réalités collectives ou des mémoires traumatiques associées à l'altérité, notamment lorsqu'elle est documentée par un terrain de recherche et des entrevues ethnographiques, ethnoculturelles ou d'histoire orale.

La mobilisation de connaissances se trouve maximisée par la grande accessibilité du support graphique, ce qui permet de favoriser le potentiel transformateur de la recherche au sein de la société (*ibid.*; Boukala, 2010). Plusieurs se sont d'ailleurs intéressés à la vocation interculturelle, transculturelle, anthropologique, ethnographique ou autoethnographique de la bande dessinée (Campbell-Galman, 2009; Boukala, 2010, 2015-2016; Denson et al., 2013; Bailey Jones, 2015) qui visent généralement à favoriser la rencontre avec l'altérité afin de contrer les effets pernecieux du manque de connaissances et d'une représentation stéréotypée véhiculée notamment par les médias de masse ou le système d'éducation (Boukala, 2010; Bailey Jones, 2015) :

En effet, la bande dessinée peut être envisagée par la capacité de déplacement et d'agissement qu'elle exerce sur l'auteur et sur les lecteurs en leur permettant de partager et d'éprouver des mondes possibles : une capacité à devenir autre. Elle s'initie par une insertion subjective

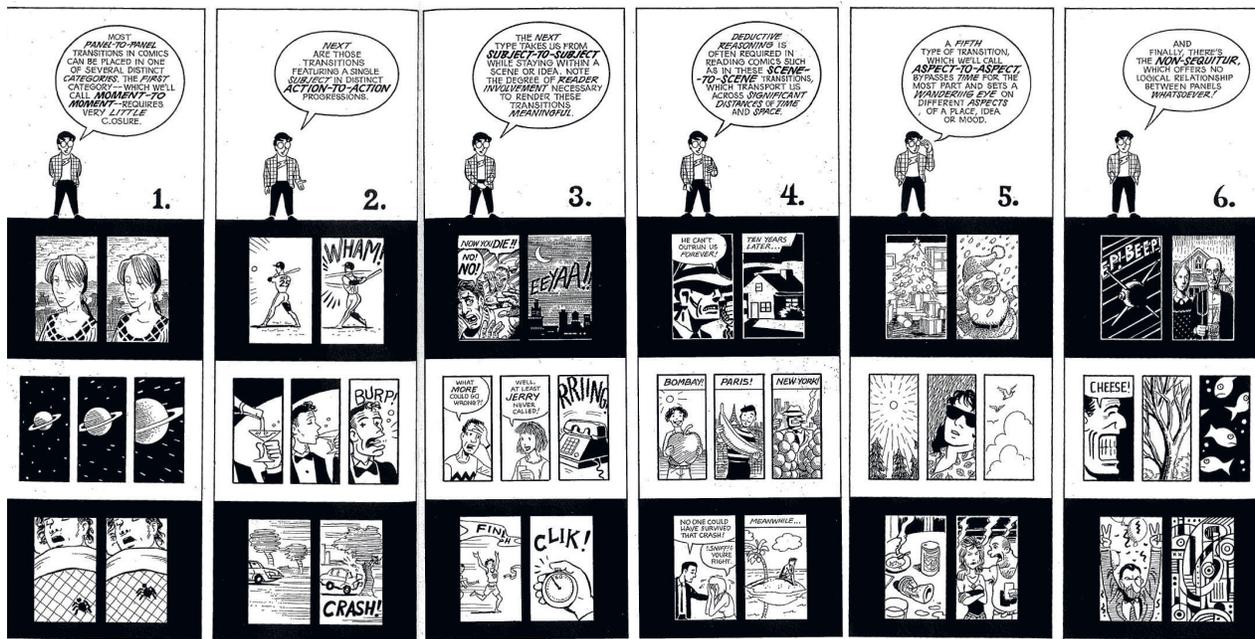


Fig. 13 – Modélisation des quatre types de transition définies et illustrées par le théoricien de la bande dessinée Scott McCloud dans l'ouvrage de référence *Understanding Comics: The Invisible Arts* (1994, p.70-71) permettant de mieux visualiser la dimension participative occasionnée à travers les blancs entre-images.

dans un monde et s'accompagne – dans le meilleur des cas – d'une sortie altérée de celui-ci (Boukala, 2015-2016, p.2).

Selon plusieurs auteurs, l'efficacité de l'empreinte expérientielle chez le lecteur peut notamment s'expliquer par la prépondérance de *gutters*, blancs intercases, blanc-entre-images ou blanc entre-images⁵⁷, qui fait de la bande dessinée un médium participatif (McCloud, 1993; Groensteen, 2007; Missiou, 2012; Mak, 2012). La particularité de l'expérience immersive de la lecture de mémoires graphiques est donc partiellement inhérente à sa dimension séquentielle et statique qui requiert un engagement actif du lecteur. Celui-ci est appelé, souvent de manière inconsciente, à remplir ou à compléter ces « vides » ou transitions séquentielles (*voir figure 13*) pour assurer une certaine fluidité en puisant dans son propre bagage expérientiel (*ibid.*). Le mouvement intersubjectif occasionné par les interstices, omissions, silences et ellipses propres au découpage

⁵⁷ À l'intérieur de son ouvrage phare *Understanding Comics : The Invisible Art* (1993), Scott McCloud répertorie six types de transitions associées aux ruptures séquentielles entre les images ou les cases, soit « moment à moment », « action à action », « sujet à sujet », « scène à scène », « aspect à aspect » et « non sequitur » (McCloud, 1993, p. 70-72, traduction libre).

narratif favoriserait ainsi la création de « structures visuelles » (Sousanis, 2015) pouvant favoriser le raisonnement qualitatif (Eisner, 2002). Si cette part d'ambiguïté interprétative peut être perçue comme une limitation épistémologique et représentationnelle associée à l'utilisation des mémoires graphiques au sein de la recherche, rappelons que les rendus qualitatifs scripturaux



Fig. 14 – Détail de la planche 16 de *Gorazde* : la guerre en Bosnie orientale, 1993-1995 (Sacco, 2000).

sont également construits à partir de choix méthodologiques porteurs de partialité, d'exclusions sélectives, d'omissions volontaires et de déductions fragmentaires (Eisner, 2008). Ce rappel n'est d'ailleurs pas étranger aux discours critiques propres aux mouvements postmodernes et des méthodologies autochtones explorées

plus tôt (Said, 1978; Clifford et Marcus, 1986; Marcus et Fischer, 1986; Smith 1999). L'insertion réflexive propre au trait de crayon et à la représentation graphique permet néanmoins d'ancrer la partialité de la représentation subjective et l'apport de l'extrapolation imaginative dans une franche réflexivité (Said, 2001; Sacco dans Wilson and Jaycut, 2002; Mak, 2012; Boukala, 2015), capable de défier la prétention d'objectivité associée à certaines postures positivistes.

Bien que ne disposant ni du temps, ni des ressources ou des habilités nécessaires pour entrevoir la conception d'un BD reportage (ou *comic journalism*) proprement dit, il a déjà été mentionné au cours de l'introduction que l'approche hautement réflexive du géant Joe Sacco (qui sera discutée au cours des prochaines pages) eut une incidence marquée sur ma manière de concevoir la BD documentaire et certainement une influence indirecte sur la conception même de mon projet de mémoires graphiques. Il permit notamment de me persuader que, lorsque conjuguées à une approche ouvertement réflexive, les bandes dessinées transculturelles peuvent agir comme des vecteurs de transmission historique souvent destinés à un public allochtone non averti, notamment

par l'utilisation d'un protagoniste culturellement familier (*voir figure 14*). Ce procédé propice à l'identification spontanée s'apparente à celui utilisé par Robertson au sein de plusieurs de ses mémoires graphiques qui seront citées au cours des prochaines pages (Robertson et Henderson, 2012b, 2015; Robertson, 2014-2016) qui mobilisent un protagoniste familier dans le but de faire découvrir à un large public canadien (et donc majoritairement allochtone), des personnalités historiques autochtones. En 2016, soit au tout début de ma scolarité doctorale et en continuité avec les travaux amorcés en marge de ma maîtrise, je publiai d'ailleurs un article intitulé *Étranger de l'intérieur, étranger d'ailleurs : Les mémoires graphiques de Spiegelman et de Sacco* (Dufour, 2016a) dans lequel je tentai notamment de présenter *Palestine* (Sacco, 2001) comme une BD reportage⁵⁸ anthropologique. Entre autres choses, je tentai de faire la démonstration que ces œuvres immersives introduites par des techniques d'autoreprésentation s'articulent autour de démarches ethnographiques tels que les terrains d'observation participante, les entrevues semi-dirigées, la citation d'ouvrages issus de la littérature critique et l'analyse réflexive (*ibid.*) À l'intérieur de celles-ci, les auteurs-protagonistes tels que la figure de Sacco peuvent être pressentis à titre de médiateurs culturels pour l'introduction d'expériences collectives, ethnographiques ou ethnohistoriques. Sa praxis s'inscrit d'ailleurs en résonance avec la notion de la conscience du soi mise de l'avant par Said (1978) qu'il cite d'ailleurs abondamment dans son œuvre et qui signe notamment la préface de son premier BD reportage (Said, 2001), tout comme avec les préoccupations mises de l'avant par les auteurs de la crise de la représentation (*voir section 2.1.1*). Les méthodes réflexives, voire autographiques et dialogiques de l'auteur d'origine maltaise – qui a précédemment fait ses preuves au sein d'autres populations opprimées ou territoires occupés tels la Palestine (Sacco, 2001), la Bosnie (Sacco, 2000, 2009), les États-Unis et la réserve Lakota de Pine Ridge (Hedges et Sacco,

⁵⁸ Tel qu'évoqué un peu plus tôt, le terme BD reportage est une traduction du terme *Comics journalism* introduit par Joe Sacco (2001) à qui l'on reconnaît habituellement la paternité du genre qui a été repris et adapté par bon nombre d'artistes à travers le monde. Les reportages qui y sont associés se distinguent par une forme illustrée (sous forme de bande dessinée) hautement réflexive, dialogique et souvent inductive qui permet de mettre l'accent sur le processus d'enquête (McDonald, 2019). Sa rigueur journalistique tout comme son grand souci du détail lui ont permis de se bâtir une solide crédibilité internationale qui lui ont valu de prestigieuses reconnaissances littéraires et journalistiques dont le *American Book Award* (1996) et le *Ridenhour Book Prize* (2010) (Dufour, 2016a).

2012), le Canada (Sacco, 2016, 2020), etc.

– permet du même coup d’esquiver certains écueils associés à l’appropriation de mémoires culturelles, puisque son approche est conjuguée à la première personne et s’intéresse dans un rapport presque équivalent à la posture de la population observée et à celle de l’observateur lui-même⁵⁹.

À l’heure actuelle, plusieurs thèses doctorales ou contenus de vulgarisation scientifique ont été illustrés, en totalité ou en partie, sous forme de bande dessinée dans un processus apparenté à la représentation créative de la recherche. Parmi ces projets de langue française, citons entre autres les blogues *BD Emil, on bande?* (LMNOP, 2010) du sociologue Pierre Nocerino et *Dessignons la science politique* de la politicologue (Mahé, s.d.), Anne Laure Mahé. Au Québec, mentionnons les BD du biologiste Martin Patenaude mieux connu sous le pseudonyme de Martin PM (PM, 2020) et de la professeure de sociologie de l’Université de Montréal, Valérie Amiraux (Amiraux, 2015), tous participants du projet de vulgarisation BD du Centre d’études et de recherches internationales (CÉRIUM) de l’Université de Montréal, et du Centre de recherches politiques de Science Po (CEVIPOF) *Dessignons les élections* auxquels j’ai moi-même participé avec les professeurs Marie-Pierre Bousquet, Sébastien Brodeur-Girard (Bousquet et al., 2017) et Mouloud Boukala (Boukala et Dufour, 2017 – voir figure 15). Soulignons également la parution de la bande dessinée *Vous avez détruit la beauté du monde* (Perreault et al., 2020) articulée



Fig. 15 – Cinquième planche (5) de la BD *Marine au Québec* (Boukala et Dufour, 2017) créée dans le cadre du projet *Dessignons les élections du CÉRIUM*.

⁵⁹ Pour de plus amples détails, se référer à Emanuelle Dufour (Dufour, 2016a).

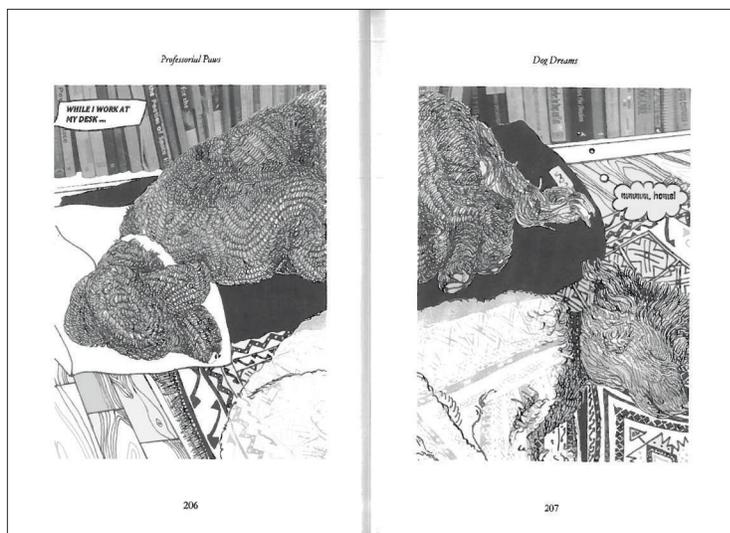


Fig. 16 – *Double planche de la BD réflexive Dog dreams: A collage Reflection of Love, Loss, Poodles, Art and Academia* (2016, p. 206-207).

Levesque qui a étudié la pédagogie associée à la création BD dans un centre communautaire pour jeunes LGBTQ2+ de New York (Levesque 2014) ainsi que le collage graphique de la professeure Kathleen Vaughan (2016 – voir figure 16) publié en tant que chapitre à l’intérieur d’un ouvrage collectif et articulé autour du thème du deuil de son chien Auggie. Certains concours universitaires tels que *L’Illustré recherche* de la Fédération des associations étudiantes du campus de l’Université de Montréal proposent également de jumeler des illustrateurs BD avec des étudiants ou diplômés des cycles supérieurs afin d’accroître l’accessibilité aux résultats de recherche de ceux-ci. À la suite de la grande popularité de ce type de démarches de vulgarisation graphique par la BD, certaines institutions telles que l’Acfas et l’Université de Sherbrooke ont même créé des formations (respectivement un atelier annuel et un cours de troisième cycle), spécifiquement articulées autour de la communication scientifique par la bande dessinée. Ce type d’initiatives graphiques fait d’ailleurs écho à des collections telles que *Sociorama* de la maison

autour de l’illustration créative des grandes lignes de la démarche et des résultats d’une recherche portant sur l’histoire du suicide au Québec. Au sein du département en éducation artistique de l’Université Concordia, plusieurs travaux ont également été articulés autour de la création de bandes dessinées, pour ne citer que le mémoire de maîtrise de Marie-Jeanne Jacob (2014), celui de Michel

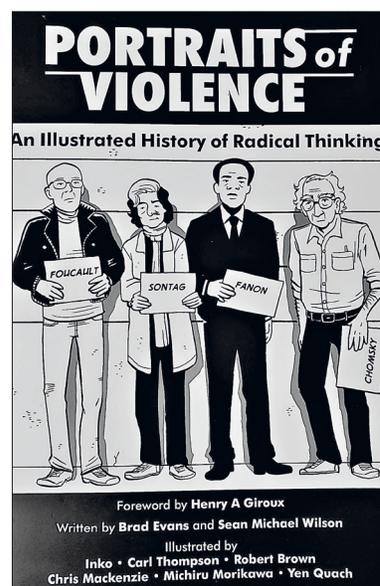


Fig. 17 – *Couverture de la BD de vulgarisation graphique Portrait of Violence* (Evans et al., 2016).

Casterman qui propose la mise en BD d'enquêtes sociologiques qui « n'est ni adaptation littéraire, ni illustration anecdotique, mais des fictions ancrées dans les réalités du terrain » (Casterman, 2020). On pourrait également penser à la série *Introducing: A Graphic Guide* qui s'intéresse à la vulgarisation de différents courants théoriques, phénomènes complexes ou propositions théoriques de penseurs célèbres (ex. *Feminism, Critical Theory, Heidegger* ou encore *Cultural Studies*), ou à la multiplication de publications autonomes telles que *Portraits of Violence: An Illustrated History of Radical Thinking* (Evans et al., 2016 – voir figure 17) qui s'intéresse

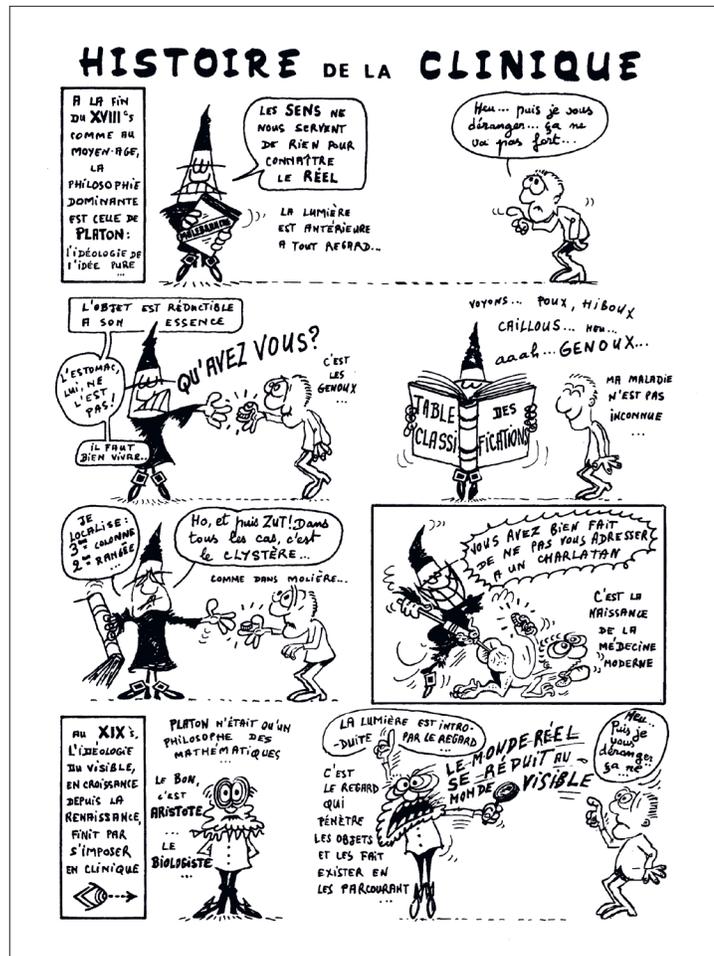


Fig. 18 – Sixième planche (6) de la thèse doctorale déposée en 1975 à la faculté de médecine de l'Université Claude-Bernard Lyon I de Serge Tisseron, intitulée *Contribution à l'utilisation de la bande dessinée comme instrument pédagogique : une tentative graphique sur l'histoire de la psychiatrie*.

pour sa part aux contributions de Foucault, Sontag, Fanon et Chomsky. Des colloques internationaux présentant des vulgarisateurs BD présentant *in situ* leurs travaux de synthèse BD ou alors une certaine forme de facilitation graphique, sont fréquemment organisés en Europe et aux États-Unis. Il semble ainsi que la bande dessinée, et même, la communication scientifique par la bande dessinée, suscite depuis quelques années un engouement appréciable au sein de la recherche académique à travers le monde.

Par ailleurs, très peu de thèses doctorales ont été articulées autour de la création de roman graphique, de bande dessinée et encore moins, devrais-je dire, sous forme de récit ou *storytelling*

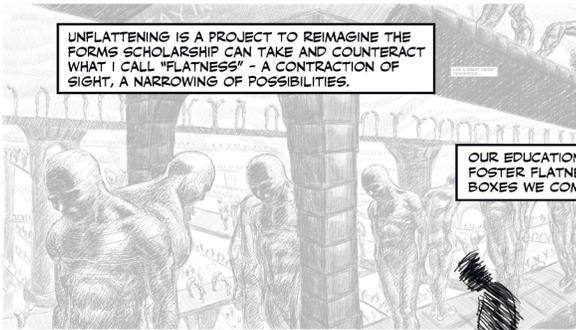
UNFLATTENING:
A DISSERTATION IN COMICS FORM

NICK SOUSANIS | DOCTORAL CANDIDATE
TEACHERS COLLEGE, COLUMBIA UNIVERSITY (USA)
NSOUSANIS@GMAIL.COM | WWW.SPINWEAVEANDCUT.COM

UNFLATTENING IS A PROJECT TO REIMAGINE THE FORMS SCHOLARSHIP CAN TAKE AND COUNTERACT WHAT I CALL "FLATNESS" - A CONTRACTION OF SIGHT, A NARROWING OF POSSIBILITIES.



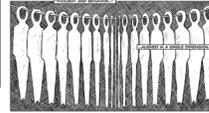
OUR EDUCATIONAL INSTITUTIONS CAN FOSTER FLATNESS - PUTTING US IN BOXES WE COME TO ACCEPT AS REALITY.



JUST AS INHABITANTS OF ABBOTT'S FLATLAND ARE UNABLE TO FATHOM THE CONCEPT OF "UPWARD" - WE TOO ARE UNABLE TO SEE BEYOND THE BOUNDARIES OF OUR CURRENT FRAME OF MIND.

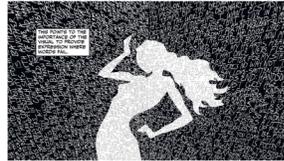


THOUGHT AND BEHAVIOR ALIGNED IN A SINGLE DIMENSION, WHAT MARXUS CALLED ONE-DIMENSIONALITY.



SPECIFICALLY, I CHALLENGE THE TRADITION OF VERBAL DOMINANCE AS THE PROPER MODE OF THOUGHT.

THIS WORK EMBODIES ITS DRIVING QUESTION - WHAT ARE WE MISSING WHEN WE RELY ON ONLY ONE MODE?

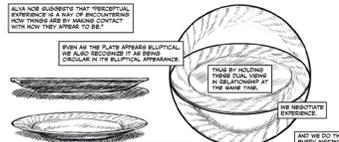


COMICS LET US BE AMPHIBIOUS - BREATHE IN WORLDS OF IMAGE AND TEXT.



UNFLATTENING EMPLOYS THE VERY MEANS BY WHICH WE SEE AS METAPHORS FOR CONSIDERING NEW APPROACHES TO HOW WE THINK AND HOW WE LEARN.

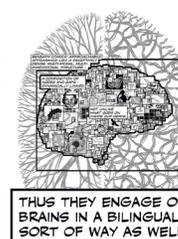
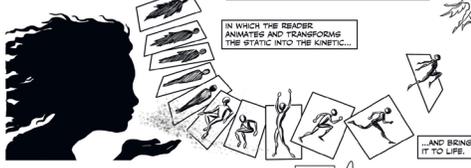
LIKE THE COMING TOGETHER OF THE SEPARATE VIEWS FROM EACH EYE, HOLDING DIFFERENT WAYS OF KNOWING IN RELATIONSHIP ALLOWS US TO GROW BEYOND THE LIMITATIONS OF OUR SOLITARY VIEWPOINT.



SEEING DEPENDS ON SEEING IN RELATION....

IT'S A PARTICIPATORY DANCE, AN ACT OF THE IMAGINATION.

COMICS UNFOLD SEQUENTIALLY, LIKE TEXT, BUT ARE ALSO VIEWED SIMULTANEOUSLY, LIKE ART.



THUS THEY ENGAGE OUR BRAINS IN A BILINGUAL SORT OF WAY AS WELL.

DRAWING ENGAGES OUR SEEING IN RELATION.



CONSIDER DRAWING A CONVERSATION WITH ONESELF. BY INCORPORATING BOTH WORDS AND IMAGES WE INTRODUCE ANOTHER DIMENSION TO THAT CONVERSATION.

WORKING IN COMICS ALLOWS ME TO SEE POSSIBILITIES, THAT MUCH LIKE A FLATLANDER, I CAN'T WHEN LIMITED TO MORE TRADITIONAL MEANS.

Fig. 19 – Affiche synthèse réalisée par Nick Sousanis en 2014 à l'occasion de la rencontre de l'Association for Interdisciplinary Studies (AIS) à l'Université de Miami et du 4th International Illustration Symposium à l'Université d'Oxford (Sousanis, 2014b).

illustré. Il m'est donc d'avis que mon projet de recherche-crédation pourrait servir à ouvrir la voie à de nouvelles formes représentationnelles, tout comme l'ont fait avant moi les pionniers Serge Tisseron (1975 – voir figure 18)⁶⁰ et Nick Sousanis (2014 – voir figure 19) qui se sont respectivement penchés sur l'histoire de la psychiatrie française pour l'obtention d'un doctorat en médecine à l'Université Claude-Bernard Lyon I (Tisseron, 1976) et sur la relation intrinsèque qui allie le mot à l'image dans la construction du savoir (Sousanis, 2015). En juillet 2020, l'auteur et éditeur français Benoît Preteseille défendit pour sa part une thèse doctorale à l'Université de Poitiers en création expression artistique et littéraire, spécialité bande dessinée (un programme doctoral créé en 2016) portant, d'une part, sur une enquête historique illustrée et d'une autre, sur un volet réflexif articulé autour de deux de ses œuvres (dans Nouvène, 2000).

Quelques mots sur le travail de Nick Sousanis auquel j'ai été introduite par le concours de Kathleen Vaughan au cours de mon processus de conceptualisation et s'est avéré pour moi autrement inspirant. Diplômé en mathématique de l'Université du Western Michigan, Walter Nickell Sousanis obtint un doctorat en éducation de la *Teacher College* de l'Université Columbia en déposant en 2014 une thèse entièrement illustrée sous la forme d'un roman graphique (ou d'une bande dessinée), ce qui constitue une première pour l'Université Columbia. Son roman graphique réflexif, publié en 2015 par le *Harvard University Press* (Sousanis, 2015), présente un argumentaire expérimental – voire une mise en abîme – en faveur de la juxtaposition de l'écrit et de l'image, militant ainsi pour le déploiement d'un niveau de perception qui s'élève au-delà de la « vision restreinte » et bidimensionnelle. Sousanis fait entre autres la démonstration – par l'illustration métaphorique d'une adaptation de la fable d'Edwin A. Abbot, *Flatland: A Romance in Many Dimensions* (1884) – que la juxtaposition des supports graphiques et scripturaux permet le déploiement d'une nouvelle dimension épistémologique (*ibid.*) Au cours des troisième et quatrième chapitres, il s'intéresse plus explicitement à la bande dessinée en tant que mode de représentation articulé autour de

⁶⁰ Serge Tisseron reçut notamment de nombreuses félicitations manuscrites, y compris de Roland Barthes et Michel Foucault (voir <https://sergetisseron.com/dessins/ma-these-en-bandes-dessinees>), pour sa thèse *Contribution à l'utilisation de la bande dessinée comme instrument pédagogique : Une tentative graphique sur l'histoire de la psychiatrie* (Tisseron, 1975).

l'image et du texte, mais également du signe, du symbole et de l'imagerie représentationnelle ou référentielle : « Through its multiplicity of approaches for constituting experience, this form can provide an elevated perspective from which to illuminate the traps of our own making and offers a mean to step out from this vantage point outside the boundaries of a single mode » (Sousanis, 2015,

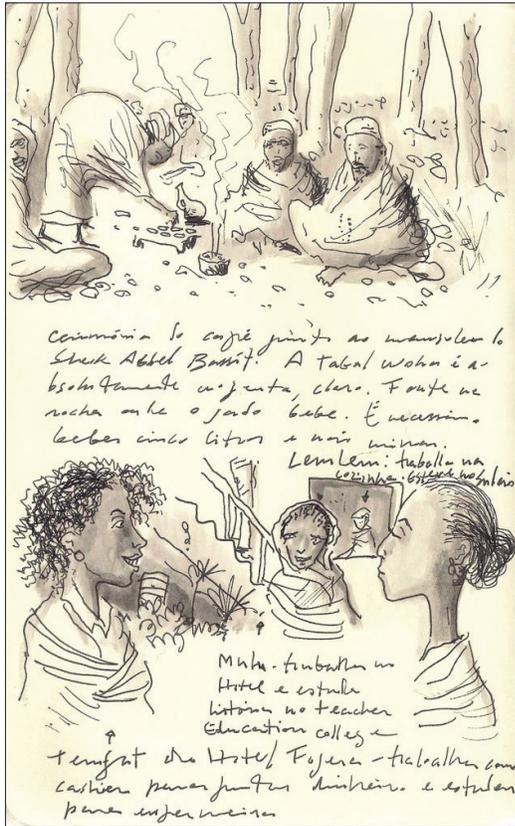


Fig. 20 – Planche du carnet de terrain de Manuel João Ramos à Gondar, en Éthiopie en 2015 (Ramos, 2019).

p. 66-67). Cet ensemble permet donc d'étendre « la palette d'outils » disponibles pour conceptualiser, étoffer et transmettre un message ou une expérience. S'appuyant sur les travaux de Lakoff et Johnson (1980), Sousanis fait la démonstration illustrée que c'est à travers les expériences perceptuelles et corporelles que sont créées les structures visuelles qui nous permettent d'organiser, inconsciemment, les données cognitives dans un semblant de cohérence pour lui attribuer un certain sens (Sousanis, 2015, p. 76-77). Toujours selon Sousanis, ces mêmes structures s'avèrent à l'origine du raisonnement et de nos comportements. En d'autres mots, notre savoir expérimentiel constitue la matière première de notre capacité de réflexion et de conceptualisation. Le dessin est ainsi présenté comme une façon d'entrer en conversation, d'extérioriser lesdites structures en

construisant un système visuel de référents pouvant satisfaire la quête de sens (*ibid.*, p. 79). Rappelons ainsi que la métaphore terminologique du *déploiement* qui sera citée en italique à l'intérieur de ce document s'avère – tel que spécifié à la note 26 – une référence directe à l'argumentaire central de *Unfolding* (2015) concernant la potentialité épistémologique des *comics based research*.

Les travaux de l'anthropologue-dessinateur portugais Manuel João Ramos (2000, 2004) ont pour leur part permis de mieux définir, à partir de sa propre expérience de terrain, la

potentialité et les limitations de l'utilisation du dessin ethnographique (ou de l'enregistrement graphique) en tant que méthodes de cueillette de données, mais surtout de sa potentialité en tant que « fenêtre au service du dialogue interculturel » (2004, p.149 – voir figure 20). Au Canada et au Québec, citons notamment les travaux de recherche-crédation, d'abord de Meghan Parker qui a déposé, en tant que mémoire de maîtrise, une autographie entièrement illustrée et articulée autour de sa pratique d'enseignement des arts au secondaire (Parker, 2017) à l'Université Simon Fraser ainsi que de ma collègue Isabel MacDonald qui défendit une thèse doctorale intitulée *Picturing Aid in Haiti: Reflections on the making of a work of graphic reportage* (MacDonald, 2018 – voir figure 21) comportant une composante BD au sein

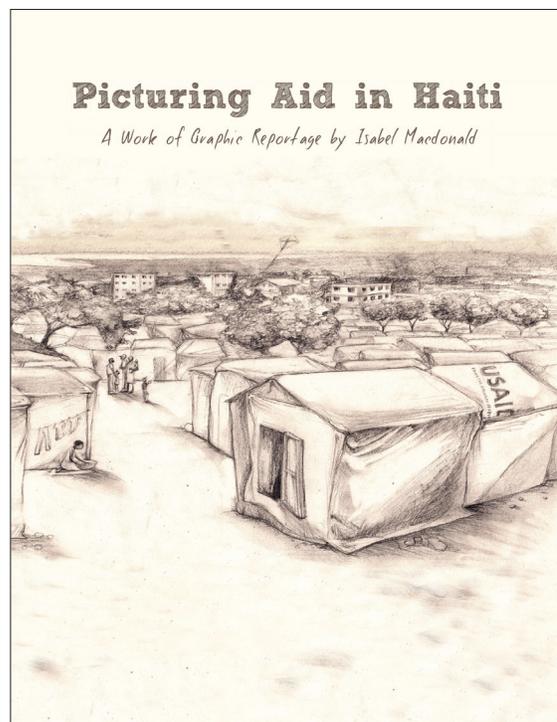


Fig. 21 – Couverture de la portion graphique de la thèse *Picturing Aid in Haiti: Reflections on the making of a work of graphic reportage* (MacDonald, 2018).

du programme de communication à l'Université Concordia. À travers l'illustration puis l'analyse de son propre terrain de recherche dans les camps de réfugiés de Port-au-Prince représenté sous forme de roman graphique (voire de BD reportage), MacDonald fait notamment la démonstration que l'intégration de la forme graphique au sein de la discipline journalistique et de la recherche permet de mettre en lumière des perspectives, des voix et des récits de résilience qui s'avèrent souvent sous-représentés dans l'espace public (*ibid.*).

Bien qu'il ne s'agisse pas proprement de roman graphique, il me semble également pertinent de citer le travail visuel de la doctorante Deninu K'ue, Lisa Boivin, qui étudie le processus de réhabilitation et la non-concordance des pratiques médicales en matière d'éthique Dene, à la faculté de médecine de l'Université de Toronto. Ayant été coupée de ses racines culturelles à travers le mouvement des rafles des années 1960 (*Sixties Scoop*), Boivin puise dans son savoir



Fig. 22 – Land out of Sight de Lisa Boivin (dans CBC, 2018).

expérientiel afin d'illustrer les effets des réalités coloniales sur les populations autochtones et de permettre une meilleure sécurisation culturelle au sein du système (CBC, 2018 – voir figure 22). Mais de quelles façons ces procédés narratifs et visuels s'incarnent-ils au sein de la bande dessinée autochtone ?

Dans la prochaine section, nous aborderons les mémoires graphiques autochtones en tant que vecteurs de *storytelling* illustré et de rencontre, permettant de pallier l'invisibilité des Premiers Peuples au sein des systèmes éducatifs étatiques tout en facilitant le partage de savoirs difficiles articulés autour des réalités coloniales. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps quelques œuvres phares caractérisant ce courant littéraire pour ensuite examiner plus en profondeur les dispositifs didactiques autographiques, transculturels qui y sont associés.

2.3. Mémoires graphiques autochtones et transmission des réalités coloniales

Au lendemain du dépôt du Rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada⁶¹ (CVR, 2015), le gouvernement canadien s'est engagé à mettre en œuvre l'ensemble de ses 94 appels à l'action visant entre autres à permettre une meilleure reconnaissance des cultures et des histoires des Premiers Peuples⁶². Parmi ces recommandations, notons l'appel à l'action 62 *Education for Reconciliation* qui préconise des mesures éducatives appropriées pour permettre l'inclusion de l'histoire des pensionnats autochtones, des traités et des contributions des Premiers Peuples au développement de la société canadienne pour tous les élèves et étudiants au sein des programmes scolaires,

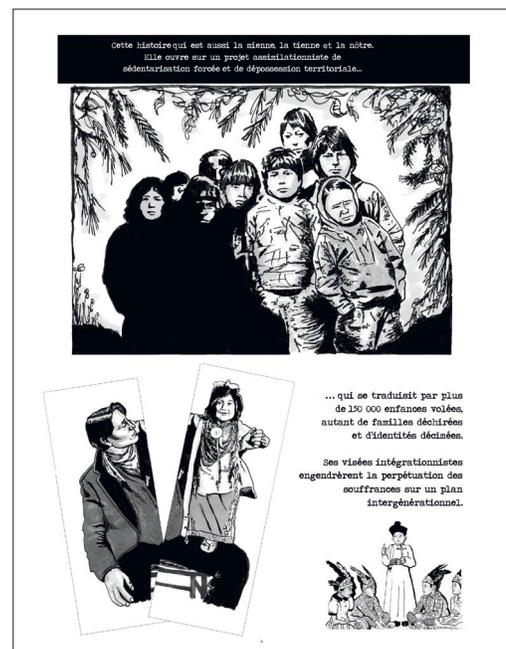


Fig. 23 – Planche 144 de Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna.

⁶¹ À la suite de l'adoption de la *Convention de règlement relative aux pensionnats indiens* en 2007, ont été amorcés les travaux de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) visant à faire lumière sur le sombre chapitre des pensionnats autochtones du Canada, un programme d'assimilation, officiellement reconnu comme une (tentative) de *génocide culturel* par la Cour suprême du Canada, mis en place à l'initiative du gouvernement canadien et administré par les Églises catholique, anglicane, unie, méthodiste et presbytérienne. Plus de 150 000 enfants autochtones furent arrachés à leurs familles pour être resocialisés et enculturés de force dans la société eurocanadienne (voir planches 143 à 166 des *mémoires graphiques* Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna). Bien que le régime des pensionnats indiens se traduisît au Canada dès les premières années par des épidémies dévastatrices, un financement insuffisant, des conditions sanitaires inadéquates, des abus physiques, psychologiques et sexuels ainsi que des taux de mortalité infantile effarants (sans parler des séquelles intergénérationnelles encourues chez les Survivants), le dernier des 139 pensionnats recensés au pays ne ferma ses portes qu'en 1996. À la suite de l'audit de 6500 témoignages recueillis à travers le territoire et d'un important travail de recherche et de documentation historique, la Commission a déposé, en 2012, 94 appels à l'action dans une perspective de justice réparatrice et de réconciliation (CVR, 2012). Son rapport final, présenté en 2015 (CVR, 2015), fut officiellement reconnu et adopté par le gouvernement canadien de Justin Trudeau.

⁶² À l'intérieur de cette thèse, les expressions « Autochtones » et « Premiers Peuples » sont utilisées à tour de rôle pour désigner les trois groupes autochtones officiellement reconnus par la Constitution du Canada, soit les Premières Nations, les Métis et les Inuit. Bien que regroupées à l'intérieur de dénominations politiques communes, chacune des nations qui les composent présente des caractéristiques culturelles, linguistiques, sociopolitiques et historiques propres.

de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire (12^e année du système scolaire canadien) ainsi qu'au financement adéquat des institutions postsecondaires pour la formation des enseignants (CVR, 2012 – voir figure 23).

Il est généralement admis que l'histoire offre la possibilité d'informer le présent. Rappelons en revanche que le présent nourrit pour sa part l'histoire et l'avenir dans un mouvement dialogique continu (Johanes, 1996; Simon et Eppert, 1997; Deleon, 2011). De ce fait, le processus de réconciliation – ou plutôt de « conciliation », « (ré)conciliation » ou « (réconcili)action » comme préfèrent notamment le nommer plusieurs amis et collègues autochtones en référence aux relations tumultueuses propres au système colonial – ne saurait trouver les assises nécessaires sans une véritable prise de conscience nationale facilitée par la transmission de récits et d'expériences qui concernent, rappelons-le, l'ensemble des populations du territoire. En d'autres mots, il me semble essentiel de multiplier les outils éducationnels, narratifs et artistiques, permettant de rejoindre non seulement les populations scolaires et postsecondaires, mais l'ensemble des Canadiens et Québécois. Il m'est aussi d'avis que les productions narratives et les méthodes de *storytelling* autochtones – incluant les œuvres graphiques ou imagées – peuvent s'avérer des outils appréciables pour la transmission de savoirs incarnés. Dans *Cosmologies amérindiennes et figurations animales dans la bande dessinée* (Jérôme, 2015), l'anthropologue et professeur au département des sciences des religions de l'UQAM Laurent Jérôme note d'ailleurs que la bande dessinée s'avère révélatrice du tissu relationnel et représentationnel qu'entretiennent les peuples du territoire envers eux-mêmes et avec les autres groupes humains, mais également avec le non-humain. Plusieurs de ces bandes dessinées animalières – dont la bande dessinée *Carcajou Wissekedjawk : les gloutons fripons* (Lachapelle, 1982) qui raconte les péripéties et récits culturels du personnage du trickster ou carcajou atikamekw *Wisekatacakw* – permettent la transmission illustrée du patrimoine oral et cosmologique de différentes nations (Jérôme, 2015).

Depuis quelques années, au Canada, on assiste à l'essor de mémoires graphiques autochtones rédigées ou illustrées par ou en collaboration avec des auteurs de Premières Nations. Épousant une vocation ouvertement didactique, plusieurs de ces œuvres visent à pallier la vision partielle et

ethnocentrique véhiculée par les médias de masse et les systèmes d'éducation canadiens dans le but de créer un rapprochement interculturel ainsi que de favoriser la fierté identitaire chez les nouvelles générations autochtones (Hill, 2010). Rappelons que, tel que nous l'avons vu à la section 3.1.2, les procédés narratifs (ou le *storytelling*) sur lesquels repose la production de mémoires graphiques constituent un mode essentiel de transmission de connaissances culturelles et empiriques au sein des cultures de tradition orale incluant les différentes nations autochtones du territoire (Smith, 1999; Vizenor, 1999, 2008; Kovach, 2009; Fornssler et al., 2014). Bien que variées et relativement distinctes, les méthodes d'enquêtes narratives et le *storytelling* se caractérisent généralement par une certaine cyclicité impliquant l'évocation de données empiriques, le traitement dialogique et la construction de récits. Bon nombre de ces approches reposent également sur l'identification des trois dimensions propres à l'expérience humaine; la signification (le passé), la valeur (le présent) et l'intention (le futur) (Carr, 1986; Connelly et Clandinin, 1990). Ces paradigmes circulaires, qui rejoignent les modèles holistiques ou méthodes mises de l'avant par des traditions, aînés et auteurs autochtones de circularité panindienne, voire panindianiste⁶³ (Graveline, 1998; Kovach,

⁶³ Bien que dans son article *De la pensée holistique à l'Indian Time : dix stéréotypes à éviter sur les Amérindiens* (Bousquet, 2012), Marie-Pierre Bousquet identifie la question de la pensée circulaire ou holistique comme une généralité peu représentative, elle convient qu'elle fait partie de l'autoreprésentation de plusieurs leaders et auteurs autochtones tels que l'historien wendat George Sioui (2014) ou le chef sioux Elan noir (Neihardt, 1932). Il semble manifeste que le cercle a été – à tout le moins moins – approprié par un grand nombre de personnes et de groupes autochtones pour symboliser les principes de relationnalité et de réciprocité, tout comme les modes de partage et de transmission de savoirs expérientiels auxquels ils s'identifient. Le modèle du cercle, qu'il soit appliqué à la pensée, à la parole ou à différents éléments culturels (récits, cosmologies, langues, systèmes politiques, etc.), permet ainsi de mieux visualiser, voire d'illustrer le principe holistique et intégré propre aux (éco)systèmes, voire aux relations humaines et non-humaines évoquées en ouverture. C'est d'ailleurs ce qui est ressorti des explications offertes par différents participants autochtones à l'occasion d'au moins deux récentes activités de facilitation graphique, pour ne citer que la création de la deuxième carte postale réalisée avec la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse autochtone (voir CRRJA et Dufour, 2020) autour de la question de la définition du concept des jeunes autochtones, ainsi que les explications Patrick Moar et Herman Niquay illustrées à l'intérieur de la double planche 210 et 211 de la bande dessinée *Le site Matakan: le projet Pisimw* (voir IDDPNQL, 2020) dont il sera question dans les prochaines pages. Ayant rencontré un modèle similaire au sein de plusieurs cultures autochtones du monde, j'aurais aussi tendance à postuler que ce serait possiblement le modèle à la fois dissocié et linéaire, possiblement tributaire de la cosmologie judéo-chrétienne (voir Gauthier, 2013), tout comme la pensée analytique, puis éventuellement, scientifique (voir *section 2.1.1*) qui fut progressivement imposée puis exportée à travers l'entreprise coloniale qui aurait constitué, à l'origine, un paradigme dissonant. De cette façon, le caractère généraliste de la pensée circulaire ne constituerait pas un simple stéréotype réducteur, mais un modèle partagé par un très grand nombre de personnes et nations à

2009), s'expriment également par de nombreux retours, échanges et mouvements de validation herméneutique propres à la production de mémoires graphiques.

Plusieurs projets de bandes dessinées ou romans graphiques ont été créés dans le but de porter la parole et de transmettre le savoir associé aux réalités autochtones, dans une perspective de vulgarisation et de médiation culturelle (pour un aperçu de quelques-uns de ceux-ci, se référer à l'ANNEXE I : *Mémoires graphiques autochtones citées*). Parmi celles-ci se sont profilées, au cours des dernières années et tout particulièrement au Manitoba et la Colombie-Britannique, des mémoires graphiques autochtones ou réalisées en étroite collaboration avec des porteurs de savoirs autochtones. Si la majorité de celles-ci furent publiées en langue anglaise, certains travaux ont été entrepris pour permettre la production de bandes dessinées en langues autochtones ou ont été traduites en français pour permettre leur diffusion à travers les communautés francophones. Au Québec, la production de bandes dessinées par des auteurs autochtones commence timidement à faire son chemin notamment grâce au travail de bédéistes tels que Walter Scott (Scott, 2014 – voir figure 24), Jay Odjick (Odjick et al., 2011 – voir figure 25) et Diane Obomsawin (Obom, 1997, 2007, 2010, 2014 – voir figure 26) – les deux premiers publiant également en langue originale anglaise – et les projets de BD multilingues de l'Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador (IDDPNQL, 2019, 2020a, 2020b)⁶⁴. Si les artistes multidisciplinaires Obom et Scott, respectivement Abénakise et Française et Kanien'kehá:ka présentent des démarches

travers le monde dont le développement et la survie se sont avérés, à l'époque précoloniale, indissociables d'une compréhension aigüe des cycles et systèmes naturels. D'autre part, le fait que le modèle circulaire soit si souvent utilisé au sein des initiatives autochtones contemporaines (pour ne citer que la roue de médecine, les cercles de parole, les cercles de guérison, les cercles de santé, les cercles de femmes et les cercles de sentences) et soit si fièrement revendiqué par un très grand nombre d'amis, collègues et connaissances autochtones, tout comme par plusieurs auteurs de méthodologies de recherche autochtones (dans Dawson, Toombs et Mushquash, 2017) suffit à mon avis à valider l'authenticité de ce trait culturel, qu'il s'agisse d'emprunt culturel et d'intégration pan-indianiste ou non.

⁶⁴ J'ai d'ailleurs eu le plaisir de participer en tant que consultante à cette série BD écrite par une autrice et une illustratrice wendats (respectivement Sabryna Godbout et Christiane Vincent remplacée pour la troisième bande dessinée par l'illustrateur allochtone André Pijet). Produit par l'IDDPNQL, elle se présente sous forme d'une BD reportage et s'articule autour des projets d'énergie verte dans la communauté de Listiguj (éolienne), Manawan (solaire) et Mashteuiatsh (hydroélectrique). Il s'agit de la série de première bande dessinée autochtone par et pour les Premières Nations à être publiée en français, anglais et six langues autochtones au Québec.



Fig. 24 – Couverture de la BD Wendy (Scott, 2014).



Fig. 25 – Couverture de la BD Kagagi: The Raven (Odjick et al., 2011).

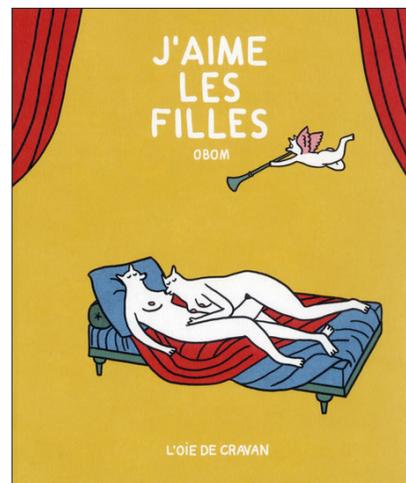


Fig. 26 – Couverture de la BD J'aime les filles (Obom, 2014).

artistiques plus ancrées dans un courant de bandes dessinées indépendantes (voire de l'animation pour ce qui est d'Obom qui est diplômée du programme de l'Université de Concordia) traitant de réalités notamment associées à l'identité sexuelle et à la jeunesse artistique, l'artiste anishinabe Odjick s'est pour sa part illustré pour son travail au sein de la bande dessinée de type « superhéros autochtones » (en plus d'avoir illustré des livres jeunesse notamment pour des auteurs tels que Robert Munsch). Cette dernière mouvance constitue un véhicule de réappropriation des récits culturels tout comme de promotion de fierté identitaire qui gagne grandement en popularité ces dernières années comme en témoigne notamment la création de personnages tels que l'Inuk *Snowguard* ou les Apaches *Thunderbird* et *Warpath*, les Cheyennes *Forge* ou *Mirage* ou les Tsuu T'ina *Michael Twoyoungmen* et sa fille *Talisman* par la maison d'édition américaine Marvel Comics, tout comme celui d'*Aqueous* récemment créé par Earl Benallie, scénariste ktunaxa et navajo et l'illustrateur Jesse Quineous⁶⁵. L'embauche de l'illustrateur cri Kyle Charles d'Edmonton en tant que contributeur au

⁶⁵ Au moment d'écrire cette thèse, les créateurs du personnage *Aqueous* – inspiré de l'expérience de vie de Benallie qui travaille dans le secteur de l'irrigation en Colombie-Britannique (après avoir vécu une dizaine d'années au Québec) – menaient un ambitieux projet de sociofinancement dans le but de permettre la création d'une bande dessinée et un film permettant une représentation plus adéquate des personnes et histoires autochtones (Landry, 2020). Ce dispositif s'inscrit d'ailleurs dans une démarche de réappropriation de l'image (ou de souveraineté visuelle) qui rejoint notamment celle de nombreux bédéistes autochtones qui seront cités au cours de la prochaine section.

Marvel's Voices: Indigenous Voices Volume 1 (Veregge et al, 2020) – une anthologie entièrement consacrée aux superhéros autochtones dessinés par des membres de Premières Nations⁶⁶ – s’inscrit également dans cette mouvance de visibilisation et ultimement, de souveraineté visuelle⁶⁷. Tout en mettant de l’avant des corpus présentant un très grand intérêt tant au niveau analytique, littéraire, artistique et culturel, ces démarches se distinguent néanmoins – tout comme les bandes dessinées animalières évoquées plus tôt – par des praxis autrement distinctes des mémoires graphiques qui seront ici mises à l’étude.

De quelles façons la production de ces récits illustrés inspirés des mémoires expérientielles autochtones permet-elle de favoriser la restitution de l’histoire coloniale et la contextualisation des enjeux contemporains? Par quels mécanismes les mémoires graphiques peuvent-elles espérer contribuer à la rencontre des peuples en présence? À l’intérieur de la prochaine section, je m’appuierai sur certaines œuvres choisies pour mieux mettre en lumière le potentiel didactique associé aux mémoires graphiques autochtones.

2.3.1. Quelques exemples de mémoires graphiques autochtones à vocation éducative

Au cours de précédentes publications, j’eus l’occasion de m’intéresser à la praxis de différents auteurs autochtones présentant une vocation ouvertement didactique et visant à restituer des réalités historiques et contemporaines forcées à l’oubli (Dufour, 2014, 2019b). Ce travail de recherche, évoqué en introduction, trouva tout son sens au cours de ma scolarisation doctorale en éducation artistique et eut une importante incidence sur le choix de ma méthode de support au sein de ma démarche de recherche-crédation. La discussion qui suivra ne présente aucune prétention d’exhaustivité, mais permet de mieux situer les praxis éducatives des mémoires graphiques

⁶⁶ Pour en savoir davantage sur le projet de Marvel :

<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1749770/marvel-kyle-charles-bande-dessinee-alberta>
https://www.marvel.com/comics/issue/91838/marvels_voices_indigenous_voices_2020_1

⁶⁷ Le concept de souveraineté visuelle est défini par l’autrice Seneca Michelle Raheja en tant que stratégie de résistance coloniale, d’autoreprésentation et de lutte contre les stéréotypes culturels véhiculés par les médias de masse et la tradition ethnographique allochtone (Raheja, 2007).

autochtones, tout en permettant de mettre en lumière l'influence certaine qu'eurent les œuvres présentées – que ce soit de manière directe ou individuelle ou cumulative – sur l'élaboration, puis la réalisation de mon propre projet de recherche-crédation qui sera présenté en troisième section.

Bien qu'ancrées dans des contextes culturellement et temporellement circonscrits, les mémoires graphiques produites par les auteurs de Premières Nations s'avèrent passibles



Fig. 27 – Planche 61 de la BD *The 500 Years of Resistance Comic Book* (Hill, 2010).

d'appropriation par des lectorats issus d'autres nations puisqu'elles s'articulent autour de ce qui constitue l'un des plus puissants tissus conjonctifs des Autochtones du monde entier, soit l'expérience coloniale (Dufour, 2014). Il est ainsi question de dépeindre les histoires culturelles et les stigmates coloniaux, mais également de faire honneur à la grande résilience des Premiers Peuples. *The 500 Years of Resistance Comic⁶⁸ Book* (Hill, 2010 – voir figure 27) de l'auteur et activiste Gord Hill activiste *kwak-kwak-ka-wak* constitue un excellent exemple de cette praxis. Celui-ci propose une relecture, voire une réillustration, de dix-neuf pans de l'histoire de la résistance autochtone des Amériques, divisée en quatre chapitres cycliques :

l'invasion, la résistance, l'assimilation et la résistance renouvelée. Il en résulte un éloquent manifeste visant non seulement à renforcer la fierté identitaire et culturelle des Premières Nations dans une perspective militante, mais également à sensibiliser les populations non autochtones à la résilience des peuples autochtones :

⁶⁸ Pour naviguer plus aisément à travers la citation des mémoires graphiques, se référer au tableau présenté dans l'ANNEXE I : *Mémoires graphiques autochtones citées*.

In order to understand the world we live in today, it is vital to know our history. Unfortunately, the history we are taught through the educational system and corporate entertainment industry is false, particularly its depiction of European colonization as inevitable (or even justified) and Indigenous peoples as helpless victims (or even willing participants). The story of our ancestors' resistance is minimized, at best, or erased entirely. (Hill, 2010, p.5)

The 500 Years of Resistance Comic Book est la représentation graphique d'un travail de recherche historique cautionnée par l'auteur et activiste Ward Churchill qui en signe la deuxième préface en plus d'offrir une bibliographie complémentaire (Churchill dans Hill, 2010). Les mémoires graphiques de Hill revisitent les expériences historiques et collectives des peuples autochtones dans le but de contrer la discrimination telle que définie par Sayad. Celle qui finit par se « naturaliser » et par devenir accoutumance par un regard indifférent sur ces « choses qui vont de soi » (2006, p.39), « l'Indien » étant réduit à une posture de vulnérabilité, de victimisation et d'impuissance. » (Dufour, 2013)

Présentant des visées éducationnelles comparables à celles explicitées par Hill à l'intérieur de *The 500 Years of Resistance Comic Book*, tout en se distinguant par des approches foncièrement distinctes, la praxis de David Alexander Robertson repose sur la transmission de récits en tant que vecteurs de savoirs expérientiels (Dufour, 2019b)). Robertson est un prolifique auteur multisupport (roman, BD, livre illustré, etc.), membre de la Norway House Cree Nation et récipiendaire de

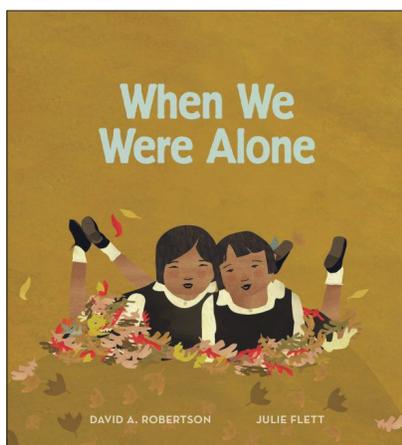


Fig. 28 – Couverture de l'album jeunesse *When We Were Alone* (Robertson et Flett, 2017).

nombreux prix, incluant un Prix du gouverneur général pour son album jeunesse *When We Were Alone*, mis en images par l'illustratrice crie – métisse Julie Flett (Robertson et Flett, 2017 – voir figure 28). Plusieurs des mémoires graphiques signées par Robertson ont été conçues de manière à être intégrées au sein des programmes pédagogiques scolaires du Manitoba et sont associées à des guides pédagogiques publiés disponibles gratuitement en ligne par la maison d'édition Portage & Main Press/HighWater Press (Adamson et Kopetsky, 2009; Sinclair, 2011; Wyatt Anderson, 2017).

On doit notamment à David Alexander Robertson la série *7 Generations: A Plains Cree Saga* (Robertson et Henderson, 2012a – voir figure 29), laquelle s’intéresse aux mémoires nêhiyaw (ou crie des plaines), depuis la fin du XIX^e siècle jusqu’à aujourd’hui. La trame narrative, mise en images par le dessinateur allochtone Scott B. Henderson avec lequel Robertson collabore pour la majorité de ses mémoires graphiques, met de l’avant les épreuves considérables auxquelles les familles ont été confrontées, mais également la grande force démontrée par les familles crie d’hier à aujourd’hui. Elle permet d’illustrer, voire d’incarner, à travers le récit de protagonistes fictifs, le phénomène de transmission intergénérationnelle



Fig. 29 – Double planche 4-5 de la BD *7 Generations: A Plains Cree Saga* (Robertson et Henderson, 2012a).



Fig. 30 – Détail (case) de la planche 19 de la BD *Sugar Falls: A Residential School Story* (Robertson et Henderson, 2012b).

des souffrances coloniales, tout comme le rôle potentiellement joué par la sécurisation culturelle⁶⁹ au sein du processus de guérison. La série est associée à un guide pédagogique signé par Niigaanwewidam James Sinclair, professeur anishinaabe à l’Université du Manitoba et spécialiste de la bande dessinée autochtone (Sinclair, 2011). Robertson est également l’auteur de *Sugar Falls: A Residential School Story* (Robertson et Henderson, 2012b – voir figure 30) qui introduit un récit de vie associé à l’expérience du pensionnat autochtone à travers le travail d’enquête scolaire d’un protagoniste étudiant (et fictif). Le récit est inspiré des mémoires de « Betsy » – l’avatar de Betty Ross, une

⁶⁹ Voir section 2.3.3 pour une définition du concept de *sécurisation culturelle*.

aînée de Cross Lake First Nation – et de sa défunte amie Flora au pensionnat autochtone de Sugar Falls. Ce dispositif narratif, soit l’illustration de mémoires indirectes et individuelles au service de la mise en lumière d’un stigma sociétal et collectif, fut instauré par Robertson dès la publication de son premier roman graphique en 2008 en collaboration avec l’illustratrice Madison Blackstone, *The Life of Helen Betty Osborne* (Robertson et Blackstone, 2008) et repris à l’occasion de son remake, *Betty: The Helen Betty Osborne Story* illustré par Henderson (Robertson et Henderson, 2015 – voir figure 31). La mise en images de l’histoire de la jeune étudiante crie Helen Betty Osborne, trouvée assassinée dans la ville manitobaine de The Pas en 1971, a été conçue de manière à sensibiliser le lectorat autochtone et allochtone à la réalité des femmes et filles autochtones disparues ou assassinées au Canada⁷⁰. Robertson poursuit cette délicate mission en 2018 avec la publication du roman graphique *Will I see?* (Robertson, 2016) issu d’un travail collaboratif avec la chanteuse crie et déné IsKwé, l’illustrateur GMB Chomichuk et Erin Leslie⁷¹. D’autre part, chacune des six mémoires graphiques de la série jeunesse *Tales from Big Spirit* (Robertson, 2014-2016)

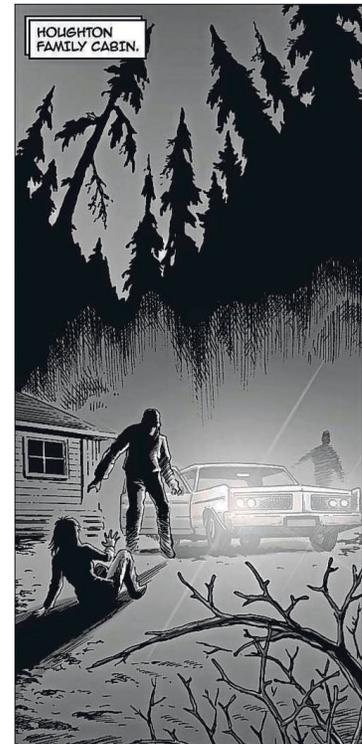


Fig. 31 – Détail (case) de la planche 25 de la BD *Betty: The Helen Betty Osborne Story*, illustré par Henderson (Robertson et Henderson, 2015).

⁷⁰ Selon le rapport de l’*Enquête sur les femmes et les filles autochtones assassinées ou disparues* (ENFFADA, 2019), les taux disproportionnellement élevés de femmes, filles, personnes 2ELGBTQQIA autochtones victimes de violences et abus au Canada sont tributaires des « violations persistantes et délibérées des droits de la personne et des droits des Autochtones ». Comme le souligne notamment la commissaire Michèle Audette, les femmes autochtones sont environ 12 fois plus enclines à mourir assassinées ou à être portées disparues au Canada et les taux d’homicide qui y sont associés entre 2001 et 2015 étaient près de 6 fois plus élevés que ceux associés à leurs homologues allochtones (ENFFADA, mot de la commissaire, 2019). À l’issue de leurs travaux, les commissaires de l’ENFFADA concluent que ces réalités doivent être abordées comme le produit d’un génocide perpétré à l’endroit des peuples autochtones par le gouvernement canadien (voir planches 95 qui présente une citation de Michèle Audette et de l’ENFFADA ainsi que les constituants de la définition du génocide tels que définis à l’intérieur du deuxième article de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (CPRCG) (ONU, 1948). Il est à noter que ceux-ci s’avèrent tous applicables à l’histoire canadienne).

⁷¹ Plusieurs autres artistes et auteurs autochtones de bandes dessinées ont également contribué à l’illustration de ce phénomène dont Tasha Spiliett avec *Surviving the City* (Spillet-Summer et Donovan, 2019).

introduit, par l'action d'un protagoniste passible d'appropriation par son public cible (soit un ou une jeune élève) l'expérience de vie ou la mémoire d'un personnage autochtone ayant joué un rôle important dans l'histoire du Canada (ex. Shawnadithit, John Ramsay, Thanadelthur, Pauline Johnson, Gabriel Dumont, etc.)⁷² rejoignant ainsi, et avant l'heure, l'appel à l'enseignement des contributions historiques autochtones de la Commission de vérité et de réconciliation (CVR) au sein des salles de classe canadiennes (voir figure 32).

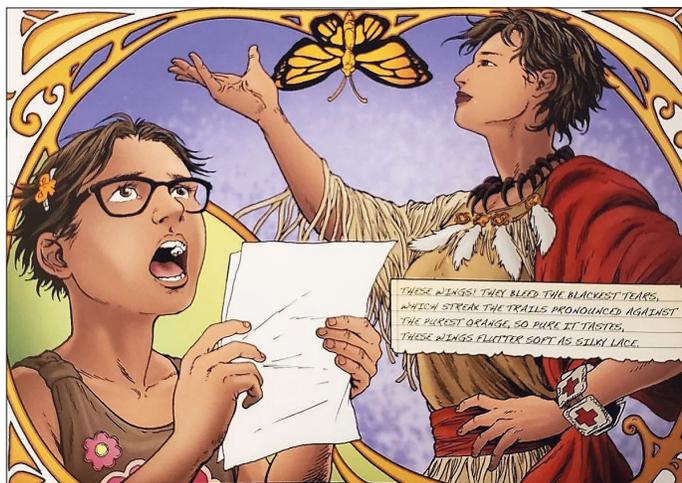


Fig. 32 – Détail (case) de la planche 30 de la BD *The Poet*: Pauline Johnson de la série *Tales from Big Spirit* (Robertson, 2014-2016).

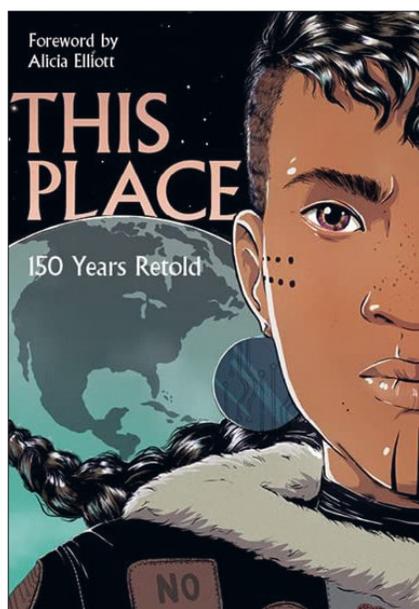


Fig. 33 – Couverture de la BD *This Place; 150 Years Retold* (Akiwenzi-Damm, 2019).

David Alexander Robertson a également participé en tant que coauteur aux mémoires graphiques anthologiques *This Place; 150 Years Retold* (Akiwenzi-Damm et al., 2019), aux côtés de dix autres écrivains et même, quelques illustrateurs de Premières Nations (y compris Katherena Vermette (Métisse du Manitoba), Richard Van Camp (Dene) et Niigaanwewidam James Sinclair (Anishinaabe). Cet ouvrage collectif présente des objectifs éducationnels qui pourraient rencontrer ceux du *The 500 Years of Resistance Comic Book* (Hill, 2010 – voir figure 33), dans sa volonté de réécrire (et de réillustrer) l'histoire du colonialisme et des relations entre autochtones et allochtones afin de permettre

⁷² Pour plus d'information sur chacun de ces personnages historiques autochtones se référer aux mots-clés présentés dans l'ANNEXE I : *Mémoire graphiques autochtones*.



Fig. 34 – Détail (case) de la planche 37 de la BD *Innu Meshkenu : Tracer son chemin* (Couture et al., 2014a).

une meilleure souveraineté narrative, tout en déployant une grande variété de styles, approches et esthétismes distincts.

Du côté du territoire devenu québécois, les mémoires graphiques du Dr Stanley Vollant Stanley *Innu Meshkenu : Tracer son chemin* (Couture et al., 2014a – voir figure 34) présentent à leur tour l'épineux parcours de réussite du premier chirurgien innu de la province et instigateur de la marche *Innu Meshkenu*, dans le but d'inspirer les nouvelles générations de Premiers Peuples à poursuivre leurs rêves. Bien que mis en récit par des autrices (Christine Couture et Catherine Duquette, enseignantes au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi) et une illustratrice (Laurence Lemieux), toutes trois allochtones, l'album et sa trousse pédagogique (Couture et al., 2014b) furent créés à l'initiative et en étroite collaboration avec son protagoniste principal dans une perspective éducationnelle. La trousse pédagogique *Innu Meshkenu* fut envoyée dans toutes les écoles de communauté de la province dans le but d'offrir des activités clés en main pouvant faciliter l'inclusion de contenus autochtones à l'intérieur des compétences prévues par le Programme de formation de l'école québécoise.

Si ma conception des mémoires graphiques s'est jusqu'alors restreinte au domaine de la bande dessinée et du roman graphique, il m'apparaît néanmoins que la forme décloisonnée et foisonnante du concept présente des frontières poreuses qui se prêtent à l'inclusion de formes littéraires plus traditionnelles tels l'album jeunesse, le journal et le livre illustré, également engagés dans la

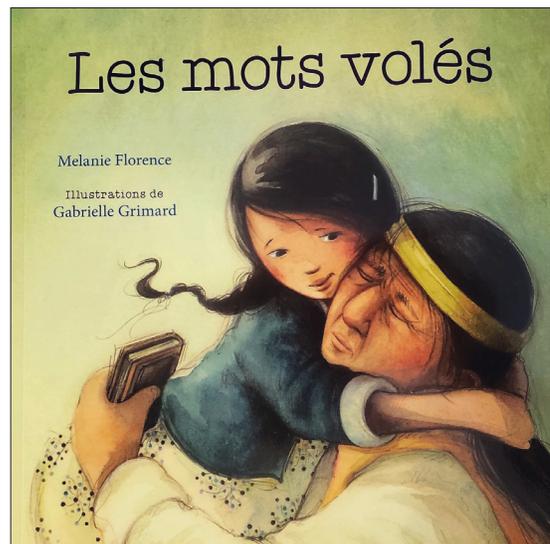


Fig. 35 – Couverture de la version française de l'album jeunesse *Stolen Words* (Florence et Grimard, 2017).



Fig. 36 – Détail d'une double page non-numérotée de l'album *The Orange Shirt Story* (Webstad, 2018).

transmission de mémoires expérientielles. Ainsi, les albums *Shi-shi-etko* (Campbell et Lafave, 2005), *Shin-chi's Canoe* (Campbell et Lafave, 2008), *Fatty Legs* (Jordan-Fenton et al., 2010), *When I Was Eight* (Jordan-Fenton et al., 2013), *Not My Girl* (Jordan-Fenton et al., 2014), *Stolen Words* (Florence et Grimard, 2017 – voir figure 35), *I Am Not a Number* (Dupuis et al., 2017), *When We Were Alone* (Robertson et Flett, 2017) ainsi que *The Orange Shirt Story* (Webstad, 2018 – voir figure 36) constituent autant d'exemples d'œuvres illustrées qui s'arriment avantageusement au concept de mémoires graphiques pour leur capacité à transmettre des bribes de mémoires directes ou indirectes, individuelles ou collectives, associées aux violences coloniales et, plus particulièrement, au régime des pensionnats autochtones.

À l'intérieur des pages précédentes, il a été vu que plusieurs mémoires graphiques autochtones ont été guidées par des approches didactiques ou du moins une volonté de partage

des réalités coloniales à travers l'emploi de *storytelling*. Au cours de la prochaine section, il sera maintenant question d'examiner les dispositifs selon lesquels ces œuvres peuvent contribuer à la transmission de *savoirs difficiles* et contribuer à une *meilleure sécurisation culturelle* des étudiants autochtones au système du système scolaire.

2.3.2. *Transmission des savoirs difficiles et sécurisation culturelle*

En fournissant des clés de compréhension permettant de mieux contextualiser les enjeux auxquels sont confrontées les nations, les familles et les communautés des Premiers Peuples, la mise à l'étude de mémoires graphiques autochtones notamment (mais non exclusivement) au sein des salles de classe) peut potentiellement contribuer au développement d'une identité positive chez les étudiants autochtones, tout en favorisant le dialogue et la rencontre avec la majorité allochtone (Sinclair, 2011; Dufour, 2014; Henzi, 2017). Ainsi, tel que le souligne Kerby : «... the ability to narrate one's past is tantamount to a form of amnesia, with a resultant diminishing of one's sense of self [...] In other words, in narrating the past we understand ourselves to be implied subject generated by the narrative » (1991, p.7). Ce partage expérientiel constitue un processus essentiel à l'ouverture d'un véritable échange entre les peuples en présence et au sein même des nations autochtones (Kovach, 2010; CVR, 2012; Dufour, 2014). Les mémoires graphiques présentent ainsi un potentiel épistémologique et pédagogique qui mérite d'être considéré à l'intérieur comme à l'extérieur des salles de classe. Ce double potentiel est notamment mis de l'avant par Parker Royal :

For both the scholar and the teacher, comics can be an invaluable resource in exploring cultural diversity and how it has historically defined our nations. Given the visual nature of the medium, and given the sheer volume of genres and styles to choose from, comics can effectively draw our attention to some of the most pressing cultural issues facing us today. They are for many educators an untapped resource of boundless classroom potential. (Parker Royal, 2012, p. 78-79)

Si l'inclusion en classe de mémoires graphiques autochtones ne peut évidemment suffire à enrayer les stigmates coloniaux, elle peut, à sa façon, contribuer à la construction d'une *meilleure sécurisation*

culturelle des étudiants autochtones. Le concept de « sécurisation culturelle » (ou *Cultural Safety*) a été développé vers la fin des années 1980 par Irihapeti Ramsden, infirmière, chercheuse et éducatrice *māori* d'Aotearoa (Nouvelle-Zélande) dans le but de contrer la discrimination et la marginalisation vécues par les patients *māori* au sein du système de santé étatique. L'objectif premier était alors d'articuler un concept permettant de répondre au besoin de formation du personnel infirmier à l'égard de la minorité autochtone. Ramsden a par la suite fait évoluer son concept dans le cadre d'une thèse de doctorat publiée à l'Université Victoria de Wellington d'Aotearoa (Ramsden, 2002). Depuis lors, le concept de *cultural safety* – traduit par les expressions « sécurité culturelle » tel que je l'ai moi-même employé dans ma maîtrise (Dufour, 2015a) pour insister sur un objectif ou une résultante à atteindre ou encore « sécurisation culturelle » telle qu'adoptée par le gouvernement canadien en référence au processus – fut transposé et adapté à différents secteurs dans diverses régions du monde, entre autres dans les domaines de la santé, de la formation et de l'éducation autochtones (Baba, 2013; Dufour, 2015b; Lévesque, 2017). Déjà en 2002, soit à l'intérieur de sa thèse doctorale, Ramsden proposait une définition multidimensionnelle et inclusive du processus de sécurisation culturelle : « The story of Cultural Safety is a personal story, but also a very public one. It is set in neo-colonial New Zealand, but has implications for Indigenous people throughout the world. It is about human samenesses and human differences. » (Ramsden, 2002 p. 178). Il s'agit ainsi d'une notion qui en appelle à la mobilisation de l'ensemble des acteurs autochtones et allochtones autour des notions d'empathie, de dignité et de respect mutuel, en prenant en compte les déterminants historiques, culturels, socioéconomiques et identitaires résultant du contexte de domination coloniale (*ibid.*; Conseil canadien de la santé [CCS], 2012). D'après plusieurs organisations autochtones, la reconnaissance du contexte colonial et des relations de pouvoir induites par une certaine introspection (ou autoréflexion) ainsi que le développement de compétences communicationnelles constituent des outils indispensables à la sécurisation culturelle (Baba, 2013). À cet effet, plusieurs auteurs notent quatre étapes culminant vers la sécurisation culturelle (4), en passant par la conscience culturelle (1), la sensibilité culturelle (2) et la compétence culturelle (3) (*ibid.*; Lévesque, 2017). Ce découpage vise notamment à différencier la compétence culturelle, qui se base sur une certaine

connaissance individuelle de la culture de l'autre, de la sécurisation culturelle qui prévoit une certaine réflexivité à la fois individuelle et collective. Au moment de la rédaction de mon mémoire de maîtrise, j'ai pour ma part proposé de définir, dans le cadre de mes propres recherches, la *sécurité culturelle des étudiants autochtones*⁷³ comme la potentielle résultante d'une offre de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations ciblées (Dufour, 2015b – voir figure 37 et 38). La mise en place d'une certaine sécurisation culturelle au sein des institutions postsecondaires requiert non seulement la création et l'application de mesures administratives, organisationnelles, curriculaires, extracurriculaires, matérielles et pédagogiques dites culturellement sensibles et pertinentes dans le cadre d'une action concertée, mais doit également se pencher sur le vécu et la réponse des étudiants dans le but d'en évaluer l'efficacité. Il a été démontré que la mise en place de mesures de sécurisation culturelle peut favoriser la rétention et la réussite des étudiants des Premiers Peuples tout comme la mobilisation et la participation en classe des jeunes Autochtones (Colomb, 2014; Dufour, 2015b). Par exemple, un enseignement sensible et avisé de l'histoire coloniale peut, entre autres, contribuer à la résilience, au bien-être et ultimement à la sécurisation culturelle des

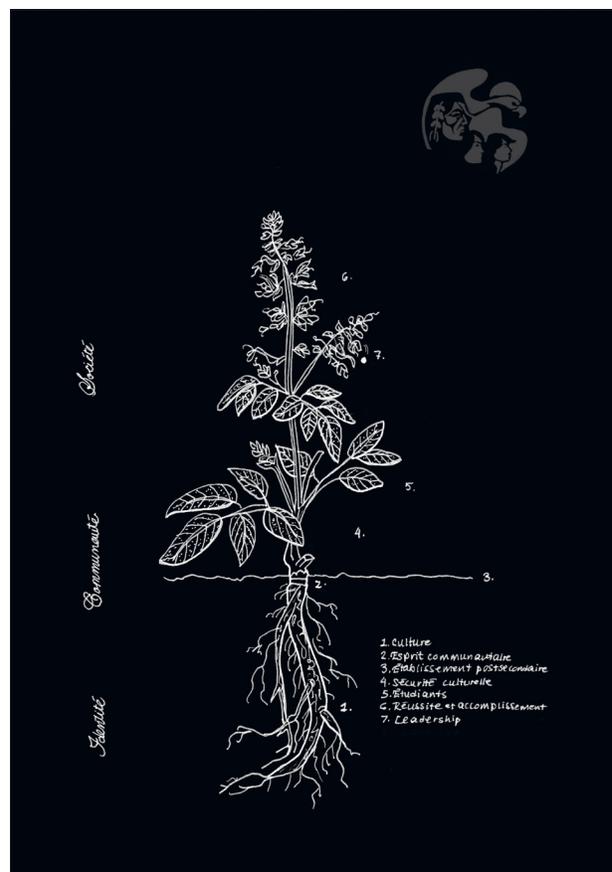


Fig. 37 – L'analogie de la sauge visant à illustrer le rôle de la sécurisation culturelle en milieu postsecondaire et plus spécifiquement, à l'Institution Kiuna (Dufour, 2015b) reprise dans le deuxième acte de l'objet graphique.

⁷³ À l'intérieur des planches 106 à 115 des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, nous verrons que ce concept (et sa transposition au domaine de l'éducation) me fut présenté, pour la première fois, par le Dr Stanley Vollant vers 2010.

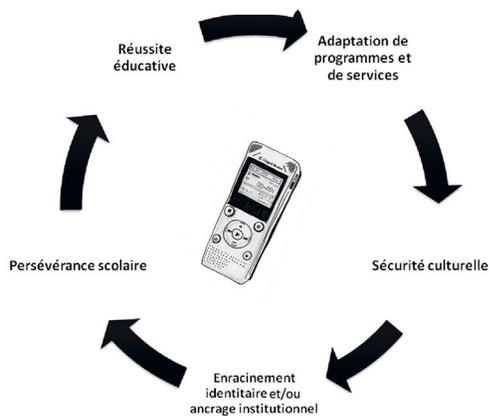


Fig. 38 – Cycle de la sécurisation culturelle et de la réussite éducative (Dufour, 2015b).

étudiants autochtones (Dufour, 2015a) car, tels que le soulignent notamment Cote-Meek⁷⁴ (2014) ainsi que Fast et Drouin-Gagné (2019), il contribue à valider et à contextualiser leurs expériences individuelles et stigmas collectifs [à l'intérieur d'un système colonial]. Ainsi, l'adéquation des services institutionnels de l'État en fonction des besoins d'adaptation, de réparation et de rattrapage associés aux réalités coloniales pourrait favoriser l'atteinte d'une meilleure « justice sociale » (Lévesque,

2015) pour les futures générations des Premiers Peuples.

La mise à l'étude de mémoires graphiques autochtones visant le transfert de savoirs associés à l'histoire coloniale (voir figure 39) propose donc, dans un premier temps, d'instruire la population relativement auxdits contextes et déterminants associés aux stigmates coloniaux pour ensuite susciter une occasion de réflexion et d'introspection tout comme de repositionnement empathique et responsable. Dans un contexte idéal, ce processus peut être maximisé par un accompagnement visant à déconstruire les *difficult knowledge* ou « savoirs difficiles » (traduction libre) associés à l'histoire coloniale. La transmission de savoirs difficiles est définie par Alice Pitt, professeure et vice-doyenne de la faculté d'éducation et la psychanalyste de l'Université de York ainsi que par la professeure et titulaire de la Chaire de recherche en pédagogie et transformation psychosociale de la même université, Deborah Britzman, comme le processus par lequel sont représentées puis intégrées les représentations associées aux événements traumatiques, historiques ou socioculturels (Pitt et Britzman, 2003). Aussi inconfortable ou douloureuse peut-elle être, la transmission de savoirs difficiles s'inscrit néanmoins dans un désir de mémoire, de reconnaissance et de

⁷⁴ Sheila Cote-Meek est Anishinabe. Avant d'être nommée vice-rectrice, Équité, Populations et Culture (traduction libre de *Vice-President, Equity, People & Culture*) à l'Université de York, elle s'est notamment distinguée en tant que professeure-chercheuse dans les domaines de la santé et des méthodologies autochtones à l'Université Laurentienne.

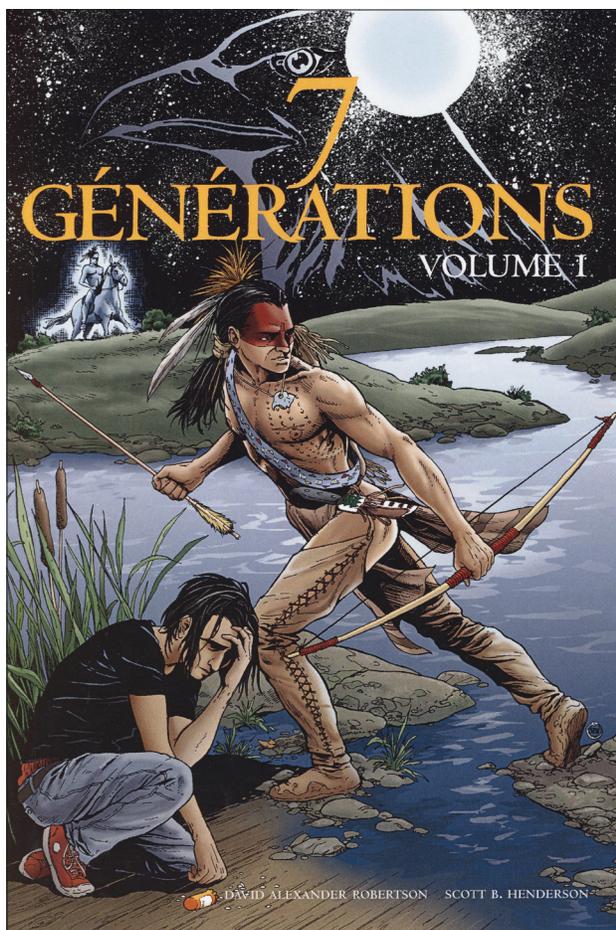


Fig. 39 – Couverture du premier tome de la BD 7 Générations (Robertson et Henderson, 2013) qui constitue la traduction française de la BD 7 Generations: A Plains Cree Saga (Robertson et Henderson, 2012a).

réconciliation (Lehrer et al., 2011; Simon et Eppert, 1997). Cet objectif humaniste rejoint d'ailleurs ceux de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (CVR), qui a reçu, tel que nous l'avons vu un peu plus tôt, le mandat de faire lumière sur le très douloureux chapitre des pensionnats autochtones du Canada. Il est également à souligner que le partage des récits associés au rapport final de la CVR (2015) au sein de la société canadienne (et québécoise) rejoint en tous points les contextes de transmission associés aux savoirs difficiles identifiés par Simon (2011) et qui seront explicités sous peu, qu'il s'agisse de contextes artistiques ou éducationnels.

Plusieurs auteurs internationaux se sont intéressés au potentiel de transmission de la mémoire, et notamment des savoirs

difficiles associés à la Shoah, à l'histoire coloniale et aux conflits politiques, à travers l'art (Britzman 2000; Lehrer et al., 2011). Parmi ceux-ci, citons notamment la contribution du professeur émérite au département de sociologie et d'études de l'équité (traduction libre – *Sociology and Equity Studies Department*) de l'Université de Toronto, Roger I. Simon. Dans la postface de l'ouvrage collectif *Curating Difficult Knowledge* (2011), Simon identifie notamment trois contextes⁷⁵ dans

⁷⁵ Certains de ces contextes inconfortables peuvent aisément être associés aux déclencheurs raciaux mis de l'avant par l'autrice Robin DiAngelo dans son ouvrage *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism* (2018) qui seront discutés à la section 4.5 *Unfolding : Illustrer la culpabilité et l'ignorance coloniales pour mieux déconstruire le racisme systémique* et cités à l'intérieur de l'ANNEXE V : *Principaux déclencheurs raciaux*.

lesquels le contenu d'une exposition peut être considéré comme présentant des savoirs difficiles. Il est à noter que ces catégories peuvent à mon avis s'appliquer à toutes autres pratiques artistiques ou même, formes de *storytelling* didactique et permettent d'envisager efficacement le large spectre des savoirs potentiellement difficiles. Le premier contexte serait associé au défi interprétatif que peut représenter une œuvre proposant différentes lectures, voire référant à des perspectives historiques conflictuelles. Toujours selon Simon, ce type d'intervention qui viendrait complexifier la réception de l'œuvre pourrait s'avérer une source de frustration ou même de rejet pour certains publics non initiés. D'autre part, le contenu d'une exposition narrative pourrait également s'avérer déstabilisant, voire perturbant, et mobiliser des émotions dites « négatives », associées au dégoût, à la colère ou à la honte si elle s'articule autour d'une possible implication, voire responsabilité collective et indirecte (ex. famille, culture, société, pays, etc.) de l'observateur en question. Pour terminer, les contenus d'une œuvre ou d'une exposition pourraient engendrer des savoirs difficiles « s'ils mobilisent une anxiété accrue (et présentent le potentiel de s'avérer une source de traumatisme secondaire) accompagnant un sentiment d'identification avec les victimes des violences dépeintes, les auteurs de celles-ci, ou les personnes identifiées des témoins passifs » (Simon, 2011, p.194, traduction libre).

De la même façon, sans toutefois avoir recours spécifiquement à la notion de *difficult knowledge*, plusieurs autres auteurs se sont intéressés au rôle que peut jouer la bande dessinée en contextes scolaires dans le but d'enseigner ces réalités contemporaines et historiques épineuses (Bailey Jones, 2015; Dardaillon et Meunier, 2012; Campbell-Galman, 2009; Haudot, 2008; Mak, 2012). Leurs contributions semblent renforcer le postulat que le support graphique, lorsqu'associé à un encadrement pédagogique prévoyant la proposition d'activités didactiques exploratoires en classe permettant de déconstruire [les savoirs difficiles], peut favoriser la réponse émotionnelle, l'identification empathique et la réflexion critique des étudiants (*ibid.*; O'English et al., 2006). Rappelons que les guides pédagogiques précédemment cités constituent de précieux alliés en ce sens. La transmission d'expériences et d'histoires de vie autochtones à travers les récits figuratifs permet ainsi de restituer et d'honorer la mémoire en créant une brèche dans les paradigmes

coloniaux et les omissions volontaires de l'histoire. Pour Lehrer et al., il s'agit d'ailleurs d'une des fonctions primaires de la transmission des savoirs difficiles associés à l'histoire coloniale :

[Difficult knowledge] induces a breakdown in experience, forcing us to confront the possibility that the conditions of our lives and the boundaries of our collective selves may be quite different from how we normally, reassuringly think of them. Such knowledge points to more challenging, nuanced aspects of history and identity, potentially leading us to re-conceive our relationships with those traditionally defined as « other ». Acknowledging that as North Americans we continue to benefit from the colonial projects that created our nations is one kind of difficult knowledge. (Lehrer et al., 2011, p. 8)

Les récits expérientiels constituent des outils didactiques efficaces en vue de l'intégration critique d'événements traumatiques (Britzman, 1998; Igloliorte, 2011; Lehrer et al., 2011; Simon et Eppert, 1997; Szurmak et Thuna, 2013; Vizenor, 1999). En effet, le témoignage constitue un outil privilégié pour entrer en dialogue avec l'autre et revitaliser la mémoire historique (Simon et Eppert, 1997). Il permet ainsi de contrer l'anonymat et d'insuffler une seconde vie aux événements historiques pour engager l'avenir (*ibid.*). La praxis de Robertson visant à ramener à la mémoire l'histoire d'Helen Betty Osborne en fonction de l'évolution du contexte canadien entre 2008 et 2017 constitue un bel exemple de ce postulat. L'extrait suivant, issu d'un article publié par Robertson sur le site web de CBC News permet notamment de préciser les intentions de l'auteur :

In my experience, the graphic novel is the best way to bring history to life in a tangible way, so that we can see it, hear it, touch it. Of course, I've written Betty's story before. [...] Back then, it was thought that around 600-700 Indigenous women had been murdered or gone missing. Since then, the official number has risen to about 1,200. I think two things have changed since 2008: One, we are more aware of the epidemic. This is a result of social media, more coverage from news outlets, and, perhaps, in some small way, literature like my first book. Secondly, tragically, more of our women are being murdered or going missing. Almost every day, I see a notice about another Indigenous woman or girl who has gone missing posted on my social media news feed. It's heartbreaking. But there are positive things happening. Last year, amidst the horrific news that another young woman, Tina Fontaine, had been murdered, there was hope. And it wasn't that thousands had gathered at Oodena Circle at The Forks. It was who had gathered. Men and women, old and young. Hipsters. Business people. Different cultures. That sort of coming together is hopeful. That sort of coming together says to me that we are tired of things continuing the way they are. What more can we do? The answer is simple. Share. Take

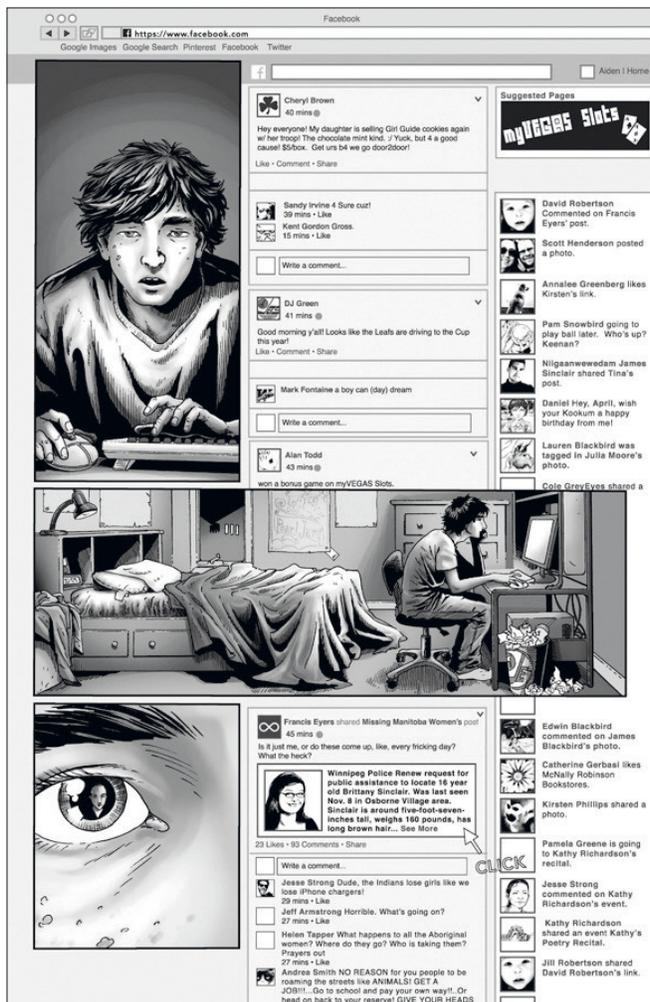


Fig. 40 – Première planche de la BD Betty: The Helen Betty Osborne Story (Robertson et Henderson, 2015).

En effet, la double trame narrative permet de croiser l'expérience de vie (et la mort tragique) de Helen Betty Osborne et celle d'étudiants allochtones du même âge (et notamment du protagoniste, Daniel) qui seront sensibilisés aux enjeux de société que son histoire représente au sein de la salle de classe. Ainsi que le souligne très justement Sarah Henzi (2017), *The Life of Helen Betty Osborne* [tout comme *Betty, the Helen Betty Osborne Story* (2015)] vise à insister sur le besoin de responsabilisation individuelle et collective de la société à l'égard de ces réalités. Elle vise ainsi à illustrer que nous pouvons tous, chacun à notre façon, faire une différence (Robertson et Blackstone, 2008; Robertson et Henderson, 2015; Henzi, 2017).

Si l'inclusion de savoirs difficiles associés à l'histoire coloniale à l'intérieur du système d'éducation est indubitablement souhaitable et nécessaire, il m'apparaît tout aussi important de

in knowledge. And when you've taken in that knowledge, give it to somebody else. Lend my book to somebody. Talk to them about it. (Robertson, 30 mai 2015)

Ainsi, la trame principale des deux éditions des mémoires graphiques de Robertson s'intéressant à l'histoire de Helen Betty Osborne (Robertson et Blackstone, 2008; Robertson et Henderson, 2012) s'articule dans un rapport presque réciproque aux violences systémiques perpétrées sur le corps et la dignité des femmes et des filles autochtones dans le cadre d'un contexte colonial génocidaire (ENFFADA, 2019) qu'au mouvement de rencontre et de mobilisation d'un groupe de jeunes alliés allochtones en devenir (voir figure 40).

En effet, la double trame narrative permet

s'assurer que ces enseignements réussissent à transcender les établissements d'enseignement pour aller rejoindre différents types de publics qui composent la majorité active et donc, qui peuvent participer dès maintenant au processus de rencontre. Parmi les nombreux supports artistiques et outils didactiques permettant d'accroître l'accessibilité de ces mesures éducatives, s'inscrivent les mémoires graphiques ou, tel que nous l'avons vu, les autographies de la découverte.

2.3.3. L'autographie autochtone : un outil réflexif et dialogique

Considérant que les mémoires graphiques associées au courant de l'autographie de la découverte permettent de *déployer* de nouveaux savoirs réflexifs et relationnels (voir section 2.2) et que les identités culturelles autochtones s'inscrivent notamment à l'intérieur de relations d'appartenance, voire d'une certaine narrativité articulée autour d'entités historiques, culturelles, communautaires et familiales (McLeod, 1998; Chandler, 2003; Kovach, 2009; Kovach et Fast, 2019), on comprendra que bon nombre de mémoires (auto)graphiques s'appuient sur la transmission d'expériences collectives et indirectes ainsi que nous l'avons vu à travers les exemples précédemment cités. Cette analyse s'applique également à plusieurs autres œuvres associées, pour ne mentionner que *UNeducation: A Residential School Graphic Novel* (Eaglespeaker, 2014) – voir figure 41; *The Outside Circle: A Graphic Novel* (LaBoucane-Benson et Mellings, 2015), *Pemmican Wars; A Girl Called Echo* (Vermette et al., 2017), *Surviving the City* (Spillett-Summer et Donovan, 2019).

Plusieurs de ces mémoires graphiques mobilisent, tel que nous l'avons vu, le vecteur individuel (fictif, romancé ou non) pour ouvrir sur des réalités partagées, qu'il s'agisse d'événements

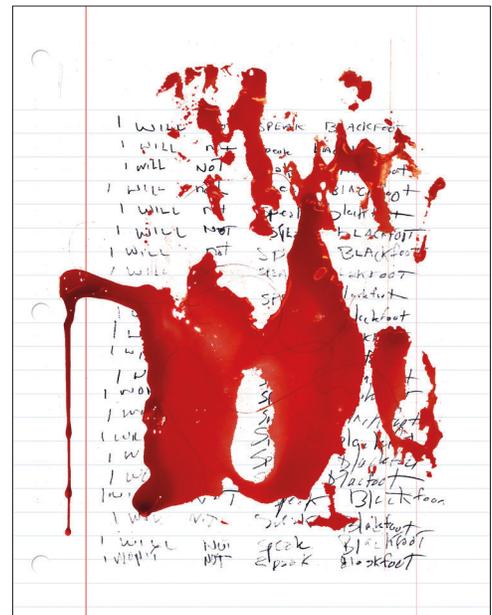


Fig. 41 – Planche non-numérotée du premier tome de la BD *UNeducation: A Residential School Graphic Novel* (Eaglespeaker, 2014).



Fig. 42 – Page non-numérotée de l'album jeunesse *Shi-shi-etko* (Campbell et Lafave, 2005).

traumatiques, de modèles de résilience ou d'histoires culturelles. Rappelons que si l'expérience cathartique associée aux autographies de la découverte est d'abord orientée vers l'auteur (ou, par identification, au groupe familial ou culturel directement concerné par les mémoires graphiques), il n'en reste pas moins que le lecteur sera aussi appelé à examiner sa propre posture à travers un processus d'identification et de différenciation. Comme l'expliquent à leur tour Nicola I. Campbell, autrice nle?kepmx, syilx et métisse de *Shin-chi's Cano* et *Shi-shi-etko* (voir figure 42) et la professeure Margaret Kovach, ce potentiel d'identification empathique permet notamment d'envisager le partage de mémoires (sous toutes ses formes) comme vecteur de transformation et de guérison individuelle et collective :

As a student, my family, my children and our future generations have been my greatest sources of inspiration. I wanted to contribute somehow to the healing of our communities. As an author of children's books, I can help awaken the hearts and minds of children with the knowledge that as parents, our children are our greatest teachers. (Campbell, 2015)

Narratives give space for transformative possibilities in teaching and learning, and story is implied in research discoveries. This includes quantitative research where, we know, that behind every statistic there is a story. Story is a powerful communicative event. It is the sharing

of story, the witnessing of story, and the learning from story that the Indigenous Elders know hold the potential for shifts in consciousness. This is a transformative shift that first happens in a performative testimonial space that is viscerally know in the relationships that embrace story. For me, as a critical educator, this is where social justice starts. Story is how we will decolonize teaching and research. Story is how we will decolonize the academy... (Kovach, 2018, p.50)



Fig. 43 – Planche non-numérotée de *The Outside Circle: A Graphic Novel* (LaBoucane-Benson et Mellings, 2015).

Ce dispositif peut également être associé à la démarche graphique de la docteure métisse (du Traité no. 6 en Alberta) Patti LaBoucane – Benson (LaBoucane – Benson et Mellings, 2015) qui a mis à profit ses recherches universitaires et son expérience professionnelle en matière de guérison autochtone en milieu carcéral à l'intérieur du récit inspiré *The Outside Circle: A Graphic Novel* (illustré par Kelly Mellings – voir figure 43). De ce fait, bien que la trame narrative et les personnages de ses mémoires graphiques relèvent de la fiction, ils sont néanmoins porteurs de mémoires individuelles et collectives documentées dans un processus hybride se situant

entre l'autographie et la rencontre. C'est également dans cette perspective que Niigaanwewidam James Sinclair décrit le roman graphique autochtone comme un « véhicule d'autodétermination » (Sinclair, 2013) qui vise, dans plusieurs des cas, à faire honneur aux mémoires autochtones tout en se dissociant de la mémoire, voire de l'identité « victimaire » (Bousquet, 2016).

2.3.4. *Altérité, transculturalité et partage de savoirs expérientiels*

Les mémoires graphiques constituent également un véhicule propice à l'ouverture, voire au renversement du sujet d'étude de l'univers du soi vers l'extérieur. Différents auteurs se sont d'ailleurs intéressés au potentiel interculturel, transculturel et anthropologique de la bande dessinée (Bailey Jones, 2015; Boukala, 2010, 2015-2016; Denson et al., 2013; Campbell-Galman, 2009). Cette seconde posture permet le partage d'expériences et de perspectives transculturelles potentiellement nouvelles, tout en privilégiant une distanciation formelle et éthique propre au support graphique (Mak, 2012). Ainsi, la production de mémoires graphiques peut aussi être utilisée dans le but de présenter de nouvelles données empiriques et expérientielles sur des réalités collectives ou des mémoires traumatiques associées à l'altérité. La mobilisation de connaissances se trouve ainsi maximisée par la grande accessibilité du médium graphique, ce qui permet de favoriser le potentiel transformateur du partage expérientiel. Les mémoires graphiques autochtones visent généralement à favoriser la rencontre afin de contrer les effets pernicioeux du manque de connaissances et d'une représentation stéréotypée véhiculée par les médias de masse ou le système d'éducation (Hill, 2010). Ce processus s'opère notamment par la dimension immersive et expérientielle propre au neuvième art, notamment définie par Boukala :

... la bande dessinée peut être envisagée par la capacité de déplacement et d'agissement qu'elle exerce sur l'auteur et sur les lecteurs en leur permettant de partager et d'éprouver des mondes possibles : une capacité à devenir autre. Elle s'initie par une insertion subjective dans un monde et s'accompagne – dans le meilleur des cas – d'une sortie altérée de celui-ci. (Boukala, 2015-2016, p. 2)

Sur le plan formel, l'efficacité de l'empreinte expérientielle résultant de la lecture de mémoires graphiques peut notamment s'expliquer par la prépondérance de hiatus (*gutters ou blancs – entre-images, voire blancs intercases*) qui fait de la bande dessinée un médium participatif (Groensteen, 2007; Mak, 2012; McCloud, 1993). La particularité de l'expérience immersive associée aux mémoires graphiques est donc partiellement inhérente à sa dimension séquentielle et statique qui requiert un engagement actif du lecteur. Celui-ci est appelé, souvent de manière

inconsciente, à remplir ou à compléter ces « vides » narratifs pour assurer une certaine fluidité en puisant dans son propre bagage expérientiel (*ibid.*). Ce mouvement intersubjectif, occasionné par les interstices, omissions, silences et ellipses, permet ainsi la création de « structures visuelles » (Sousanis, 2015) pouvant favoriser le « raisonnement qualitatif » (Eisner, 2002), voire l’empreinte cognitive de l’expérience.



Fig. 44 – Planche 61 des mémoires graphiques Des histoires à raconter : d’Ani Kuni à Kiuna présentant des exemples de personnages autochtones stéréotypés.

La question de la représentation de l’altérité induit néanmoins une préoccupation importante dans la production de mémoires graphiques transculturelles : celle d’éviter de perpétuer, à travers son travail de représentation, des stéréotypes culturels. Cette dimension est d’autant plus pertinente à considérer que la stéréotypie est identifiée comme un outil intégrateur essentiel à la bande dessinée à travers son utilisation systématique de connivences visuelles (Groensteen, 2007; Rouvière, 2008; Missiou, 2012). Si par le passé, plusieurs bandes dessinées mettaient déjà en scène des personnages autochtones (*voir figure 44*), celles-ci étaient principalement conçues par des auteurs et dessinateurs allochtones qui reproduisaient une vision stéréotypée (Sheyahshe⁷⁶, 2016 – *voir figure*

45) trahissant un profond manque de connaissances. Ces approches caricaturales et folkloriques tendaient ainsi à cristalliser les personnages autochtones dans un imaginaire passéiste, voire un second plan utilitariste. Les personnages autochtones y occupaient majoritairement un espace comparable à celui qui leur était accordé au sein des manuels scolaires de l’époque (que ce soit au Québec ou dans d’autres provinces du territoire), soit celui d’allié, d’antagoniste ou de simples

⁷⁶ Michael Scheyahshe est un créateur de la nation caddo d’Oklahoma. Il présente une double formation universitaire en études autochtones et en arts. Détenteur d’une ceinture noire *nidan* (ou deuxième dan) en karaté, il enseigne au dojo ABQ Obkinawan karate. Il est notamment l’auteur de *Native Americans in Comic Books: A Critical Study* (2016) qui recense les portraits stéréotypés des peuples autochtones tels que présentés à travers la culture populaire et plus spécifiquement, la bande dessinée américaine.

figurants de l'histoire (Vincent et Arcand, 1979), si ce n'est qu'à l'intérieur de récits d'aventures ou humoristiques stéréotypés. Depuis quelques années, plusieurs mémoires graphiques relatant des pans de l'histoire autochtone ou des expériences de rencontres individuelles en revanche ont été créées dans un réel souci d'authenticité et de respect envers les principaux intéressés. Citons, à titre exemples, les mémoires graphiques transculturelles *Louis Riel: A Comic-Strip Biography* de Chester Brown (2003), *The Sacred Path* de Gord Downie et Jeff Lemire (2016), *Nunavik* de Michel Hellman (2016), *Le retour de l'Iroquois* de Louis Rémillard (2016), *1642 : Osheaga* de Lapierre et Tzara (2018), le premier chapitre de *Days of Destruction et Days of Revolt* de Chris Hedges et Joe Sacco (2014). Il me semble également pertinent de ramener

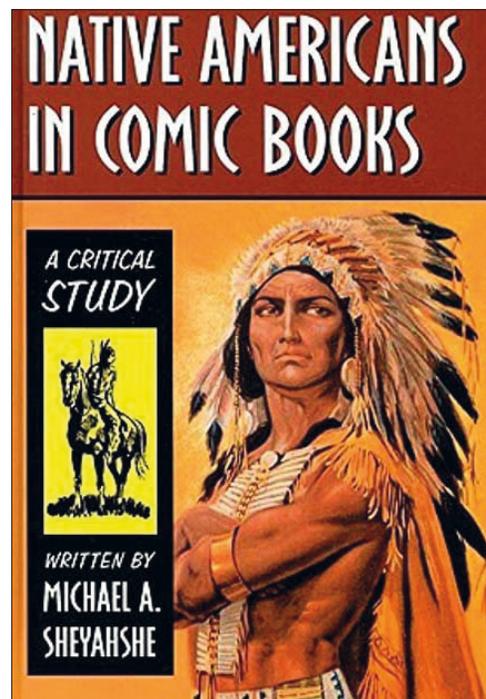


Fig. 45 – Couverture de *Native Americans in Comic Books: A Critical Study* (Sheyahshe, 2016).



Fig. 46 – Planche 4 de la BD *L'histoire du Québec illustrée : le Régime français* : *Petit Manuel d'histoire du Québec* (Bergeron et Lavaill, 1970).

à la mémoire le document *L'histoire du Québec illustrée : le Régime français (Petit Manuel d'histoire du Québec)* (Bergeron et Lavaill, 1970 – voir figure 46) de l'historien-scénariste de BD Léandre Bergeron et du dessinateur Robert Lavaill qui, déjà en 1970, proposait une version de l'histoire coloniale du Québec différente de celle qui était alors enseignée dans les manuels d'histoire de l'époque (bien que n'échappant pas à certains écueils représentationnels et sémantiques propres à son époque).

Depuis le début de mes recherches doctorales, plusieurs autres excellents projets du genre ont été publiés en ligne ou format papier, pour ne citer quelques exemples

produits à partir du territoire devenu canadien. Parmi ceux-ci, j’aimerais notamment citer le projet de vulgarisation graphique du collectif engagé Graphic History Collective *Remember, Redraw*

and Resist (Graphic History Collective, 2017)

qui s’intéresse inclusivement à différentes tranches de l’histoire coloniale canadienne.

Au Québec, on retrouvera notamment plusieurs BD de vulgarisation de format court qui s’intéressent également à des réalités ou problématiques associées aux communautés ou territoires autochtones telles que *Un reportage à Natashkuan* d’Anabel Cossette Civitella et Martin PM (2018), tout

comme la courte BD *Pourquoi les Premières Nations bloquent-elles les chemins de fer? Et pourquoi c’est important?* (Chloloula, 2020 – figure 47) de l’artiste Chloé St-Germain qui devint virale sur les réseaux sociaux en moins de quelques jours avec



Fig. 47 – Planche 12 de la BD en ligne *Pourquoi les Premières Nations bloquent-elles les chemins de fer? Et pourquoi c’est important?* (Chloloula, 2020).

plus de 360 000 vues et 20 000 partages pour sa version originale française seulement. Faisons également mention de la mise en BD des mémoires d’itinérance du doctorant métis, cri et écossais Jesse Thistle⁷⁷ à l’intérieur du premier chapitre de l’*Anthology on Homelessness* de la doctorante Kaitlin Schwan (mis en images par Nicole Marie Burton). Si, au moment d’écrire ces lignes, ladite

⁷⁷ Jesse Thistle est doctorant en histoire à l’Université de York, récipiendaire des prestigieuses bourses Vanier et Trudeau ainsi que d’une médaille du Gouverneur général, et chercheur au *Canadian Observatory on Homelessness*. Les mémoires graphiques de Jesse Thistle, mises en BD à l’intérieur du premier chapitre de *Anthology on Homelessness in Canada*, ont été créées à partir des entrevues doctorales conduites par la postdoctorante Kaitlin Schwan dans le cadre de sa thèse. Ce projet étant en cours de production au moment de finaliser cet article, se référer au site de l’illustratrice Nicole Marie Burton pour un aperçu : https://nicolemariecomix.wordpress.com/2018/06/20/anthology-on-homelessness-in-canada/?fbclid=IwAR0s3rNukn1o55UsTnc3na2zjh0iAChG3ha8ncDVhPL80_nowAZY361bV4c

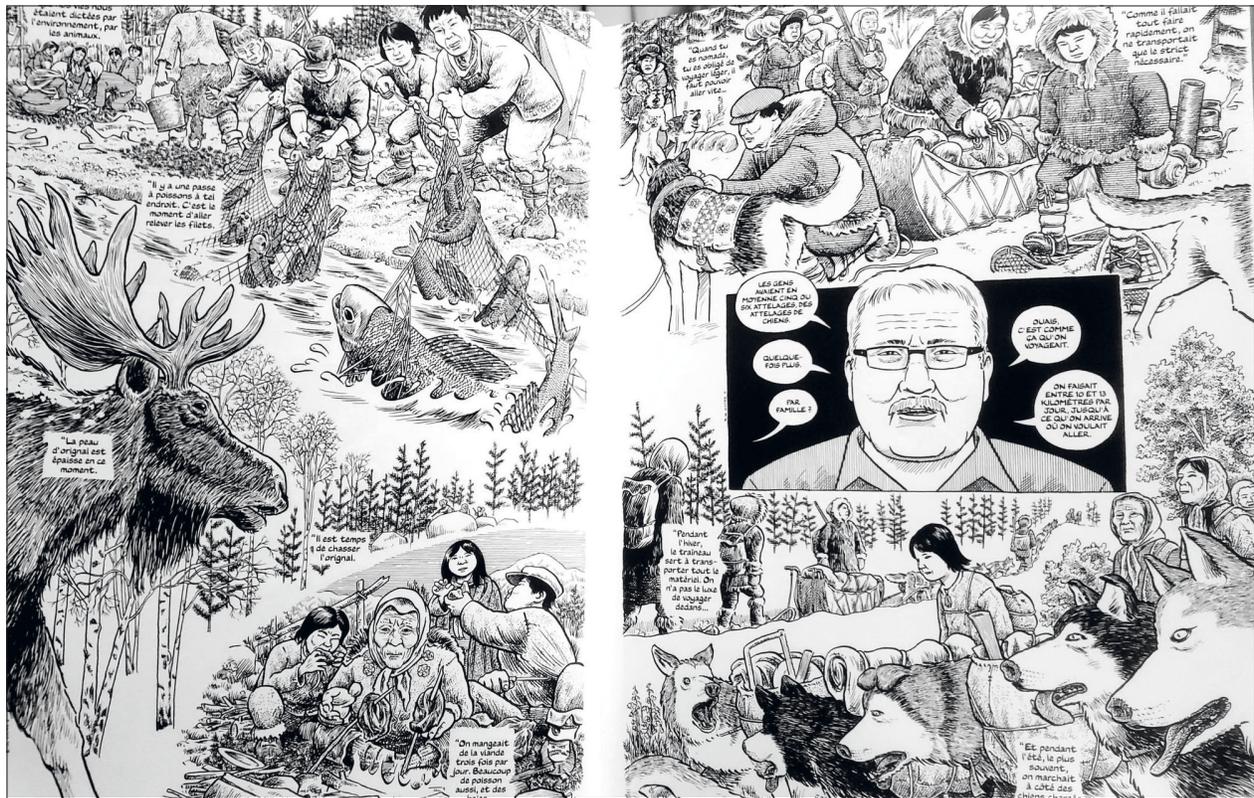


Fig. 48 – Double planche 10-11 de *Payer la terre* (Sacco, 2020).

anthologie était prévue pour une éventuelle publication en 2021, l'aperçu publié sur le site de son illustratrice (Burton, 2018) permet d'envisager le potentiel associé à l'illustration d'un savoir expérientiel récolté à partir d'entrevues de recherche. Je terminerai cette liste non exhaustive par citer l'incontournable BD reportage *Payer la terre* (Sacco, 2020 – *figure 48*) de Joe Sacco qui s'intéresse notamment à la question de l'exploitation du schiste en territoire dene des Territoires du Nord-Ouest. Véritable anthologie réflexive, transculturelle et ethnographique, il m'apparaît que cette dernière œuvre qui présente Sacco dans une maîtrise parfaite de son art (tant au point de vue de la forme dessinée que de la richesse des partages mis en récit) pourrait être décrite, à quelques nuances près, à la fois en tant que projet de recherche pour la création, de recherche par la création, de présentation créative de la recherche et de création en tant que recherche (Chapman et Sawchuck, 2012, 2015)⁷⁸.

⁷⁸ Quelques mots encore sur cette dernière œuvre. Si au moment de la parution des chapitres *Canada*,

En somme, la production, la diffusion et la mise à l'étude de mémoires graphiques produites par ou en collaboration avec des personnes ou des groupes autochtones, qu'elles soient autographiques et transculturelles, visent à introduire des fenêtres expérientielles pouvant favoriser la rencontre des peuples en présence avec leurs histoires et réalités communes et spécifiques, tout en induisant l'amorce d'une réflexion critique porteuse d'espoir et de renouveau pour les générations à venir. Par le partage d'expériences personnelles ou collectives, directes ou indirectes, elles espèrent être en mesure d'introduire le lectorat à un certain mouvement de réflexion et de résonance empathique avec les savoirs difficiles exposés. Les mémoires graphiques s'inscrivent ainsi parmi les nombreuses avenues permettant d'honorer les responsabilités de la population allochtone décrites par Ramsden (2002) en matière de sécurisation culturelle autochtone. Dans un processus d'identification et de différenciation, elle invite notamment les populations non autochtones à se renseigner sur leur propre histoire, puis à évaluer leurs postures, leurs bagages invisibles, leurs attitudes, métaphores et croyances propices à la découverte de soi et à l'éducation aux impacts de l'histoire coloniale.

Au cours des deux premiers chapitres de ce module manuscrit, j'ai tenté de jeter certaines bases théoriques et argumentatives permettant de mieux comprendre certaines potentialités associées à l'inclusion du support graphique au sein de la recherche académique, mais également en tant qu'outil didactique au service de la rencontre entre les peuples autochtones et allochtones du territoire. Le plus clair de cette recherche ayant été réalisé en tant qu'étape préparatoire, c'est-à-dire en amont du processus de création, je vous propose maintenant de prendre connaissance du

Les terres fracturées (Sacco, 2016) à l'intérieur du magazine *XXI^e* l'année suivant l'amorce de mon projet doctoral, je ressentis un certain vertige, quelle ne fut pas ma surprise de constater qu'ils ne s'avéraient en fait que de modestes aperçus du magistral *Payer la terre* (Sacco, 2020) publié quelques années plus tard. Au cours des mois qui suivirent, je m'entendis répéter à qui voulut bien l'entendre – un peu à la blague, mais non sans un soupçon de vérité – que je pouvais conséquemment laisser tomber mon projet doctoral pratiquement achevé puisque tout avait conséquemment été dit (et illustré). Cela étant dit, j'ose aujourd'hui présumer qu'il y a probablement assez de place dans ce monde pour que celle-ci, celle-là (et de nombreuses autres) puissent coexister, étant donné que l'œuvre de Sacco – entamée en 2015 tout comme mon propre projet doctoral – s'inscrit dans un ailleurs qui se situe non pas sur le territoire devenu québécois, ni à proprement dit sur le terrain de la recherche académique (ouf!).

module graphique *Des histoires à raconter : D'Ani Kuni à Kiuna* qui fut notamment concocté à l'occasion d'un laboratoire expérimental de recherche-crédation étalé entre 2016 et 2020.

En espérant que votre rencontre avec les mémoires graphiques proposées vous permettra d'accroître votre compréhension de certaines potentialités associées à la recherche-crédation, et plus particulièrement, au mouvement des comics-based research, je vous donne rendez-vous à la quatrième section afin d'examiner plus en profondeur la démarche, le processus et les savoirs déployés à l'intérieur de celles-ci.

Sur ces mots, je vous souhaite une bonne lecture !

3. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE-CRÉATION

Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna



Page couverture des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*.

NOTE : Les images de référence insérées en cours de discussion pour faciliter le référencement peuvent différer légèrement de la version des planches qui composent la BD.

4. DISCUSSION : RETOUR SUR LA MÉTHODE

Afin de maximiser l'appréciation du projet de recherche-crédation *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, je propose à présent de procéder à une brève analyse du processus, c'est-à-dire du bricolage méthodologique des pistes de réflexion associées à la création de l'outil graphique. Si les deux premières sections précédant la présentation de l'objet graphique ont principalement servi à baliser les influences théoriques, artistiques et conceptuelles du projet, il sera question, à l'intérieur de la présente section, de poursuivre l'analyse en mobilisant certains de ces outils à travers la proposition d'un commentaire plus libre, axé sur la démarche relationnelle, réflexive et conversationnelle qui a guidé la démarche de recherche-crédation expérimentale. Avant d'amorcer la discussion engagée par les questions de recherche présentées en début de document (*voir section 1.2*)⁷⁹, il me semble important de rappeler que les mémoires graphiques présentées à la troisième section – ainsi que les savoirs réflexifs déployés par chacun d'entre vous en cours de lectures – doivent être approchées comme le véritable cœur argumentatif de ce projet de recherche-crédation. En ce sens, j'espère que l'analyse qui suivra au cours des prochaines pages réussira notamment à faire la démonstration rhétorique que c'est à travers la résonance réflexive, expérientielle et relationnelle que pourra se *déployer* la pertinence méthodologique et épistémologique du projet.

Dans un premier temps (section 4.1), je retracerai le fil plus ou moins chronologique du parcours ayant caractérisé la démarche de création, depuis l'approche transculturelle du deuxième acte intitulé *Une histoire à raconter : « Une école faite pour nous autres »* (2015-2017), vers l'approche réflexive et dialogique caractérisant le premier acte *Je, tu, nous, vous, Kina8it/Tshinanu* (section 4.2). Par la suite, je m'intéresserai plus spécifiquement aux dimensions réflexive (section 4.3) et conversationnelle (4.4) du projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, pour finalement examiner les enjeux relationnels *déployés* au cours de ce processus intuitif (section 4.5).

⁷⁹ Rappelons que les questions principales de recherche déposées au cours de la section 1.2 sont les suivantes : 1. De quelles façons la production de mémoires graphiques peut-elle s'inscrire en tant qu'outil de recherche au service de la rencontre avec les peuples autochtones et allochtones ? 2. Comment l'intégration de méthodes associées à la recherche-crédation au sein de la recherche qualitative permet-elle de rejoindre les principes et valeurs associés aux méthodologies autochtones ?

Cette analyse thématique sera suivie par une brève conclusion permettant de dresser un bilan de l'incorporation de la littérature scientifique et de l'analyse discursive au sein de la recherche-crédation, du support visuel au sein de la recherche et enfin, de sa possible inscription dans le spectre des méthodologies autochtones.

4.1. Bricolage et chronologie méthodologiques

Tout d'abord, il me semble pertinent de préciser que la période de création du premier acte *Je, tu, vous, Kina8it, Tshinanu* (voir planches 43 à 133), de son avant-propos (voir planches 14 à 29) et de son introduction (voir planches 31 à 39), comprise entre 2017 et 2020, fut traversée par divers événements particulièrement bouleversants sur le plan personnel pour ne nommer qu'une commotion cérébrale en plein examen doctoral (ceci expliquant probablement cela!), une deuxième grossesse et la naissance de mon fils Noam, un congé de maternité et une quarantaine COVID-19, sans mentionner les nombreux engagements professionnels qui contribuèrent certes à l'articulation de ma réflexion, mais également à l'étalement du projet sur une plus longue période de création. Cette même période fut également marquée par une actualité effrénée sur les plans humain, politique, socioculturel, environnemental et sanitaire. Considérant en outre que ledit travail de recherche-crédation se caractérise par une méthodologie inductive, expérimentale et intuitive, il m'apparaît d'autant plus nécessaire de me prêter au travail de déconstruction de la démarche afin d'analyser ses dispositifs et potentiellement nourrir la réflexion d'autres artistes-chercheurs qui pourraient considérer l'inclusion du dispositif graphique au sein de la recherche, tout comme ma propre compréhension des savoirs *déployés* à l'intérieur du processus.

Il est aussi important de préciser que le bricolage méthodologique employé dans le cadre du présent projet se distingue grandement de celui proposé pour la réalisation de divers autres projets de bandes dessinées éducatives auxquels j'ai eu le plaisir de collaborer en tant que consultante, pour ne citer que la série BD sur les énergies vertes de l'Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador (IDDPNQL 2019, 2020a, 2020b) ou la bande dessinée du projet

Miaji en cours de réalisation sur l'histoire de la communauté anishinabe de Lac Simon (*voir figure 50*). Si les méthodes de travail doivent nécessairement être adaptées aux contextes, objectifs et particularités de chaque projet, elles semblent habituellement se décliner autour d'un modèle de production plus conventionnel se déclinant grosso modo en six ou sept étapes communicantes (*voir tableau 1*) : 1. Cueillette de données ethnologiques et visuelles, 2. Écriture du scénario, 3. Découpage (ou scénarimage), 4. Exploration stylistique, crayonnage et création de la maquette de travail, 5. Validation avec les collaborateurs et corrections, 6. Mise au propre (ou encrage) et 7. Coloration (au besoin). L'analyse rétrospective du travail du



Fig. 50 – Planche de la BD en construction du groupe Mijai en collaboration avec l'Université de Montréal.

façonnement des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* permet pour sa part d'identifier seize (16) étapes autrement perméables et prévoyant de nombreux allers-retours et ajustements (*voir Tableau 1 : Étapes de travail*). Celles-ci se déclinent en cinq (5) étapes initiales pour le deuxième acte (réalisé entre décembre 2015 et janvier 2016 avec quelques bonifications en 2017) et dix (10) pour le premier acte (réalisé entre 2017 et 2020) avec une (1) étape intermédiaire de réflexion et de gestation : 1. Recherche qualitative sur la sécurisation culturelle des étudiants autochtones (2012-2015), 2. Découpage en scénarimage (décembre 2015), 3. Illustration de la synthèse des principaux résultats de recherche (décembre à janvier 2015-2016), 4. Validation des avatars et 5. Actualisation et ajout de contenus pour sa deuxième édition (Dufour, 2017b) 6. Suspension des travaux, décantation et réflexion, 7. Exploration stylistique, graphique et conceptuelle visant à faire ressortir les nœuds, les tensions parfois inconscientes, thématiques



Fig. 51 – Illustration de l'objet graphique (photo de production).

et représentations associés au travail autographique (voir figure 51). Cette étape a été réalisée parallèlement au travail d'écriture (8) inspiré des méthodes d'autoethnographie critique (Bochner et Ellis, 2016) visant à problématiser l'expérience intime du chercheur ainsi qu'à faire émerger des questionnements et réflexions critiques sur les différents systèmes dans lequel il évolue (2017)⁸⁰, 9. Recherche archivistique et illustration du matériel visuel sélectionné (2017-2018 + ajouts jusqu'en 2020), 10. Création des différents scénarimages de travail (2017-2020), 11. Production

⁸⁰ Selon la revue de littérature effectuée par Dawson, Toombs et Musquash (2017), la méthode autoethnographique est souvent intégrée au sein des méthodologies autochtones afin de faciliter le positionnement du chercheur et la rencontre des univers autochtones et allochtones : « This method can also be thought of as a form of *storytelling* in which autobiography (stories about ourselves) and ethnography (stories about cultures) are combined (Lashua & Gox, 2006). This collaborative approach can facilitate connection between two groups. » (*ibid.*, p.5)

des planches puis de la maquette résultant du travail de sélection et de collage (Vaughan, 2005) des matériaux produits et des extraits du scénario résultant du travail d'écriture réflexive (2017-2019 + ajustements jusqu'en 2020). Les maquettes de travail furent par la suite modifiées, ajustées et mises à jour jusqu'à la toute fin du processus, en fonction des contributions extérieures, 12. Sollicitation des contributrices⁸¹, puis réalisation d'entrevues semi-dirigées et illustration des avatars à partir de photos (le plus souvent fournies par celles-ci) (2018-2019 + ajouts jusqu'en 2020) 13. Validation de chacun des avatars et des extraits choisis par les contributrices qui leur sont associés 14. Intégration des nouvelles planches au récit principal et ajustement de la maquette de travail en fonction des commentaires, critiques et suggestions des contributrices (s'il y a lieu) (2018-2020), 15. Analyse de l'objet graphique par l'artiste-chercheuse et les contributrices en cours de processus (2018-2020), 16. Actualisation des planches associée au très grand laps de temps écoulé entre l'écriture du scénario et la fin du projet (2020) et surtout, à certains événements significatifs qui marquèrent l'actualité au cours de cette période⁸².

⁸¹ Le lecteur aura certainement remarqué que j'ai décidé de ne pas recourir à l'écriture épique à l'intérieur de ma thèse doctorale afin de ne pas alourdir l'analyse. Considérant néanmoins la grande représentation féminine au sein des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* et l'objectif transversal de faire honneur à l'agentivité et la résilience des femmes autochtones (tout en reconnaissant les précieux apports des participants masculins), j'ai fait le choix, à partir de la quatrième section et pour le reste du document, de référer au groupe de personnes ayant contribué au projet en employant le genre féminin plutôt que masculin (les « contributrices » plutôt que les « contributeurs »).

⁸² Citons notamment les dépôts des rapports de la Commission d'enquête sur les femmes autochtones assassinées et disparues (ENFFADA, 2019 – voir planches 95) et de la Commission Viens (CERP, 2019 – voir planches 96), le mouvement national de résistance en solidarité avec le peuple Wet'suwet'en à l'hiver 2020 (voir planches 6-7 et 228-229), le lancement du Plan d'action contre le racisme et la discrimination de l'APNQL, la mort de Joyce Echaquan, etc.

Tableau 1 : Étapes de travail

ÉTAPES DE TRAVAIL	
PREMIER ACTE (2017-2020)	DEUXIÈME ACTE (2012-2016)
7. Exploration stylistique et conceptualisation graphique + 8. Travail d'écriture réflexive (2017)	1. Recherche qualitative (2012-2015)
9. Recherche archivistique + Illustration du matériel (2017-2020)	2. Découpage en scénarimage (2015)
10. Création de différents scénarimages de travail (2017-2020)	3. Illustration (2015)
	4. Validation des avatars (2015)
11. Production de la maquette de travail (2017-2020)	5. Actualisation (2017)
12. Sollicitation des contributrices, partage de la maquette de travail, entrevues semi-dirigées, sélection des citations et illustration des avatars (2018-2020)	
13. Validation des avatars et des extraits (2018-2020)	
14. Intégration graduelle des nouvelles planches dialogiques (2018-2020)	
15. Analyse de l'objet graphique par l'artiste-chercheuse et les contributrices en cours de processus (2018-2020).	
16. Actualisation (2020)	

Tableau 1 – *Étapes de travail.*

Il faut admettre que le protocole peu conventionnel tout comme son échelonnement eurent l'effet de complexifier, voire d'alourdir la réalisation de celui-ci. Il faut en revanche rappeler que, contrairement aux projets articulés autour de la vulgarisation graphique, ou de la représentation créative de la recherche, ce projet doctoral de recherche-crédation s'inscrit, tel que nous le verrons,

simultanément dans les quatre catégories de recherche-crédation identifiées par Chapman et Sawchuk (2012, 2015), soit la recherche pour la création, la recherche par la création, la présentation créative de la recherche, mais surtout, la création en tant que recherche. Le caractère expérimental, rétroactif et volontairement ouvert de cette démarche m'a néanmoins semblé présenter plusieurs avantages dont celui de me donner le temps nécessaire pour réfléchir, croiser et intégrer les nouveaux savoirs produits au sein de mes différents engagements professionnels, et même personnels.

Au cours des prochaines pages, je tenterai d'articuler *a posteriori* la réflexion à l'origine du renversement de postures opéré entre les deux périodes caractérisant la conception des deux actes des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, pour ensuite m'attarder plus particulièrement à la démarche création associée à l'autographie conversationnelle *Je, tu, vous, Kina8it, Tshinanu* (section 4.3) afin d'introduire le contexte et le processus adjacent au déploiement des savoirs relationnels (section 4.4). Rappelons que les méthodologies de recherche-crédation et autochtones n'entrevoient pas tellement la production de réponses argumentatives, mais plutôt la proposition de réflexions qualitatives résultant d'un processus. De ce fait, l'intérêt principal de la présente recherche ne se situe pas uniquement dans la simple appréciation de ses résultats (soit l'objet de création en tant que tel), mais également au sein de sa démarche et des nouveaux questionnements déployés au cours de celui-ci :

In Western approaches, research is understood as knowledge creation (CIHR, 2006) – if a researcher is interested in understanding more about a specific phenomenon, they select an appropriate method to explore with as much scientific rigor as possible. One distinction between Western and Indigenous research methods lies in the purpose: research done in collaboration with Indigenous peoples cannot only reveal knowledge, but also decolonize, rebalance power, and provide healing [...] (Drawson, Toombs et Mushquash, 2017, p.12)

4.2. De l'approche transculturelle vers l'approche réflexive

Au mois de décembre 2015, un ami et collègue, Sébastien Brodeur-Girard (*voir planche 101 à 103*), me fit parvenir les détails d'un concours du Conseil de recherche en sciences humaines

du Canada (CRSH) intitulé *J'ai une histoire à raconter* qui invite chaque année les étudiants boursiers à soumettre avant la fin février une présentation de leur projet de recherche sous la forme de leur choix en moins de 300 mots ou de trois minutes de vidéo. Bien que le délai s'avérait très (voire trop) court, cette invitation m'apparut une occasion très concrète pour entamer mon projet d'exploration de l'intégration de la dimension graphique au sein de la recherche universitaire.

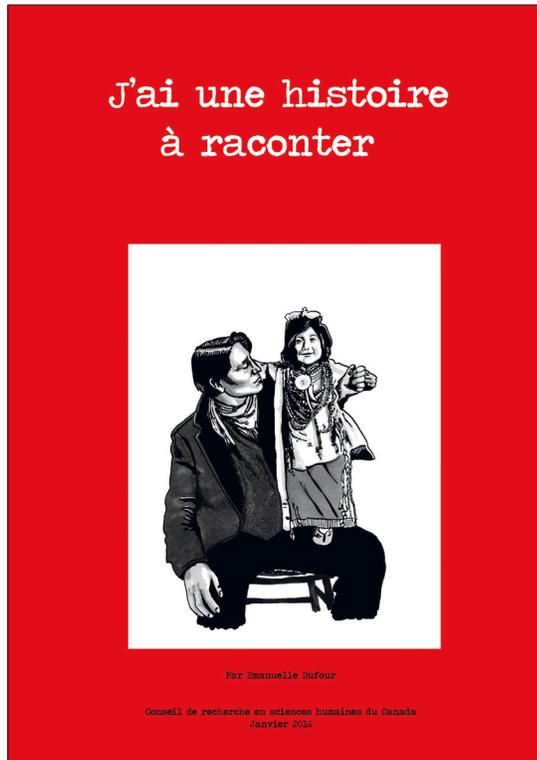


Fig. 52 – Couverture de la BD *J'ai une histoire à raconter* : Les mémoires graphiques en tant qu'outils de subjectivation et de rencontre (Dufour, 2016b).

Dans les heures qui suivirent, je me lançai dans la synthèse graphique de mes recherches portant sur l'histoire de l'autonomisation de l'éducation autochtone et la sécurisation culturelle des étudiants (Dufour, 2016b – voir le deuxième acte de l'objet graphique, planches 134 à 219). J'eus, pour ce faire, recours à l'interprétation graphique de différentes photos et images appartenant à divers corpus archivistiques dans un processus de collage⁸³ qui pourrait également rappeler la méthode d'évocation graphique employée par Gord Hill à l'intérieur de son *The 500 Years of Resistance Comic Book* (2010 – voir section 2.3.3). Le projet fut terminé avec quelques jours d'avance et j'eus tôt fait de le soumettre pour me consacrer à l'élaboration de mon projet doctoral (voir figure 52).

Malgré les nombreux engagements personnels et professionnels auxquels j'avais eu le plaisir de participer au cours de mon parcours de maîtrise en anthropologie et la création d'un important réseau de liens de confiance qui en avait résulté, je bataillais à l'époque avec un malaise

⁸³ Pour l'artiste chercheuse, professeure au département d'éducation artistique à l'Université Concordia et directrice de la présente thèse, Kathleen Vaughan (2005), le collage constitue une méthode de recherche qui permet de faire entrer en dialogue différents modes de savoirs, notamment à travers la juxtaposition de matériaux visuels et scripturaux au sein d'une approche versatile qui se veut notamment décoloniale, critique et postmoderne (Vaughan, 2005).

grandissant en tant que chercheuse ou artiste allochtone travaillant dans le domaine de l'éducation autochtone. Considérant que le parcours doctoral pouvait constituer une occasion de réorienter mes travaux dans un domaine plus confortable ou du moins, dans lequel je me sentirais potentiellement plus légitime, j'en étais venue à considérer une possible reformulation de mon projet de recherche-crédation de manière à couvrir un domaine plus général ou moins *inconfortable*. Dans le cadre de ma scolarité en éducation artistique (qui prévoit, rappelons-le, neuf séminaires avant le début du projet de recherche avec une possibilité de formation extradépartementale), je m'inscrivis donc à un atelier de création littéraire guidé par le professeur et auteur de romans d'autofiction Alain Farah au département d'études françaises de l'Université McGill afin de délier une écriture plus personnelle, voire autofictive, qui avait jadis occupé une grande part de ma vie, mais qui avait quelque peu perdu son élan au profit d'une prose dite « scientifique » au cours des dernières années. J'avais ainsi dans l'idée de débroussailler ma propre expérience de vie pour y trouver de nouveaux sujets d'étude dans lesquels je pourrais trouver une nouvelle légitimité réflexive, dans un processus apparenté aux mouvements autographiques et autoethnographiques.

À la suite de la sélection de mon projet *J'ai une histoire à raconter* (2016b) parmi les 25 gagnants du concours national puis à la publication de sa première puis deuxième édition sur différentes plateformes (CRSH, 2016; Concordia University, 2016; IRC 2016; Dufour, 2016b; Dufour 2017b), je reçus de nombreux commentaires d'amis, de proches, de connaissances et même d'inconnus exprimant, d'une part, un vif intérêt pour le support BD employé, mais d'abord et avant tout, pour le sujet traité. Plusieurs d'entre eux évoquaient une relative méconnaissance des réalités autochtones tout comme le souhait d'en apprendre davantage. La franche reconnaissance de cette méconnaissance et du malaise qui y était associé, tout comme le désir de rencontre exprimé par mon entourage, contribuèrent à me persuader de la pertinence de mettre à profit le grand privilège que représente le financement de trois années de recherches doctorales par le CRSH et l'Université Concordia pour poursuivre ce projet d'éducation par les arts. J'envisageai alors d'utiliser le support graphique pour accroître l'accessibilité des résultats de recherches réalisées au cours des dernières années auprès du grand public, mais également d'explorer *autrement* le

malaise que nous étions si nombreux à partager, en tant que Québécois, à l'égard de la (non-) rencontre avec les réalités coloniales. Cette avenue me semblait concorder avec l'envie qui me tenaillait depuis plusieurs années de renverser l'approche, depuis la perspective transculturelle vers une approche autographique basée sur une expérience collective et inclusive au sein du système qui est le nôtre. J'étais également d'avis que la recherche-création pressentie permettrait d'enrichir les nombreuses réflexions et discussions entamées avec ma collègue de recherche Léa Lefevre-Radelli (*voir planches 124-125*), alors doctorante en éducation et en sciences des religions, sur la surreprésentation des enseignements associés au « savoir-faire » par rapport à ceux traitant de « savoir-être » relationnel au sein de la formation en anthropologie, voire des sciences sociales en général.

Mon inclination pour l'approche réflexive qui s'est manifestée dès ma toute première publication⁸⁴ a forcément été nourrie par ma rencontre avec les penseurs postmodernes au cours de ma formation initiale en anthropologie au début des années 2000 (*voir section 2.1.1*). Parmi ces vecteurs d'influence, mentionnons entre autres les ateliers de films ethnographiques dispensés à l'époque par le regretté François Beudet au département d'anthropologie de l'Université de Montréal qui croyait fermement au potentiel de l'anthropologie visuelle en tant qu'outil de représentation ethnographique et de rencontre. Il est néanmoins à mentionner que ce sont principalement les discours d'auteurs, d'artistes et de leaders pour qui les mouvements de sécurisation, de décolonisation ou même de réconciliation passent nécessairement par une étape réflexive (Ramsden, 2002; Wentz, 2018; Toulouse, 2018) qui ont davantage inspiré l'approche adoptée pour la création du premier acte du projet.

D'aucuns pourraient objecter que la posture déclinée à l'intérieur du deuxième acte des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* intitulé *Une histoire à raconter : « Une école faite pour nous autres »* pourrait sembler aller à l'encontre de ces postulats théoriques puisqu'elle présente de manière plus conventionnelle une synthèse de travaux de recherche sur

⁸⁴ Voir *Les racines éducationnelles de l'indifférence* (Dufour, 2013) incluse au deuxième chapitre de l'objet graphique à partir de la planche 137.

l'autonomisation de l'éducation et la sécurisation culturelle autochtones depuis un point de vue extérieur. Il me semble pourtant que l'intégration d'un chapitre permettant de circonscrire la positionnalité de l'observateur vient en quelque sorte modifier la rencontre de manière significative et s'inscrit en accord avec les méthodes préconisées par les auteurs de la crise de la représentation en sciences humaines, au sein des principes directeurs associés aux méthodologies autochtones comme nous avons eu l'occasion de le voir, respectivement aux sections 2.1.1 et 2.1.2. On pourrait d'autre part arguer que l'approche inclusive, réflexive et systématique s'illustre aussi transversalement dans la littérature scientifique qui y est intégrée. Bien que l'empreinte relationnelle et réflexive semble assez manifeste dans le premier article *Les racines éducationnelles de l'indifférence* (2013

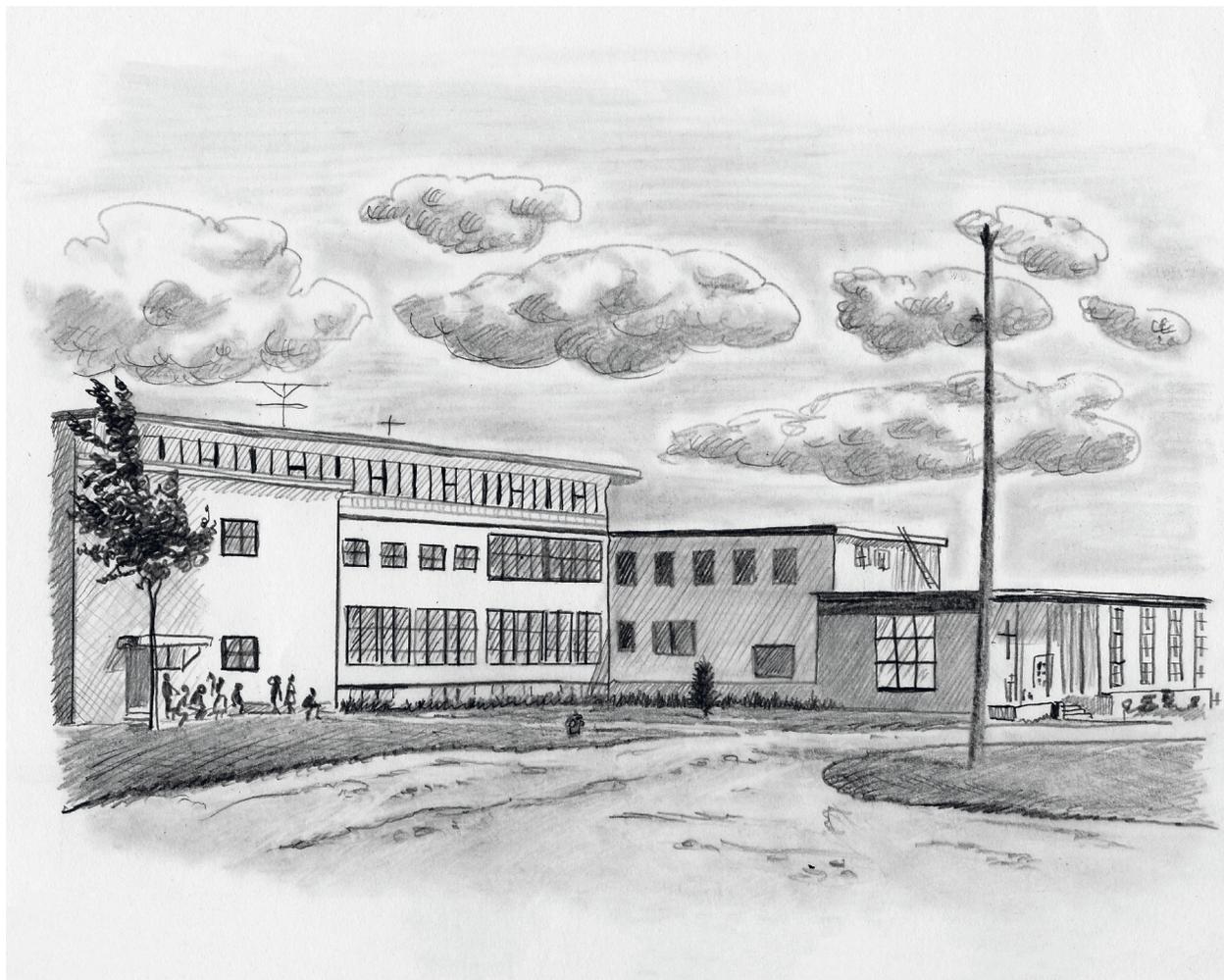


Fig. 53 – Détail de la planche 143 de *Des histoires à raconter* : d'Ani Kuni à Kiuna représentant un dessin du pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery.

– voir à partir de la planche 137) qui constitue en quelque sorte la genèse du processus circulaire illustré par *Je, Tu, Nous, Vous, Kina8it, Tshinanu*, les trois articles et chapitres suivants ne sont pas pour autant étrangers à celle-ci telle que nous le démontre la mise en contexte qui suit.



Fig. 54 – Esquisse originale ayant servi à l’illustration de la planche 170 de l’objet graphique : le logo du Collège Manitou (aussi couverture du numéro de la Revue d’histoire de l’Amérique française présentant l’article associé à l’histoire de l’institution (Dufour, 2017a).

Dans le cadre du chapitre portant sur le régime des pensionnats autochtones *De l’intégration à l’autonomisation : L’influence des fondements idéologiques du père o.m.i. André Renaud en matière d’éducation autochtone* (Dufour, 2019a – voir figure 53), c’est à la question du système idéologique implanté par le gouvernement canadien et administré par la congrégation oblate (et donc, par les populations colonisatrices) et à ses ramifications intégrationnistes que l’on s’intéresse d’abord et avant tout. D’une même façon, l’article *Du Collège Manitou*

de La Macaza à l’Institution Kiuna d’Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec (Dufour, 2017a – voir figure 54) fait ressortir le rôle majeur que devraient jouer les institutions allochtones et les instances gouvernementales dans

la création de contextes favorables aux projets éducatifs autochtones pouvant mener à l’autonomisation. En outre, l’article sur la sécurisation culturelle proposée par l’Institution « *Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es...* » : *L’Institution Kiuna et le programme Sciences*



Fig. 55 – Détail de la planche 202 de l’objet graphique présentant l’Institution Kiuna.

humaines – Premières Nations (Dufour, 2015a – voir figure 55) est le fruit d’une recherche menée en collaboration avec la direction autochtone de l’Institution Kiuna⁸⁵. Le corpus de textes présenté vise ainsi à expliciter le fil historique ayant mené aux deux principaux courants que l’on peut encore aujourd’hui observer au sein des initiatives associées à la réussite éducative des étudiants autochtones au Québec, soit le modèle intégrationniste issu du régime des pensionnats autochtones et le modèle autonomiste associé au Collège Manitou et à l’Institution Kiuna. Pour toutes ces raisons, il me semble que les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d’Ani Kuni à Kiuna* constituent bel et bien un acte de partage de mémoires individuelles et collectives visant le façonnement d’un *storytelling* à la fois conversationnel et relationnel.

Mais comment ce partage fut-il opérationnalisé au sein du processus de création? La section suivante s’intéressera à la démarche réflexive et conversationnelle qui a permis la création du premier acte de l’objet graphique.

4.3. Je, Tu, Nous, Vous, Kina8it, Tshinanu : exploration d’une autographie relationnelle

Reprenons le récit où nous l’avions laissé. Il avait donc été décidé que le nouveau chapitre à créer s’articulerait autour de l’illustration de ma propre expérience de citoyenne allochtone au sein du système colonial québécois en matière de non-rencontre (qui constitue en fait une incarnation du phénomène décrit par Lise Bastien à la planche 31 – voir figure 56) puis, ultimement, d’éveil aux histoires et réalités autochtones du territoire. Je m’apprêtais ainsi à construire une

⁸⁵ Si ledit article ne se présente pas ouvertement comme une recherche collaborative, il est à spécifier que le sujet (les étudiants), les balises, les participants et les méthodes de cueillette de données (principalement sous formes de cercles de partage) ont été facilités et choisis en concertation avec la direction de l’institution et que le rapport final a été soumis et accepté par les étudiants participants ainsi qu’approuvé par trois membres de son personnel, y compris ses deux directrices, soit Lise Bastien (voir planche 31), Prudence Hannis (voir planche 116-117) et Pierre Lainé. Il était aussi entendu que la communauté de l’Institution Kiuna était encouragée à utiliser le document et ses résultats à sa convenance. Un compte-rendu de mes recherches réalisées en collaboration avec l’Institution Kiuna, publié sous forme d’article à l’intérieur de la revue *Recherches amérindiennes* au Québec (Dufour, 2015a), fut ainsi déposé devant la *Commission d’enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics: écoute, réconciliation et progrès* (CERP, 2019) par Prudence Hannis (voir planche 116-117), directrice associée de l’Institution Kiuna.



Fig. 56 – Planche 31 de *Des histoires à raconter* : d’Ani Kuni à Kiuna présentant une citation de Lise Bastien (2008).

trame principale s’inspirant des modes de connaissances associés au *storytelling* au sein des méthodologies autochtones telles que définies par le rapport de l’ENFFADA, tout comme de celui décrit par l’anthropologue-dessinateur Manuel João Ramos :

Les histoires sont le fruit d’un travail acharné et d’une réflexion approfondie – tant de la part du conteur que de la personne qui écoute. Elles peuvent comporter une leçon, mais elles ne viennent pas avec un livre de règlements. Val Napoleon⁸⁶ et Hadley Friendland utilisent des histoires pour explorer la loi autochtone et soulignent que celles-ci ne sont pas « transmises passivement par des Aînés infallibles dans une forme immaculée. Les histoires font plutôt partie d’un sérieux dialogue public, intellectuel et interactif auquel participent

les auditeurs, les apprenants, les Aînés et d’autres conteurs – comme c’est le cas depuis des générations. » (ENFFADA, 2019, p. 155)

By writing, anthropologists recreate transmitted social memories for the benefit of their readers and, in doing so, the literary nature of their endeavour becomes manifest. Much like a novelist, when the social scientist produces and publishes a written text, he/she offers the public a fictional reality shared between the transmitter of a memory and the reader’s intellectual reception and aesthetic response. This shared reality is, in the proper sense, an imaginary universe that is summoned by the author. (2004, p.147)

Considérant que l’autographie invite indirectement le lecteur à l’identification et à la réflexion, ce nouvel acte visait *a priori* à faciliter ma positionnalité en tant que chercheuse, mais également à inviter un éventuel lectorat à se livrer à un auto-examen similaire avant d’entamer l’exercice transculturel du second acte. Je souhaitais par le fait même vérifier l’efficacité de la

⁸⁶ Val Napoleon est membre de la Première Nation Sauteaux et titulaire de la Chaire de recherche sur la justice et la gouvernance autochtones à l’Université de Victoria.

thèse centrale de Nick Sousanis (2015 – voir section 2.2) selon laquelle la juxtaposition de l’écrit et de l’image favorise le déploiement d’une nouvelle compréhension du soi. En d’autres mots, j’espérais que l’exercice autographique puisse permettre de mieux intégrer certaines expériences et réflexions relationnelles associées à mes recherches antérieures. Mentionnons au passage que ces idéaux épistémologiques rejoignent en quelque sorte une perspective culturelle associée aux méthodologies autochtones :

In focusing on critical self-in-relation, Elder Grafton offers these words: ‘No one is an expert; we are part of the whole. All we are is facilitators for others to uncover their own truths, as much as we can (Wilson et Restoule, 2010, p.39). In a nutshell, these words imply reciprocity. As Elder Grafton suggests, each individual in the group (including the self) has a responsibility to act as catalyst for others to find and reveal their truth. This implies responsibility to the group. The ability or expression of inner understanding within a collectivist tradition allows for a reciprocal, symbiotic participation of individual and group in nurturing a common or shared wisdom. (Fast et Kovach, 2019, p. 26)

Toujours est-il que lorsque je retournai à la table de dessin, je me butai à un certain sentiment de vertige quant à la suite des choses. Si j’étais bel et bien convaincue que je voulais développer une approche à la fois graphique, réflexive et conversationnelle, je n’avais pas encore la moindre idée de la façon de l’articuler de manière pratique. Afin de donner cours au travail exploratoire qui s’imposait, je débutai alors (une deuxième grossesse et) un journal de création qui pourrait servir à la fois de *scrapbook* permettant de colliger des idées et des influences tout comme de cahier de notes personnelles (voir ANNEXE IV : *Extraits du journal de création*). Cet outil me fut d’un grand secours afin de calmer une certaine angoisse associée à l’appréhension du gouffre méthodologique qui me semblait se pointer à l’horizon (voir à ce sujet la section 2.1.3).

À l’automne 2017, soit près d’une année avant la montée des débats publics sur les phénomènes d’appropriation culturelle et l’affaire *SLĀV/Kanata*⁸⁷, je m’inscrivis à un séminaire

⁸⁷ Au cours de l’été, puis de l’automne 2018, l’actualité québécoise fut notamment marquée par les débats médiatiques et populaires entourant le processus de création de respectivement deux spectacles d’*Ex Machina* et de ses collaborateurs. D’abord *SLĀV*, un spectacle musical initié par Betty Bonifassi retraçant l’histoire de l’esclavagisme à travers les chants d’esclaves noirs, puis *Kanata*, une pièce de théâtre coproduite par le *Théâtre du Soleil* d’Ariane Mnouchkine, portant sur l’histoire du Canada et des relations avec les peuples

d'écriture avancée offert en quatre ateliers par Stéphane Martelly, autrice, artiste et docteure en littératures de langue française d'origine haïtienne au *Centre for Oral History and Digital Storytelling* de l'Université Concordia (COHDS). À travers ma participation à l'atelier *Absences et présences dans l'écriture*, j'espérais principalement affiner ma compréhension du phénomène d'appropriation culturelle, tout en facilitant l'exploration de mécanismes pouvant me permettre d'éviter les principaux écueils associés au type de médiation transculturelle que je m'apprêtais à entreprendre. La question de l'appropriation culturelle peut s'avérer d'autant plus complexe que les définitions proposées tant par les dictionnaires que par les encyclopédies s'avèrent souvent incomplètes (Groffier, 2020). Leur mise en commun permet à tout le moins de faire émerger les notions-clés de patrimoine culturel, d'emprunt, de reconnaissance, de contexte, de consentement et de domination. À l'intérieur de son ouvrage *Dire l'autre* (2020; 30-32), la professeure retraitée du département de droit de l'Université McGill et chercheuse émérite au Centre Paul-André Crépeau de droit privé et comparé du Québec, Ethel Groffier, propose notamment une mise en dialogue de certains auteurs autochtones et allochtones autour de la question spécifique des polémiques de l'été et de l'automne 2018 (à savoir, ceux entourant la création et la diffusion des productions *SLĀV* et *Kanata*). Par exemple, pour le professeur de philosophie de l'Université de Victoria, James Young (2010 dans Groffier, 2020), le principal enjeu associé aux processus de création des pièces *SLĀV/Kanata* référerait davantage au phénomène *d'appropriation de voix* plutôt que de l'appropriation culturelle proprement dite. Des artistes autochtones tels qu'Aylan Couchie font néanmoins remarquer que l'appropriation des récits et autres composantes culturelles s'inscrit à son tour dans une suite logique des violences colonialistes, oblitérant les voix des principaux

autochtones des Amériques. La non-inclusion (voire l'exclusion) de représentants, d'acteurs, de concepteurs ou d'artisans des principaux groupes concernés par les récits présentés (soit respectivement les communautés noires et autochtones) fut décriée comme des actes d'appropriation culturelle et soulevèrent un mouvement d'indignation auprès de groupes militants et de leurs alliés. Au bout de plusieurs mois de prises de parole (dont une lettre ouverte signée par un collectif autochtone publiée dans le journal *Le Devoir* en appelant au dialogue et à la collaboration dont il sera question au cours de la prochaine section (*voir collectif, 2018*), de débat houleux, de mouvements de résistance, de replis défensifs, d'annulation de représentations puis de leur reprise et enfin, de rencontres et de dialogues, l'homme de théâtre et fondateur d'*Ex Machina*, Robert Lepage reconnut la maladresse et présenta ses excuses (Lepage, 2018).

intéressés et renforçant des visions stéréotypées au sein des institutions (2017 dans Groffier, 2020). Préalablement à cette polémique, il est à dire que la question du droit, ou plutôt de la légitimité de la parole, constituait d'ailleurs ma principale préoccupation en tant que chercheuse-créatrice allochtone en devenir.

L'atelier d'écriture offert par Martelly fut ainsi l'occasion d'enrichir et d'actualiser ma compréhension des enjeux de représentation au sein de la création et à travers l'exploration de discours et de praxis d'artistes présentant notamment une approche intersectionnelle⁸⁸. Il me permit de me familiariser avec les discours de penseurs phénoménologiques ainsi qu'avec des concepts littéraires pertinents à l'élaboration de mon projet, pour ne citer que la *transgression des archives* (qui vise à user des archives sans les détruire) et la *théorie de la réception* (selon laquelle la réception dépend de la construction d'un horizon propice à celle-ci). J'eus ainsi l'occasion de réfléchir abondamment au public cible de l'œuvre en gestation, au phénomène d'inconfort relationnel identifié plus tôt, aux rôles potentiels que les participantes autochtones pourraient être invitées à jouer à l'intérieur du projet et à la manière dont leurs voix et perspectives pourraient être mises à l'honneur. Ayant préalablement été sensibilisée aux questions de réflexivité par les penseurs de la décolonisation (Said, 1978; Smith, 1999; Tuck et Yang, 2012), de la crise de la représentation (voir section 2.1.1), des méthodologies autochtones (voir section 2.1.2) et de l'éducation artistique (voir section 2.1.3), certaines notions inédites et élaborées par Martelly pour l'occasion eurent l'effet d'étayer mon approche en la matière. Par exemple, elle me permit d'envisager que le degré d'implication ou de réflexivité – voire de mise en danger – de l'auteur à l'intérieur de son œuvre pouvait constituer une avenue efficace dans le but d'éviter certains écueils associés à l'appropriation culturelle. Cette balise m'apparut hautement pertinente à l'abord de ma propre création et me permit de mieux entrevoir le travail à réaliser, tout en donnant libre cours à la posture réflexive envisagée.

⁸⁸ Selon Sirma Bilge, professeure de sociologie à l'Université de Montréal, le concept d'intersectionnalité est issu des théories féministes, de la postmodernité et du poststructuralisme et réfère à la croisée des complexités associées aux identités marginalisées et donc, porteuses d'inégalités sociales. Elle priorise ainsi une approche intégrée des questions associées, notamment au sexe, au genre, à la classe sociale, à la race, à l'ethnicité, à l'âge, au handicap [et à la diversité corporelle] (Bilge, 2009).

Il m'apparaît important de préciser que ma participation aux partages, échanges et ateliers de rédaction du séminaire s'avéra par moments, plutôt inconfortable. Il me semblait pourtant à l'époque avoir eu l'occasion de développer de solides compétences interculturelles à travers, entre autres, la création de relations amicales et professionnelles avec un bon nombre de personnes issues de différentes cultures à travers le monde depuis plus d'une dizaine d'années, une maîtrise en anthropologie culturelle, plusieurs années de travail dans les écoles et les organismes en tant qu'organisatrice communautaire au Carrefour de ressources en interculturel du Centre-Sud (CRIC) ainsi que près d'une dizaine d'années de recherche et de travail dans le domaine de l'éducation autochtone⁸⁹. Il n'en reste pas moins que l'introduction spontanée et frontale aux préceptes antiracistes au cours de l'atelier vint pour ainsi dire *heurter*, ou du moins ébranler, ma vision de la rencontre et du dialogue interculturels, voire les fondements implicites de ma propre posture. Je n'étais bien sûr pas sans savoir que l'approche interculturelle faisait l'objet, depuis plusieurs années, de remises en question. Or, présupposant à l'époque qu'il s'agissait d'abord et avant tout d'un débat théorique – voire de guerres de clochers politiques – en marge de mon approche au sein des questions autochtones dans lesquelles j'étais alors investie, je ne m'y étais jamais réellement intéressée⁹⁰. À la lueur du chemin parcouru depuis lors, j'aurais tendance à penser que je me trompais.

⁸⁹ Selon DiAngelo, ce serait précisément les personnes identifiées comme *progressistes blanches* qui considèrent avoir fait le tour de la question et qui se satisfont de leur propre compréhension qui adopteraient souvent les attitudes et les comportements les plus problématiques (DiAngelo, 2011) puisqu'ils seraient moins réceptifs au besoin d'actualisation, d'introspection, d'écoute et d'apprentissages (*voir planches 108-109 et 158-159 qui traitent du besoin incessant d'actualisation*).

⁹⁰ Selon Bob White, professeur d'anthropologie de l'Université de Montréal et Danielle Gratton, coordonnatrice de recherche au *Laboratoire de recherche en relations interculturelles* de la même université (LABRRI), une part importante des critiques adressées à l'approche interculturelle serait notamment tributaire d'une certaine confusion terminologique qui ne prendrait pas en compte la multiplicité d'approches constituantes, ni de la distinction entre le champ de recherche et la pratique professionnelle, pas plus que de celle entre les dynamiques relationnelles (nommée « interculturelité ») et le « paradigme d'intervention ou de recherche » (White et Gratton, 2017). À l'issue de leurs recherches, les auteurs identifient néanmoins certaines balises communes aux différentes écoles dites interculturelles. Celles-ci incluraient notamment « une posture d'humilité et de curiosité », une « éthique relationnelle », un « cadre d'analyse interactionniste et systémique » contextuel, un modèle communicationnel et l'identification d'obstacles et la proposition d'outils pour faciliter le dialogue (*ibid.*, p.65). La dimension dialogique, voire interprétative, rejoint d'ailleurs les écrits de la psychologue française Cohen-Émérique (2011) dont les travaux, et notamment les concepts d'« incidents critiques » et de « chocs culturels » au sein de la rencontre, ont grandement influencé la pratique en matière d'intervention interculturelle au Québec (*ibid.*). Tout en considérant que

Mon immersion au sein de l'atelier du CHORN me permit d'apprécier l'ampleur du fossé théorique, intellectuel et académique qui se dresse entre les postures théoriques et éthiques des universités montréalaises francophones et anglophones en matière de positionnement ou de positionnalité face aux questions d'altérité relationnelle (ou devrais-je me limiter à écrire dans le cas échéant, de mon expérience au sein de mes deux *alma mater*, soit l'Université de Montréal et l'Université Concordia)⁹¹. Je dois ainsi admettre que ma première réaction aux critiques énoncées à la suite de ma première lecture de groupe d'un texte⁹² – qui se présentait alors comme une adresse à mes amies et contributrices autochtones au sein de mes recherches – en fut une de repli défensif. Si je tentai tant bien que mal de dissimuler un certain malaise lors des échanges afin de me montrer accueillante et ouverte, il n'est resté pas moins qu'une fois l'atelier terminé, je m'empressai de

cette distinction s'avère pertinente à la compréhension de la démarche, je ferai néanmoins le choix de limiter l'exploration de ce débat puisqu'il ne contribue pas directement à répondre à mes principales questions de recherche méthodologique. Il me semble néanmoins important de préciser afin d'en arriver à une meilleure compréhension de mon processus, que c'est dans le cadre de la participation du CRIC à une recherche du LABRRI que je fis la rencontre du professeur Bob White en 2011 qui ne tarda pas à devenir mon codirecteur de maîtrise à l'occasion d'un retour au département d'anthropologie de l'UdeM. C'est aussi à l'occasion du séminaire de maîtrise dirigé par White portant précisément sur la rencontre interculturelle que j'eus l'occasion d'approfondir mes recherches sur la bande dessinée en tant que véhicule de rencontre entreprises dans le cadre de mon emploi au CRIC (voir section 1.1), puis reprises dans le cadre du projet SocioEduPop du LABRRI (alors que je travaillais comme auxiliaire de recherche contractuelle). Cette amorce de recherche servit également de cadre fondateur pour certaines publications et travaux subséquents (Dufour, 2014; 2016a).

⁹¹ Bien que cette tendance soit observée et relevée de manière informelle par un très grand nombre de chercheurs, d'étudiants, de professeurs et de professionnels autochtones et allochtones de Montréal – en plus de m'avoir été confirmée de manière anecdotique bien que récurrente par mes deux codirections – je n'ai réussi à trouver aucune référence, documentation ou analyse scientifique qui aurait permis d'asseoir cette observation empirique. D'autre part, la différenciation opérée par Lefevre-Radelli (2019) dans sa thèse doctorale, entre les approches interculturelles adoptées par le Québec francophone et les approches antiracistes davantage associées aux courants éducatifs et académiques anglophones du Canada et des États-Unis, permet d'appuyer ce constat. Il est aussi à préciser que cette différenciation n'est aucunement associée à un jugement éthique ou de valeur. Il m'est d'avis que les deux postures comportent des avantages et des inconvénients et qu'elles peuvent agir de manière mutuellement bénéfique à long et moyen termes. Il en va de même pour ce qui est approches dominantes (mais non exclusives) et contrastées que l'on aurait tendance à observer dans les mouvements de luttes de certaines nations et communautés autochtones majoritairement anglophones et francophones. Au cours des dernières années de mon doctorat, j'ai néanmoins eu le plaisir d'observer un meilleur dialogue entre ces postures distinctes et pourtant complémentaires.

⁹² Le lecteur pourra référer à la dernière pièce de l'ANNEXE IV : *Extraits du journal* de création pour avoir un aperçu de l'ébauche en question.

faire *réconforter* cette nouvelle *vulnérabilité* auprès de proches amis autochtones afin de *sécuriser* mon approche qui se voulait pourtant *bienveillante*.

Pour mieux comprendre ce réflexe défensif qui s'avère assez répandu au sein de la population québécoise, tout comme les *déclencheurs raciaux*⁹³ qui y sont associés – il m'apparaît pertinent de le déconstruire à partir d'une grille d'analyse empruntée au sociologue français Pierre Bourdieu (1992) et reprise par la sociologue américaine, Robin DiAngelo dans son ouvrage (2020, p.174-176). Dans l'exemple type examiné un peu plus tôt, l'intégration du nouveau *champ*⁹⁴ culturel, voire intellectuel, c'est-à-dire du nouveau paradigme antiraciste à l'occasion de l'atelier animé par Stéphane aurait eu l'effet de provoquer un certain niveau de dissonance cognitive avec le *capital*⁹⁵ hérité de mes expériences scolaires et professionnelles ancrées dans une approche interculturelle familière, pour créer de manière inconsciente, un point de rupture, voire un déséquilibre au sein de mon *habitus*⁹⁶ en tant qu'artiste et chercheuse progressiste, empathique et engagée, à l'origine de mon inconfort. Nous aurons l'occasion de revenir de manière plus appuyée sur cette posture théorique et de déconstruire les concepts antiracistes mobilisés un peu plus tard. Pour les fins de la présente démonstration, admettons simplement pour l'instant que les discours critiques d'artistes féministes, d'activistes et de participantes noires du séminaire sur des phénomènes associés aux

⁹³ Voir à cet effet l'ANNEXE V : Principaux déclencheurs raciaux (et quelques pistes de réflexion pour y remédier (DiAngelo, 2020)).

⁹⁴ La théorie des *champs* proposée par Bourdieu fait référence à un microcosme social (voir un contexte social spécifique) régit par des règles implicites, des frontières parfois poreuses (dissociant lesdits « professionnels » desdits « profanes ») et répondant à des fonctions particulières. Les champs [milieu professionnel, écoles, séminaires, etc.] sont souvent contenus à l'intérieur de macro-champs [université, société, monde académique] et peuvent présenter des micro-champs (Wagner, 2016; DiAngelo, 2020).

⁹⁵ La notion de *capital* constitue un concept important au sein des paradigmes sociologiques proposés par Bourdieu. Il fait référence à un système d'avantages, d'attributs (sociaux, culturels et économiques), voire de « valeur » sociale associée à un individu à l'intérieur d'un champ donné. Le capital comprend notamment les titres scolaires, la reconnaissance professionnelle, les compétences reconnues, les réseaux de relations, etc. (Bourdieu, 1979; DiAngelo, 2020)

⁹⁶ Le concept d'*habitus* de Bourdieu fait référence à : « un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. » (Wagner, 2016c). Il est en quelque sorte le produit internalisé du capital à l'intérieur, par exemple, d'un champ donné. Il résulte du positionnement social à travers un jeu de conscientisation intériorisée et de relations extérieures (ou des dynamiques de socialisation qui incluent notamment les relations de pouvoir) (Wagner, 2016c; DiAngelo, 2020)

concepts antiracistes de la fragilité blanche (*White fragility*) et de la culpabilité coloniale (*Settler culpability*) m'encouragèrent à revoir ma posture et à retravailler, non sans une certaine dose d'inconfort et même, de réflexes défensifs, mon travail d'écriture⁹⁷. À travers ce processus, j'en vins à postuler que si l'éducation interculturelle québécoise propose de promouvoir les notions d'universalisme, de tolérance, d'égalité, de rencontre et de solidarité dans la lutte aux stéréotypes pour promouvoir le vivre-ensemble⁹⁸ et la cohésion sociale, l'éducation antiraciste insiste plutôt sur l'importance d'examiner les inégalités, les rapports de pouvoir et les leviers de discrimination à l'intérieur du système et de ses constituants pour pouvoir les déconstruire et aspirer à une meilleure justice sociale. Il me sembla manifeste que l'approche antiraciste critique qui propose de déplacer le regard depuis les groupes marginalisés vers le système et les mécanismes à l'origine de cette marginalisation, impliquait d'abord et avant tout d'être en mesure de reconnaître les attitudes, postures et comportements des structures et des individus qui en bénéficient (directement ou indirectement, de manière intentionnelle ou non).

Avec le recul, je ne peux que reconnaître que les remises en question et les troubles occasionnés par les échanges auxquels j'ai participé, en tant qu'autrice blanche et allochtone⁹⁹,

⁹⁷ Considérant que l'exposition à certains récits ou savoirs difficiles de la BD *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* peut également aussi agir en tant que déclencheur racial, il me semble ici important de normaliser les réactions de tristesse, de colère, de honte, de justification, de retrait de la conversation ou de l'engagement, d'argumentation, de repli, etc. (*ibid.*) à travers le partage de ma propre expérience. L'intervention d'un certain déséquilibre dans l'habitus social induit presque inévitablement un *stress racial* voire une certaine brèche ou fragilisation au sein de nos paradigmes. À la lueur de l'expérience exposée plus tôt, je suis d'avis que la posture de l'alliée aux luttes des personnes et groupes marginalisés (qu'il s'agisse de populations racisées, autochtones ou autres) implique d'abord et avant tout, de prendre le temps d'observer et de mobiliser cet inconfort pour mieux redoubler d'écoute et de réflexivité.

⁹⁸ Cette compréhension résultant de mes diverses expériences au sein du système d'éducation québécois, que ce soit à titre d'élève, d'étudiante ou de professionnelle, s'avère notamment confirmée par la présentation des principaux mandats de l'éducation interculturelle des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Québec, 2020)

⁹⁹ Tel que précédemment entrevu, le principal nœud de cette rencontre s'est articulé autour de la lecture d'un texte mettant de l'avant un certain malaise colonial évoqué par une autrice allochtone et blanche (voir *ANNEXE IV : Extraits du journal de création*) en présence d'un groupe de jeunes artistes et militantes racisées avec lesquelles je n'avais pas encore eu l'occasion de construire des relations de confiance et qui avaient, d'autre part, eu à composer en de trop nombreuses fois par le passé avec ce type de discours repentant. L'expression de ces prises de conscience ou des sentiments associés à un certain éveil – voire à l'exposition de *savoirs difficiles* – à l'intérieur de certains contextes sécuritaires et consentants (notamment à

mais surtout, par la rencontre et l'écoute de ces *autres* voix, se sont avérés hautement constructives, enrichissantes et même, *thérapeutiques*¹⁰⁰. Ce fut ainsi l'occasion de revisiter certaines postures héritées (voire de découvrir certains *angles morts* de celles-ci) à travers une approche actualisée permettant de mieux appréhender ma propre positionnalité au sein de ce système, en redoublant d'écoute et d'humilité. Comme le rappellent les penseurs de la pédagogie de l'inconfort (Leibowitz et al., 2010; Brooks, 2011; Zembylas et McGlynn, 2012), il n'y a pas de mouvement possible sans l'expérience d'une certaine vulnérabilité. Le séminaire ouvrit en outre sur deux ébauches¹⁰¹ de scénario pour l'acte premier des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*.

Au cours des semaines qui suivirent, je partis – le ventre rond comme un ballon¹⁰² et le souffle court – m'aérer l'esprit à l'occasion d'un séjour à Québec pour assister à la remise des *Prix*

l'intérieur d'un cadre éducatif ou d'un projet de mémoire graphique réflexive et conversationnelle !) constitue à mon avis une étape de reconnaissance qui doit être encouragée pour s'assurer de leur déconstruction constructive à l'intérieur de mouvements de responsabilisation et d'engagement concret. Les personnes allochtones ou blanches doivent néanmoins se montrer sensibles au fait que l'exposition (voire l'imposition) de ces réponses contextuelles et spontanées peut s'avérer irritantes pour certaines personnes racisées ou autochtones qui doivent déjà composer avec des souffrances autrement plus profondes (et invisibilisées) qui nécessitent une attention prioritaire à l'intérieur de cette conversation. Il est également à préciser que dans le cas de figure exposé, (soit l'atelier du CHORN), les questions de l'appropriation de la souffrance ou de la fragilité blanche nous furent exposées à l'intérieur d'un dialogue ouvert, franc, authentique, mais toujours respectueux. L'inconfort ressenti en cette occasion s'explique donc par un mouvement d'(auto)identification empathique, puis de dissonance cognitive associé à certains *déclencheurs raciaux* et non par le discours même des participantes racisées qui ne se voulait en aucun cas, culpabilisant. La question des *déclencheurs raciaux* sera d'ailleurs examinée plus en détails au cours des prochaines pages, tout comme à l'*ANNEXE V*.

¹⁰⁰ Le choix du terme « thérapeutique » fait en quelque sorte écho au processus de guérison individuelle et collective à laquelle tous les occupants du territoire colonisé sont conviés dans le cadre du projet appelé réconciliation (*voir à cet effet les citations de Marie-Eve Bordeleau et de Justice Murray Sinclair, respectivement présentées aux planches 15 et 43*).

¹⁰¹ Le premier texte précédemment évoqué et articulé autour de la question de l'appropriation de la parole et précédemment évoqué (*voir ANNEXE IV : Extraits du journal de création*) fut discuté et problématisé en cours d'atelier au CHORN puis avec certaines contributrices au cours des séances consultatives de la première maquette de travail pour être finalement retranché lors de la création des scénarimages. La deuxième ébauche permit pour sa part d'établir les bases des premiers chapitres du premier acte (*Chapitre I : La dormance et Chapitre II : la crise*).

¹⁰² Comme il fut précédemment évoqué, le plus fort du temps de gestation du projet de recherche-crédation *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* correspond à la période de gestation de mon fils Noam né à l'hiver 2018.



Fig. 57 – Une image du film d'animation *Le chapeau* (1999).

du Québec à l'Assemblée nationale¹⁰³. J'y fis notamment la rencontre du travail de la cinéaste d'animation Michèle Cournoyer (voir figure 57), lauréate du *Prix Albert-Tessier* dont le discours de remerciement articulé autour de l'évocation de son travail de l'inconscient eût l'effet de réactiver chez moi, une mémoire oubliée. Il me

remit sur la trace d'une série de petites gouaches exécutées à même les pages cartonnées d'un journal de voyage qui m'avait accompagnée lors d'un séjour de travail à *Aotearoa* (Nouvelle-Zélande) en 2004 (voir figure 58 ou planches 33 à 39 et 98 à 100). De retour à Montréal, je finis par mettre la main sur ladite production réalisée à partir de taches de couleurs aléatoires et réparties à travers plusieurs pages de notes et de récits de rencontres éparses¹⁰⁴. Je me rappelai l'état introspectif et apaisant que m'avait prodigué cet exercice lorsque je séjournais dans une minuscule habitation réservée aux travailleurs du *château Tongariro Hotel* auprès de mes amis et collègues majoritairement *māori*. J'entrepris de répéter l'exercice, près de onze années plus tard, au moyen cette fois-ci d'encre de Chine éclaboussée au hasard sur un papier buvard. L'exercice ne fut, en cette occasion, guidé que par une simple suggestion thématique, celle de l'éducation autochtone. Selon le protocole initial, je traçai par la suite les formes figuratives qui se révélèrent à moi à l'aide d'un stylo noir, en tâchant de me garder de tout interférences analytiques ou jugement esthétique en cours de processus¹⁰⁵.

¹⁰³ Tous les récipiendaires du *prix Étudiants-chercheurs étoiles* des Fonds de recherche du Québec québécois – Société et culture (FQRSC) – reçu pour l'article Une école furent alors invités à y participer pour être cités et applaudis.

¹⁰⁴ Les notes contenues dans ce cahier ont été mises à contribution pour l'illustration planches 34 à 39 ainsi que 98 à 100.

¹⁰⁵ En 2019, je mobilisai à nouveau cette approche pour l'illustration du moyen-étrange de Josiane Blanc *Conte d'une grossophobie ordinaire* (2019) dans les anciens studios de l'Office national du film du Canada

Une fois l'exercice terminé, je ne pus que constater que, contrairement aux images figuratives qui s'étaient révélées de manière spontanée en 2004 sans suggestion thématique particulière, l'atelier de création inspiré par la thématique de l'éducation autochtone avait ouvert sur une série de tableaux sombres, presque lugubres (*voir planches 18 à 29 – voir figure 59*). Tout en étant consciente de la portée traumatique des violences associées à l'histoire de l'éducation autochtone du Québec et du Canada (pour ne nommer que celui du régime des pensionnats) et d'un certain degré de vulnérabilité associé à

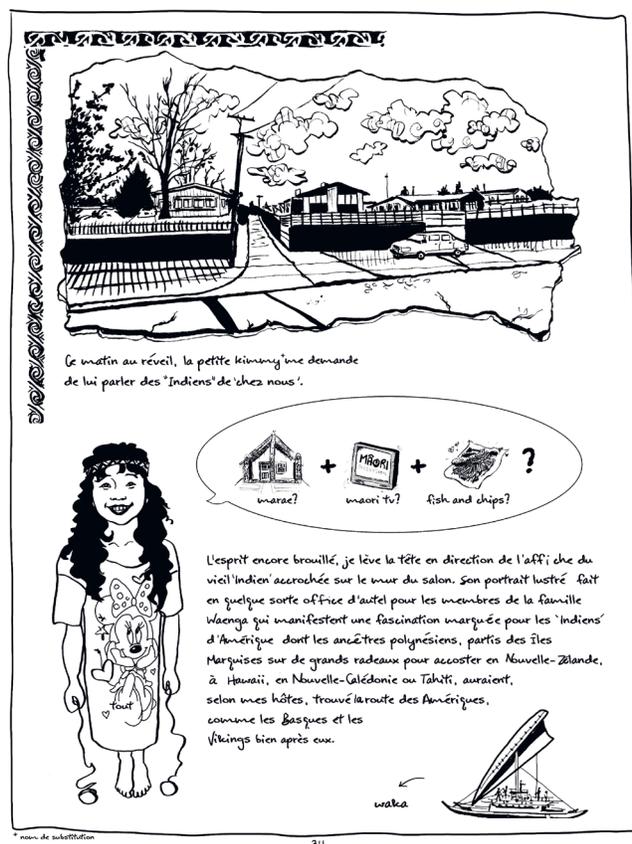


Fig. 58 – Planche 34 présentant une reconstitution du journal de voyage en territoire māori (2004).

la démarche réflexive entreprise depuis quelques semaines, je ressentis néanmoins une certaine surprise à l'abord de ces horizons menaçants puisque la grande majorité de mes expériences associées au domaine de l'éducation autochtone au cours de mes recherches et engagements professionnels avaient été réalisées au sein d'initiatives ou de communautés de pratique lumineuses, inspirantes et porteuses d'espoir¹⁰⁶. Loin de présumer d'un véritable potentiel psychanalytique associé à cette méthode d'évocation par l'image¹⁰⁷, ce constat me sembla néanmoins confirmer la

(ONF), ce qui permet de centrer le travail de représentation sur les affects des participantes plutôt que sur la représentation figurative des expériences racontées. Ce procédé permet paradoxalement d'accroître le rythme de production pour terminer le corpus d'une cinquantaine de dessins en moins de trois semaines de travail.

¹⁰⁶ À l'exception faite de mes recherches portant sur le régime des pensionnats autochtones du Québec (*voir Dufour 2019 entre les planches 147 à 166 de l'objet graphique*).

¹⁰⁷ Au cours des entrevues réalisées subséquemment en présence des maquettes de travail du projet (*processus*



Fig. 59 – Planche 25 issue de l'exercice exploratoire des taches d'encre.

présence d'un certain inconfort latent et visiblement non résolu qui pourrait présenter un point d'entrée pertinent pour la suite du processus autographique.

Si l'exercice exploratoire des taches d'encre avait d'abord et avant tout été prévu de manière à penser en images mon propre rapport à l'éducation autochtone, il s'avéra présenter un certain intérêt tant au sein de ma démarche réflexive que conversationnelle¹⁰⁸. Il m'apparut alors pertinent d'incorporer les traces de mon travail d'exploration graphique en introduction de la bande dessinée, postulant que l'exercice interprétatif induit par leur présence, tout comme le relatif sentiment de vulnérabilité cognitive induite par l'abstraction,

pourrait amener le lecteur allochtone à se distancier d'une approche analytique pour mieux entrer en résonance avec l'approche réflexive proposée. Rappelons qu'au sein de la recherche autochtone, tout comme au sein des tenants de la pédagogie de l'inconfort (Leibowitz, B. et al., 2010; Brooks,

qui sera détaillé à la section 4.4), plusieurs, y compris le psychologue ilnu Jacques Kurtness (*voir préface, planches 12-13*) établirent un parallèle spontané entre ces images et celles utilisées à l'intérieur du test de Rorschach.

¹⁰⁸ Au cours des mêmes entrevues, plusieurs exprimèrent un vif intérêt pour ces tableaux abstraits. Je fus notamment étonnée de constater que si l'évocation du régime des pensionnats autochtones m'était personnellement apparue comme assez frontale à l'intérieur de certains de ces tableaux (ce qui fut confirmé par la majorité des contributrices allochtones notamment par l'identification des personnages à soutane aux planches 22 à 25), celle-ci ne semble pas aller de soi pour toutes les participantes autochtones qui les décrivent néanmoins comme *macabres, lugubres* et parfois associés au monde immatériel ou non vivant à travers l'évocation du *ghost dance, du monde des esprits*, etc. Pour mon amie et collègue Anna (*planches 90-91*), femme anicinape et crie présentant un très fort attachement au bois, à la chasse et au piégeage, les figures présentées aux planches 22 et 23 furent interprétées comme la représentation d'animaux du territoire : « Moi je voyais un poisson, un castor là, *icitte* aussi, on dirait un lièvre avec son oreille là... La mauvaise parole » (Anna, 14-11-2018, Montréal). Bien qu'elle ne distinguât d'abord pas les robes noires sur les figures, elle perçut dès le premier coup d'œil, en revanche, le déséquilibre relationnel entre les éléments constituants tel que nous le verrons à la section 4.5.

2011; Zembylas et McGlynn, 2012), l'état de vulnérabilité est perçu comme « honorable » (Fast et Kovach, 2019, p.26) puisque porteur d'humilité et propice aux apprentissages.

Au cours de la même période et au gré des soi-disant hasards induits par les réseaux sociaux, je fus introduite à un gazouillis de Jesse Wenté, producteur et critique ojibwe, alors directeur du nouveau Indigenous Screen Office of Canada¹⁰⁹ allant comme suit : « If non-Indigenous Canadian artists want to make work about residential schools, why not tell the part of the story that is yours? The story of survivors is really not yours to tell. But there is a side of the story that you should explore deeply » (Wenté, 2018) (voir figure 60 – planche 27). Bien que mon projet de mémoires graphiques – que je m'apprêtais à reprendre à la suite d'un arrêt de quelques mois pour mieux

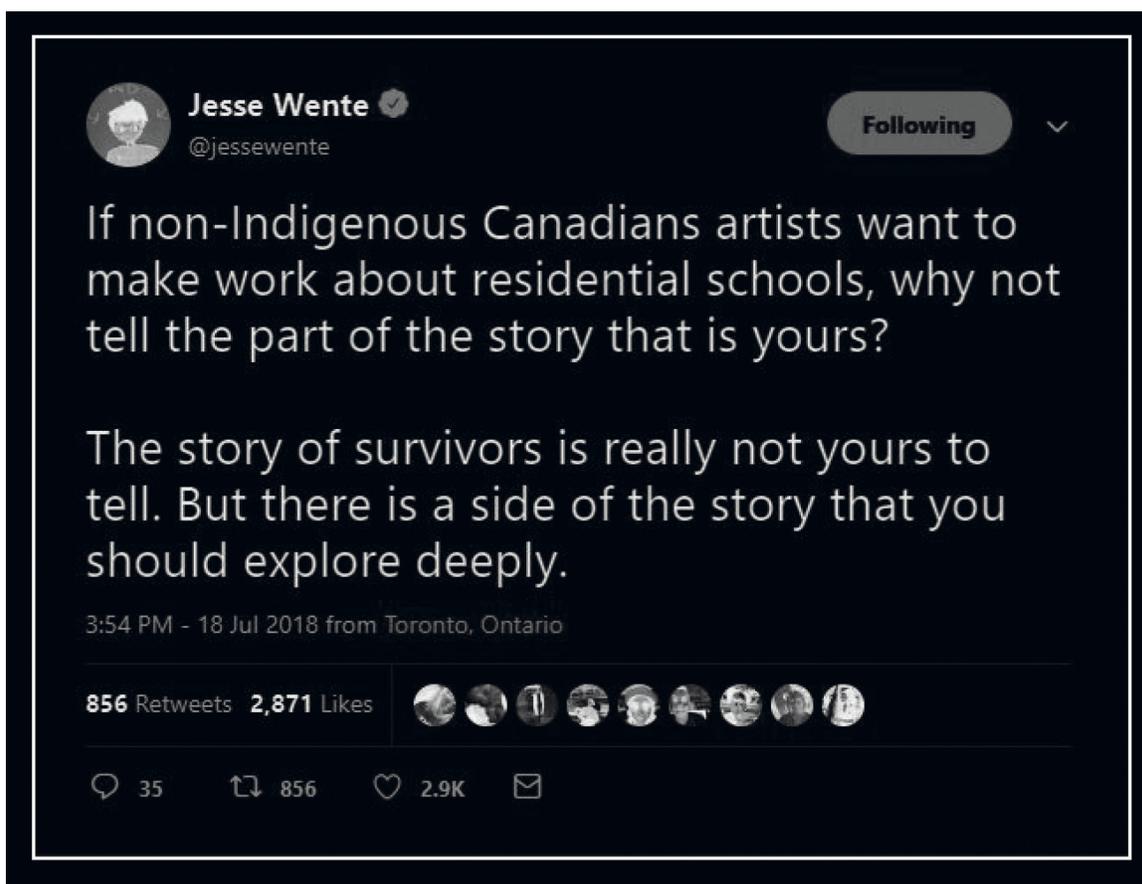


Fig. 60 – Détail de la planche 27 reproduisant le gazouillis de Jesse Wenté.

¹⁰⁹ Jesse Wenté fut nommé président du conseil d'administration du Conseil des arts du Canada deux ans plus tard, soit en juillet 2020, devenant ainsi la première personne autochtone à occuper cette fonction.

accueillir la naissance de notre petit Noam – se voulait orienté vers l’illustration de différentes composantes de l’éducation « pour », « par et pour » et « au sujet » des Premières Nations (et non spécifiquement tourné vers l’expérience des pensionnats autochtones), cette invitation eut l’effet de solidifier mon désir d’explorer une nouvelle méthode de recherche transdisciplinaire et dialogique, qui serait facilitée par l’autographie de ma propre (non-)rencontre avec les réalités autochtones¹¹⁰. Sacco, Spiegelman et Robertson n’avaient-ils pas préalablement fait la démonstration que la mise en BD d’un processus de rencontre, guidé par un protagoniste-médiateur familial, pouvait constituer une stratégie narrative de résonance potentiellement efficace? (*voir figure 61*)¹¹¹ Les mémoires graphiques pressenties viseraient donc à inviter le lecteur allochtone, mais également autochtone, à se livrer, dans un processus d’identification et de différenciation. En d’autres mots, il sera appelé à inscrire, par processus de résonance, sa propre petite histoire au sein du récit colonial qui est, qu’on le veuille ou non, celui de tous les citoyens du territoire.

Le processus autographique permet le déploiement de réflexions de type relationnel dès



Fig. 61 – *Caractérisation des personnages historiques autochtones et les enfants protagonistes de la série Tales From Big Spirit (Henderson, 2014).*

la création des premières versions de travail, et ce, avant même l’inclusion de la dimension conversationnelle qui sera examinée au sein de la prochaine section. Alors que je commençai à prêter attention à la « résonance de mon tambour intérieur » (pour

¹¹⁰ Certaines des entrevues consultatives que je réalisai auprès des contributrices autochtones eurent l’effet transversal de valider l’efficacité de l’intervention du gazouillis de Wente afin d’annoncer, de manière explicite, une certaine inversion du regard vers l’intérieur comme l’illustre l’anecdote suivante. Une contributrice et amie me confia qu’elle avait préalablement tenté de faire lire la maquette BD à un membre de sa communauté venu la visiter à Montréal. À peine quelques minutes après avoir entamé sa lecture, celui-ci lui demanda s’ils avaient encore affaire à une mise en récit des histoires racontées par une autrice blanche. En guise de réponse, elle l’invita simplement à poursuivre sa lecture jusqu’au gazouillis de Wente qui eut effectivement l’effet d’apaiser son sentiment de méfiance et de le convaincre de la légitimité d’une démarche réflexive et inclusive, conjuguée à la première personne du pluriel.

¹¹¹ Pour en apprendre davantage sur la praxis de ces auteurs BD, se référer aux sections 2.1.3 et 2.3.4.

reprendre les paroles de mon ami Jacques (Kurtness, entrevue téléphonique, 06-11-19)), j'eus tôt fait de réaliser que le positionnement réflexif en construction occuperait une place beaucoup plus importante que je ne l'avais envisagé et serait même enclin à devenir l'objet central de mon



Fig. 62 – Planche 54 présentant une interprétation graphique d'images médiatiques de la Crise d'Oka de 1990.

d'images sensationnalistes de la crise d'Oka (planches 53-55, 71, 65, 74,75 et 76 – voir figure 62), de photographies de survivants des pensionnats autochtones (planches 97 et 143 à 145), voire du patrimoine matériel de mon enfance, occasionna une réponse émotionnelle particulièrement sensible et incarnée qui me permit de mieux envisager l'impact cognitif qu'ont pu avoir ces représentations au sein du système d'éducation. Il est d'ailleurs intéressant de constater que l'ensemble des contributrices ayant été éduquées avant les années 1980 reconnurent du premier regard les images de martyrs des pères missionnaires par les nations iroquoises (voir planches 58 à 60 – voir

projet. Le temps d'arrêt et d'observation de mon parcours de rencontre avec l'histoire coloniale et, ultimement, son processus de « réflexion en images » (Sousanis, 2015) opéra ainsi un déplacement de posture significative sur mon approche. Cette résultante s'inscrit d'ailleurs en phase avec l'hypothèse de Sousanis (2015), entrevue à l'intérieur du cadre théorique, selon laquelle la juxtaposition de l'écrit et de l'image permet le déploiement d'un nouveau niveau de compréhension, voire une nouvelle dimension de la réalité (voir section 2.2). Par exemple, chacune des séances d'adaptation graphique ou de reproduction de bandes dessinées stéréotypées (voir planches 58 à 61),

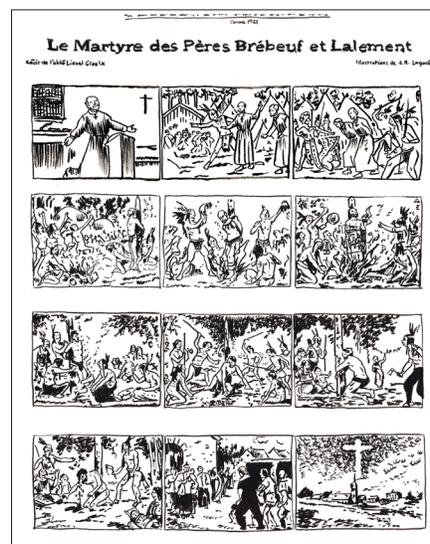


Fig. 63 et 64 – Dessins originaux des planches 58 et 59.

figure 63)¹¹². D'autre part, l'une des expériences les plus probantes du déplacement, voire du *déploiement* associé à la production autographique dans le cas échéant fut probablement celle entourant la conception des planches 106 à 119, lesquelles illustrent les premiers mouvements de ma rencontre ou de mon éveil aux réalités autochtones à travers ma participation à l'*Innu Meshkenu*. Bien qu'ayant toujours reconnu l'importance qu'eut ma rencontre avec Stanley Vollant sur ma conception générale des réalités autochtones (si ce n'est que par son antériorité sur les autres rencontres), ce n'est qu'à travers le processus de reconstitution mnémorique et visuelle que je compris l'ampleur de l'influence qu'eut cette première rencontre sur mon parcours de recherche. Non seulement le travail préparatoire de recherche et de méditation sur l'image me permit de me rappeler que cette rencontre avait été facilitée par ma mère, Diane Cantin (*voir planche 106*) – cette femme même qui, rappelons-le, exprimait le regret de ne pas avoir pu m'introduire aux réalités autochtones lorsque j'étais enfant (*voir planches 49 à 51 – voir figure 65*), mais il me permit de ramener à la mémoire le fait que ce fut précisément au cours de ces premières rencontres que j'entendis parler, pour la première fois, du concept de *sécurisation culturelle* (que Stanley appelait alors

¹¹² Cette réponse s'avéra particulièrement marquée pour les représentations du martyr du père Brébeuf et Lalemant (*voir planches 58-59*) qui constitue notamment le récit central de la bande dessinée conçue par Lionel Groulx à l'intention de la jeunesse canadienne-française en 1919.

« sécurité culturelle »), d'éducation postsecondaire autochtone et de bandes dessinées autochtones¹¹³. Je me rappelai également que ce fut précisément sur son invitation que je pris part à la rencontre de l'activité *Sous le Shaputuan* (voir planche 120-123) qui me permit non seulement de rencontrer de futurs collègues comme Paige



Fig. 65 – Détail de la planche 106 présentant une visite de Stanley Vollant venu faire une présentation dans la classe de maternelle de ma mère, Diane Cantin.

Isaac (planche 122), Kakwiranó:ron Cook (planches 122 et 126-127), Pierre Lepage (planche 72) et Léa Lefevre-Radelli (planche 124-125), mais également de constater qu'un travail devait nécessairement être réalisé du côté des services aux étudiants autochtones dans les universités francophones de Montréal¹¹⁴. C'est aussi à l'occasion de la recherche de références visuelles à l'intérieur de mes archives personnelles en vue de l'illustration des segments de l'*Innu Meshkenu* réalisés aux côtés de Stanley Vollant entre Québec et Wendake (voir planches 112-113 et première couverture), puis de Wôlinak à Odanak (planches 114- 115 – figure 66) que je compris que ma prise de contact avec plusieurs personnes de mon réseau actuel, remontait à beaucoup plus loin que je ne l'avais perçu, soit à l'amorce même de mon propre chemin innu¹¹⁵. Si de mon souvenir, j'y avais notamment fait la rencontre de l'Institution Kiuna et de deux de ses étudiantes, Uapukun Mestokosho (militante innue diplômée de Kiuna, fille de Rita Mestokosho), de Kim Angatookalook (femme

¹¹³ Bien que la métabolisation se fit de façon complètement inconsciente et fut réactivée par d'autres rencontres et expériences subséquentes, ces composantes s'avèrent, à ce jour, les trois concepts ou composants les plus significatifs de mes recherches aux cycles supérieurs et engagements professionnels (Dufour, 2014; 2016; 2015a; 2015b; 2015c).

¹¹⁴ Travail auquel je me consacrai de manière intermittente à l'Université de Montréal de 2013 à 2017 à titre de chargée de projet du volet *Jeunes autochtones du Projet SEUR*, pour le développement du *Salon Uatik* et des services aux étudiants autochtones, puis à titre de conseillère et de professionnelle de recherche pour les différents comités des vice-rectorats, en collaboration avec différentes collègues autochtones et allochtones.

¹¹⁵ Traduction littérale d'*Innu Meshkenu* en innu aimun.



Fig.66 – Planche 114 évoquant le tronçon de l’Innu Meshkenu de Wōlinak vers Odanak avec une arrivée à l’Institution Kiuna.

innue et inuk, mère du petit Tristan et filleule de Stanley Vollant aujourd’hui à l’emploi du Kativik Ilisarniliriniq) et de Marcel Lalo (animateur radio innu à la SOCAM, voir planche 112-113), ma recherche photo me permit d’identifier avec une certaine surprise les Wendats Eve Bastien (employée du CEPN, aussi fille de Lise Bastien alors directrice générale de Kiuna et du CEPN) et Louis-Karl Sioui-Picard, auteur et cofondateur de l’organisme *Kwahiatonhk!* qui assure aujourd’hui la direction du Salon du Livre des Premières Nations (voir planches 112-113 ou figure 49). Ce fut également en cette occasion que je rencontrai Prudence Hannis, femme

abénakise et directrice associée de l’Institution Kiuna (voir figures 67 et 68) avec laquelle j’eus la grande chance de collaborer sur différents projets incluant mon projet de maîtrise et la présente recherche-crédation (Dufour, 2015b).

Si cette amorce de rencontre peut sembler s’apparenter à la situation initiale d’un récit presque trop prévisible à l’intérieur duquel tous les éléments, y compris les personnages clés, semblent être explicitement présentés en introduction, elle permet néanmoins d’offrir un certain aperçu de la proximité relationnelle et communautaire qui caractérise le tissu social des Premières Nations sur le territoire devenu québécois. Elle s’avère également représentative, selon ma propre expérience, de la constellation relationnelle qui deviendra rapidement le fait de toute personne qui sera appelée à collaborer, à fréquenter ou à tisser des liens durables et respectueux avec des personnes, des groupes ou des communautés de Premières Nations.



Fig. 67 – Planche 115 évoquant ma première visite à l'Institution Kiuna.

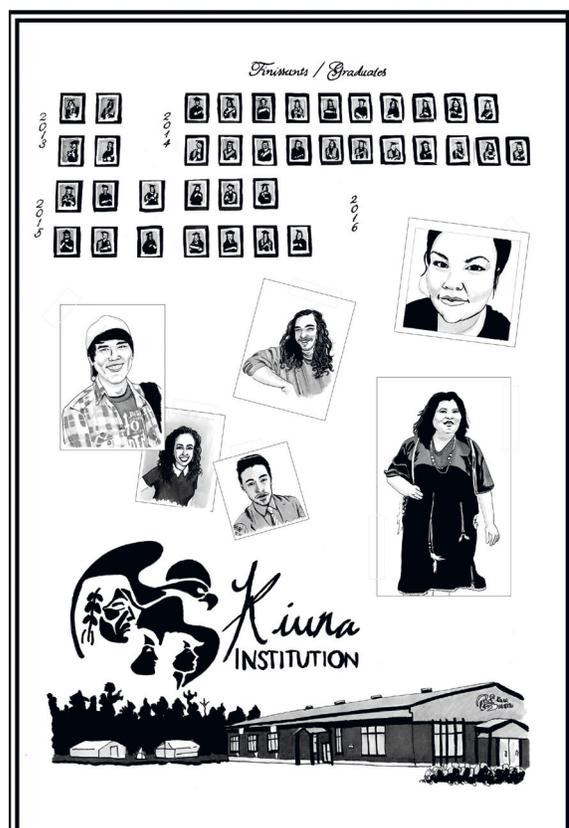


Fig. 68 – Planche 147 présentant l'Institution Kiuna ainsi que certains diplômés (Dufour, 2015b).

En cours de réalisation de projet, je confiai un peu à la blague à mon ami Sébastien Brodeur-Girard, devenu entre-temps professeur à l'École des études autochtones de l'UQAT (voir planches 101 à 103), qu'à mesure que j'avais dans ma démarche réflexive et conversationnelle, j'avais l'impression que ma recherche-crédation semblait se doter d'un caractère presque spirituel totalement imprévu. Celui-ci me répondit – en sa qualité de juriste et historien pragmatique – en paraphrasant les explications étymologiques de l'autrice anishinabe Leanne Betasamosake Simpson (2018) – vérifications textuelles à l'appui : « tebwewin – vérité. Étymologie : le son que fait le cœur. Chaque personne a sa propre vérité. Elle n'est pas extérieure. D'où l'importance du relationnel pour accéder aux vérités des autres et leur partager la nôtre » (Brodeur-Girard, 18-06-2020, échange *Messenger*).

L'Aîné nishnaabe Jim Dumont a expliqué les origines du mot debwewin à un groupe d'étudiants et de membres de la communauté lors du Congrès annuel des Aînés à l'Université Trent en

2010. Le mot est normalement traduit par « vérité », et Dumont nous a expliqué qu'il était difficile pour lui d'en briser les composantes, jusqu'à ce qu'un Aîné lui dise de placer au début du mot la lettre « o ». Quand on le fait, la première partie du mot devient *ode*, qui signifie cœur. *O-debwewin* est donc « le son du cœur ». Dans mon cas, c'est le son de mon propre cœur, ce qui signifie que ma vérité sera différente de celle de quelqu'un d'autre. Cette idée a aussi été décrite par Murray Sinclair comme celle d'une pluralité de vérités. (Simpson 2018, p.71-73)

J'en fus autant touchée que convaincue.

Retournons néanmoins quelques pas en arrière. Une fois la première version de la maquette de travail plus ou moins terminée vint l'étape de la consultation. Bien qu'elle ne s'articulât alors qu'autour du premier tronçon de ma propre autographie, il m'apparut essentiel de pouvoir discuter de mes intentions et de la méthodologie anticipée de manière plus approfondie avec des amis et collègues autochtones avant de poursuivre mon processus réflexif¹¹⁶. L'une des premières personnes pressenties pour ce faire fut Caroline Nepton Hotte (*voir figure 69 – planches 78-79*), doctorante ilnue et abénakise devenue depuis lors professeure au département d'histoire de l'art de l'UQAM. Caroline faisait alors partie du collectif autochtone qui avait rédigé la lettre ouverte adressée à Robert Lepage soulignant l'absence d'artistes de Premières Nations au sein de la production théâtrale *Kanata* sur l'histoire des relations entre autochtones et allochtones (*voir section 4.2 et Collectif, 2018*). Elle venait tout juste de terminer l'organisation et l'animation d'une table ronde dans le cadre du colloque *L'appropriation culturelle et les peuples autochtones : Entre protection du patrimoine et liberté de création* du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les affirmations autochtones contemporaines (GRIAAC, 2018). Connaissant Caroline depuis quelques années déjà, j'étais très reconnaissante qu'elle accepte de participer à ma demande d'entrevue consultative étant donné l'état de grande fatigue occasionnée par les (trop) nombreuses attaques que son groupe et elle avait dû esquiver depuis leur appel au dialogue avec la production de *Kanata*. Encore

¹¹⁶ Si Prudence Hannis, directrice associée de l'Institution Kiuna, avait bien sûr déjà été consultée et donné son aval au projet, il était jusqu'alors principalement question d'une approche de facilitation graphique telle que présentée au deuxième acte de l'objet graphique (voire du projet *J'ai une histoire à raconter* (Dufour, 2016)), autour de l'illustration des résultats de recherche sur la sécurisation culturelle et de l'autonomisation de l'éducation avec l'ajout d'un court chapitre de positionnement réflexif.



Fig. 69 – Planche 78 présentant Caroline Nepton-Hotte, Ilnue et Abénakise, professeure au département de l’histoire de l’UQAM.

quelque peu *fragilisée*¹¹⁷ – osons le mot! – à la suite de certains échanges d’idées auxquels j’avais participé lors de l’atelier d’écriture évoqué un peu plus tôt, je m’étais préparée à devoir justifier, adapter, voire à renoncer à mon projet graphique advenant qu’il apparaisse comme inapproprié par les personnes autochtones sollicitées. L’envoi d’une version très préliminaire de la maquette constituait donc pour moi une étape cruciale, d’autant plus qu’elle ne contenait alors que des bribes du récit principal, soit celui de ma propre expérience. Je fus agréablement surprise par la réception et l’ouverture de Caroline, tout comme de l’ensemble des autres contributrices sollicitées. Elle accueillit

le projet sans hésiter et accepta de participer à une discussion de travail afin de me donner son avis critique et possiblement de joindre sa voix au récit. Cette première entrevue, riche en commentaires critiques et pertinents, ouvrit sur des modifications significatives au niveau de sa livraison narrative¹¹⁸. Contre toute attente, notre discussion me permit aussi d’entrevoir d’autres publics potentiels des mémoires graphiques en construction, qui étaient alors principalement adressées à un lectorat allochtone.

Dès les premières minutes de l’entrevue, Caroline m’expliqua qu’elle avait sommairement parcouru la maquette envoyée afin d’en évaluer son contenu, qu’elle n’y entrevoyait aucun

¹¹⁷ Le terme « fragilisé » a ici été utilisé consciemment afin de faire référence à une certaine forme de *White fragility* dont il sera question à la section 4.5.

¹¹⁸ Soulignons au passage qu’en plus d’être ilnue et abénakise, Caroline a longtemps travaillé comme journaliste et œuvré dans le domaine de la culture et des communications.

enjeu d'appropriation culturelle, mais qu'elle n'avait pas cru nécessaire d'approfondir sa lecture puisqu'elle ne faisait pas partie du *public cible*, s'estimant déjà largement au fait des réalités présentées¹¹⁹. Considérant que son avis critique m'était, pour des raisons évidentes, très précieux, je fus d'abord quelque peu déstabilisée par cette annonce, d'autant plus que nous avions remis à quelques reprises la date de l'entrevue afin qu'elle puisse prendre connaissance de la maquette avant notre rencontre. Suite à une courte discussion (fréquemment interrompue par les joyeux gémissements du bébé accroché à mon sein), je poussai l'audace jusqu'à lui proposer de prendre le temps d'examiner ensemble quelques extraits sélectionnés puisque le but n'était évidemment pas de lui expliquer les réalités autochtones dans un processus apparenté au *whitesplaining*¹²⁰, mais plutôt de recueillir ses commentaires et suggestions, ce à quoi elle consentit généreusement. Quelques minutes après le début de la présentation sommaire des planches traitant de la crise d'Oka, mon enregistreuse portative enregistra l'échange suivant :

« – La crise d'Oka, pour moi, ça s'inscrivait dans toute une histoire familiale. C'est pour ça que quand je regardais ton contexte [illustré dans la BD – voir *figure 70*] je me disais : “Ah

¹¹⁹ Pour reprendre ses explications subséquentes : « c'était un peu comme relire un texte qu'on a déjà lu » (Nepton Hotte, 06-08-20, échange courriel). Avec le recul, je ne peux m'empêcher de me réjouir de ce commentaire (énoncé avec bienveillance lors de la validation de cet extrait) qui me semble valider l'authenticité de la représentation des réalités (ou mémoires) évoquées au sein du récit.

¹²⁰ Le *whitesplaining* (de la juxtaposition des termes *white* (blanc) et *explaining* (expliquer)) relève d'un comportement problématique à l'intérieur duquel une personne blanche impose sa vision des réalités vécues par les personnes racisées à un interlocuteur racisé. Comme l'expliquent les autrices de *Stay Woke: A People's Guide to Making All Black Lives Matter* (2019), Tehama Lopez Bunyasi et Candis Watts Smith, respectivement professeures à la *School for Conflict Analysis and Resolution* de l'Université George Mason et en politiques publiques à l'Université de North Carolina, il n'y a *a priori* pas de problème à ce que les personnes blanches s'expriment et échangent sur les questions associées au racisme (au contraire!), mais l'invalidation de l'expérience des personnes racisées à partir d'une posture de domination théorique constitue en revanche une approche problématique (Lopez Bunyasi et Watts Smith, 2019, p.111). Il me semble également important de spécifier que le concept de *whiteness* ou de *blanchité* est compris comme un construit social et normatif associé à la distribution inégale des droits et privilèges, à la violence, à la discrimination, à la marginalisation et à la domination culturelles, socioéconomiques et politiques et donc, se dissocie de tout soi-disant fondement biologique (CARED, n.d.; Kivel, 1996; Henry et Taylor, 2006). Ce concept ouvrant la voie à une approche réflexive socialement située est intimement lié à celui du privilège blanc mis de l'avant par la féministe Peggy McIntosh à l'intérieur de son article *White Privilege and Male Privilege: A personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies* (1988) et repris par de nombreux auteurs antiracistes dont la journaliste anglaise Reni Eddo-Lodge à travers son ouvrage-phare *Why I am no longer talking to white people about race* (2017).

ouain, ok, ouain... C'est clair que je n'arrivais pas avec le même bagage qu'elle" [que toi, Emanuelle]! [rires] Politiquement, j'étais complètement dans un autre mode de pensée. Je n'en étais pas trop consciente parce que... c'était comme normal pour moi.

– Ben nous non plus! C'est un peu ça que j'essaie de montrer [dans la BD]. On n'était pas conscients de ce manque [éducatif]-là. Moi, comme enfant, je ne me disais pas : "On s'en fout des Autochtones!" C'est juste qu'ils n'existaient pas [pour nous]. C'était comme une sorte d'indifférence forcée par l'ignorance [...] Je trouve ça intéressant qu'en regardant ça [la BD], tu me fasses remarquer qu'on ne vient vraiment pas de la même place...

– Oui et pourtant, j'ai grandi à la même place que toi!

– Oui!

– J'ai grandi sur la Rive-Sud moi aussi! C'est juste que ma grille d'analyse était différente! » (Caroline Nepton Hotte et Emanuelle Dufour, Montréal, SKYPE, 10-07-18).

Cette anecdote eut l'effet de me donner confiance en la démarche. Elle suffit à me convaincre que public cible ou non, il y a toujours quelque chose à retirer des méthodes conversationnelles.

La discussion ouvrit par la suite sur de très intéressants échanges et Caroline fit montre d'une grande ouverture dans le partage de ses mémoires personnelles et familiales qui différaient effectivement et drastiquement des miennes bien que nous eussions toutes deux grandi dans des banlieues voisines à la même époque. Jamais au cours de cette première entrevue consultative ni dans celles qui suivirent, je ne sentis qu'on tentait de me « censurer » ou de minimiser mon « droit à la parole » ou mon « autonomie artistique » en tant qu'artiste-chercheuse autochtone (ou *settler descendant*) pour reprendre les principales doléances utilisées par les détracteurs du concept

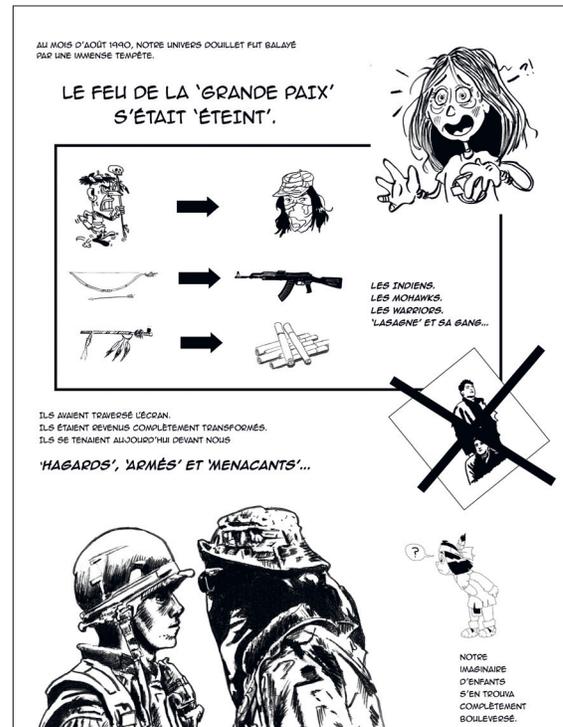


Fig. 70 – Planche 53 illustrant la (non-)compréhension de la crise d'Oka de 1990 depuis la posture d'une enfant autochtone de la Rive-Sud de Montréal.



Fig. 71 – Planche 15 présentant une citation de M^e Marie-Eve Bordeleau, avocate crie et commissaire aux relations avec les peuples autochtones à la Ville de Montréal avec laquelle j’eus la chance de travailler dans le cadre de la création de la politique de réconciliation.

dans la préface du projet (voir planches 12-13 et 202), de Prudence Hannis (planches 116-117) ou Marie-Eve Bordeleau (voir figure 71 – planche 15) :

Quand j’ai vu le résultat de sa bande dessinée, j’étais complètement enchantée parce que c’est un outil qui est accessible pour différents ordres d’enseignement [...] Je souhaite vraiment que cet outil-là puisse être publié, que ça soit un outil de référence au niveau scolaire, un outil pédagogique (Hannis dans Yvon, 2019).

Son projet de recherche artistique, c’est novateur, c’est un outil qui aide justement à la réconciliation [...] c’est tout le monde qui doit se responsabiliser et prendre en charge la réconciliation, que ce soit dans une œuvre artistique ou tous les jours finalement [...] [Des histoires à raconter : D’Ani Kuni à Kiuna] va faire partie des ouvrages que je vais vouloir partager avec les alliés autochtones et non autochtones de la réconciliation, qui veulent

d’appropriation culturelle lors de la tempête *Kanata*. Si certaines contributrices ont pu éprouver une certaine préoccupation ou inquiétude initiale quant à l’utilisation de la forme BD pour représenter leurs réalités (voir Yvon, 2019), le niveau de confiance préalablement établi sembla suffire à donner le feu vert au projet. Les participantes répondirent de manière spontanée à mon invitation en affichant un enthousiasme proportionnel à leur personnalité respective ainsi qu’au niveau de proximité relationnelle que nous avons préalablement eu l’occasion de développer. Lorsque je les questionnai au sujet de ma légitimité à porter cette histoire, je ne reçus que des encouragements comparables à ceux de Jacques Kurtness

s’informer sur la réconciliation, sur les cultures, au niveau politique (Bordeleau citée dans Yvon, 2019).

Il m’est également d’avis que ces points de vue, émis par ces femmes et leaders autochtones hautement investies dans le domaine de la rencontre et recueillis à l’occasion d’un reportage publié sur la page d’*Espaces autochtones* d’ICI Radio-Canada, permettent d’apporter des éléments de réflexion et même de réponse à l’une des questions de recherche, à savoir : de quelles façons la production de mémoires graphiques peut s’inscrire en tant qu’outil de recherche au service de la rencontre entre les peuples autochtones et allochtones, notamment en matière d’accessibilité et de diffusion des données de recherche. Cet aspect rejoint également les écrits de Ward Churchill, auteur et activiste américain, qui, en première préface des mémoires graphiques *The 500 Years of Resistance Comics Book* de Gord Hill (voir section 2.3.1) insiste sur la grande accessibilité et le potentiel didactique du support graphique (Churchill dans Hill, 2010).

On pourrait arguer que ma petite expérience n’est en aucun cas généralisable, mais elle s’apparente néanmoins (toutes proportions gardées) aux expériences de plusieurs artistes québécois pour ne citer qu’Alexis Martin¹²¹ et Myriam Verreault¹²² dont les démarches respectives pour des œuvres telles que *Le Wild West Show de Gabriel Dumont* (2017) et *Kuessipan* (2019) me semblent reposer au moins en partie sur les échanges relationnels qui les ont rendus possibles. Pour reprendre les explications des artistes respectivement anishinabe et chipewa, Ryan McMahon et Leonore Keeshig-Tobias, la légitimité de chaque projet est indissociable du contexte et doit être traitée au cas par cas (Keeshig-Tobias, 2017; Groffier, 2020). Il me semble néanmoins que de façon générale, la représentation éthique des histoires autochtones – dans le contexte de domination coloniale que l’on connaît – nécessite son inclusion au sein d’une démarche relationnelle, respectueuse et réflexive

¹²¹ Je pris notamment connaissance de la démarche d’Alexis Martin pour *Le Wild West Show de Gabriel Dumont* (2017) lors d’un panel organisé dans le cadre du colloque *L’appropriation culturelle et les peuples autochtones : entre protection du patrimoine et liberté de création* du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les affirmations autochtones contemporaines (GRIAAC, 2018) animé par Caroline Nepton Hotte (voir planches 78-79).

¹²² Pour plus d’informations sur la démarche collaborative de Myriam Verreault pour la création de *Kuessipan*, se référer notamment au huitième épisode du balado *Oser s’en parler* (2020) intitulé *Kuessipan : au-delà des clichés – collaborer respectueusement, raconter humblement*.

qui reconnaît les savoirs expérientiels et les points de vue autochtones (*ibid.*). Il m'apparaît aussi que l'établissement de relations de confiance dans une perspective de consentement éclairé, tout comme les invitations à la participation, voire à la collaboration, à la cocréation et à la validation, constituent des ingrédients indispensables à la réussite et à l'enrichissement de tout projet artistique ou de recherches articulées autour de la représentation des réalités et histoires autochtones. Les impératifs de réciprocité demandent enfin à ce que l'on reconnaisse les apports et qu'on prenne en compte les intérêts particuliers des participantes autochtones du projet. Ces principes directeurs et considérations, qui seront approfondis au sein de la prochaine section, constituent à mon avis quelques-uns des principaux fondements des approches relationnelles à la base des méthodologies de recherche en contextes autochtones.

De quelles façons les rencontres et relations de confiance développées au fil des années furent-elles célébrées au sein des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*? Au cours de la prochaine section, je fournirai de plus amples détails sur la réflexion et le processus participatif qui permit le déploiement d'un récit polyphonique et conversationnel. La section 4.4 permettra ainsi de poursuivre la discussion méthodologique introduite par le cadre théorique présenté à la deuxième section, incarnée à travers l'objet graphique présenté à la troisième section, et approfondie à l'occasion de l'amorce de la quatrième section.

4.4. Le façonnement d'un récit à plusieurs voix

Depuis la fin des années 1990, les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) ont mis en place de façon conjointe certaines normes éthiques et méthodes de recherche impliquant la participation de sujets humains. À l'intérieur de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC 2), s'inscrit un chapitre spécialement destiné à la recherche impliquant les collectivités et individus issus des Premières Nations, Inuit et Métis du Canada (Gouvernement du

Canada 2018). Son objectif premier vise à proposer certaines balises articulées autour du respect réciproque, du consentement, mais également de la participation des principaux intéressés, soit les peuples autochtones eux-mêmes. Par la proposition de bonnes pratiques, on encourage notamment la conduite de recherches participatives, en collaboration ou en partenariat avec les communautés autochtones (Gouvernement du Canada, 2018, Bousquet 2019). Il est donc entendu qu'avant même d'entreprendre l'étape d'invitations et de sollicitations des participantes autochtones, mais également allochtones, mon projet de recherche-crédation fut présenté, étudié et approuvé par le comité éthique du *University Human Research Ethics Committee* de l'Université Concordia. Il a par la suite été renouvelé chaque année à la suite de la présentation d'un rapport annuel de recherche (voir ANNEXE III : *Certificat éthique*). Les différents protocoles de recherche notamment inspirés des lignes directrices proposées par la *Commission royale sur les peuples autochtones* (CRPA) (Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996) et formulés par différents organismes autochtones tels que l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL 2005; 2014), Femmes autochtones du Québec (FAQ, 2012) ou les différents conseils de bande privilégient également une approche qui respecte les *principes de PCAP* proposés par l'Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA, 2007). Les principes PCAP s'articulent autour des questions de propriété, contrôle, accès et possession pour les recherches réalisées en contexte autochtone¹²³.

Au cours des sections précédentes, il a été question des nombreuses initiatives entreprises en cours de conceptualisation de projet afin de réfléchir aux dispositifs interdisciplinaires qui permettraient le façonnement d'un récit à plusieurs voix, qui pourraient également répondre à

¹²³ Précisons qu'en plus de la validation de toutes les citations et citations visuelles, il a été convenu que toutes les contributrices du projet pourront disposer à leur guise du matériel créé dans le cadre du projet de mémoires graphiques. Ce droit est d'ailleurs formellement reconnu au sein du contrat d'édition signé avec la maison Écosociété – qui publiera une version éditée des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* sous le titre « *C'est le Québec qui est né dans mon pays* » : *carnet de rencontres de Ani Kuni à Kiuna* – grâce à l'ajout de l'annexe 1.3.1 : « L'Autrice et les contributeurs et contributrices de l'Œuvre ont l'autorisation d'utiliser l'Œuvre en partie ou en totalité dans le cadre de conférences, cours, activités et expositions pédagogiques, culturelles, éducatives, académiques ou scientifiques qu'ils et elles pourraient donner. » (Écosociété, 2020). Des discussions ont déjà été entamées avec l'Institution Kiuna et le Collège Ahuntsic quant aux possibilités de développement pédagogique associées au projet. Il est également intéressant de spécifier qu'une petite bourse symbolique sera également créée à partir des revenus d'autrice de la bande dessinée pour être remise chaque année à un étudiant de l'Institution Kiuna.

des critères relationnels et éthiques, tout en s'inspirant des méthodologies autochtones. À l'intérieur de la préface *Art et science : Deux faces d'une même pièce de monnaie* du numéro spécial « Récits de savoirs partagés par l'Art et la création en milieux autochtones » de la revue *Recherches amérindiennes au Québec*, le professeur de psychologie ilnu Jacques Kurtness (voir figure 72 – planches 12-13 et 202) détaille une vision de la recherche autochtone qui « adopte une pluralité de perspective et accepte qu'elles ne soient pas nécessairement partagées par



Fig. 72 – Dessin représentant Jacques Kurtness, professeur de psychologie ilnu qui signe notamment la préface des *mémoires graphiques Des histoires à raconter* : d'Ani Kuni à Kiuna.

tous et toutes » en réponse « aux mécanismes du nivellement du colonialisme et de la supposée modernisation » (Kurtness, 2018, p.3-4). Toujours selon celui-ci, le caractère polyphonique de la recherche permet notamment d'honorer la pluralité et la complémentarité «des façons de voir et regarder» inscrites dans les « consciences autochtones » (*ibid.*). Il explicite d'autre part sa vision de l'interdisciplinarité et de la méthode conversationnelle au sein de la création de savoirs à travers deux citations empruntées au mathématicien, physicien et philosophe français, Blaise Pascal qui résume habilement les aspirations profondes de mon approche au sein du projet de recherche-création *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* :

Le « Nous » et le « Je » sont au centre de cet hypersphère, portés par la beauté (art), le savoir (science) et la santé qui nous font marcher dans les pas de nos ancêtres, pieds-nus-sur-la-terre-sacrée. Dans ses *Pensées*, Pascal souligne que « [l']Univers est une sphère dont le centre est partout et la circonférence nulle part » (1962 : 199). Et plus loin, il nous rappelle que « le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point » (*ibid.* : 423). Dans la conscience autochtone, la science est aussi une forme d'art qui incorpore objectivement une explication d'une réalité

du monde naturel impliquant également une façon de « voir et de regarder ». Ainsi, l'art et la science seraient les deux facettes d'une même réalité. (*ibid.*, p.4)

Ce désir de multiplier les points de vue selon un modèle *elliptique* (Kurtness, entrevue téléphonique, 06-11-19) inscrit dans les méthodologies de recherche autochtone rejoint ainsi la métaphore du *déploiement* mise de l'avant par Sousanis (2015 – section 3.2) ainsi que les écrits de l'anthropologue, bédéiste et professeure à *Umass College of Education*, Sally A. Campbell-Galman :

The graphic novel's contiguous images and words, variable multi-form style and capacity for representing multiple perspectives made accessible key aspects of stories that might not have been palpable otherwise. Graphic representations, then, can make use of systems of symbols, texts and images that allow multiple – even contradictory – interpretations to occur simultaneously. (Campbell-Galman, 2009, p. 200)

Ayant eu l'occasion de travailler depuis plusieurs années dans le domaine de l'éducation postsecondaire autochtone et de développer des relations de confiance avec plusieurs personnes qui ont contribué à ma compréhension des réalités coloniales, je souhaitais mettre à contribution leur expertise au sein de mon travail de création. En revanche, cette même expérience dans le domaine de l'éducation autochtone suffisait à appréhender de manière réaliste l'ampleur de la tâche puisque je savais que chacun des amis, collègues et contributrices pressenties étaient déjà autrement sollicités et investis dans un grand nombre d'initiatives. Le projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* proposant non seulement de favoriser un mouvement introspectif avec les postures et réalités coloniales de notre système, mais également de faciliter une rencontre avec quelques-unes des personnalités autochtones inspirantes que j'avais moi-même eu l'occasion de rencontrer au fil de mon parcours (*voir figure 73*), je pris le temps de considérer plusieurs scénarios de cocréation.

Je considérai dans un premier temps la possibilité de travailler sur un projet de bande dessinée à quatre mains, c'est-à-dire en cocréation avec un artiste autochtone de la relève que je connaissais déjà depuis quelques années. Si cette formule collaborative me semblait souhaitable en matière de partages, de création et d'exposition, j'étais pourtant consciente de la grande difficulté



Fig. 73 – Planche 116 présentant une citation de Prudence Hannis, Abénakise et directrice associée de l’Institution Kiuna avec laquelle j’ai eu l’occasion de tisser une relation de confiance au fil des collaborations depuis de nombreuses années.

que pouvait représenter cet idéal en contexte doctoral. Contrairement à un projet de recherche-crédation conduit par un professeur-chercheur présentant un financement, je ne disposais pas de budget pouvant rémunérer adéquatement un éventuel collaborateur et la question de la reconnaissance du travail d’un tiers parti à l’intérieur d’un travail doctoral s’avérait problématique. Pour alimenter ma réflexion tout comme ma recherche de solutions, je décidai alors de proposer une sorte de projet pilote à l’artiste pressenti en vue d’une publication BD dans un magazine spécialisé qui s’était montré intéressé à publier une potentielle suite à la courte BD *J’ai une histoire à raconter*

(Dufour, 2016b). Malgré le fait qu’aucun d’entre nous ne pouvait espérer être rémunéré pour ce travail, l’artiste en question répondit avec beaucoup d’enthousiasme à mon invitation puisque présentant lui-même un fort attachement pour l’institution. Cette proposition déboucha sur une première rencontre de production tout aussi inspirante. Toujours est-il qu’il s’avéra qu’au cours des semaines qui suivirent, de considérables imprévus d’ordre personnel et familial firent en sorte de reporter, puis d’annuler la réalisation de notre projet collaboratif. Cette expérience eut l’effet transversal de me faire entrevoir le peu de flexibilité qu’offrait l’avenue doctorale au niveau du calendrier de réalisation. Il m’était inconcevable de devoir transférer une part de responsabilité (et de charge mentale) à un tiers parti dont les bénéfices de l’aboutissement du projet ne seraient,



Fig. 74 – Première carte postale du Comité avisier jeunes autochtones portant sur la décolonisation de la recherche, entièrement conçue lors d'un atelier de facilitation graphique participatif (Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse autochtone et Dufour, 2019).

inévitables, qu'indirects. Il me semblait aussi que ladite formule, réalisée dans le contexte postsecondaire qui était le mien, risquait de mettre en péril une relation ou le bien-être dudit collaborateur par un évitable transfert d'un certain stress académique. Il s'agissait, somme toute, de ma propre épreuve doctorale dont la réussite mènerait potentiellement à l'émission d'un diplôme qui ne porterait qu'un seul nom, le mien. La question de la reconnaissance et de la gratification finale constitue d'ailleurs un enjeu complexe qui mérite considération et réflexion au sein de la recherche participative (Asselin et Basile, 2020) et encore davantage il me semble, à l'intérieur de la recherche aux cycles de formation supérieurs qui ne prévoit que très peu de dispositifs collectifs. Il était donc important de trouver une formule ouverte qui offrirait un large éventail d'options de

participation pouvant s'adapter respectueusement aux réalités, aux intérêts et aux disponibilités de chacun d'entre eux. Comme le soulignent très justement les professeurs québécois et atikamekw Hugo Asselin et Suzy Basile de l'École d'études autochtones de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ainsi que le comité aviseur du volet Jeunes autochtones de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJA et Dufour, 2019 – voir figure 74), le chercheur devrait porter la responsabilité d'aménager ou de cocréer des accommodements pouvant favoriser la participation des personnes qui lui font l'honneur de répondre à son invitation. À travers ma progression aux études supérieures, je crois pouvoir affirmer que mon identité de chercheuse s'est définie à travers une certaine inclinaison pour la recherche engagée et relationnelle. Tout en considérant la pertinence de la recherche fondamentale et de l'autonomie de pratique, je crois présenter un rapport à la recherche qui questionne et problématise la prérogative académique dans le contexte des sciences humaines, et certainement encore davantage en contexte colonial. Je suis ainsi convaincue de l'importance de favoriser les projets de recherche directement ou indirectement inspirés des besoins rencontrés sur le terrain et encore davantage, lorsqu'ils sont ancrés au sein des communautés autochtones (dans le cadre par exemple, des recherches-actions [voire *Community-Based Participatory Research* (CBPR)]), plutôt que des projets de recherche (fondamentale) associés à la « curiosité » du chercheur. Il me semble en revanche que la citation suivante, extraite de l'article *Les recherches-action ou collaboratives sont-elles plus éthiques? Réflexions d'une ethnologue en milieu autochtone canadien* de Marie-Pierre Bousquet, permet néanmoins de mettre en lumière certains défis et limitations associés à la mise en application des idéaux collaboratifs au sein de la recherche universitaire qu'il me semble important de considérer¹²⁴ :

Les recherches-action ou collaboratives dans des disciplines non normatives ont le mérite d'obliger le chercheur à réfléchir à ses méthodes et à ses approches analytiques. Si cela peut l'aider à en conduire des plus rigoureuses, alors ces recherches seront plus éthiques. [...] Dans ma propre expérience, si je trouve qu'une recherche en partenariat avec une communauté autochtone constitue une sorte d'idéal, il arrive aussi que mon enthousiasme et mon désir de

¹²⁴ Il me semble que cette réalité s'avère particulièrement observable lorsque le sujet de l'étude ne correspond pas au besoin identifié par les membres de la communauté eux-mêmes.

susciter un intérêt chez mes informateurs se heurtent, sur certains sujets, à leur réflexion « fais ta job ». Autrement dit, parfois ils trouvent que ma recherche est intéressante et ils veulent bien me répondre, mais sans rien faire de plus : eux aussi ont des emplois, des vies, des choses à faire. (Bousquet, 2019, p. 31)

Au cours de mes recherches et engagements professionnels, il m'est souvent arrivé que l'on dissocie avantageusement mon implication (ou celles des collègues étudiants, professeurs ou chercheurs de mon réseau) de l'approche « parasitaire » du chercheur qui vient « pêcher » des informations auprès des personnes autochtones que pour son propre bénéfice. Cette image du « chercheur-hélicoptère » résulte notamment des expériences répétées de situations abusives vécues par les communautés qui ont d'ailleurs donné naissance aux protocoles éthiques cités un peu plus haut. Il n'en reste pas moins que selon la professeure d'anthropologie de l'Université Laval, Sylvie Poirier, des modèles de recherche anthropologiques articulés selon des dispositifs collaboratifs en milieux autochtones ont commencé à se multiplier dès les années 1970 (Poirier, 2014). Ces partenariats « exigent de la part des chercheurs non autochtones de « revisiter » leurs façons de faire, de décoloniser leurs méthodologies, de laisser un espace d'expression pour les épistémologies autochtones, autant d'actions qui continuent à diminuer les rapports de pouvoir et à créer des relations plus égalitaires » (*ibid.*, p.80-81). Dans le cadre du projet de recherche-crédation *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* – qui ne s'inscrit pourtant pas dans le cadre d'une recherche partenariale *per se* – il m'a semblé essentiel de chercher un certain équilibre pouvant rejoindre les attentes et intérêts réciproques des deux partis à l'intérieur d'invitations ouvertes, flexibles et respectueuses des limites et intérêts de chacun, tout en faisant en sorte de favoriser la participation, voire la collaboration ou la cocréation : « il n'existe pas UNE “bonne manière” de faire la recherche [...] tous les partenaires d'un projet de recherche doivent faire preuve de flexibilité, d'ouverture et de patience dans la gestion du temps et des imprévus... » (FAQ 2012, p. 12-14).

Bien que la distinction terminologique et méthodologique ne semble pas faire consensus et présente de nombreuses zones grises entre les différents types de recherches, mentionnons au passage que la recherche collaborative constitue un type de recherche participative, tout comme la

recherche-action. Dans son article *L'anthropologie à l'épreuve de la décolonisation de la recherche dans les études autochtones* (Jérôme, 2008), Jérôme fait d'ailleurs remarquer que la définition de la recherche participative par Bernard Schnarch (2004) articulée autour de ses principes PCAP examinés un peu plus tôt se différencie de celle mise de l'avant par le protocole de l'APNQL (2005) qui identifie l'expérience terrain étendue (ou « la participation du chercheur à la vie quotidienne ») comme un facteur déterminant à l'identification de l'approche participative. (Jérôme, 2008).

Au cours des précédentes sections, il a été vu que le projet de recherche-crédation *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* a notamment été articulé en tant que réponse potentielle aux propositions de différents auteurs, leaders et militants autochtones ainsi qu'aux besoins d'introspection et de déconstruction réflexive observés au sein de certaines populations allochtones (dont je fais moi-même partie!). Bien que l'Institution Kiuna, par l'intermédiaire de sa directrice associée, Prudence Hannis, fut consultée et impliquée dans le projet dès les premières étapes – et même, en amont – du projet *J'ai une histoire à raconter* (Dufour, 2016)¹²⁵, on pourrait néanmoins affirmer que la présente démarche s'inscrit dans un certain interstice entre les différentes formes de recherche participatives, ne répondant à aucun modèle précis, si ce n'est qu'à une proposition de cocréation. Cocréation d'une œuvre graphique à plusieurs voix certes, mais d'abord et avant tout, la cocréation de nouveaux savoirs réflexifs, conversationnels et relationnels qui s'inscriront, à l'intérieur d'une matrice grandissante à travers la résonance d'un éventuel lectorat (*voir à cet effet la Reconnaissance de la cocréation des savoirs relationnels et expérientiels présentée en ouverture de document*). Spécifions au passage que si la cocréation est fondamentalement associée à la participation, Ilaria Montagni, chercheuse postdoctorale en santé, technologie et communication à l'Université de Bordeaux, note que ce nouveau paradigme (qui ne semble pas non plus faire consensus dans ses balises conceptuelles) constitue une occasion de redéfinir les concepts de créativité, de création, de contribution et de réciprocité : « In theory, co-creation means blending multiple ideas of several collaborators (stakeholders) to create mutually beneficial outcomes together

¹²⁵ Rappelons que le document *J'ai une histoire à raconter* (Dufour, 2016) constitue en soi une synthèse graphique des principales conclusions d'une recherche de maîtrise menée en collaboration avec l'Institution Kiuna (Dufour, 2015b).



Fig.75 – Planche 43 présentant une citation du commissaire de la CVR et ex-sénateur, Murray Sinclair.

la simple citation de documents ou de discours publics (voir figure 75), au véritable travail de consultation critique (voir figure 76), en passant par les caméos servant à l'évocation d'une mémoire historique (voir figure 77) ou personnelle et le partage de mémoires collectives à l'occasion de la démarche conversationnelle (voir figure 79) ou entrevues contributives (voir figure 78). Afin de me soustraire au débat terminologique évoqué un peu plus tôt et préférant m'inscrire dans un certain *intercase* propre à la présente exploration méthodologique – qui est par ailleurs enracinée dans un espace réflexif et relationnel plutôt que communautaire –, j'ai fait le choix de prioriser, comme le lecteur l'aura sans doute remarqué, l'appellation de *contributrices* pour désigner l'ensemble des personnes ayant contribué au façonnement

(Montagni, 2018). » En d'autres mots, il existe mille et une façons de créer *ensemble* (*mamu, maðasik kinaðit, kiona, mamu, etc.*), en fonction des idéaux relationnels de partage et de collaboration, pour autant que soient respectés les besoins, intérêts, disponibilités, limites, demandes, volontés et expertises de chacune de parties.

C'est ainsi que les différentes contributions des personnes ayant accepté de participer au projet de recherche-crédation *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* s'étendent sur un très large éventail allant de



Fig. 76 – Planche présentant Anna Mapachee (Anicinape et Crie, enseignante de langue) et Jacques Kurtness (Ilnu et professeur retraité) qui font partie des personnes contributrices du projet qui, en plus d'avoir offert un partage à partir de leurs propres expériences respectives, ont aussi accepté de participer à des entrevues consultatives.



Fig. 77 – Détail de la planche 201. Caméo historique présentant Ghislain Picard et Bernard Hervieux quelques années après leur passage au Collège Manitou.

de ce récit graphique à perspectives multiples (voir à cet effet la note 75 à la section 4.1)¹²⁶. Ces personnes sollicitées forment un échantillon non représentatif, sélectionnées d’après des critères subjectifs, émotionnels et relationnels. La très grande majorité de ceux-ci sont des membres de ma famille, des amis, des collègues, des connaissances ou des figures publiques que j’admire pour une myriade de raisons, soit respectivement pour

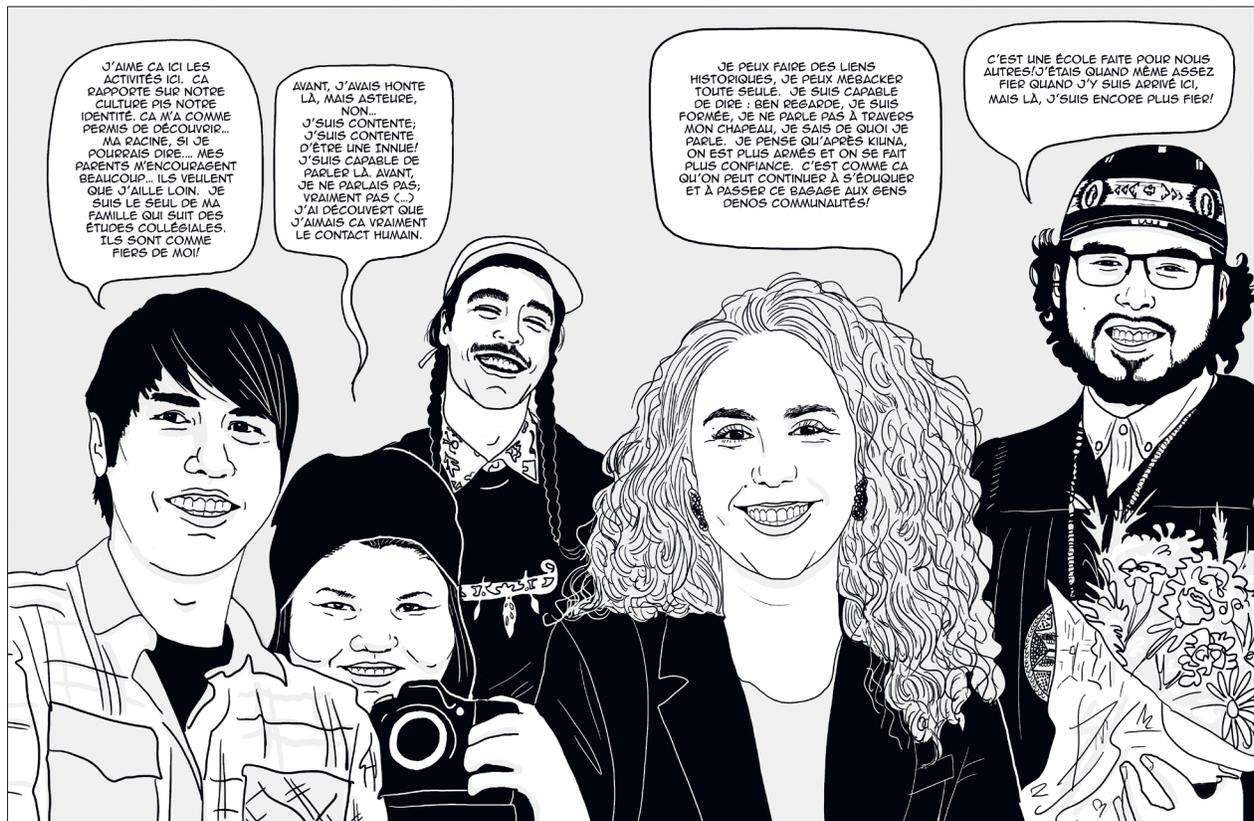


Fig. 78 – Double planche 118-119 présentant Terry Awashish, Lucie Martin, Louis-Xavier Bérubé, Jennifer O'Bomsawin et Jimmy Bossum, diplômés de l'Institution Kiuna et participants à ma recherche de maîtrise (Dufour, 2015b).

¹²⁶ Ce qui n'est pas sans exclure certaines références au champ lexical associé à la participation, selon un usage plus commun du terme.



Fig. 79 – Planches 110 et 111 présentant un témoignage de Geneviève Sioui, Wendate et Québécoise, coordonnatrice de l'engagement communautaire autochtone à l'Université Concordia.

leurs personnalités, leurs engagements, leurs réalisations professionnelles, leurs forces, leurs fragilités, leurs expériences, leurs partages, etc. Si différents écueils éthiques et méthodologiques ont été identifiés par certains chercheurs s'étant intéressés au recrutement de participants à l'intérieur de réseaux de proximité déjà existants (*voir par exemple l'expérience de Joanna Brewis (2014)*), il importe de spécifier, d'une part, que ce processus n'eut, à l'intérieur du projet, aucune incidence négative, si ce n'est que des avantages marqués. On pourrait d'abord souligner que la question de l'établissement de relations de confiance constitue, comme nous l'avons vu, un prérequis considérable, voire incontournable au sein des méthodologies

autochtones et donc, que ce tissu relationnel eut l'effet de faciliter et d'enrichir considérablement l'atteinte des objectifs de la recherche-création. Il est aussi à rappeler que la présente recherche vise à explorer la potentialité d'une méthode de recherche au sein de la rencontre et non à valider une hypothèse de manière reproductible et vérifiable au sein d'un échantillonnage probabiliste ou par quotas.

Les personnes ayant accepté mon invitation sont issues de différentes nations autochtones et non autochtones, proviennent et résident dans différentes communautés et villes. On y remarque entre autres, une certaine surreprésentation du côté de la communauté urbaine de Montréal et des environs, à l'image de mon réseau personnel et professionnel. Les contextes de ces entrevues, tout comme le déroulement de celles-ci, furent sujets à de nombreuses variations afin de s'adapter aux

réalités, intérêts, préférences et contextes géographiques de chacun. En outre, les invitations ont été conçues selon un processus inductif, voire intuitif, de manière à pouvoir rendre hommage à la résilience, à l’agentivité et au leadership de femmes de Premières Nations à travers la citation (non exclusive) de certaines personnalités inspirantes que j’ai eu l’honneur de rencontrer au cours des dernières années.

L’illustration de portraits associés aux témoignages des contributrices m’est apparue comme une composante essentielle afin de pouvoir incarner (*embody*) les réalités discutées au-delà des concepts théoriques, réalités historiques et statistiques sans noms ni visages, tout en marquant la très grande diversité et individualité des trajectoires et points de vue à travers un certain tissu conjonctif. Considérant le nombre important de portraits à réaliser (tout comme ma qualité initiale de dessinatrice que je qualifierais de novice), j’optai pour une représentation linéaire, graphique, de type plutôt naturaliste et réalisée à partir de photo qui permettaient, dans la mesure du possible, l’identification, mais peut-être encore plus particulièrement, une certaine représentation de l’affect principal que j’associais à chacune des figures. C’est-à-dire qu’au-delà d’une simple identification au moyen de la reproduction d’une ligne de lèvres ou de cheveux, j’espérais pouvoir traduire en images – et au mieux de mes capacités graphiques à l’aide d’un trait continu sans artifices ni couleurs – l’éclat distinctif du regard ou alors, ma propre interprétation de l’éclat dominant de chacune des personnalités présentées¹²⁷. Ce souci représentationnel s’avéra évidemment proportionnel au niveau de proximité que j’avais eu l’occasion de développer avec celles-ci préalablement au projet. En d’autres mots, la représentation de mes collègues et amis (qui composent la grande majorité des contributrices) me coûta en quelque sorte plus de travail que la citation visuelle de figures publiques non seulement en matière de recherche photographique pour arriver à mettre la main sur une photo qui m’apparaissait assez représentative et propice à l’observation (au niveau de sa résolution ou dans son éclairage), mais également en termes d’évaluation qualitative et affective. J’aspirais à un dessin qui – aussi imparfait fût-il – soit à l’image de ma propre représentation

¹²⁷ À l’exception, peut-être des membres de ma famille (ma mère, mon frère et ma fille) et de mon propre avatar qui furent principalement invités dans le but de participer à un façonnement d’un contexte propice à la positionnalité.

mentale de la personnalité que j'avais l'honneur d'inviter au projet¹²⁸. Il m'était en revanche important de présenter des extraits de témoignage (presque) intégral, de manière à laisser toute la place à la transcription textuelle des mots qu'ils avaient choisis pour se raconter eux-mêmes, sans interprétation visuelle ni autre intervention de ma part que la sélection dudit segment d'entrevue.

Certaines personnes furent rencontrées ou contactées (dans le cas des simples citations de matériaux existants) en personne, d'autres par téléphone, par *Skype*, par questionnaires écrits ou même par les médias sociaux tels que *Messenger* (voir ANNEXE II : *Grille d'entrevues et citations textuelles*). Toutes les participantes et contributrices se virent envoyer une présentation du projet, généralement par le moyen du formulaire éthique ainsi qu'une ou plusieurs maquettes ou versions de travail de la bande dessinée en construction. Plusieurs acceptèrent également de donner un avis critique sur la forme et le contenu de celles-ci en aval, en amont ou en cours d'entrevues. Toutes les contributrices qui participèrent à l'une ou l'autre forme d'entrevue, de partage expérientiel ou de discussion critique se virent offrir un petit cadeau symbolique en guise de réciprocité et reconnaissance pour leur partage, leur temps et leur générosité¹²⁹. Entre toutes les formules mises à l'essai, il m'apparaît que les entrevues consultatives réalisées au moyen de l'objet graphique (c'est-à-dire de la maquette de *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*) se sont avérées particulièrement riches au niveau méthodologique, qu'elles aient été réalisées en personne (au moyen de la version papier ou électronique) ou à distance (par *Skype* ou téléphone au moyen de la version électronique). Précédées ou non d'une prévisualisation des maquettes de travail, elles permirent d'ouvrir sur de nouveaux champs exploratoires et des échanges inusités, et ce, même

¹²⁸ L'acte de dessiner en soi, d'étudier, voire de naviguer dans les traits d'une personne choisie constitue pour moi un acte tantôt méditatif, agréable et relationnel, tantôt, un défi mobilisateur possiblement porteur de frustrations passagères. En revanche, celui d'exposer, bien humblement, le fruit de cet exercice auxdites personnes pour validation et appréciation, constitue une étape indispensable à mes yeux, mais ô combien inconfortable. Heureusement, j'eus l'immense honneur de pouvoir compter sur l'indulgence et la bienveillance de l'ensemble des contributrices du projet, ce qui généra chez moi un sentiment de gratitude décuplé.

¹²⁹ Le plus souvent, un chèque-cadeau symbolique de 20 \$ pour l'achat en ligne d'un ouvrage à la *Librairie Hannenorak* de Wendake pour les entrevues à distance ou un repas au restaurant pour les entrevues en présentiel.

avec des amis, collègues, membres de ma famille et relations de longue date¹³⁰. Ce constat s'arrime notamment avec les écrits de Ramos pour qui l'emploi de méthodes graphiques présente l'immense avantage de favoriser les interactions et les échanges :

The act of drawing can, then, be more than just a pastime or an exercise of visual discipline: being a source of interaction that helps to humanise me in other people's eyes, it becomes part of the anthropological process of tentatively bringing together observer and observed. (Ramos, 2004, p. 149)

Bien que la rencontre en personne et avec l'objet papier revêt une valeur relationnelle et proximale qui n'est pas à minimiser, les entrevues virtuelles réalisées au moyen d'outils technologiques permettant à la contributrice de visualiser le contenu discuté sur son propre écran, en temps réel, ont paru permettre une meilleure navigation dans les images et une plus grande autonomie de lecture qui ne sont pas à négliger. D'après ma petite observation, la rencontre en personne implique nécessairement un partage de l'attention et du regard entre l'interlocuteur et la maquette graphique à l'étude, alors que la simple focalisation du regard sur les maquettes lors des rencontres virtuelles semble favoriser la formulation d'une quantité de remarques et observations visuelles nullement comparable en termes de quantité et de qualité. Étant donné la nature et les objectifs de recherche de la présente recherche-crédation qui ne s'articulent pas autour de la réception, mais bien autour du processus de création, ce postulat n'a évidemment aucune valeur scientifique vérifiée et pourrait faire l'objet d'une analyse comparative plus rigoureuse dans le cadre d'éventuels projets de recherche. Il est en revanche à rappeler que la bande dessinée sous sa forme virtuelle comme imprimée se présente comme un support intime et participatif qui ne peut que bénéficier du meilleur niveau d'attention possible.

Il est aussi à préciser que considérant la période relativement importante sur laquelle s'est échelonné le processus (soit environ de 2018 à 2020), la maquette BD a observé de très grandes variations en cours de processus. Ces transformations ont été inspirées des commentaires et suggestions des contributrices, tout comme enrichies par l'ajout successif de témoignages de

¹³⁰ Plusieurs contributeurs tels qu'Anna Mapachee, Jacques Kurtness, Mikayla Cartright et Pierre Martineau ayant même participé à des entrevues de recherche dans le cadre de ma maîtrise (Dufour, 20152015b).

nouvelles contributrices. Cette grande flexibilité a notamment été rendue possible par le fait que leurs contributions ne s'inscrivaient nullement à l'intérieur d'un échantillon de recherche visant à comparer des données, mais au cœur de la création d'un récit conversationnel et évolutif. Chacune des participantes se vit envoyer son avatar dessiné ainsi que l'extrait de citation choisie pour fin de validation dans le cadre d'un dialogue plus ou moins continu (c'est-à-dire en fonction de la disponibilité, de l'intérêt et du niveau d'implication de chacune). Ce mouvement de va-et-vient visait notamment à obtenir, en plus du consentement éthique typiquement associé à la recherche avec les êtres humains, une approbation quant à la caractérisation graphique de chaque contributrice. La question de la validation au moins de l'avatar et de la citation, sinon du contexte narratif dans lequel chacun d'entre eux s'insérait, m'apparaissait d'autant plus important afin d'assurer, un tant soit peu, un certain degré de souveraineté visuelle (Raheja, 2007) aux personnes autochtones qui avaient accordé leur confiance et consentement au sein de ce processus.

Considérant, tel que nous l'avons vu, que la bande dessinée s'appuie notamment sur la stéréotypie et des connivences visuelles dans le but de faciliter la traduction en images d'affects et d'archétypes, les modes de représentation graphique au sein de la recherche avec des populations marginalisées doivent à mon avis nécessairement impliquer une étape de précautions supplémentaires. Cette réflexion a d'ailleurs été aussi mise de l'avant à l'intérieur de la thèse doctorale d'Isabel Macdonald (2018) relativement à sa propre expérience d'évocation graphique, voire de BD reportage, dans les camps de réfugiés haïtiens. Pour Macdonald, le niveau de sensibilité et de précautions requis dans le cadre d'une représentation dessinée irait même au-delà du reportage photo qui requiert en elle-même une certaine négociation entre le photographe et son sujet (2018, p. 91). Elle insiste ainsi sur l'importance éthique (et morale) d'obtenir une permission, voire une validation, ancrée dans une relation de confiance et de collaboration suffisante (*ibid.*) avec les participantes de sa recherche. Si cette dimension me sembla d'autant plus indispensable pour les contributrices qui ne constituent pas des figures publiques (et donc, qui ont moins l'habitude d'être représentées publiquement), je fis néanmoins en sorte de demander et d'obtenir la permission de la totalité des personnes visuellement citées, à l'exception près de l'animateur de radio Sylvain

Bouchard¹³¹ (voir *Planche 70*) dont la sélection diverge des critères relationnels associés aux autres contributeurs¹³².

Avec l'accord préalable des principaux intéressés, certaines planches-témoignages ont été publiées sur la page *Facebook* du projet *Des histoires à raconter : D'Ani Kuni à Kiuna*, afin d'accroître l'accessibilité à ceux-ci. Plusieurs participantes ont elles-mêmes partagé leur propre citation sur leur page personnelle. Le caractère évolutif ou « organique », du projet, porté au gré des opportunités et des inspirations du moment, voulait également mimer le phénomène inductif, voire improvisé, de la rencontre. En effet, le récit à plusieurs voix fut sujet à de nombreux ajouts et remaniements au gré des

partages et nouvelles rencontres. La mise en commun de celles-ci me permit d'inclure différentes thématiques complémentaires à la trame principale, et ce, dans un mouvement dialogique et



Fig. 80 – Planche 71 présentant la stéréotypie médiatique et les conséquences de la méconnaissance de l'histoire coloniale.

¹³¹ L'extrait radio datant du 29 mai 2017 ayant été retiré du site de CJMF-FM, la citation de Sylvain Bouchard est extraite des archives radiophoniques fournies par Olivier Niquet de l'émission radio *La soirée est encore jeune*.

¹³² Ayant fait le choix, *a priori*, de ne faire une place que très minime aux commentaires discriminatoires au sein de mon projet graphique (si ce n'est qu'à l'intérieur des témoignages des contributrices), il m'a pourtant semblé que l'actualisation des réalités de racisme direct, indirect ou systémique, évoquées à travers mes propres mémoires et celles de certaines contributrices, s'avérait nécessaire. En ce sens, la citation de l'animateur de radio, tout comme l'illustration de certaines représentations stéréotypées extraites de mes propres mémoires (voir *figure 80*) contribuent ainsi à mettre en lumière la transmission intergénérationnelle d'une profonde incompréhension des réalités coloniales, aggravée par une représentation souvent stigmatisante, réductrice, partielle et ethnocentrique véhiculée par les manuels scolaires et médias populaires qui participent à la perpétuation du racisme systémique dont il sera question dans la prochaine section.

fluide vacillant entre la confiance et la vulnérabilité. La méthode bricolée rejoint en quelque sorte, l'essence du *storytelling* collaboratif en contexte autochtone telle que décrite par le professeur Russell Bishop, fondateur du programme d'éducation *māori* à l'École d'éducation de l'Université de Waikato à Hamilton et directeur du programme de recherche *Kotahitanga* (Aotearoa), sans avoir pu honorer tous les principes et méthodes identifiés à l'intérieur de son rapport en raison des limitations expliquées un peu plus tôt :

One means of addressing Indigenous peoples' desire for self-determination in educational research is to develop collaborative *storytelling* as a research approach. Such an approach, when conducted within Indigenous ways of knowing, facilitates ongoing collaborative analysis and construction of meaning about participants' lived experiences. Collaborative stories are selected, recollected, and reflected on *by research participants* (including the researcher), then merged to create a collaborative text – a mutually constructed story created out of the lived experiences of all participants. (Bishop, 1999, p. 1)

Parallèlement à l'étape de collage (Vaughan, 2005) ou de création des planches, je fus invitée à quelques reprises à exposer les maquettes en construction, notamment à l'Université Concordia, au Théâtre Sainte-Catherine, à l'Université de Montréal et à l'occasion de différents colloques et lancements universitaires, tout comme à les présenter en contextes postsecondaires et communautaires, dans le cadre du programme en médias autochtones de l'Université de Montréal, de la Semaine des sciences humaines de l'Institution Kiuna, du module en études autochtones à l'Université du Québec à Montréal, des cours de formation continue de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, d'ateliers associatifs, etc. Si la section 4.5 présente de façon plus détaillée les réflexions associées à ces rencontres, il est pertinent de noter au passage que ces occasions de partage ont permis non seulement de mettre les maquettes à l'épreuve de ces différents publics, d'échanger sur les contenus présentés, d'entamer l'analyse du processus méthodologique et même, de recueillir de nouveaux témoignages dont certains furent par la suite intégrés au récit polyphonique. Par exemple, lors de ma présentation à l'Institution Kiuna (qui s'avéra bien évidemment une étape cruciale!), deux conseillères pédagogiques du Cégep Dawson venues assister aux activités organisées dans le cadre de la Semaine en sciences humaines, décidèrent de



Fig. 81 – Planche 104 introduisant le témoignage de Monica Lopez, immigrante colombienne.

se joindre à la présentation. Le lendemain matin, alors que les planches du partage du professeur Sébastien Brodeur-Girard (*voir planches 101 à 103*) étaient publiées sur la page Facebook *Des histoires à raconter : d’Ani Kuni à Kiuna*, l’une de ces conseillères, Monica Lopez (*voir figure 81 – planches 104-105*) proposa à son tour un témoignage improvisé depuis sa posture de citoyenne canadienne d’origine colombienne à même la page du projet. Le propos du partage m’apparut enrichir le regard et la conversation à un tel point que je lui écrivis sur-le-champ pour lui offrir de participer au projet qui lui avait été expliqué en détail la veille, en tant que contributrice à part entière. Monica accepta avec

empressement et me fit parvenir une photo d’elle-même ainsi que le formulaire de consentement dûment rempli.

Tel qu’évoqué un peu plus tôt, ce modèle « boule de neige » eut l’avantage d’accentuer le caractère dialogique du projet et d’intégrer des points de vue non anticipés. Depuis les premières phases de conceptualisation du projet, il m’importait de travailler à partir d’une proposition ouverte laissant place à la création comme méthode de recherche (Chapman et Sawchuk, 2012, 2015). L’enthousiasme exprimé par les nouvelles contributrices qui furent invitées à se joindre au projet plus tardivement (souvent après avoir pris connaissance du projet comme Monica, lors des conférences, par les médias sociaux ou le bouche à oreille – *voir figure 81*) s’avéra contagieux au point qu’il me fut difficile de mettre un frein à l’étape de recrutement qui s’étendit jusqu’à la toute fin du projet. Il en résulte donc un chapitre qui accuse une longueur bien supérieure à celle initialement envisagée (tout comme ce manuscrit analytique, avouons-le!), mais qui a le mérite de présenter

une multiplicité de points de vue. Comme la bande dessinée se veut notamment constituer un possible point d'entrée pour un lectorat moins familier avec les réalités autochtones (mais non exclusivement), il m'est apparu nécessaire d'inclure de courtes présentations biographiques pour chacune des personnalités présentées tout comme des notes complémentaires au récit à l'intérieur d'une médiagraphie originellement pensée dans une perspective de référencement.

Au cours des sections précédentes, nous avons davantage discuté des modalités méthodologiques et du processus qui a caractérisé la création des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : D'Ani Kuni à Kiuna*. Mais qu'en est-il du déploiement de la troisième dimension décrite par Sousanis (2015) et évoquée au cours des sections précédentes? Quelles principales thématiques et nouveaux apprentissages réflexifs et relationnels furent dépliés par l'intégration d'une démarche autographique et conversationnelle en introduction d'un projet d'illustration créative des données de recherche portant sur l'éducation autochtone? La prochaine section tentera de présenter certaines amorces de réflexions non exhaustives en lien avec ces questions.



Fig. 82 – Planche 96 présentant une citation l'ENFFADA (2019) portée par sa commissaire innue et québécoise, Michèle Audette sur les constituants de la définition du génocide présentés à l'Article II de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (CPRCG) (ONU, 1948) qui s'avèrent tous applicables à l'histoire canadienne. Ayant pris connaissance du projet par les réseaux sociaux, Michèle Audette accepta avec beaucoup d'enthousiasme l'invitation de contribuer au projet à la suite du dépôt du rapport.

4.5. *Unfolding* : Illustrer la culpabilité et l'ignorance coloniales pour mieux déconstruire le racisme systémique

Au cours des prochaines pages, j'aborderai certaines questions relationnelles *déployées* au cours de mon travail de recherche-création. Ce retour réflexif permettra d'enrichir l'analyse présentée à l'intérieur des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* par un bref survol de concepts théoriques, notamment associés à la rencontre des réalités coloniales par les populations allochtones du Québec.



Fig. 83 – Détail de la planche 48 qui s'insère en lien avec la note 131 et qui se présente comme un pastiche de l'imaginaire figuratif et culturel proposé par l'illustrateur français Alain Grée.

Notons au passage que l'inscription du phénomène de rencontre s'avère si importante au sein de mon projet de recherche-création qu'elle est intrinsèquement liée au choix du titre de l'objet graphique *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*. En effet, si la première référence « Des histoires à raconter » constitue une variation inclusive du titre de la bande dessinée présentée au concours éponyme du CRSH (Dufour, 2016b

– voir section 4.2), le deuxième bloc de références « Ani Kuni à Kiuna » vise à évoquer la trame réflexive et conversationnelle articulée autour du parcours de (non-)rencontre à travers; 1. La citation culturelle de la chanson *Ani Kuni* (dont l'orthographe diffère selon la source – voir figure 83) qui a longtemps été pensée comme une « berceuse amérindienne » ou même « iroquoise » popularisée par la chanteuse québécoise Madeleine Chartrand en 1974, mais dont les recherches du journaliste inuk Stephen Puskas permettent plutôt d'associer au chant *Ani'qu ne'chawu'nani'* du peuple *Arapaho* du Colorado et du Wyoming (Puskas, 2017). Contrairement à la croyance populaire, il s'agirait vraisemblablement d'une plainte extraite de la *Ghost dance*, exprimant la faim et la soif et implorant la miséricorde (*ibid.*). Cette citation extraite du domaine populaire permet donc de camper la profonde ignorance, la parfaite incompréhension puis

l'appropriation malavisée – c'est-à-dire sans malice, mais ô combien inappropriée – d'un produit résultant de la colonisation des peuples autochtones par le peuple québécois. Elle agit ainsi comme une métaphore de la profonde méconnaissance dans laquelle ont été maintenus les différents peuples du territoire à l'intérieur du système néocolonial. À l'autre extrémité de ce deuxième axe, on retrouve : 2. Le terme Kiuna (du pronom abénakis *kiona* référant au *nous* inclusif), une évocation de l'Institution Kiuna où j'ai réalisé une partie de mes recherches de maîtrise qui s'est avérée représenter – pour moi, et surtout, pour des centaines de jeunes autochtones du territoire –, une étape hautement significative en termes de rencontre authentique avec les cultures et histoires du territoire (*voir à cet effet le deuxième acte « Une histoire à raconter : une école faite pour nous autres » de l'objet graphique*).

Bien que les outils conceptuels qui seront mobilisés au cours de cette section n'aient en soi rien de nouveau, certains ont plus rarement été mobilisés au sein des grilles d'analyse de la recherche francophone en éducation autochtone si ce n'est à l'intérieur de certains travaux ponctuels incluant la thèse doctorale déposée au département des sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal et au département des sciences de l'éducation de l'Université de Nantes par ma collègue Léa Lefevre-Radelli (Lefevre-Radelli, 2019 – *voir planches 124-125*)¹³³. Ces concepts n'avaient d'ailleurs pas trouvé leur juste place au sein de mes propres recherches avant le *déploiement* de ce projet réflexif et relationnel¹³⁴. Ce présent chapitre permet donc transversalement d'illustrer

¹³³ De nombreux auteurs et chercheurs québécois ont néanmoins écrit sur des mécanismes de reproduction et les effets de la discrimination au sein du système québécois à l'égard des peuples autochtones (Vincent et Arcand, 1979; Vincent, 1986; Savard, 1992; Salée, 1995; Lepage, 2002; Goulet, 2006; Trudel, 1995, 2000). Il faut aussi mentionner l'apport inestimable des textes fondateurs écrits par des personnes autochtones pour ne citer que *The Unjust Society: The Tragedy of Canada's Indians* (1969) de Harold Cardinal (Cri), *La maîtrise indienne de l'éducation indienne de la Fraternité des indiens du Canada* (FIC, 1972), *Eukuan nin matshi-manitu innushkueu/Je suis une maudite sauvagesse* (1976) de l'Innu An Antane Kapeshe, ainsi que les contributions des incontournables commissions d'enquête (CRPA, 1996) dans l'identification du plan systémique de la discrimination et du racisme canadien et québécois, préalablement aux documents publiés au cours des dernières années (CVR, 2015; CERP, 2019; ENFFADA, 2019; APNQL, 2020).

¹³⁴ Il me semble pertinent de préciser que la création de *Message à mes ami.e.s blanc.he.s* (Chloloula et Emanuelle Dufour, 2020), une adaptation graphique des écrits de Gabrièle Gilbert réalisée en collaboration avec l'artiste Chloloula citée à la section 2.3 et publiée sur les réseaux sociaux me permet de mieux intégrer certains de ces concepts au-delà de leur dimension théorique.

un second type de rencontre mobilisée par mon travail de recherche-crédation niché quelque part entre le département d'éducation artistique de l'Université Concordia et le département d'anthropologie de l'Université de Montréal, celui de la terminologie associée au courant des méthodologies autochtones et courants antiracistes américains (ou *Critical Racial Theories* (CRT)) fréquemment utilisée dans les milieux universitaires et militants anglophones et qui m'a permis de mieux déconstruire certaines réalités évoquées au sein de mon propre récit. Cet emprunt ne vise évidemment pas à nier l'originalité et la spécificité des approches interculturelles développées au Québec, ni dans les communautés autochtones francisées, mais plutôt à enrichir la discussion à travers une approche qui serait le produit d'un dialogue métissé et interdisciplinaire.

À l'issue du travail inductif de recherche-crédation qui a conduit le projet de mémoires graphiques, il semble manifeste que les thématiques de honte et de culpabilité coloniales transcendent tant le récit de ma propre expérience que ceux de plusieurs contributrices allochtones. Si, tel que nous l'avons vu, ces thèmes se sont invités dès les premiers essais graphiques, la pertinence de leur évocation au sein d'un outil dialogique destiné à différents publics québécois s'est avérée à maintes reprises confirmée, tant par les étapes subséquentes de recherche qu'à travers les activités de diffusion réalisées en cours de recherche.

Tout d'abord, à travers les différents contextes institutionnels et communautaires principalement allochtones¹³⁵ dans lesquels j'ai été invitée à présenter les maquettes de travail du projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* (voir sections 4.4.). En chacune de ces occasions, les postures que je rencontrais différaient drastiquement des commentaires stéréotypés ou réducteurs que j'étais *presque* devenue habituée à lire sur les réseaux sociaux et sur les blogues de

¹³⁵ Si je dus à contrecœur annuler une présentation de la maquette aux côtés de Marie-Eve Bordeleau, Jacques Kurtness, Anna Mapachee, Prudence Hannis, Geneviève Sioui et Julie Gauthier lors du *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples* au Palais des congrès de Montréal devant un public autochtone et allochtone pour des raisons de santé, j'ai néanmoins eu l'immense privilège de me voir invitée à présenter la maquette de travail dans le cadre de la *Semaine des sciences humaines de l'Institution Kiuna*, devant les étudiants principalement autochtones et anglophones de la classe de la professeure d'anglais Jenifer Savard. Je profitai également de ma visite pour remettre les imprimés à la direction associée de l'Institution et collaboratrice de la bande dessinée, Prudence Hannis, pour fins d'exposition.

certains quotidiens populaires de la province. De façon générale, les étudiants, retraités et citoyens de tous âges que j’y rencontrai avaient entamé, chacun à leur manière et à des rythmes différents, leur propre processus de rencontre avec l’histoire coloniale. Ils aspiraient bien souvent à une vérité crue, difficile, mais nécessaire. Ils s’étaient déplacés, inscrits, mobilisés et dans le meilleur des cas, préparés et responsabilisés à différents niveaux. Pour certains d’entre eux, ma présentation venait s’inscrire à l’intérieur d’une formation institutionnelle déjà entamée alors que pour d’autres, elle présenta l’occasion d’initier ou d’enrichir un parcours individualisé à travers le référencement vers de nouvelles ressources didactiques autochtones pour parfaire leur propre (auto) éducation. Ils étaient prêts à recevoir les savoirs difficiles transmis par notre récit à plusieurs voix et à inscrire, à leur tour, leur petite histoire dans la grande Histoire du territoire¹³⁶.

Au cours de la presque totalité de ces rencontres, la triade ignorance-culpabilité-honte coloniale s’est avérée dominante au sein des échanges entre participantes allochtones (voir notamment figure 84 – planche 66). Il m’est chaque fois apparu que les populations rencontrées présentaient à leur tour un grand besoin de témoigner, d’échanger, voire de ventiler sur ces sujets tabous, au point tel qu’il m’est arrivé de renoncer à ma présentation pour laisser libre cours à la conversation.



Fig. 84 – Planche 66 présentant le témoignage de Claude Hamelin, ami de la famille, sur la honte ressentie à l’occasion de la crise d’Oka.

¹³⁶ Bien que ces publics mobilisés et volontaires ne puissent évidemment pas s’avérer représentatifs de l’ensemble de la population québécoise, il me semble néanmoins important de donner une certaine visibilité à ce nombre grandissant de citoyens allochtones mobilisés. Loin d’être anecdotique, ce changement progressif de perception commence d’ailleurs à transparaître au sein des sondages d’opinion, tel que nous pourrions le voir un peu plus tard.

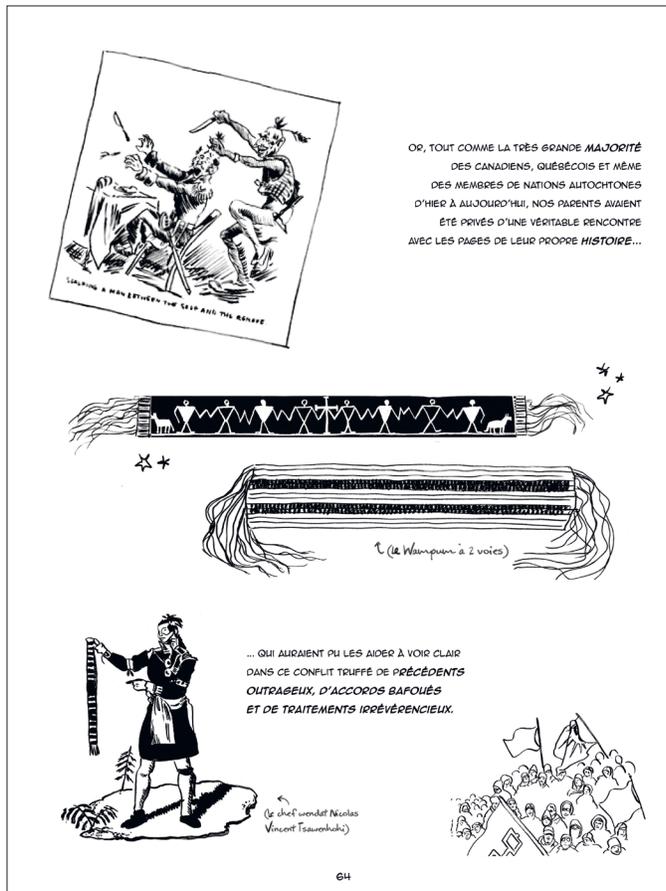


Fig. 85 – Planche 64 illustrant la (non-)rencontre des peuples du territoire avec l'histoire coloniale (incluant les accords de cohabitation, d'autonomie, de respect et de vivre-ensemble portés par les wampums).

Dans la majorité des cas, la honte individuelle ou collective, directe ou indirecte, semblait associée davantage à la prise de conscience d'une certaine méconnaissance des réalités autochtones plutôt qu'à une culpabilité inhérente à leur héritage colonial proprement dit. Nombreux furent ceux qui exprimèrent des sentiments de colère, estimant avoir été à la fois floués et privés d'une véritable rencontre avec leur propre histoire au profit d'un confinement dans un récit ethnocentrique, sélectif et partial (voir figure 85 et 86). À travers leurs partages, je voyais s'incarner les réalités décrites par le Commissaire en chef de la CVR (voir figure 75 – planche 43) concernant l'étendue des effets collatéraux causés

par le mensonge colonial, et ce, au-delà même des réseaux autochtones (toutes proportions gardées). En cours de rédaction du présent document d'analyse – soit à l'issue de mon travail de création – je tombai, oserais-je dire, trop tardivement, sur l'ouvrage *Unsettling the Settler Within; Indian Residential Schools, Truth Telling and Reconciliation in Canada* (2010) de l'autrice allochtone Paulette Regan qui mobilise des méthodes associées au courant autoethnographique afin de présenter une démarche réflexive et expérientielle autour des enjeux associés aux relations autochtones et allochtones. D'entrée de jeu, Regan explique que le récit de son propre parcours – qu'on pourrait probablement qualifier d'éveil ou de guérison – s'inscrit en cohérence avec les principes de la *pédagogie de l'espoir* de l'éducateur et activiste Paulo Freire (1992) qui chercherait



Fig. 86 – Détail de la planche 45 évoquant le régime des pensionnats autochtones.

à établir un certain équilibre entre une vision naïve, jovialiste et idéalisée et une posture fataliste et pessimiste qui serait dénuée d'espoir. Précisons qu'à l'intérieur de cette pédagogie internalisée [et notamment associée à la *pédagogie des opprimés*], le déni d'espoir équivaut en quelque sorte à nier l'effort de combat (Regan, 2010) :

Like Freire and others, I believe that education is not simply about the transfer of knowledge but is a transformative experiential learning that empowers people to make change in the world. Failure to link knowledge and critical reflection to action explains why many settlers never move beyond denial and guilt, and why many public education efforts are ineffective in bringing about deep social and political change [...] An unsettling pedagogy is therefore based on the premise that settlers cannot just theorize about decolonizing and liberatory struggle: we must experience it, beginning with ourselves as individuals, and then as morally and ethically responsible socio-political actors in Canadian society. (Regan, 2010, p.23-24)

L'auteur kanien'kehá:ka et professeur à l'Université de Victoria (notamment diplômé de l'Université Concordia pour ses études de maîtrise), Taiiiake Alfred, vient en quelque sorte appuyer la démarche

de Regan par la signature d'une préface qui rejoint l'invitation lancée par Jesse Wenté (*voir section 4.3 ou planche 27*), encourageant ainsi la production de ce type de récit *par et (principalement) pour* les chercheurs et citoyens allochtones :

Writing from settler perspective primarily for other settlers, the author avoids the trap that so many non-Native settlers fall into – telling Natives how we must live. Instead, she homes in on what settlers must do to fix “the settler problem”. By this, she means that non-Natives must struggle to confront their own colonial mentality, moral indifference, and historical ignorance as part of a massive truth telling about Canada’s past and present relationship with the original inhabitants of this land. (Alfred dans Regan, 2010, *foreword*).

Parce que comme l'explique également Alexandre Bacon, Innu et cofondateur du Cercle KISIS à l'occasion d'une entrevue accordée à la radio d'ICI Radio-Canada, la réconciliation, c'est aussi l'acte de se raconter [soi-même] (Bacon, entrevue ICI Radio-Canada Première, 06-22-20).

Bien que les témoignages des participants aux conférences évoquées un peu plus haut n'aient pas été considérés comme des matériaux de recherche en soi, ils ont néanmoins contribué à me persuader de la pertinence des thèmes abordés de manière inductive à l'intérieur du récit conversationnel de *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*. Ils ont aussi permis de confirmer que les thématiques de honte et culpabilité coloniales transcendaient bel et bien le récit de ma propre expérience et de celui de mon entourage avisé. Cette rétroaction a également eu l'effet transversal d'ancrer mon objectif d'amener le lecteur dans une zone réflexive de rencontre conversationnelle pouvant contribuer à mobiliser les sentiments d'inconfort pour les traduire en occasions d'apprentissage. Ainsi que l'explique l'anthropologue Caroline Hervé au sujet de sa propre expérience de recherche au Nunavik, il m'est d'avis que « l'analyse réflexive constitue [ainsi] un recours nécessaire afin de dépasser ces difficultés et de transformer les sentiments d'angoisse et de culpabilité en une expérience positive ouvrant la voie à un autre type de [données] toutes aussi riches » (Hervé, 2010, p. 26).¹³⁷ À travers la production des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, je tente ainsi d'inviter le lecteur à entrer à son tour, dans

¹³⁷ Mentionnons aussi au passage que lesdites présentations constituèrent une première occasion d'entamer le travail d'analyse réflexive, voire d'explicitation de la démarche et des savoirs déployés en cours de recherche-création.

une certaine forme de réflexivité et d'identification propice à l'*écoute*¹³⁸, dans le but de favoriser le *déploiement* de nouveaux savoirs relationnels au sein de contextes qui vont bien au-delà de la recherche universitaire.

La franche expression de ressentis associés à une certaine forme de culpabilité coloniale au sein des premières maquettes de travail (qui ne comportaient alors que mon propre témoignage) eut néanmoins l'effet de susciter différentes réactions et – avouons-le – un certain malaise chez plusieurs contributeurs allochtones. Comme les discussions qui en suivirent m'apparurent aussi pertinentes que diversifiées, je décidai de faire entrer en dialogue les réactions de trois d'entre eux afin d'illustrer cette gradation de textures et de nuances dans les postures mobilisées. Je prélevai d'abord un extrait d'une entrevue consultative réalisée avec l'anthropologue québécois et auteur de l'incontournable *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (2019 – voir planche 72), Pierre Lepage (qui eut la générosité de me rencontrer pour la première fois à peine quelques jours avant la publication de la 3^e édition de son ouvrage-phare); puis un second, d'une conversation virtuelle avec la professeure d'anthropologie d'origine française et directrice fondatrice du programme en études autochtones de l'Université de Montréal, Marie-Pierre Bousquet (aussi directrice de mon mémoire de maîtrise et cosuperviseuse de ma thèse doctorale avec laquelle j'eus l'occasion de travailler sur divers dossiers depuis 2012) et un troisième extrait fut sélectionné à partir de la transcription d'une entrevue réalisée avec la professeure d'anthropologie québécoise au Collège Ahuntsic, Julie Gauthier (qui deviendra ma collègue quelques années plus tard). Je complétais ce croisement par une citation d'une contributrice et collègue inuk, Mikayla Cartwright, alors employée du *Aboriginal Student Resource Center* de l'Université Concordia (avec laquelle j'avais eu l'occasion de collaborer ponctuellement, notamment au Cercle de l'éducation et de l'employabilité du RÉSEAU¹³⁹ ainsi

¹³⁸ Bien que la bande dessinée reste un support visuel, je conçois ici l'*écoute* comme une posture d'ouverture réflexive et relationnelle permettant d'accueillir le partage, telle que définie par Jo-Ann Archibald (Q'um Q'um Xiiem), autrice et professeure stol:lo : « Listening involves more than just using the auditory sense. Listening encompasses visualizing the characters and their actions and letting the emotions surface. Some say we should listen with three ears: two on our head and one in our heart. » (Archibald, 1997, p. 10).

¹³⁹ Le NETWORK/RÉSEAU de la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal est une instance de concertation notamment constituée d'organismes, d'institutions et de professionnels regroupés en groupes de travail thématiques (itinérance, soin des enfants, jeunesse, éducation et employabilité, santé,

que pour la traduction de certains travaux (Dufour, 2016b, 2017c, 2019c). Le procédé narratif tout comme le produit final ainsi que les sélections et avatars furent bien sûr validés par chacune des personnes contributives.

La double planche 40-41 (*voir figure 87*) vise donc à occasionner une certaine confrontation de postures à la fois distinctes et complémentaires dans le but d'entamer le récit sur un mode dialogique. L'insertion de cet échange au cours des premières pages souhaite désamorcer un



Fig. 87 – Double planche 40-41 présentant un échange simulé sur la honte coloniale.

justice, art et culture et communications) et « engagé[e] à améliorer la qualité de vie de la communauté autochtone à Montréal » (RÉSEAU, s.d.). À l'époque de mon implication en tant que représentante du volet *Jeunes autochtones* du Projet SEUR, du *Cercle Okᑕapi* (groupe d'intérêt étudiant de l'Université de Montréal) puis du *Salon Uatik* (espace destiné aux étudiants autochtones de l'Université de Montréal), le *Cercle de l'éducation et de l'employabilité* était notamment responsable de l'organisme du Salon de l'éducation et de l'emploi (*le Salon Mamu*) et de la mise à jour annuelle du *Guide de référence autochtone à Montréal* (RÉSEAU, 2015).

potentiel repli défensif, car si les questions associées à la culpabilité coloniale peuvent s'avérer lourdes à porter pour un certain lectorat allochtone, rappelons qu'elle peuvent l'être encore davantage pour leurs homologues autochtones. En effet, lorsque traitée de manière complaisante, voire victimaire, elle peut contribuer à déverser le fardeau du soin relationnel sur l'interlocuteur issu du peuple colonisé dans un processus d'appropriation de la souffrance. Si ce ressenti m'avait souvent été expliqué par des amis et collègues autochtones en différents contextes, il fut articulé de manière très efficace lors de l'atelier au COHDS évoqué à la section 4.2.1 par des femmes racisées dont le propos aurait pu se résumer à : *dear White people, please take responsibility for your own shame*¹⁴⁰.

La présentation du point de vue éclairant de Mikayla en début de récit m'apparut d'autant plus pertinente que j'ai l'intime conviction que je n'aurais pu (si je l'avais voulu) expliquer plus habilement ma propre démarche inductive à un stade si précoce de mon processus autographique¹⁴¹ :

At some point, I also felt that Emanuelle was taking responsibility for some things that she was not actually responsible for... but I eventually understood that this was an important element of her journey. The narrative is one of exchange, understanding and cultural bridge-building, as well as co-existence on colonized land. I think its important for non-Aboriginal people to recognize the history of this land and to locate themselves within that history by acknowledging the distances between our peoples. It does not succumb to the traditional over-apologetic tone, nor does it attempt to absolve anyone of wrong doing or suggest that this work is a solution to a problem. Its honesty is its strong point. (Mikayla Cartwright, 2018, planches 40-41)

L'illustration de mémoires associées à l'ignorance et à la honte coloniales (voire à la honte de cette ignorance) ayant été guidée par une démarche inductive, réflexive et en quelque sorte, cathartique, je peux *a posteriori* certifier qu'il n'a évidemment jamais été question d'en faire la promotion, mais au contraire, d'affronter sans détour cette gamme de ressentis partagée par un très grand nombre de Québécois et pourtant trop rarement déconstruits au sein de la société francophone. Pour

¹⁴⁰ Selon Stéphane Martelly à l'issue du séminaire, il importe que chaque artiste ou artiste-chercheur se responsabilise quant aux ressentis qu'il prend le risque et le devoir de déposer au sein de la création et qu'il apprenne à le défendre adéquatement.

¹⁴¹ Ayant été enregistrée au mois de juin 2018, la participation de Mikayla Cartwright s'inscrit parmi les premières entrevues consultatives réalisées par une contributrice autochtone.



Fig. 88 – Double planche 108-109 évoquant l’humilité à travers la reconnaissance de la méconnaissance et du besoin incessant d’(auto-)formation.

reprendre les explications de Regan qui vint en quelque sorte appuyer ma démarche : « Settler stories as counter-narratives that create decolonizing space are both interior and relational. As such, they require us to risk revealing ourselves as vulnerable ‘not-knowers’ who are willing to examine our dual positions as colonizer-perpetrators and colonizer-allies. » (Regan, 2010, p. 28)¹⁴²

L’échange illustré à l’intérieur de la double-page 40 et 41 m’apparaît d’autant plus pertinent qu’il me semble mettre en scène, de manière transversale, les différences théoriques que j’ai eu l’occasion d’observer lors de mon passage de l’Université de Montréal à l’Université Concordia (voir figure 89) et qui contrastent souvent les discours des alliés francophones (côté droit de la page) et de leurs homologues anglophones (côté gauche de la page) à Montréal¹⁴³ (voir à cet effet les sections 4.2.3 et 4.5). L’échange occasionné vise également à faire la démonstration que si leurs articulations respectives peuvent sembler contradictoires et parfois difficilement conciliables (notamment à l’intérieur d’une thèse doctorale en



Fig. 89 – Double planche 122-123 évoquant une rencontre de représentants des universités francophones et anglophones autour des services aux étudiants autochtones au printemps 2013 dans le cadre de l’activité Sous le Shaputuan. Ladite rencontre permet de mettre en lumière les différences d’engagement et de postures de l’époque entre les deux groupes linguistiques (voir à cet effet Lefevre-Radelli et Dufour, 2016).

¹⁴² Voir à cet effet la figure 88.

¹⁴³ Bien que Julie Gauthier soit francophone, elle admet d’emblée que sa réflexion théorique s’avère surtout inspirée d’auteurs critiques autochtones anglophones tels que Taiaiake Alfred (Kanien’kehá:ka), Glen Sean Coulthard (Dene) et Cindy Blackstock (Gitksan).

codirection!), elles se rejoignent pourtant en plusieurs points de manière complémentaire. Par exemple, pour plusieurs autrices autochtones d'expression anglaise telles que Marie Battiste¹⁴⁴ (2013), Elizabeth Fast et Sheila Cote-Meek – tout comme du côté de leurs vis-à-vis antiracistes – le fait de se responsabiliser en tant qu'individus et société face à la perpétuation des violences coloniales, tout comme de reconnaître l'existence de privilèges inégaux, constitue la base même du processus de rencontre (Battiste, 2013; Cote-Meek, 2014; Fast et Drouin-Gagné, 2019). C'est d'ailleurs pour cette raison que les planches 44 à 51, comprises à l'intérieur d'un premier chapitre intitulé *La dormance* de l'objet graphique tente d'enraciner mon expérience de (non-)rencontre dans



Fig. 90 – Planche 49 présentant un exemple type du patrimoine culturel et matériel d'une enfant québécoise (moi), élevée dans une banlieue de Rive-Sud de Montréal au milieu des années 1980.

le contexte d'une enfant blanche, insouciant et privilégiée (*voir figure 50*). Cette étape de positionnement réflexif, voire d'inscription socialement située, s'avère également en phase avec les prémisses associées à la sécurisation culturelle et aux méthodologies autochtones abordées à l'intérieur de la deuxième section (Ramsden, 2020; Baba 2013). Si la reconnaissance constitue une amorce essentielle, elle ne devrait en aucun cas constituer une fin en soi. Par exemple, sur le plan politique, la reconnaissance en tant qu'outil de « décharge » de honte coloniale dans le cadre d'un processus de réconciliation « libérale » aurait, selon Glen Sean Coulthard¹⁴⁵, l'effet d'accaparer le dialogue,

¹⁴⁴ Marie Battiste est une professeure et éducatrice mi'kmaw qui enseigne à l'Université de Saskatchewan.

¹⁴⁵ Glen Sean Coulthard est issu de la Nation Yellowknives Dene First Nation et travaille comme professeur dans le programme d'études autochtones au département de sciences politiques à la UBC.

en assourdissant les voix autochtones et en centralisant l'attention sur une sorte d'auto-rédemption qui n'engage aucune transformation au sein de l'État (Coulthard, 2007). Dans un même ordre d'idées, l'ignorance est souvent identifiée comme une stratégie coloniale institutionnellement sanctionnée permettant de minimiser les expériences du passé et la pertinence de leur évocation, oblitérant ainsi toutes responsabilités contemporaines envers le groupe opprimé [notamment si sa reconnaissance n'est pas accompagnée d'un mouvement de responsabilisation pour la transcender] (Cook, 2018; Kiszuk, 2019; Fast et Drouin-Gagné, 2019). L'identification des leviers systémiques propres à l'invisibilisation des expériences autochtones au sein du système d'éducation et des indéniables conséquences de cette indifférence coloniale sur la (non-)rencontre m'apparaît en revanche nécessaire afin d'éviter de faire porter inutilement l'intégralité du poids de cette ignorance par les individus en processus « d'éveil » (voir notamment planches 58 à 72; 86-89; 110-11; 136 à 142). Il me semble qu'il s'agit d'ailleurs de la principale préoccupation exprimée par Pierre Lepage et Marie-Pierre Bousquet à la planche 40-41, qui expliquent que le transfert de culpabilité sur le plan individuel ne peut s'avérer stratégiquement ni constructif ni efficace. C'est aussi au nom de ce mouvement de responsabilisation individuelle, mais d'abord et avant tout, partagée que la professeure d'anglais de l'Université du North Dakota, Rebecca Weaver-Tower mobilise le concept de honte collective (*collective guilt*) emprunté à la psychologie : « ... collective guilt need not involve actual participation in the harm-doing¹⁴⁶; one only needs to feel allegiance to or membership in a group responsible for harm-doing. » (2017, 29) Pour bon nombre d'autrices et militantes autochtones de l'Université Concordia telles que Mikayla Cartwright (voir planches 40-41 et 88-89) et la professeure métisse Elizabeth Fast, tout comme pour des alliées allochtones comme Julie Gauthier (voir figure 91 ou planches 130-131), Léa Lefevre-Radelli (2019) et Marie-Eve Drouin-Gagné (Fast et Drouin-Gagné, p.109), prendre responsabilité en reconnaissant ses propres privilèges ne signifie pas pour autant de porter le fardeau colonial du Canada, mais plutôt de

¹⁴⁶ Le concept de *harm-doing* peut s'avérer à géométrie variable. Si certains auteurs antiracistes argueront que le simple fait de profiter (à son insu ou non, de manière active ou passive) des privilèges du système contribue à perpétuer les inégalités et les violences du système (DiAngelo, 2018), il m'apparaît que Weaver-Tower fait ici référence à une participation, voire une implication individuelle, directe et consciente afin d'insister sur la dimension systémique du problème.



Fig. 91 – Planche 130 présentant le témoignage de Julie Gauthier, enseignante d'anthropologie au Collège Ahuntsic et instigatrice du projet Rencontres autochtones.

s'investir dans un processus de reconnaissance et d'implication. Ces points de vue rejoignent d'ailleurs celui de Ryan Koelwyn, doctorant en éducation à l'Université de York qui s'intéresse au potentiel transformateur, mobilisateur et didactique de la honte à travers la production artistique autochtone et les mouvements de réconciliation entre les peuples (Koelwyn, 2018). Koelwyn postule que si la honte constitue une émotion inconfortable et néfaste sur les plans identitaire et relationnel lorsqu'intériorisée ou instrumentalisée (comme elle fut notamment instrumentalisée à l'intérieur des pensionnats autochtones), elle peut s'avérer un moteur de mobilisation autrement puissant lorsqu'efficacement canalisée :

An encounter with shame is uniquely one's own and it varies in degrees of discomfort and pain, but all human beings share "the capacity for feeling it" (Probyn, 2005, p. xiv). While we experience it individually, we can share a collective responsibility to acknowledge it and take just action. Elspeth Probyn (2005) aptly cautions us that "when we deny shame or ignore it, we lose a crucial opportunity to reflect on what makes us different and the same" and therefore, "we must use shame to re-evaluate how we are positioned in relation to the past and to rethink how we wish to live in proximity to others" (p.xiv). [...] there is an urgent need for the majority of the population to dismantle shame's cringing withdrawal to hide in order to carry out the Calls to Action (TRC, 2017d) that are required for any vision of reconciliation to transpire. Non-Indigenous Canadians have an ethical responsibility to confront this ongoing historical shame. I propose education as a potential site for working *through* shame. (Koelwyn, 2018, p.279)

Tel que nous avons vu à la section 2.3.2, l'éducation aux savoirs difficiles de l'histoire coloniale nécessite que l'on prenne soin d'examiner et de déconstruire les inconforts qui pourraient être porteurs de replis défensifs (voir figure 92) afin de favoriser l'engagement potentiellement transformatif des publics non initiés. Pour reprendre la terminologie proposée par Weaver-Hightower (2017), il s'agit de



Fig. 92 – Détail de la planche 75 illustrant un sketch du groupe Rock et belles oreilles parodisant l'attitude défensive des Québécois lors de la crise d'Oka de 1990.

favoriser une réponse cognitive et émotionnelle qui soit *sensible* et propice à la déconstruction [par l'observation, l'écoute et l'échange] afin d'éviter les mouvements de répression associée à l'*ambivalence* (ou au combat intérieur), au *déni* ou à l'*aveuglement*¹⁴⁷. Ainsi que l'explique Mikayla à l'intérieur de la double planche 40-41, la trame autographique du projet *Des histoires à raconter : D'Ani Kuni à Kiuna* vise à amener le lecteur à prendre acte de sa propre (mé)connaissance des réalités coloniales (de manière bienveillante) et à l'accueillir afin de mieux réfléchir aux principaux leviers systémiques à l'origine de cette (non-)rencontre (voir figure 93). En ce sens, le projet de recherche-crédation se présente en quelque sorte comme un document préparatoire à la rencontre. En amenant son lectorat à mieux reconnaître certains mécanismes d'autorégulation du système colonial canadien (et québécois) et à prendre acte des privilèges qu'il distribue de manière inéquitable, il espère contribuer humblement au *déploiement* d'un mouvement de responsabilisation individuelle et collective.

¹⁴⁷ Traduction libre des catégories identifiées par Weaver-Tower (2017): *sensitive, ambivalent, disavowal et blindness*.

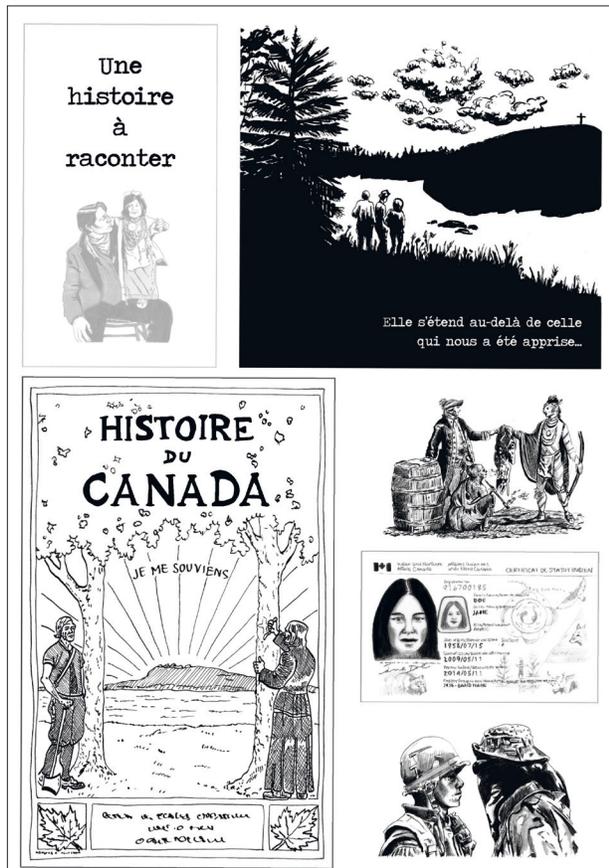


Fig. 93 – Planche 34 présentant une synthèse de l’histoire du Canada et du Québec en matière d’autochtonie telle qu’elle a été présentée à de nombreuses générations de Québécois et de Canadiens.

Précisons que ce processus d’éveil s’avère hautement nécessaire. En effet, si on en croit le sondage *Vers la réconciliation : perspectives autochtones et non autochtones* mené en 2019 par Environics Institute auprès d’un échantillonnage représentatif de 5732 Canadiens adultes, la majorité des citoyens allochtones seraient en mesure de reconnaître les écarts de privilèges socioéconomiques entre les peuples autochtones et non autochtones. En revanche, un très grand nombre d’entre eux n’en seraient pas à concevoir leur part de responsabilité ou celle de leur gouvernement dans cette équation (Environics Institute, 2019, p. 4). Qui plus est, les résultats du même sondage laissent présager que bien qu’une majorité de ceux-

ci soit en mesure d’entrevoir que la démarche de réconciliation implique nécessairement la participation autochtone (*ibid.*), la question semble se corser lorsqu’il est question de gestion du territoire et d’exploitation des ressources [de nation à nation] (*ibid.*). Le rapprochement de ces incongruités témoigne de la non-reconnaissance de l’aspect systémique des enjeux discutés et donc, de l’existence d’un terreau fertile à l’adoption d’attitudes incohérentes et problématiques :

... Sept Canadiens non autochtones sur dix sont d’avis que les Autochtones représentent au moins en partie un obstacle à l’égalité. La proportion de répondants qui ont indiqué que les plus gros obstacles à l’égalité sont les peuples autochtones eux-mêmes est deux fois plus élevée que la proportion de répondants qui ont dit que les politiques gouvernementales canadiennes sont l’obstacle le plus important, et plus de trois fois plus élevée que la proportion de répondants qui croient que l’inégalité est attribuable à l’attitude de la population canadienne. (*ibid.*, p.4)

Si les manquements éducationnels peuvent certainement expliquer, du moins en partie, cette incapacité à établir des liens entre les réalités historiques et présentes, le phénomène de « fragilité blanche » ou *White Fragility* (DiAngelo, 2018) n'est néanmoins pas à sous-estimer à l'abord de



Fig. 94 – Planche 29 issue de l'exercice des taches d'encre. Cette double figure représente pour moi les rumeurs populaires empreintes de préjugés, voire les réactions défensives d'une certaine majorité blanche. La deuxième paire de figures dissimulées dans l'ombre réfère au conditionnement opérant au sein du système colonial.

ce phénomène (voir figure 94). Pour la sociologue américaine et autrice de l'ouvrage *White Fragility: Why it's so hard for White People to Talk about Racism* appellent *White fragility*¹⁴⁸, Robin DiAngelo, le concept de *fragilité blanche* se définit comme le manque de reconnaissance, voire le rejet systématique de toutes réalités pouvant mettre en lumière un certain racisme ou tout niveau de responsabilité qui pourrait

être perçu comme une menace potentielle à l'équilibre de conscience des personnes blanches (DiAngelo, 2011 ; 2018). Cette vulnérabilité, qui ouvre ainsi sur un large éventail de stratégies souvent inconscientes (telles que la fuite, le repli défensif, l'autojustification, l'argumentation, l'indignation, le retrait ou l'indifférence) constitue un frein au processus de rencontre et de responsabilisation :

... si j'étais moi convaincue que le racisme était exclusivement le fait de mauvaises personnes animées de l'intention délibérée de nuire à d'autres à cause de leur couleur de peau, toute suggestion que je puisse, moi aussi, être partie prenante du racisme déclençait mon indignation. Ce genre de point de vue me donnerait l'impression que l'on m'accuse à tort d'être une mauvaise personne, et bien entendu j'aurais envie de m'en défendre (j'avais en tête de nombreux moments où j'avais réagi comme ça, ce qui m'a donné à réfléchir). J'en

¹⁴⁸ L'évocation de l'anecdote de la personne blanche (en l'occurrence, moi !) aspirant à être en quelque sorte « délivrée » de son sentiment de honte coloniale illustré aux planches 99 et 100 de l'objet graphique (à l'intérieur d'une satire auto-dérisoire aux traits grossissants, *précisons-le !*) pourrait à mon avis également être associée à une certaine forme de fragilité blanche, voire une stratégie inconsciente de légitimation identitaire, tout s'inscrivant dans un registre différent que celle du repli et du rejet décrits ci-haut.

ai conclu que la façon dont on nous apprend à définir le racisme nous empêche quasiment, nous les Blancs, de le comprendre vraiment. Compte tenu de notre isolement racial et de la désinformation ambiante, toute suggestion que nous puissions être complices de racisme constitue un choc malvenu et insistant. (DiAngelo, 2020, p.29-30)

Au cours de la discussion, j’ai tenté de mobiliser mes propres expériences pour incarner le principe de fragilité blanche (voir notamment les planches 53, 99-100 et le récit évoqué à la section 4.3.). Il me semble néanmoins important de préciser que cette vulnérabilité peut se décliner en de multiples façons et à différents degrés en diverses circonstances. Pour se saisir d’un autre exemple issu de l’objet graphique *Des histoires à raconter : d’Ani Kuni à Kiuna*, on pourrait référer aux propos de l’animateur de radio Sylvain Bouchard qui résonnent avec plusieurs autres exprimés sur les médias sociaux et autres tribunes médiatiques québécoises. Exiger des excuses symétriques et mettre



Fig. 95 – Planche 70 présentant une citation de l’animateur de radio Sylvain Bouchard sur les ondes de FM93 le 29 mai 2017.

sur un même plan les actes de torture qui auraient été infligés par certains groupes autochtones à des missionnaires français, et les violences coloniales perpétrées sur plus de 150 ans d’histoire canadienne à des centaines de milliers de personnes autochtones, constitue un repli démagogique trahissant un grand niveau de vulnérabilité identitaire, tout comme une profonde incompréhension des enjeux propres à l’histoire coloniale. En cette occasion, Bouchard adopte, de manière consciente ou non, une stratégie défensive qui vise à répartir le niveau de culpabilité de part et d’autre de la balance, tout en minimisant le rapport de pouvoir inégal et les abus perpétrés par le



Fig. 96 – Planches 62-63 qui dressent un certain parallèle entre la montée des nationalismes québécois et autochtones dans les années 1960-1970. La figure du lys vise ainsi à établir un parallèle avec la figure de la sauge en tant que modélisant de la sécurisation culturelle présentée à la planche 203.

groupe dominant afin de préserver l'intégrité de l'identité culturelle de son groupe d'appartenance qu'il croit menacée (voir figure 95 – planche 70).

Dans le contexte québécois, ce repli m'apparaît intimement lié à la posture expliquée par le professeur Sébastien Brodeur-Girard aux planches 101 à 103 au sujet de la double posture de colonisateur-colonisé de la population francophone. Ce paradoxe identitaire ou ce « problème de perspective » (Bouchard, 1999) fut notamment analysé par plusieurs auteurs (Savard, 1992; Salée, 1995; Trudel, 1995; Bouchard, 1999; McAndrew, 2004; Vincent, 2010; Burelle, 2018; Lefevre-Radelli, 2019) qui en arrivent à la conclusion que les Québécois (voire, les Canadiens français) qui ont eux-mêmes été colonisés par la Couronne britannique et souffert de l'imposition de mesures visant leur assimilation culturelle et linguistique au sein du Canada anglais, auraient du mal à se concevoir dans le rôle du colonisateur. Cette double identité provoquerait ainsi une sorte de

dissonance cognitive venant menacer l'identité culturelle, voire la légitimité québécoise sur le territoire¹⁴⁹. C'est d'ailleurs précisément un des versants de cette *fragilité* identitaire profondément inscrite au sein du mythe fondateur québécois que j'ai tenté d'illustrer à travers l'évocation de la non-rencontre des nationalismes québécois et autochtones aux planches 62 à 64 (voir figure 96). C'est aussi ce réflexe protectionniste qui semble trop souvent rivaliser avec les sentiments d'identification aux luttes des autres minorités du territoire, qu'elles soient autochtones ou issues des différentes vagues d'immigration plus récentes.



Fig. 97 – Planche 82 introduisant le témoignage d'Ellen Gabriel, Kanien'ke-há:ka porte-parole officielle de la communauté de Kanehsatake lors du siège de 1990.

La réaction d'une certaine frange de la population au siège de Kahnawake de 1990 me semble constituer un autre bon cas de figure permettant d'illustrer, sur un plan sociétal et collectif, la fragilité blanche en contexte québécois. C'est à mon avis précisément le refus, voire l'incapacité manifeste, de la population de l'époque de se questionner sur les causes réelles de la colère exprimée par les Kanien'ke-há:ka (Mohawks) et autres groupes autochtones – et donc de se remettre en question en tant que nation colonisatrice – qui s'est avérée à l'origine du profond manque de solidarité observé alors du côté du public québécois au cours de l'été 1990 (voir planches 53 à 55 et figure 97 – planche 82). Cette invisibilisation programmée – et notamment entretenue par l'incapacité d'un système à déplier efficacement les savoirs difficiles

¹⁴⁹ Voir notamment la planche 140 de l'objet graphique qui reprend les explications du défunt professeur d'anthropologie de l'Université de Montréal, Rémi Savard : « [...] l'autochtone continue à être perçu comme notre plus sérieux concurrent. Plus encore que l'Anglais. Sa reconnaissance pour ce qu'il est et l'identité dont nous croyons nécessaire de nous revêtir demeurent mutuellement exclusives » (Savard, 1991 dans Dufour, 2013, p.102).

associés à la question coloniale au sein de son système d'éducation et ses organes médiatiques, tels que l'évoquent entre autres Diane Cantin (voir planches 50-51), Guillaume Dufour (voir planches 56-57), Claude Hamelin (voir planches 66-67), Pierre Lepage (voir planche 72 – voir figure 98) et Geneviève Sioui (voir planches 110 et 111) – s'avère également à l'origine de la perpétuation



Fig. 98 – Planche 72 présentant les explications de Pierre Lepage, anthropologue et auteur du cahier *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (Lepage, 2019).

des situations discriminatoires vécues et rapportées par les contributrices autochtones du projet. Face aux différentes manifestations associées à cette profonde incompréhension de notre histoire, aux mécanismes de causalité relationnelle et au niveau de responsabilité individuelle et collective – à l'occasion de litiges territoriaux ayant culminé lors de la crise d'Oka de 1990, de 2020 en solidarité avec les chefs traditionnels Wet'suwet'en ou autres enjeux territoriaux –, bon nombre d'allochtones alliés à la cause, pour ne citer que Julie Gauthier (voir planches 130-131), Marie-Ève Drouin-Gagné (dans Fast et Drouin-Gagné, 2019) et Léa Lefevre-Radelli (voir Lefevre-Radelli 2019; planches 124-

125), insistent sur l'importance d'entamer une démarche de positionnement réflexive, empreinte d'humilité afin d'induire une brèche dans les paradigmes coloniaux :

... I try to set an example out of my own position and experience. I begin my course by presenting how I am a settler in Mohawk territory, a fact I was unaware of for most of my life. While I am careful to situate that ignorance is not innocence, I do encourage my students to reflect on their own positionality, to consider from where they have come to 'knowledge', and to begin seeing the gaps that might have existed in their education (Drouin dans Fast et Drouin-Gagné, 2019, p. 108)

La question du positionnement identitaire au sein de l'état colonial est conjuguée à la très grande complexité et une multitude de réalités qui ne sauraient être couvertes de manière exhaustive. En revanche, des ouvrages tels que *Becoming Indian* (Sturm, 2011) ou, plus près de nous, *Native American DNA: Tribal Belonging and the False Promise of Genetic Science* de Kim Tallbear (2013) et *Distorted Descent: White Claims to Indigenous Identity* de Darryl Leroux (2019) permettent de jeter un éclairage pertinent sur certains phénomènes qui ne semblent pas étrangers au besoin d'ancrage (ou de légitimation) au sein du territoire colonisé et qui ouvrent également une

panoplie d'autres terrains tout aussi glissants (voir notamment les explications de Sébastien Brodeur-Girard aux planches 101 à 103 – voir figure 99). Au cours de l'année 2019-2020,

la communauté autochtone de Montréal fut secouée de l'intérieur par plusieurs coups d'éclat et débats médiatisés autour de la remise en question des origines de plusieurs personnalités publiques. Si bien avant que soient déclenchées les tempêtes en question, j'avais pris l'initiative d'évoquer avec une certaine légèreté (et dans un style quelque peu burlesque prêtant tout particulièrement à l'autodérision et à la satire) une ou deux

pages de mon histoire pouvant inviter les familles allochtones à réexaminer certains mythes identitaires et familiaux grandissants et fréquemment rencontrés au sein de la société québécoise dans leur processus de positionnement (voir planche 101), la réactivation de souffrances identitaires exprimées par plusieurs jeunes

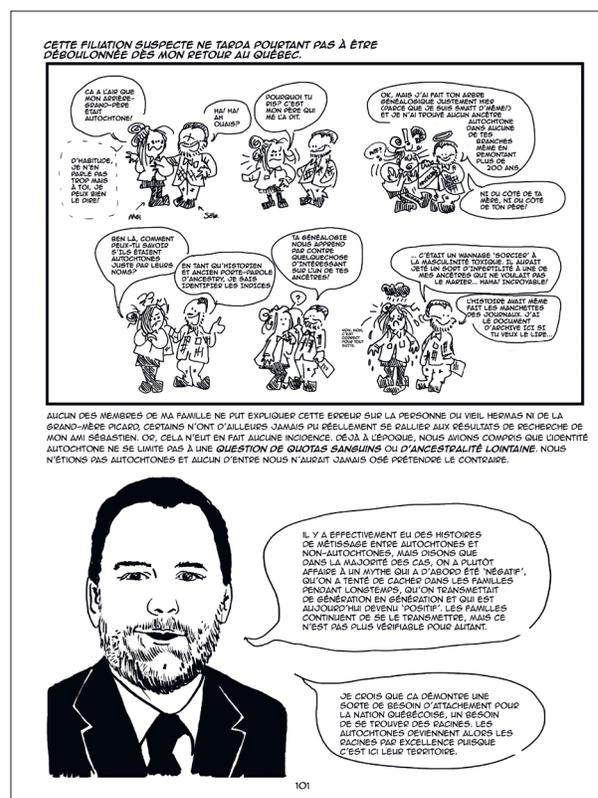


Fig. 99– Planche 101 visant à illustrer, à travers la dramatisation d'un fait vécu, les mythes généalogiques que l'on rencontre abondamment dans les familles québécoises.



Fig. 100 – Planche 102 présentant les explications de Sébastien Brodeur-Girard, historien, juriste et professeur à l'École d'études autochtones de l'UQAT.

Autochtones de mon entourage à l'occasion des débats généalogiques¹⁵⁰ me fit longtemps reconsidérer le retrait des planches 99 à 10. Il était aussi question d'éviter de m'inviter dans un débat incendiaire qui ne concernait à mon avis que les Premières Nations elles-mêmes.

Dans leurs ouvrages respectifs, l'anthropologue et actrice Choctaw Circe Sturm (2011), la professeure d'études autochtones Kim Sisseton Wahpeton Oyate Tallbear (2013) et le sociologue allochtone Darryl Leroux (2019), rapportent que plusieurs centaines de milliers de personnes aux États-Unis comme au Canada et plus d'une cinquantaine d'organisations québécoises (2019) revendiquent depuis quelques années une filiation directe autochtone dans un processus de

transformation raciale (traduction libre) ou *race shifting*. Plusieurs d'entre eux opéreraient de manière opportuniste et frauduleuse dans le but d'accéder à ce qu'ils perçoivent être des soi-disant « avantages » ou « privilèges » notamment associés aux questions territoriales. Il est néanmoins

¹⁵⁰ Ces souffrances sont majoritairement associées à des blessures ou vulnérabilités identitaires héritées des conséquences directes ou indirectes du système colonial et de la *Loi sur les Indiens* comprenant les situations ou expériences d'intermariage, de perte de statuts et d'émancipation forcée; de discrimination interne en raison du lieu de résidence (communautés vs ville), de la non-maîtrise de la langue de la communauté, des origines métissées ou des traits physiologiques « non typés », d'adoption et de rupture des liens familiaux et communautaires, etc. (voir les témoignages associés de Geneviève Sioui, planches 110-111 et de Myriam Thirnish, planches 222-223, mais également de Sarah Hornblow à la planche 100). Les explications de Sarah permettent d'autre part d'établir un lien entre les réalités associées aux *Stolen Generations* d'Aborigènes de l'Australie et de Māoris de Nouvelle-Zélande et celles des *Sixties' Scoops* (raffe des années soixante) du Canada et du Québec qui ont légitimé et permis le retrait des milliers d'enfants autochtones de leurs familles, communautés et cultures pour être élevés au sein de la culture coloniale à travers des mécanismes étatiques. Si les décennies 1960-1980 marquent officiellement la période des *sixties' scoops*, il est néanmoins à souligner que des milliers d'enfants autochtones sont encore aujourd'hui retirés de leurs environnements familiaux et communautaires par les services de la protection de la jeunesse, ce qui occasionne d'importants traumatismes et blessures d'attachement tant pour les enfants que pour leurs familles (Blackstock et al., 2007; CERP, 2019). Au Québec, les enfants autochtones seraient retirés de leur famille et communauté par la DPJ dans une proportion huit fois plus élevée que les enfants allochtones (Montour dans APNQL, 2020).

à préciser que dans un certain nombre d'autres cas (comme dans l'exemple illustré aux planches 100 et 101), on aurait plutôt affaire à des mythes familiaux transmis en filigrane depuis plusieurs générations sans mauvaise intention. Le plus souvent, ces histoires relèvent principalement de la sphère familiale privée et n'ont d'autre conséquence que celle de la fabulation ou de la désinformation généalogique¹⁵¹. Comme l'explique notamment Sébastien Bourdeur-Girard, historien et juriste québécois à l'intérieur des planches 101 à 103 (voir figure 100), ces mythes permettraient, entre autres, de répondre de manière potentiellement inconsciente à un besoin de légitimation identitaire et d'ancrage territorial (voir figure 101), mais également au désir d'atténuer des ressentis associés à la honte coloniale.

S'il faut spécifier que le partage de ma propre expérience familiale constitue en quelque sorte une anecdote satirique poussée à l'excès dans le but de créer un effet comique et déculpabilisant, pouvant favoriser l'identification, il me semble tout de même que l'actualisation de nos récits familiaux (dans ses bons coups comme dans ses travers) constitue une étape nécessaire à une éventuelle rencontre authentique avec la grande histoire, celle de la



Fig. 101 – Détail de la planche 103 présentant une citation visuelle du personnage d'Elvis Gratton créé par Pierre Falardeau et Julien Poulin (1981) qui tente de définir l'identité québécoise.

¹⁵¹ Ces histoires de filiation sont supportées par des thèses portant sur le métissage des populations québécoise et autochtone notamment médiatisée par des documentaires comme *L'empreinte* (Dubuc et Poliquin, 2008) afin de répondre à un apparent objectif de rapprochement identitaire entre les peuples. Cet argumentaire fut néanmoins décrié par bon nombre de chercheurs et militants autochtones, dont Darryl Leroux (2015), l'historien et sociologue québécois Gérard Bouchard (2015) et l'activiste métisse Chelsea Vowel (*Âpihtawikosisân*, 2015).

La profonde méconnaissance des Québécois à l'égard des réalités autochtones décrites à l'intérieur du Rapport Viens (CERP, 2019 – voir figure 103) dont les travaux furent déclenchés en 2016 à la suite des révélations incendiaires portant sur les violences et les abus vécus par les femmes autochtones de la région de Val-d'Or, s'avère à son tour à l'origine des micro-agressions et différentes expériences de racisme direct, indirect et systémique évoquées par un très grand nombre de contributrices en cours de récit pour ne citer que celles d'Anna Mapachee (voir planches 90-91), de Caroline Nepton Hotte (voir planches 78-79), de Lise Bastien (planche 31), de Pierre Martineau (voir planches 68-69), d'Ellen Gabriel (voir planches 82-83), de Mikayla Cartwright (planches 88-89), de Kakwiranó:ron Cook (planches 126-127) et de Myriam Thirnish (voir planches 222-223). En effet, à l'issue de ses travaux comprenant notamment l'enregistrement de 1047 témoignages de personnes, groupes et organismes provenant des différentes nations du territoire, la CERP conclut notamment que l'héritage colonial, la méconnaissance générale, la désinformation médiatique ou la représentation biaisée des médias ainsi que le manque ou l'inefficacité des actions gouvernementales pouvant répondre aux besoins des populations autochtones sont autant de facteurs qui ont contribué au façonnement d'un terreau fertile à la discrimination systémique à l'endroit des Premiers Peuples du territoire devenu québécois (CERP, 2019). C'est ainsi que si les questions relatives à la honte et à la culpabilité coloniales infusent la grande majorité des contributions des contributrices allochtones des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, on remarque aisément que les témoignages autochtones de l'objet graphique s'articulent principalement autour des impacts de la discrimination et du racisme systémiques. Considérant la résonance souvent réductrice et pourtant incendiaire au sein de la population québécoise de ces concepts qui ont été malmenés par



Fig. 103 – Planche 96 présentant une citation du Rapport Viens (CERP, 2019).

plusieurs commentateurs et politiciens au cours de l'année 2020, il me semble essentiel de mieux circonscrire les concepts de discrimination et de racisme systémiques mobilisés à l'intérieur de cette thèse.

En introduction au sixième chapitre de son rapport final, le Commissaire Viens et son équipe présentent la définition du concept de *discrimination* qui a guidé leurs travaux afin d'introduire la notion de *discrimination systématique* qui sera privilégiée par rapport à celle de racisme systémique – probablement en raison de sa reconnaissance juridique et de son caractère moins controversé. Cette grille d'analyse fut inspirée du témoignage de Colleen Sheppard professeure à la faculté de droit de l'Université McGill, notamment spécialisée en droits humains et discrimination systémique, présenté devant la Commission le 7 juin 2018 :

La discrimination directe se définit par le traitement différencié d'une personne sur la base de son appartenance à un groupe particulier de la société et des biais, préjugés ou stéréotypes véhiculés, consciemment ou non, à l'égard de ce groupe. La discrimination indirecte fait référence pour sa part aux effets préjudiciables que peut avoir l'application de lois, de politiques, de normes ou de pratiques institutionnelles d'apparence neutre sur une personne ou un groupe de personnes. Cumul de ces deux types de discrimination, la discrimination systémique a pour caractéristique d'être largement répandue, voire institutionnalisée dans les pratiques, les politiques et les cultures ayant cours dans une société. La discrimination systémique peut entraver le parcours d'un individu tout au long de sa vie et même avoir des effets négatifs sur plusieurs générations. (CERP, 2019, p.215)

Bien que la notion de discrimination systémique trouve ses assises au niveau juridique, la reconnaissance du racisme systémique semble présenter un défi plus considérable au sein de la société québécoise. Selon l'ethnologue wendat et *Première spécialiste aux affaires autochtones de Radio-Canada*, Isabelle Picard, le concept de racisme systémique aurait été appliqué pour la première fois à la réalité des Premières Nations du Québec en 2016, à l'occasion du dépôt du rapport de Fannie Lafontaine, observatrice indépendante dans le cadre de la question des violences impliquant des policiers de la ville de Val-d'Or avec des femmes autochtones (Yvon, 2020). À la même époque, ma collègue Léa Lefevre-Radelli (*voir figure 104 ou planches 124-125*) travaillait sur une thèse doctorale (publiée quelques mois avant le dépôt de la Commission Viens) permettant



Fig. 104 – Planche 124 introduisant le témoignage de Léa Lefevre-Radelli.

de mieux comprendre le concept de racisme systémique et, plus particulièrement, celui vécu par les étudiants autochtones au sein des universités francophones de la ville de Montréal (Lefevre-Radelli, 2019). Si le vent d'indignation qui a soufflé à travers les Amériques et même, de par le monde, à la suite de publications sur les réseaux sociaux des vidéos de la mort George Floyd – un homme noir tué par un policier blanc avec la complicité de trois de ses collègues en pleine rue de Minneapolis le 25 mai 2020 – puis de Joyce Echaquan¹⁵² – femme atikamekw, originaire de la communauté de Manawan à l'hôpital de Joliette le 28 septembre 2020 (voir planche 233), eurent l'effet transversal

de décloisonner le vocabulaire antiraciste et de susciter une certaine prise de conscience au sein de la population québécoise par rapport aux enjeux associés au racisme systémique, soulignons qu'ils s'avéraient pratiquement absents des débats publics francophones jusqu'alors¹⁵³.

¹⁵² Mère de sept enfants, Joyce Echaquan connut une fin tragique à l'hôpital de Joliette alors que des infirmières allochtones – qui devaient porter soin et assistance à la femme agonisante – la couvraient d'insultes racistes et discriminatoires. La scène fut filmée et diffusée sur les médias sociaux (*Facebook*) par la victime elle-même, puis visionnée par un grand nombre de proches, tout comme par des milliers d'autres personnes autochtones et allochtones et souleva l'indignation partout à travers le pays et à travers le monde. La mort de Joyce Echaquan survint un an après le dépôt du rapport de la Commission Viens (CERP, 2019) qui avait, au cours de ses audiences et travaux, formellement documenté et communiqué de nombreux cas de racisme systémique au sein de l'institution. Elle est venue incarner de manière frontale et indéniable, la nécessité d'implanter des mesures de sécurisation culturelle et de lutte au racisme au sein des services étatiques. C'est d'ailleurs en sa mémoire que fut nommé le *Principe de Joyce*, un document déposé par la nation atikamekw devant le gouvernement provincial qui en appelle notamment à la reconnaissance du racisme systémique et au droit inhérent des peuples autochtones à recevoir des services étatiques régis par des principes d'équité, de respect [et de sécurisation culturelle].

¹⁵³ À la fin de l'année 2019, soit au moment d'analyser mes résultats de recherche-création, je mesurais le défi que pouvait constituer l'utilisation de concepts antiracistes au sein de mon manuscrit étant donné le manque d'aisance ou de familiarité de la population québécoise, voire du domaine de la recherche francophone du Québec avec ceux-ci. J'avais en mémoire les nombreux défis dont m'avait fait part ma collègue Léa

À l'intérieur de son cadre théorique, Lefevre-Radelli synthétise notamment avec une grande clarté certaines notions associées aux théories antiracistes américaines (ou *Critical Racial Theories (CRT)*) qui ont émergé aux États-Unis dans les années 1980¹⁵⁴ et qui s'avèrent souvent en dissonance avec les préceptes de l'éducation interculturelle véhiculés à l'intérieur de la société québécoise et francophone :

... le racisme est toujours systémique, c'est-à-dire qu'il est une forme d'oppression soutenue et légitimée par un ensemble de préjugés, de récits nationaux, d'idéologie, historiquement construit et constamment renouvelé par le pouvoir institutionnel, politique, médiatique, économique, etc. [...] Tous les individus du groupe dominant sont susceptibles de véhiculer du racisme, même inconscient, tout en maintenant leur position de privilège. Contrairement à une vision courante associant le racisme à un acte individuel commis par une personne « mauvaise » ou « déviante », les auteurs de la CRT « supposent que le racisme est permanent [...] et largement inconscient, inscrit dans les usages langagiers et les représentations sociales, se transmettant avec les modèles culturels de base et s'exprimant pour l'essentiel de façon implicite » (Taguieff, 2013, p. 1546). Puisque le racisme ne dépend pas de *l'intention*, mais bien de *l'effet produit*, tout comportement qui renforce ou conduit à occulter le système d'oppression, volontairement ou involontairement, peut être qualifié de raciste.

(Lefevre-Radelli, 2019, p. 31-32)

Pour faciliter l'accès à ce discours socialement situé qui peut entrer en dissonance cognitive avec la compréhension terminologique et commune du terme¹⁵⁵, il me semble essentiel

Lefevre-Radelli à la suite du choix de la posture antiraciste au sein de son propre cadre théorique. Il s'est néanmoins avéré que tout comme la mobilisation associée au mouvement de solidarité envers les chefs traditionnels Wet'suwet'en de 2020, la mobilisation sociale déclenchée par la tragédie raciste de Minneapolis et de Joliette eut l'effet transversal de faire circuler ces concepts, d'occasionner de nouvelles réflexions et dialogues concernant notamment le racisme systémique et la notion de privilège au sein de la société québécoise.

¹⁵⁴ Si certains commentateurs tendent à discréditer, notamment sur les scènes médiatique et politique, les concepts antiracistes (dont celui de racisme systémique) sous le prétexte qu'ils proviennent des États-Unis, rappelons qu'un très grand nombre des concepts qu'ils mobilisent au sein de leur rhétorique – incluant notamment ceux de *nationalisme*, *d'identité nationale* et de *démocratie* – ne sont pas non plus endogènes, et s'avèrent des importations d'outre-mer qui peuvent néanmoins très bien être transposés aux systèmes et contextes québécois.

¹⁵⁵ D'après le dictionnaire français Larousse, le racisme constituerait « 1. Idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, les « races », un comportement inspiré par cette idéologie. 2. Attitude d'hostilité systématique à l'égard d'une catégorie déterminée de personnes : Racisme antijeunes. » (Larousse, s.d.)

de circonscrire davantage la nature ontologiquement systémique du concept telle que proposée par les auteurs antiracistes. Dans son ouvrage *White Fragility* (traduit par *Fragilité blanche en 2020*), l'autrice américaine (allochtone et blanche), Robin DiAngelo convient que l'utilisation du mot « racisme » peut forcément entraîner une réaction défensive justifiable s'il est compris comme une attitude immorale de rejet systématique associé au phénotype (tel que la couleur de la peau), voire d'infériorisation sociale basée sur un construit sociologique (le *concept* de race qui ne s'arrime à aucun fondement biologique). Il se trouve par ailleurs que cette définition n'est ni celle mise de l'avant par l'autrice, ni celle comprise par l'approche antiraciste et encore moins celle qui sera utilisée à l'intérieur de cette thèse. Il importe de convenir que le racisme sera ici associé à un système discriminatoire hérité d'idéologies et de constructions raciales visant à légitimer l'entreprise coloniale et prévoyant le maintien des privilèges de certains groupes au sein de la société à travers différents mécanismes d'autorégulation. À l'intérieur de la préface de l'ouvrage DiAngelo, Maxime Cervulle, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris 8 Vincennes-St-Denis, situe également le racisme bien au-delà des « atteintes symboliques (l'injure ou le stéréotype) », soit en tant que « système d'inégalités », de privilèges asymétriques et de ségrégations structurelles qui se manifestent à travers différents niveaux de discriminations matérielles, judiciaires, économiques et socioculturelles (Cervulle dans DiAngelo, 2020). On comprendra ainsi que la nature foncièrement structurelle et relationnelle du phénomène implique non pas seulement que l'on soit en mesure d'entendre le récit des expériences des personnes autochtones et racisées qui en font les frais, mais également que l'on « rend[e] compte du versant blanc de cette relation » (*ibid.*) dans un processus de visibilisation de la charge raciale. Le racisme, tout comme la charge coloniale, n'existant qu'à travers le rapport à l'Autre, c'est-à-dire au sein d'un système inéquitable et discriminatoire, il importe nécessairement que toutes les parties de cet ensemble relationnel soient en mesure de se positionner à l'intérieur de ce système afin de pouvoir contribuer à la recherche de solutions. À cet effet, il me semble encore pertinent de citer les mots de DiAngelo :

Étant Blanche, je fais partie du problème et peux témoigner de l'expérience blanche avec une certaine légitimité. Prendre la parole depuis cette position centrale est donc un moyen, aussi important soit-il, de remettre le racisme en question. Ne pas tirer parti de ma position reviendrait à soutenir le racisme, ce qui est inacceptable; je suis obligée d'apprendre à jouer sur les deux tableaux. Loin de moi l'idée d'avancer que ma voix est la seule qui doit être entendue, seulement qu'elle est une des nombreuses pièces du puzzle nécessaires pour reconstituer une image globale. (DiAngelo, 2020, p.21-22)

Rappelons que ce discours ne vise pas à culpabiliser ou à essentialiser la personne blanche, mais simplement à insister sur l'importance de son engagement actif, voire de l'identification et utilisation de son privilège social, dans la déconstruction d'un système discriminatoire duquel elle fait partie, contribue et bénéficie, souvent de façon non intentionnelle et sans en prendre conscience. Cette prémisse s'inscrit d'ailleurs en concordance avec le discours de Marie-Eve Bordeleau, commissaire aux relations avec les peuples autochtones de la Ville de Montréal, présenté en avant-propos (*voir planche 15*) tout comme avec les écrits des auteurs autochtones (Alfred, 2020; Fast et Drouin, 2019) et les témoignages de contributrices citées un peu plus tôt (*voir notamment planches 40-41; 88-89; 124-125; 130-131*) concernant le devoir de responsabilisation individuelle et collective de l'ensemble de la population dans le processus de réconciliation.

Les bribes d'expériences qui se sont invitées au sein de la méthode conversationnelle des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna*, à travers les partages des différents collaborateurs, se rattachent majoritairement aux micro-agressions qui puisent à même la discrimination « ordinaire » d'un système raciste¹⁵⁶. Elles s'inscrivent au sein des expériences du racisme systémique par les personnes autochtones et racisées au Québec comme au Canada sans être pour autant nécessairement « remarquées par les individus qui les expriment » (Lefevre-Radelli, 2019 : 54). C'est d'ailleurs précisément à cette violence naturalisée que fait spontanément

¹⁵⁶ Il est intéressant de noter qu'à l'intérieur d'un tel système, des actes ou des propos racistes peuvent également être le fait d'une personne qui ne se définit aucunement comme une personne raciste et qui n'éprouve aucune aversion, mépris ou haine à l'égard des personnes racisées ou autochtones. Selon Fabrice Vil, avocat et entrepreneur social, le racisme ne serait pas forcément une question identitaire ou polarisante. Il n'existerait pas de personnes « racistes ou non racistes », mais bien des comportements et des attitudes racistes et pouvant porter préjudice ou défavoriser une personne racisée ou autochtone et être perpétuée de manière consciente ou inconsciente à l'intérieur du système (Vil, 01-06-20, entrevue télévisuelle).



Fig. 105 – Planche 23 issue de l'exercice des taches d'encre (voir section 4.3).

référence mon amie Anna (voir figure 106) en interprétant l'abstraction des taches d'encre présentées à la planche 23 (voir figure 105) : « ... ils [les allochtones] les regardent de haut [les Autochtones]. Pas le droit de parler la langue, toujours mis plus bas. C'est vraiment ça qu'ils ont fait avec nous pis c'est encore comme ça... En Abitibi entk c'est de même! » (Anna, 14-11-2018, Montréal). En plus de participer au maintien d'un système

de privilèges inégaux, voire à des comportements paternalistes, ces approches et attitudes mènent aussi souvent à l'internalisation d'un certain sentiment d'infériorité par les groupes marginalisés et minoritaires (Memmi, 1957; Durkheim, 2004; Sayad, 2006).

On peut ainsi se réjouir du fait que la perception de la population québécoise aurait relativement cheminé depuis 1990. C'est du moins la lecture officielle que fit notamment Ghislain Picard, chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) (voir figure 107) d'un sondage mandaté par celle-ci et réalisé par la firme Léger auprès de 1002 répondants de la province entre le 17 et le 23 juillet dans le but « d'évaluer les connaissances et les perceptions des Québécois envers les Premières Nations au Québec » (APNQL, 2020; Picard dans Marceau, 2020). Présenté en introduction du *Plan d'action de l'APNQL sur le racisme et la discrimination*, cet état de situation rapporte que 90 % des Québécois reconnaîtraient désormais



Fig. 106 – Planche 90 introduisant le partage d'Anna Mapachee, femme anicinape et crie, originaire de Pikogan et enseignante de langue anicinape (ici traduite en français).

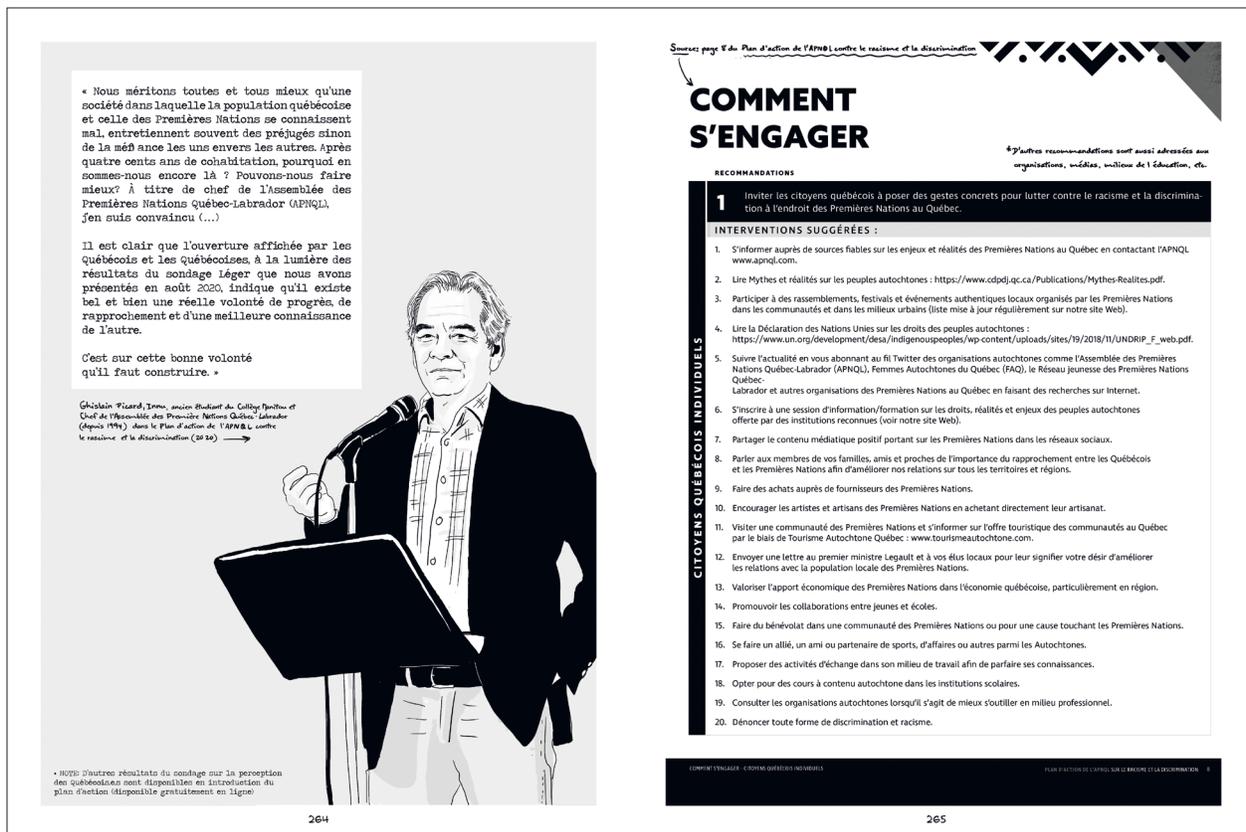


Fig. 107 – Double planche présentant Ghislain Picard et une citation du Plan d'action de l'APNQL contre le racisme et la discrimination.

l'existence de racisme ou de discrimination à l'égard des peuples autochtones au sein de la province, et tout particulièrement au sein des institutions (*ibid.*). Toujours selon celui-ci, 80 % d'entre eux affirmaient avoir « une bonne opinion des Premières Nations » (APNQL, 2020), ce qui me semble constituer un terrain favorable pour l'amorce d'un processus de rencontre puisqu'« un peu plus de la moitié admettait toutefois avoir peu ou pas connaissance de leurs enjeux » et de leurs réalités et que près du trois quarts (70 %) d'entre eux seraient intéressés à combler ce manque éducationnel (Marceau, 2020). Bien que le sondage fasse état d'un intérêt particulier pour les traditions autochtones (*ibid.*), il m'est d'avis que le cœur de la rencontre devra néanmoins s'articuler, dans un premier temps, autour du *déploiement* de nouveaux savoirs réflexifs et ultimement, d'une véritable rencontre avec les chapitres difficiles de l'histoire coloniale, si l'on souhaite véritablement aspirer à un mouvement de responsabilisation individuelle et collective en matière de réparation et de guérison. C'est d'ailleurs ce qui me semble véhiculé dans les recommandations formulées par

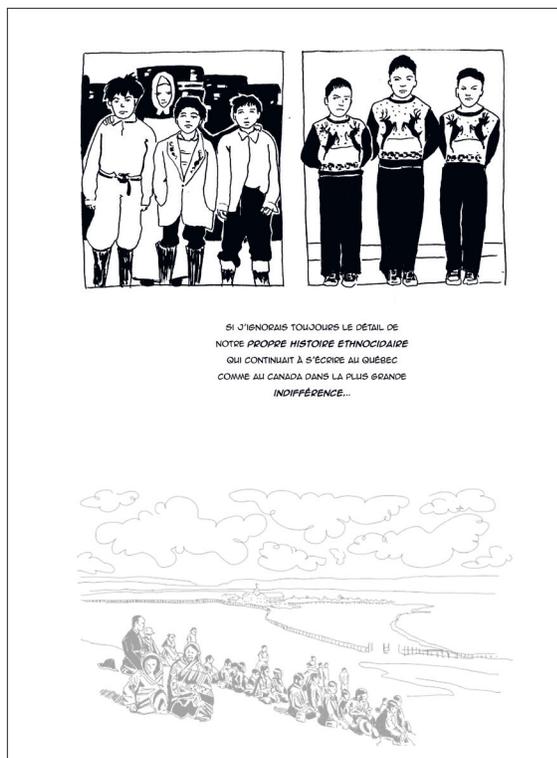


Fig. 108 – Planche 97 évoquant mon constat d'ignorance après près d'une dizaine d'années d'errance à travers le monde. Ghislain Picard et une citation du Plan d'action de l'APNQL contre le racisme et la discrimination.

la *Loi sur les Indiens*, de la sédentarisation forcée, de la mise en réserve et de l'instauration des pensionnats autochtones (à l'exception faite des planches voir figures 108 et 109; 22 à 25; 95 à 97; et 143 à 166 – ce qui inclut la publication écrite portant sur la thématique (Dufour, 2019b), ni même, très peu de références aux cas de violence frontale et meurtrière auxquels se heurtent encore aujourd'hui les Peuples autochtones. L'importance de la visibilisation des violences coloniales (voire des savoirs difficiles) est d'ailleurs identifiée par plusieurs autrices autochtones œuvrant dans le domaine

le plan d'action de l'APNQL à l'intention des citoyens (voir planche 265).

Les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : D'Ani Kuni à Kiuna* ne se prétendent pas pour autant un objet de transmission de l'histoire coloniale, ni même un objet de vulgarisation graphique proprement dite. Elles s'inscrivent, comme nous l'avons vu, comme outil de préparation à la rencontre en proposant différentes pistes de réflexion ou portes d'entrée permettant d'envisager la question coloniale et systémique dans ses rouages et manifestations depuis les mémoires d'une citoyenne québécoise allochtone. Pour cette raison, on y retrouve peu d'évocations graphiques des violences historiques vécues par les peuples autochtones à travers l'imposition de



Fig. 109 – Détail de la planche 144 référant au système des pensionnats autochtones du Québec.

de l'éducation citée plus tôt (Battiste, 2013; Cote-Meek, 2014; Fast et Drouin-Gagné, 2019). Considérant que de nombreux artistes autochtones présentent des postures et expériences

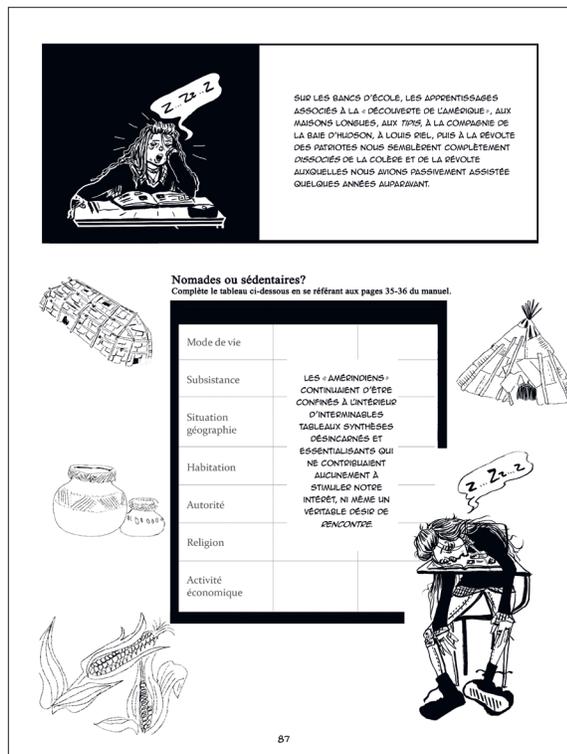


Fig. 110 – Planche 87 parodiant l'enseignement de l'histoire autochtone au sein du parcours secondaire à la fin des années 1990.

plus avisées pour raconter ces histoires, j'ai fait le choix de me concentrer, à l'intérieur de ce projet sur ce que Jesse Wentte appelle « the part of the story that is yours » (voir figure 72), que je me sentais plus habilitée à raconter. Je tiens néanmoins à saluer que plusieurs artistes ou auteurs autochtones ont aussi réussi à y contribuer de manière respectueuse, collaborative, éthiquement responsable et admirable (voir par exemple les projets BD cités à la section 2.3.4). Comme il a été discuté à l'intérieur de la deuxième section, la transmission de ces savoirs difficiles au sein du système scolaire (qui s'avère à mon avis la porte d'entrée la plus efficace du changement social) constitue en soi un défi considérable puisque

la très grande majorité du personnel enseignant, des conseillers pédagogiques et des auteurs de programmes ou de manuels scolaires ont été privés, en tant que Canadiens, Québécois, et dans certains cas, Premiers Peuples, d'une véritable rencontre didactique avec les histoires qui y sont associées comme l'illustrent entre autres les planches 50 à 97 (voir figure 110) puis 136 à 142, et tout particulièrement Mikayla Cartwright (planches 88-89), Geneviève Sioui (planches 110-111), les diplômés de l'Institution Kiuna (planches 118-119) et Kakwiranó:ron Cook (voir figure 111 ou planches 126-127). Les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* témoignent néanmoins du fait que ce malaise colonial, voire cette non-rencontre, peut au moins être mis à profit au sein d'une approche didactique, réflexive, voire critique. En effet, dans son très pertinent ouvrage *Truth and Reconciliation in Canadian Schools*, Pamela Rose Toulouse,

professeure agrégée ojibwée et odawa à l'Université Laurentienne, rappelle que la première étape inscrite dans un processus de réconciliation devrait être celle de l'introspection authentique (Toulouse, 2018 – voir figure 112). Que connaissons-nous, en tant que citoyens et que société, des réalités coloniales associées à notre histoire commune? Cette approche s'inscrit d'ailleurs en phase avec le projet de *Compétence 15*¹⁵⁷ proposé par le CEPN, en collaboration avec l'APNQL, l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huronwendat (CDFM) en vue d'une meilleure formation universitaire du corps enseignant en matière de racisme systémique et de réalités autochtones (CEPN, 2020).



Fig. 111 – Planche 126 présentant une citation de Kakwiranó:ron Cook, Mohawk et Lakota d'Ogala, conseiller spécial aux affaires autochtones de l'Université McGill.

À travers les différents partages des contributrices autochtones et la proposition de documents de références inclus au sein du récit ou en annexes (voir figure 113), le projet vise

¹⁵⁷ La compétence 15 : valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones s'inspire notamment des recommandations de la CVR (2012, 2015), de la Commission Viens (CERP, 2019) et de l'ENFFADA (2010) et de l'expérience des membres de Premières Nations en matière d'éducation provinciale. Appuyée par les membres de la *Table nationale sur la réussite éducative des élèves autochtone*, elle se veut un outil pour orienter l'introduction de contenus autochtones essentiels au sein du système d'éducation et notamment, en vue d'une meilleure formation des enseignants en matière de réalités autochtones. Parmi les principales dimensions listées au sein de son document de présentation, on retrouve notamment : « créer un milieu d'apprentissage où l'élève se sent respecté et accueilli, qui tient compte de la vision holistique d'une éducation qui s'étend tout au long de la vie; s'engager activement dans un processus de sécurisation culturelle grâce à la conscience, à la sensibilité et à la compétence culturelles; [...] savoir sélectionner des contenus authentiques traitant de la culture et de l'histoire autochtones; s'engager dans un processus d'apprentissage continu en tant qu'apprenant plutôt que comme un expert. » (CEPN, 2020b).



Fig. 112 – Planche 221 présentant une citation du livre *Truth and Reconciliation in Canadian Schools* de la professeure ojibwe et odawa Pamela Toulouse Rose (2018, préface).



Fig. 113 – Planche 84 reproduisant l'une des affiches du documentaire *Kanehsatake : 270 ans de résistance* d'Alanis Obomsawin qui constitue une excellente porte d'entrée pour comprendre les enjeux territoriaux et plus particulièrement, le siège de *Kanehsatake* de 1990.

également à transcender la représentation victimaire des peuples autochtones résultant trop souvent d'une première prise de conscience de ces savoirs difficiles pour mettre de l'avant la résilience et l'agentivité des contributrices rencontrées. Cet objectif rejoint d'ailleurs les écrits d'auteurs tels que Gord Hill à l'intérieur de *The 500 Years of Resistance Comic Book* (Hill, 2010), qui en appellent à une représentation incarnée des peuples autochtones en tant que protagonistes actifs, porteurs de résistance, de savoirs et d'espoir (voir section 2.3.1.), tout comme ceux d'Elizabeth Fast, de Marie-Eve Drouin-Gagné et de Sheila Cote-Meek :

In that sense, most of the positive approaches to transformative education are about: finding a balance between critical approaches; centering Indigenous knowledges; employing holistic pedagogies that address not only the intellectual dimension, but also the emotional and physical dimensions of learning; and honouring the individual voices of students. (Cote-Meek, 2014, p. 90). (Fast et Drouin-Gagné, 2019, p.103)

Nul ne pourrait exiger des enseignants, des professeurs, des citoyens ou des alliés qu'ils présentent une expertise portant, par exemple, sur les histoires et savoirs culturels des onze nations autochtones du Québec, de la cinquantaine de communautés constituantes ou de la centaine de milliers d'individus qui y sont rattachés. On ne



Fig. 114 – Planche 68 présentant une citation de Pierre Martineau, Wendat et conseiller en orientation au CDFM

s'improvise pas expert dans la culture de son voisin, pas plus qu'on ne peut être en mesure de fournir des réponses avisées à toutes les questions qui surgiront chez nos élèves, étudiants ou propres enfants en abordant les savoirs difficiles propres à l'histoire coloniale. Il m'apparaît d'ailleurs que les appels à l'action de la CVR (2012) en matière d'éducation ne visent pas tellement la passation de détails ethnographiques ou culturels pour répondre à un certain élan de curiosité. Ils insistent essentiellement sur l'importance d'une véritable reconnaissance de certains chapitres cruciaux de notre histoire commune – incluant notamment le régime des pensionnats autochtones et l'apport essentiel des peuples autochtones dans la

construction du Canada – ainsi que du développement de compétences articulées autour du respect mutuel, d'empathie et de compréhension. Dans cette perspective, il est aussi cohérent de faire preuve d'une certaine indulgence envers nos propres limites et les erreurs que nous commettrons inévitablement en tant qu'alliés (*voir à ce sujet les témoignages de Pierre Martineau, planches 68-69 (figure 114), de Caroline Nepton Hotte, planches 78-79 et de Myriam Thirnish, planches 222-223*). C'est d'ailleurs pour cette raison que mon récit tente d'insister, en plusieurs occasions, sur le cycle incessant d'apprentissages et de besoins d'actualisation, même une fois le processus de rencontre amorcé (*voir planches 99- 101, 108-109, 114-116, 120-123, 132-133, 226 à 227*)¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Par exemple, l'évocation, en épilogue, d'une expérience vécue en 2015 avec ma fille Lou alors âgée de trois ans (*voir figure 115 – planche 226*) vise à insister sur le fait que le travail de guérison s'inscrit véritablement dans un processus continu et transgénérationnel qui demande une rigueur et attention de tous les instants. Si la mise en image de cette anecdote m'a semblé présenter une certaine efficacité dans sa symbolique et surtout, dans son renversement de postures culturelles, il ne vise néanmoins pas à dissuader la mise en œuvre d'une éducation aux réalités coloniales dès l'enfance, bien au contraire. Je suis pour ma

C'est aussi pour cette raison que les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* se concluent sur une section référentielle recensant d'autres histoires, œuvres et documents de référence créés par ou en collaboration avec les véritables experts des réalités décrites, soient principalement les Autochtones elles-mêmes. Cette reconnaissance ne vient aucunement minimiser le savoir, les compétences et la pertinence des professionnels non-autochtones avec ces questions, mais simplement rappeler l'importance de positionner les principaux intéressés au cœur de ces savoirs expérientiels incontournables. La composante graphique de ma thèse doctorale ne vise donc pas à vulgariser ou à faciliter la transmission de cette histoire, ni à accroître la *compétence culturelle* proprement dite des lecteurs, mais plutôt à contribuer à un travail préparatoire en vue d'une éventuelle et perpétuelle rencontre dans le cadre d'un processus de *sécurisation culturelle*.

Encore aujourd'hui, les peuples autochtones et allochtones doivent lutter contre les legs institutionnels, systémiques et intergénérationnels du projet colonial afin de pouvoir entamer un processus de guérison. On comprendra ainsi que la question de la réconciliation (ou de la (ré)conciliation), est un projet complexe qui doit impérativement être porté par des mécanismes de reconnaissance authentique, mais surtout, par de véritables amendements et des mesures de justice réparatrice pouvant transcender la



Fig. 115 – Planche 158 illustrant la réaction de ma fille Lou alors âgée de trois ans ayant surpris une conversation portant sur les extractions d'enfants des communautés et familles autochtones dans le cadre du régime des pensionnats autochtones en 1950.

part convaincue que l'utilisation d'outils pédagogiques tels que les albums jeunesse thématiques, rencontres et visites, renforcée par la discussion favorise l'intégration en douceur de ces savoirs nécessaires (voir notamment l'article *Les mots et les images pour l'enseigner : Authenticité, reconnaissance, empathie et respect mutuel au service de la réconciliation* (Dufour, 2018). En grandissant, ma fille Lou eut l'occasion de développer une très belle empathie et une très intéressante compréhension des grandes lignes de notre histoire commune. Loin de se vautrer dans des sentiments de repli, de honte ou de culpabilité coloniale, elle comprend (à la hauteur de ses neuf ans) notre devoir d'engagement individuel et collectif en tant que Québécoises (blanches et allochtones) et l'embrasse déjà avec enthousiasme, sensibilité et créativité. Par exemple, depuis un très jeune âge Lou s'est montrée très motivée à apprendre à compter, saluer et remercier en innu aimun, puis en anicinape et à nommer les onze nations autochtones du Québec.



Fig. 116 – Double planche 224-225 présentant une manifestation en soutien aux luttes territoriales des chef traditionnels wet'suwet'en à l'hiver 2020, à Montréal.

métaphore. Les événements litigieux qui ont marqué l'année 2020 en matière de gouvernance traditionnelle initialement associée à la cause des chefs héréditaires Wet'suwet'en qui se sont par ailleurs traduits par de nombreux mouvements de solidarité à travers le pays (*voir notamment les planches 5-6, 224-225 (voir figure 116) et 234 ajoutées in extremis*) ont fait la nouvelle démonstration que cet objectif s'inscrit néanmoins dans une avenue politique non linéaire qui semble parfois aboutir à un cul-de-sac ou à un retour trente ans en arrière, surtout lorsqu'il est question de l'exploitation du territoire. Si certaines réactions diffusées sur les réseaux sociaux et commentateurs de médias populaires (*ex. planche 70*) ont pu laisser présager du contraire, plusieurs observateurs (*voir planches 222-223 et 264*) ont néanmoins témoigné d'une certaine avancée quant au niveau de compréhension des enjeux autochtones, au sein de la population québécoise. Ce mouvement de transformation progressive, notamment évoqué par Myriam Thirnish aux planches 222-223 (*voir figure 117*), peut être à mon avis tributaire des efforts éducationnels et l'amorce d'une rencontre, rendue possible par la ratification et la mise en application progressive des appels à

l'action et recommandations des grandes enquêtes, mais aussi certainement – et non exclusivement bien sûr – par l'engagement authentique des collaboratrices du projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* oeuvrant dans les domaines politique, juridique, artistique et éducationnel. Autrement dit, la contre-activation de ces mêmes leviers systémiques qui furent à l'origine des plus grandes violences assimilatrices de l'histoire du Canada inscrites dans le projet génocidaire décrit par ENFFADA (2019 – voir planches), peuvent aussi contribuer à renverser la vapeur. C'est d'ailleurs là, il me semble, l'essentiel des paroles du Commissaire Murray Sinclair pour qui le système éducationnel peut être perçu à la fois comme l'arme de destruction et l'outil de guérison (voir planche 43 et 265).



Fig. 117 – Planche 222 introduisant une citation de Myriam Thernish, designer innue et passatrice de langue innu-aimun.

5. RÉFLEXIONS ET CONCLUSION : BILAN, SUPPORTS, LIMITATIONS ET BIAIS MÉTHODOLOGIQUES

Afin de conclure l'analyse discursive du projet de recherche-crédation *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* qui s'inscrit, d'une certaine façon, dans un espace interstitiel (ou *gutter*) entre l'éducation artistique, l'anthropologie et le grand spectre des méthodologies de recherche autochtones, je propose d'effectuer un retour sur trois dimensions méthodologiques qui le caractérisent, soit : l'incorporation de la littérature scientifique et de l'analyse discursive au sein de la recherche-crédation (5.1), la création de mémoires graphiques au sein de la recherche qualitative (5.2) et enfin, l'inscription du travail de recherche-crédation en tant qu'outil de rencontre associé aux méthodologies autochtones (5.3). Ce bilan permettra ainsi de compléter la discussion amorcée par les deux principales questions de recherche suivantes : 1. De quelles façons la production de mémoires graphiques peut-elle s'inscrire en tant qu'outil de recherche au service de la rencontre avec les peuples autochtones et allochtones? 2. Comment l'intégration de méthodes associées à la recherche-crédation au sein de la recherche qualitative permet-elle de rejoindre les principes et valeurs associés aux méthodologies autochtones? Rappelons également que ce projet interdisciplinaire fut motivé par les trois principaux objectifs suivants : A. Promouvoir l'éducation citoyenne, l'introspection, la rencontre et le dialogue entre les peuples autochtones et allochtones; B. Proposer une contribution originale aux méthodes émergentes en recherche-crédation par l'élaboration d'une approche interdisciplinaire, novatrice et arrimée aux principes directeurs associés aux méthodologies autochtones; C. Rendre hommage aux paroles et contributions de différentes personnalités et professionnels du domaine de l'éducation autochtone, avec un accent tout particulier sur la résilience et l'agentivité des femmes de Premières Nations.

5.1. ... concernant l'incorporation de l'analyse discursive au sein de la recherche-création

A stream of urgent calls to reform doctoral education has emerged globally over the past three decades. Among other concerns, a prevalent sentiment has been that the academy has not kept pace with the changes occurring in society. The role and relationship of the university with society has changed, modes of research and innovation are evolving, most doctoral graduates are now employed outside academia, and the problems facing the world are increasingly complex, with solutions not largely amenable to traditional ways of thinking and working.
(CAGS/ACES, 2018, p.3)

Les origines des mémoires graphiques du deuxième chapitre, *Une histoire à raconter : « Une  cole faite pour nous autres »* ayant déjà été évoquées dans la section 4.1, il me semble néanmoins pertinent d'apporter, en guise de conclusion, quelques précisions complémentaires concernant le choix d'inclure les articles et chapitres de littérature scientifique au sein des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni   Kiuna*. En effet, le lecteur aura remarqué au cours de la troisième section que quatre articles et chapitre revus par les pairs ont été intégrés au document *Une histoire à raconter : « Une  cole faite pour nous autres »* (Dufour, 2017b)¹⁵⁹ pour être présentés au sein du deuxième acte. La mise en relation des articles *De l'intégration à l'autonomisation : L'influence des fondements idéologiques du père o.m.i. André Renaud en matière d'éducation autochtone* (Dufour, 2019a), *Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la génèse des établissements postsecondaires par et pour les Premieres Nations au Québec* (Dufour, 2017a) et *« Une  cole où tu réapprends   être fier de ce que tu es... » : L'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premieres Nations* (2015a) ayant été publiés au cours de mon parcours doctoral, ils permettent notamment d'approfondir la vulgarisation graphique de mes résultats de recherche de maîtrise présentée au deuxième acte. Le corpus constitué par ces trois

¹⁵⁹ Il a été vu au cours de l'analyse que le document *Une histoire à raconter : « Une  cole faite pour nous autres »* (Dufour, 2017) constitue la deuxième édition de *J'ai une histoire à raconter* (Dufour, 2016b) actualisée et bonifiée à l'occasion de sa publication dans le cadre d'un numéro spécial de la revue *Les Cahiers du CIÉRA* dirigés par Léa Lefevre-Radelli et Jean-Luc Ratel portant sur les parcours scolaires des étudiants autochtones. La version présentée à l'intérieur du deuxième acte des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni   Kiuna* constitue donc en quelque sorte la troisième version de ce document de vulgarisation graphique évolutif.

articles peut ainsi être approché comme une ethnographie introduite par le survol des idéologies associées à l’histoire « récente »¹⁶⁰ de l’éducation autochtone (Dufour, 2019a) et retraçant certaines étapes du chemin parcouru par les Premières Nations en vue de la réappropriation progressive de leur éducation postsecondaire (Dufour, 2017a; 2015a). Chacune des dites pièces ouvre et conclut dans un apparent mouvement de transition vers l’article suivant, bien qu’elles aient toutes été pensées, rédigées et publiées de manière autonome sans autre fil conducteur que l’inévitable relation qui allie chacun de ces événements historiques. Il est aussi intéressant d’observer que les trois derniers articles ont été publiés (mais non pas entamés) de manière antichronologique : l’article portant sur les recherches menées auprès des étudiants de l’Institution Kiuna ayant été publié en premier, soit en décembre 2016 (bien qu’à l’intérieur de l’édition 2015 de la revue *Recherches amérindiennes au Québec*), il fut suivi par celui sur l’histoire du Collège Manitou (2017) puis du chapitre portant sur les idéologies du père André Renaud au sein de la congrégation oblate (2019). L’inclusion d’un tel corpus littéraire à l’intérieur d’une thèse doctorale s’avère en phase avec les principaux prédicats de la thèse par publications. Nous verrons d’ailleurs, au cours de cette section, qu’il a déjà été réfléchi comme tel au début de la démarche. Il me semble en revanche essentiel de préciser qu’à l’issue de ma démarche inductive, qu’il s’inscrit d’abord et avant tout, comme une part intégrante de la version doctorale des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d’Ani Kuni à Kiuna*.

Cette littérature s’inscrit ainsi d’une certaine façon en dialogue avec le *storytelling* illustré, tout en apportant de nouveaux contenus permettant de compléter les chapitres de l’histoire évoqués au sein de la vulgarisation graphique. Contrairement à la démarche et aux savoirs expérientiels présentés dans le premier acte, ces écrits présentent une posture, des données et des analyses plus conformes aux courants de recherche anthropologiques et historiques conventionnels. Les méthodes employées, soit le travail de terrain, les entrevues et questionnaires réalisés, tout comme les documents d’archives consultés, permettent de présenter les résultats à l’intérieur d’un langage répondant davantage aux critères de vérifiabilité et de reproductibilité associés à la recherche

¹⁶⁰ L’utilisation de cette expression proposée par Jacques Kurtness lors d’une conversation téléphonique vise pertinemment à rappeler que la véritable histoire débutant bien avant celle du sombre chapitre des pensionnats autochtones (Kurtness, 06-11-19, entrevue téléphonique).

en sciences humaines. J'ai aussi fait le choix d'inclure l'article *Les racines éducationnelles de l'indifférence* (Dufour, 2013) pour deux raisons distinctes. D'une part, il me semble apporter des précisions complémentaires sur les thématiques traitées au cours du premier acte concernant la non-rencontre des peuples du territoire. D'autre part, son insertion vise à délimiter l'amorce d'une réflexion cyclique qui s'inscrit au cœur de mon projet doctoral. En effet, la mise en relation de cette première note de recherche publiée au tout début de mes recherches de maîtrise en anthropologie (Dufour, 2013), avec le premier acte des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* réalisé à l'issue de ma formation doctorale en éducation artistique (soit près de sept années plus tard) permet de retracer le fil conducteur d'une démarche évolutive. En un certain sens, leur réunion illustre la complétion d'un deuxième cycle de rencontre avec les réalités du territoire qui sera, tel que l'illustre l'épilogue de l'objet graphique (*voir planches 220 à 229*), perpétuellement appelé à se renouveler dans un modèle à fois circulaire et évolutif.

Il faut admettre que l'intégration de différents documents d'analyse dite discursive à l'intérieur de mon projet doctoral – soit le corpus littéraire au sein de mon projet de mémoires graphiques, tout comme le présent document d'analyse – a initialement été pensée de manière à soulager une certaine dose de tensions associées à la conduite de recherche-crédation qui ont été discutées au cours de la section 2.1.3¹⁶¹. Si cette angoisse, exprimée par un grand nombre d'étudiants de mon réseau ayant tenté l'aventure de la recherche-crédation ou des *art-based research*, est notamment tributaire des discours informels et de la littérature qui y est associée¹⁶², rappelons qu'il s'agit en revanche d'une avenue qui ouvre véritablement sur de nombreux défis et écueils potentiels. L'inclusion de l'analyse discursive au sein de ma recherche-crédation me permet transversalement de développer un espace dit sécuritaire et une liberté de création

¹⁶¹ Il a été vu que ces défis s'articulent entre autres autour de la recherche d'équilibre entre l'imaginaire créatif et la communicabilité des résultats; entre le particulier et la généralisation; entre l'esthétisme et la vraisemblance; entre la production de nouveaux questionnements et de nouveaux savoirs ainsi qu'entre les dimensions métaphoriques et le pragmatique (Eisner, 2008; Cahnmann-Taylor, 200b).

¹⁶² Voir à ce sujet la recension de Gia Greer et Lorrie Blair du département d'éducation artistique de l'Université Concordia intitulée *Arts-Based Research and the Discourse of Danger* sur la prévalence de la métaphore du danger qui y est associée (Greer et Blair, 2018).

rejoignant la rhétorique d'Eisner selon laquelle le parcours universitaire et les projets de recherche étudiants devraient constituer des occasions idéales pour l'exploration de nouvelles méthodes épistémologiques et représentationnelles (2008). Elle eut l'avantage de me donner la confiance nécessaire pour entamer un projet expérimental pouvant utiliser les tensions identifiées comme incubateurs à innovations :

By tensions I mean a psychological state that creates a feeling of mild discomfort, a feeling that can be temporarily relieved through inquiry [...] It can be produced by a sense of uncertainty about one's work. It can be stirred by the vague feeling that in one's work something is just not right. It can be the result of being attracted to two incompatible values. But, as I said, it can also be motivating and it can evoke a sense of vitality. (Eisner, 2008, p.17)

En d'autres mots, la conceptualisation d'un projet prévoyant la juxtaposition d'écrits académiques à l'objet graphique me permit de tirer profit des tensions induites par cette nouvelle avenue, sans avoir à craindre outre mesure les critiques et le scepticisme auxquels se confrontent les chercheurs qualitatifs qui souhaitent se lancer dans la recherche-crédation en dehors des cercles académiques d'initiés, soit principalement, les départements artistiques et spécialisés. Par exemple, si deux des articles présentés ont respectivement été récompensés à l'occasion des concours universitaires *Étudiants-chercheurs de la relève* des Fonds de recherche en sciences humaines – société et culture (Dufour, 2015a) et *Outstanding Research Award* de l'Université Concordia (Dufour, 2017a), l'évaluation de la valeur épistémologique de l'objet graphique de manière autonome – et encore davantage, du premier chapitre réflexif et relationnel *Je, Tu, Nous, Vous, Kina8it, Tshinanu* – pourra nécessairement s'avérer plus ardue pour d'éventuels jurys institutionnels. Ce défi est d'ailleurs souvent soulevé par certains praticiens qui déplorent l'inadéquation des critères d'évaluation académiques associée aux *comics reaserch based* (Kuttner et al., 2018) tout comme aux *arts-based research* ou à la recherche-crédation (Fisher 2015; Lowry, 2015). Mentionnons en revanche qu'au cours des dernières années, les principaux conseils de recherche tels que le Conseil en recherche en sciences humaines du Canada, tout comme les Fonds de recherche du Québec – société et culture, ont fait preuve d'une reconnaissance grandissante de la recherche-crédation et des

besoins d'adaptation des mécanismes institutionnels, proposant même leur propre définition de la recherche-crédation et octroyant des financements qui leur sont spécialement conçus.

Je ne peux en revanche qu'attester qu'au moment d'entreprendre mon projet de recherche en 2015, on se butait encore (et toujours) à une grande dose de résistance au sein de départements qui étaient encore bien loin de reconnaître la valeur épistémologique de la recherche-crédation. Il m'apparaît ici pertinent d'évoquer mon expérience avec un département d'anthropologie donné qui, bien qu'ayant accepté ma candidature doctorale à la suite de la présentation de mon projet de recherche-crédation (avec bourse d'entrée en appui), eût tât fait de m'informer qu'aucune reconnaissance ou validité académique ne serait accordée au volet création. En d'autres mots, il m'était possible de réaliser mon projet de mémoires graphiques, mais celle-ci ne représenterait qu'une simple annexe à un projet de recherche discursif d'une valeur et d'un volume équivalents à toutes autres thèses ne présentant pas d'objet de création. Ce manque de reconnaissance pour la valeur épistémologique de la recherche-crédation était, aux dires de certains membres de ce même département, tributaire d'expériences passées peu fructueuses à l'intérieur desquels, la valeur artistique et esthétique des projets présentés aurait été jugée inadéquate en contexte doctoral. Si je ne fus pas en mesure de persuader du possible lien de causalité entre la non-reconnaissance de l'objet de création et son faible rendement¹⁶³, je ne fus pas davantage en mesure de convaincre ledit département de la validité épistémologique de ces *nouvelles* méthodologies dont je n'avais moi-même pas encore fait l'essai.

La question de l'équilibre entre les critères esthétiques et épistémologiques est, telle que présentée à l'intérieur du cadre théorique, une préoccupation qui s'avère effectivement importante au sein de la recherche-crédation (Piiro, 2002; Eisner, 2008; Cahnmann-Taylor, 2008b; Lowry, 2015). Ceci étant convenu, je m'étonne néanmoins que cette considération puisse aller jusqu'à en freiner l'expérimentation et l'innovation. Si le peu de foi en la qualité des œuvres artistiques associées aux méthodes de recherche-crédation à l'intérieur de départements à vocation qualitative constitue

¹⁶³ C'est-à-dire que considérant l'ampleur de la tâche doctorale en soi, on ne peut pas s'attendre qu'un objet de création qui sera par défaut, jugé irrécevable ou accessoire au projet principal, puisse mobiliser le temps et l'énergie nécessaire à l'atteinte de l'épistémè.

un argument permettant de décourager l'emploi des méthodes de création au sein de la recherche qualitative, il me semble que ce même argument devrait par définition pouvoir se transposer aux autres outils méthodologiques et formats représentationnels. Or, aurait-on idée de remettre en question la pertinence de l'écrit en tant que mode de diffusion des connaissances prétextant la qualité insuffisante de la prose étudiante? Penserions-nous à discréditer l'emploi de méthode scientifique sous le simple prétexte qu'elle est souvent malmenée par des étudiants en formation, ou même, des chercheurs de l'académie? Bien sûr que non... et pourtant, à en entendre certains commentaires de professeurs, il semble qu'il s'agisse d'un défi bien réel au sein des différentes cohortes universitaires. Alors quoi? Serait-il possible que ce scepticisme soit plutôt associé à une certaine méconnaissance, voire rigidité méthodologique ou même à une certaine difficulté à entrevoir le savoir, ses modes d'expression et son évaluation sous une forme décloisonnée et diamétralement différente de celle prévue par la tradition académique?

Il faut en revanche souligner que des efforts importants ont été réalisés par un bon nombre d'universités et départements au pays comme le témoigne notamment le *Rapport du Groupe de travail sur les thèses de l'Association canadienne des études supérieures* (ACES, 2018). Déjà en 2016, le *Canadian Association for Graduate Studies* (ou l'*Association canadienne des études supérieures*) qui constitue un groupe de travail composé de représentants de différentes universités principalement anglophones, invitait les institutions et facultés postsecondaires canadiennes à organiser des discussions autour de l'actualisation des critères régissant les « thèses doctorales du 21^e siècle » (CAGS/ACES, 2016, p.1, traduction libre). À l'issue de près de deux années de consultation, le groupe rapportait notamment une remise en question fondamentale de « la thèse reliée imitant l'ouvrage savant » (CAGS/ACES, 2018 : 2) au sein des universités participantes qui contribuèrent ainsi à la formulation collective d'un « plaidoyer pour une thèse plus ouverte » (*ibid.*, p.4), voire pour un certain niveau d'innovation et de créativité, tant dans la forme de présentation que dans la manière de mener la recherche.

Toujours est-il qu'à l'orée de mes études doctorales, en 2015, malgré mon fort attachement pour la discipline anthropologique, je dus à regret me trouver un nouveau département et même, une

nouvelle discipline d'accueil pour la réalisation de mon projet graphique, tout en étant consciente que l'obtention d'un doctorat dans un domaine artistique signifiait probablement de renoncer à la perspective d'obtenir un jour un poste de professeur dans un département d'anthropologie. Après avoir discuté de mon projet avec quelques directeurs de programmes de différentes universités, je fis la rencontre de Lorrie Blair, professeure et alors directrice des programmes de maîtrise et de doctorat au département d'éducation artistique de l'Université Concordia. Cette rencontre s'avéra un moment décisif dans mon cheminement. Non seulement mon projet fut-il accueilli avec grand enthousiasme, mais ce court entretien permit de me convaincre de la grande expertise – mais également de la grande flexibilité et adaptabilité – du département en matière de recherche-création. J'avais ainsi trouvé un terrain fertile pour déposer pour mon projet.

Plus de cinq années plus tard, je ne peux aujourd'hui que me féliciter de cette entorse à mon plan initial de formation disciplinaire. Ce parcours me permit de développer une approche interdisciplinaire, réflexive et relationnelle, tout en occasionnant des rencontres marquantes avec d'autres étudiantes artistes-chercheuses issues de différents univers culturels et investies dans des projets de recherche aussi novateurs qu'inspirants. Au département *d'Art Education*, tout comme au *Centre for Oral History and Digital Storytelling* et à travers d'autres groupes humains et institutionnels de l'Université Concordia (et notamment au contact de ma directrice de recherche, Kathleen Vaughan), je pus faire la rencontre de nouvelles postures théoriques, approches et méthodes (*voir sections 2.1.3, 4.3 et 4.5*) aussi diversifiées que décloisonnées qui eurent une incidence importante sur ma propre réflexion. Ainsi, à la veille du dépôt des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Anik Kuni à Kiuna*, j'ose formuler le souhait que la multiplication de projets interdisciplinaires et novateurs, tout comme les recommandations recensées par le CAGS puissent continuer de décloisonner la recherche. L'essor des projets de recherche inspirés ou portés par les méthodologies autochtones aura-t-il l'effet transversal de favoriser la reconnaissance et la proposition de nouveaux paradigmes de recherche de manière plus unilatérale? Espérons-le.

Pour l'instant, je me contenterai de souligner que le présent projet de recherche-création se présente comme une rencontre formelle entre les approches qualitatives et artistiques. Cette expérience

méthodologique me permet de mieux définir, différencier et éventuellement réconcilier et m'approprier cette double approche située quelque part entre l'anthropologie et ce que j'en suis venue à appeler l'éducation par les arts, dans le vaste éventail de possibilités mettant en dialogue pensée en images et analyse écrite.

5.2. ... concernant la création de mémoires graphiques au sein de la recherche qualitative

Consider instead, distinct vantage points, separate paths, joined in dialogue, thus not merely side-by-side. They intersect, engage, interact, combine and inform one another as the coming together of two eyes produces stereoscopic visions. (Sousanis, 2015, p.38)

L'inclusion de la dimension graphique à l'intérieur du projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* permet d'explorer la production de connaissances à partir de différentes formules de recherche-création transposables aux *comics-based research*. Ainsi, quelque part entre l'ethnographie dessinée¹⁶⁴ (Ramos, 2004), le dessin-entretien¹⁶⁵ (Lavoie et Joncas, 2015), l'autoethnographie¹⁶⁶ (Bochner et Ellis, 2016) et le récit d'album de famille¹⁶⁷ (Kuhn, 2002; Hirsch, 2012), la création des mémoires graphiques *autographiques et conversationnelles* peut s'illustrer à son tour comme un outil de rencontre, de (ré)conciliation des perspectives, de dialogue et de production de nouvelles connaissances sur le Soi et sur les Autres, voire sur un nous *inclusif* (*tshinanu, kina8it, kiona*).

¹⁶⁴ L'ethnographie dessinée telle que définie par l'anthropologue Manuel João Ramos, est une méthode de documentation ou d'enregistrement de données ethnographiques sur le terrain d'observation-participation qui intègre le dessin d'observation ou d'évocation (Ramos, 2000, 2004)

¹⁶⁵ Le dessin-entretien tel que mis au point par la professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Constance Lavoie et repris par Joanie Joncas à l'occasion de son mémoire de maîtrise (Joncas, 2013), est une méthode de collecte de données intégrant le dessin au sein des entretiens de groupes, pour faciliter l'expression de communautés culturelles et linguistiques minoritaires (Lavoie et Joncas, 2015).

¹⁶⁶ Se référer à la note de bas de page 46 pour une définition de l'autoethnographie.

¹⁶⁷ Le récit d'album de famille est une méthode de recherche mise de l'avant et adaptée sous différentes appellations et variations par, entre autres, l'historienne culturelle et professeure de cinéma au Queen Mary University de Londres, Annette Kuhn (2002) et la professeure de littérature américaine et comparée à la Columbia University, Marianne Hirsch (2012), qui s'articule principalement autour de la déconstruction des images et photographies de famille afin d'étudier les (post)mémoires individuelles et collectives.

Rappelons que le récit de ma propre expérience à travers le processus autographique n'a en soi rien d'extraordinaire. Il puise sa pertinence dans sa dimension collective et systémique, celle de la non-rencontre dans laquelle ont été maintenus, souvent même à leur insu, des milliers, voire des millions de Québécois, Premières Nations et Inuit, qui ont grandi tout comme moi dans une profonde méconnaissance de l'histoire du territoire qui nous a vus naître. La mise en dialogue du *storytelling* illustré avec la littérature ethnographique et argumentative permet notamment de *déployer* une troisième dimension propre aux *comics-based research*, soit celle de l'incarnation des réalités étudiées. Ce résultat vient d'ailleurs appuyer la thèse argumentative de Sousanis (2015) selon laquelle la juxtaposition de l'image au support scriptural permet l'élargissement d'un point de vue et la rencontre de deux dimensions appelées à se répondre : « Consider [instead,] distinct vantage points, separate paths, joined in dialogue, thus not merely side-by-side. They intersect, engage, interact, combine and inform one another as the coming together of two eyes produces stereoscopic visions. » (Sousanis, 2015, p. 38). À la différence de Sousanis (2015), j'ai fait le choix dès l'amorce du projet de séparer la littérature argumentative ou discursive associée aux questions de recherche de l'objet graphique proprement dit (à l'exception faite de l'inclusion des publications argumentatives à l'intérieur du deuxième chapitre dans le cadre de sa version doctorale) pour ne pas risquer de l'alourdir davantage. Il m'était également d'avis que la différenciation des supports discursifs et graphiques permettrait une utilisation complémentaire et contrastive, adaptée aux intérêts de chacun. Le choix de scinder l'analyse au moyen d'un document externe permit de laisser, d'autre part, une plus grande place au *storytelling* illustré en tant que mode autonome de production de savoirs réflexifs, expérientiels et conversationnels qui est souvent invisibilisé par l'inclusion de l'analyse rhétorique à même l'objet de création. Tel que mentionné à plusieurs reprises en cours d'analyse, il convient ainsi d'approcher les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* comme le principal vecteur épistémologique du projet.

L'explicitation de mon parcours de formation en ouverture permet de laisser présager qu'à l'abord de mon projet doctoral, je ne disposais que d'une très modeste expérience dans le domaine de la bande dessinée ou même, de la création graphique. Il va donc sans dire que je n'aspirais pas

tellement à la réalisation d'un chef-d'œuvre artistique, mais plutôt au façonnement d'un nouveau mode de représentation des données de recherche pouvant accroître l'accessibilité de celles-ci¹⁶⁸. Il est d'ailleurs à souligner que l'efficacité du dispositif graphique en matière de vulgarisation ou de diffusion fut saluée par plusieurs participants autochtones au cours des séances consultatives facilitées par l'utilisation de maquettes de travail. Parmi ceux-ci, citons au passage Pierre Martineau, conseiller en orientation au Centre de développement et de formation de la main-d'œuvre huronnewendat (CDFM) et Anna Mapachee, professeure de langue anicinape :

Ce n'est pas lourd comme lecture. De petites phrases courtes avec images qui permettent de faire passer des messages à travers ça. Beaucoup de Premières Nations ne lisent pas plus de 20 minutes. C'est plus facile et cela demande moins d'effort à parcourir que des écrits intellectuels. (Pierre Martineau, 20-11-2018, entrevue téléphonique)

On est tellement visuels, nous autres. Mettre une image de telle affaire, ça nous aide à mieux comprendre. Moi je regarde plus les images que le texte. C'est de même pour n'importe quel autochtone! (Anna, 14-11-2018, Montréal)

Ces commentaires laissent présager que le décloisonnement de la recherche à travers la mise en récit illustré peut s'avérer une avenue profitable en vue du transfert des connaissances en dehors des milieux universitaires. De manière plus ciblée, ils rejoignent les écrits de plusieurs auteurs dans le domaine de l'éducation autochtone qui insistent sur l'importance du support visuel dans les modes d'enseignement et d'apprentissage destinés aux apprenants autochtones (Gauthier, 2015; Cornellier, 2015). Au cours de la quatrième section, j'eus par ailleurs l'occasion d'évoquer comment ce simple objectif de vulgarisation des résultats de recherche – que l'on pourrait qualifier de *représentation créative des données* pour reprendre la traduction libre de la terminologie de Chapman et Sawchuk (2012, 2015) abondamment citée au cours de ce document – a littéralement été transformé en cours de réalisation, pour ouvrir sur l'utilisation du support graphique en tant que méthodologie de recherche à part entière.

¹⁶⁸ Tel qu'il a été entrevu au cours de la discussion, cette accessibilité sera bonifiée par la publication des mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* par les éditions Écosociété au cours de l'hiver 2021 sous une version légèrement différente (notamment sans la littérature scientifique du deuxième

Si la trame narrative fut développée dans une sorte de processus évolutif et inductif, la réalisation préalable de courts projets graphiques lors de ma scolarité doctorale (Dufour, 2015c; Dufour, 2016b; Dufour, 2017c; Boukala et Dufour, 2017; Bousquet, Brodeur-Girard et Dufour, 2017) me permit d'évaluer de manière réaliste le niveau de difficulté et le temps que pouvait représenter l'illustration de mon projet de recherche-crédation très tôt dans le processus¹⁶⁹. Il m'importait ainsi de développer un dispositif graphique simple, dépouillé, évocateur et sans artifice qui permettait de mobiliser des savoirs expérientiels de manière rapide et efficace, tout en s'adaptant aux besoins de chacun de ses composants graphiques. Ce principe représentationnel et stylistique rejoint d'ailleurs celui de plusieurs romans graphiques associés au mouvement des *autographies de la découverte* évoqués à la section 2.2. Considérant l'étalement temporel du projet, tout comme la grande place accordée à l'expérimentation, les méthodes employées connurent une certaine évolution en cours de réalisation. C'est ainsi qu'*a posteriori*, on peut distinguer plusieurs styles de dessin (et de calligraphie associée) qui se sont invités de manière intuitive et expérimentale dans le processus (voir exemples associés à chacune des catégories aux pages suivantes) :

A. Un style libre et hétérogène évoquant le type « carnet » pour la partie réflexive (voir l'exemple de la figure 118) avec quelques procédés se voulant caricaturaux afin de favoriser l'autodérision capable d'alléger le propos (voir l'exemple la figure 119). À l'intérieur de cet esthétisme, deux calligraphies se côtoient pour distinguer la narration autographique principale (écrite en lettres majuscules), de la reconstitution d'un journal de voyage (voir l'exemple de la figure 120) qui s'avère, pour sa part, bordée par une frise d'inspiration *māori* et portée par une police de type manuscrit (qui servira par la suite à ajouter des notes d'appoints au récit).

B. Un tracé linéaire à précision mitoyenne ou plus détaillé, réalisé à partir de documents d'archives personnelles et publiques (ex. dessins, photos, gravures, etc.), conçu de manière

acte), sous le nouveau titre *C'est le Québec qui est né dans mon pays : Carnet de rencontres d'Ani Kuni à Kiuna*. La distribution grand public permettra notamment d'accroître la visibilité du projet et donc, de maximiser le potentiel de rencontre qui lui est associée. Rappelons qu'une bourse d'études annuelle sera également créée à partir de mes redevances d'autrice et en collaboration avec l'Institution Kiuna par souci de réciprocité et reconnaissance pour le travail formidable réalisé par ce partenaire autrement inspirant avec lequel j'ai eu le plaisir de collaborer depuis le tout début de mon parcours de recherche aux cycles supérieurs (voir notamment Dufour, 2015b).

¹⁶⁹ La version ici présentée comporte près de 300 dessins.

à faciliter l'identification spontanée des citations culturelles, historiques et médiatiques (*voir l'exemple de la figure 121*).

C. Un tracé linéaire de type naturaliste et légèrement ombragé associé aux portraits des contributrices. À la différence du deuxième style en liste, celui-ci présente systématiquement un fond de couleur tertiaire (le gris) afin de marquer l'ellipse narrative ou un déplacement de posture (*voir l'exemple de la figure 122*). L'interprétation graphique de photographies fournies ou autorisées par les contributrices autochtones permet de limiter le degré d'interférence réflexive potentiellement induite par la maladresse de mon trait néophyte, au profit d'une meilleure incarnation (*embodiment*).

D. Un rendu plus classique, hachuré et parfois ombragé, principalement associé au deuxième acte de l'objet graphique visant à évoquer un travail analytique, voire académique, en lien avec la représentation de mes résultats de recherches universitaires préalables. Cette représentation plus formelle largement inspirée de documents d'archives (*voir l'exemple de la figure 124*) est également portée par une police de type dactylographique, aussi utilisée pour la citation d'écrits et des témoignages des contributrices. L'emploi de cette police fut pensé de manière à évoquer le style *verbatim* associé à la recherche anthropologique.

E. Une abstraction figurative associée à l'exercice exploratoire et visant à induire une certaine vulnérabilité interprétative et cognitive chez le lecteur¹⁷⁰ (*voir l'exemple de la figure 125*).

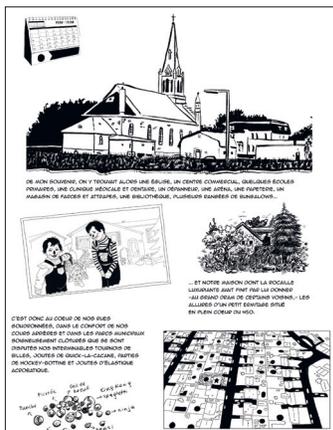


Fig. 118 – Planche 46 en tant qu'exemple d'illustration de type « journal » (de type A) permettant d'introduire le fil autographique du premier acte.



Fig. 119 – Détail de la planche 100 comme exemple d'un dessin plus caricatural pour souligner la dramatisation et l'autodérision (de type A).

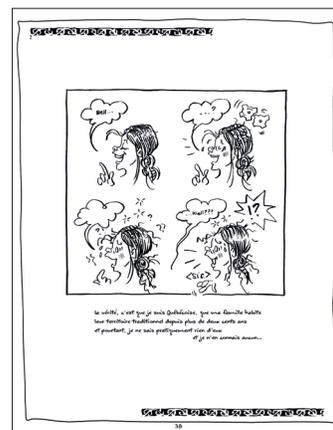


Fig. 120 – Planche 39 présentée en tant qu'exemple de page (de type A) du journal de voyage.

¹⁷⁰ Pour plus de détails, se référer à la section 4.3.

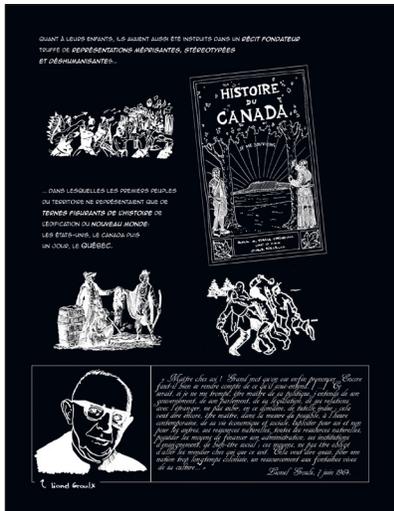


Fig. 121 – Planche 61 présentée à titre d'exemple de tracé linéaire à précision moyenne pour la reproduction d'archives (de type B).



Fig. 122 – Double planche 80-81 présentée à titre d'exemple de tracé linéaire sur fond gris pour présenter le témoignage de contributrices (de type C).

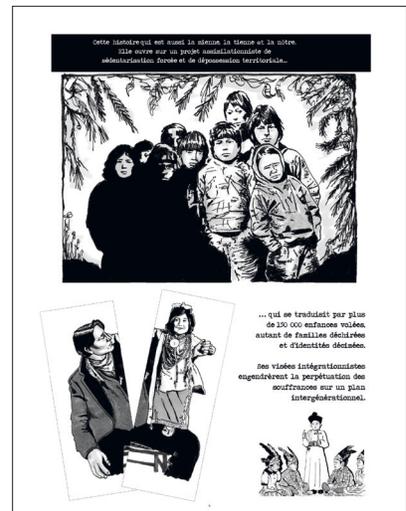


Fig. 123 – Planche 144 en tant qu'exemple d'un rendu à l'encre noire et grise de type plus formel, voire académique, avec lettrage dactylographié (de type D).



Fig. 124 – Planche 168 présentée en tant qu'exemple d'un rendu à la mine de plomb, hachuré et ombragé (de type D).

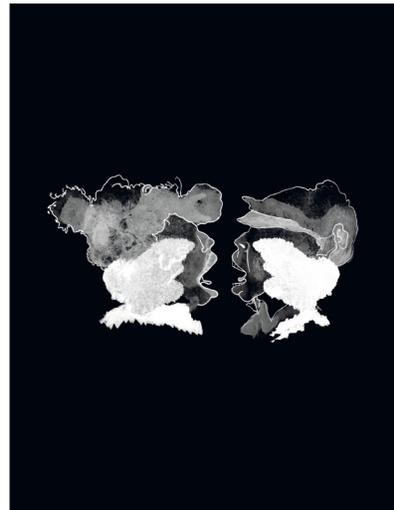


Fig. 125 – Détail de la planche 28 présentée en tant qu'exemple issu de l'exercice des taches d'encre (de type E).

Les premiers dessins réalisés au cours de la période initiale de création furent tracés à la main au moyen d'une plume ou d'un crayon à l'encre/plomb, alors que ceux associés à la deuxième période de création furent dessinés à la tablette graphique afin d'accélérer la production (ex. planches 54-55 vs 114-115). Considérant que tous les dessins de l'album furent réalisés sans brouillon préalable, l'inclusion du stylet digital permit d'effectuer des retouches et des corrections locales sans avoir à reprendre chacune des illustrations. L'alternance du noir sur blanc vers le blanc sur noir tend à évoquer un certain mouvement d'intériorisation, voire une référence indirecte sur un certain pan de notre inconscient collectif.

Plusieurs dessins furent réalisés à partir de photos d'archives publiques et personnelles. Cette méthode contribua non seulement à baliser l'évocation respectueuse des personnalités et contributrices du projet, mais s'avéra également constituer une méthode d'observation immersive permettant le *déploiement* d'un nouveau niveau de perception (Massironi, 2002), qu'il s'agisse d'une bande dessinée stéréotypée, d'un portrait de contributrice, d'une photo de presse ou autres. Elle m'apparut ainsi ouvrir sur une impression de proximité renouvelée avec chacune des personnalités participantes qui occupèrent toute mon attention et mes réflexions alors que je tentais de coucher sur papier le plus adéquatement possible – et essentiellement au moyen de quelques simples traits dépouillés – l'essence de ce qu'elles évoquaient pour moi. Cette impression fut d'autant plus marquée lorsque ces séances de dessin furent combinées à l'écoute des enregistrements d'entrevues semi-dirigées. Si plusieurs chercheurs des courants qualitatifs plus conventionnels confirment avoir éprouvé un ressenti similaire lors de la codification d'entrevues orales réalisées avec leurs informateurs, il me semble que le fait de devoir, *a fortiori*, tracer et détailler le visage de ses informateurs, contributeurs ou collaborateurs, en cherchant à reproduire, à l'aide de détails significatifs, un petit quelque chose de familier qui transcende les simples traits phénotypiques, ne peut que contribuer à accentuer cette inscription.

Outre l'interprétation graphique des images sélectionnées, le processus créatif et éditorial fut notamment guidé par la sélection et l'assemblage, voire le collage (Vaughan, 2005) des différents éléments narratifs et graphiques à l'intérieur de chacune des planches. Celles-ci furent, à leur

tour, organisées puis réorganisées à maintes reprises alors que se développait de manière intuitive le récit polyphonique. Ce procédé m'apparaît intimement lié à la démonstration graphique de Sousanis, selon laquelle c'est à travers notre expérience perceptuelle et corporelle que nous créons les structures visuelles qui nous permettent d'organiser, inconsciemment, les données cognitives dans un semblant de cohérence au sein de notre perception (Sousanis, 2015). Ces mêmes structures perceptives et interprétatives seraient à l'origine de nos réflexions et donc, de nos comportements (*ibid.*). Ces conclusions s'arriment d'ailleurs à celles du journaliste scientifique Brian Resnick qui, dans son article *Reality is constructed by your brain. Here's what that means, and why it matters* (2020) s'appuie sur les recherches en neurologie et des illusions d'optique pour expliquer l'abord de la perception et de la polarisation sociale (qui ne sont évidemment pas étrangères aux phénomènes de discrimination et de racisme entrevus à la section 4.5) à travers l'emboîtement de données purement expérientielles et individualisées. De cette façon, le processus de collage et d'assemblage de mémoires individuelles à l'intérieur d'un ouvrage collectif associé au mouvement de résonance participative du lecteur pourrait permettre la construction de nouveaux réseaux expérientiels et donc, inévitablement, de nouvelles perceptions associées aux réalités présentées. Les paradigmes perceptifs décrits à la fois par Sousanis et Resnick rejoignent à leur tour – et moyennant un simple déplacement de la tête vers le coeur – celui de l'[o]*debwewin* expliqué plus par les citations de l'autrice Leanne Simpson et de l'aîné anishinabe Jim Dumont¹⁷¹. Il me semble que cette convergence permet d'insister sur la grande pertinence des partages expérientiels, du *storytelling* conversationnel et de la multiplication des méthodes représentationnelles dans le processus de rencontre avec autrui (tout comme avec le soi).

Au cours des entrevues consultatives, certaines personnes ont comparé les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* à un scénarimage (ou *storyboard*) qui aurait établi les marques principales d'un récit qu'ils auraient été invités à s'approprier à travers la mobilisation de leurs propres mémoires, et ce, à même leur lecture. Ce processus de résonance

¹⁷¹ Référez à la section 4.3 pour la mise en contexte de la citation étymologique du mot [o]*debwewin* traduit de l'anishinabe par « vérité » ou littéralement, *le son que fait le coeur* (Simpson, 2018).

tend à appuyer le postulat théorique présenté à l'intérieur du cadre théorique et méthodologique (voir section 2.3.4) qui fait de la bande dessinée un support à la fois didactique et participatif (Groensteen, 2007; Mak, 2012; McCloud, 1993; Sousanis, 2015). À son tour, la documentation de certaines de ces données expérientielles et leur mise en dialogue au sein du récit polyphonique permet d'activer un modèle de triangulation épistémologique (impliquant l'artiste-chercheuse, la contributrice et le lecteur) transcendant en quelque sorte la simple mise en image ou *présentation créative des données de recherche*. En d'autres mots, si la première étape de production qui a donné naissance à *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* (réalisé, comme nous l'avons vu, entre 2015 et 2017) et son association aux publications scientifiques produites principalement au cours de la même période, permirent d'explorer, respectivement, la production de savoirs à partir de « la présentation de recherche créative » et « la recherche pour la création », le premier acte *Je, Tu, Nous, Vous, Kina8it, Tshinanu* (réalisé entre 2017 et 2020) s'articule en soi comme un laboratoire de « création sous forme de recherche » ouvrant sur le présent document d'analyse constituerait un exemple de « la recherche à partir de la création » (Chapman et Sawchuk, 2012, 2015).

Il m'apparaît ainsi que malgré le caractère imparfait de l'œuvre créée et assemblée de manière intuitive et inductive, l'inclusion du support graphique au sein de mes recherches portant sur l'éducation *pour, par et au sujet* des peuples autochtones, me permit de *déployer (unfolding – Sousanis 2015)*, d'incarner (*embody*) et de réorganiser de nouvelles dimensions non négligeables à l'abord de questions hautement relationnelles. Ces nouveaux savoirs ont notamment émergé de l'observation, de l'illustration puis de l'intégration de dimensions réflexive et relationnelle associées à l'introspection, à la positionnalité, à l'intersubjectivité, à la vulnérabilité et à l'inconfort : « Through its multiplicity of approaches for constituting experience, this form can provide an elevated perspective from which to illuminate the traps of our own making and offers a mean to step out from this vantage point outside the boundaries of a single mode » (Sousanis 2015 : 66-67). D'une certaine façon, l'expérience de création permet d'étendre « la palette d'outils » disponibles pour conceptualiser et enrichir la perception de l'autrice, qui fut à son tour revisitée par celles des contributrices et éventuellement, recodifiée par le lecteur.

En somme, ma démonstration méthodologique appuie les postulats théoriques de Tabachnick (2011), Chaney (2011) et Sousanis (2015) selon lesquels le dessin favorise la conversation avec sa propre intériorité, tout en favorisant la création de nouvelles structures cognitives (Sousanis, 2015), expérientielles et même, relationnelles. Ces structures ont par la suite été mobilisées à travers la construction d'un système visuel de référents pour être analysés au sein de la présente discussion, dans un processus analytique pouvant satisfaire la quête de sens individuelle, collective et même, systémique. En ce sens, les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* se présentent comme un outil réflexif et conversationnel de préparation à la rencontre. J'aimerais en ce sens clore la présente section avec une citation de l'écrivaine américano-nigérienne, Ijeoma Oluo, qui me semble décrire de manière très efficace l'approche préconisée au sein de ce projet de recherche-crédation : « White People: I don't want you to understand me better, I want you to understand yourselves. Your survival has never depended on your knowledge of white culture. In fact, it's required your ignorance. » (Oluo dans DiAngelo, 2018, p. 51)

5.3. ... concernant l'inscription du travail de recherche-création en tant qu'outil de rencontre associé aux méthodologies autochtones



Fig. 126 – Double planche 6-7 présentant une manifestation ouverte par des membres de la communauté autochtone de Montréal en soutien à la lutte des chefs traditionnels Wet'suwet'en à l'hiver 2020, à Montréal.

It is of vital importance that before any [first meeting or consultation] with Indigenous community takes place, the non-Indigenous researcher must undertake a personal journey of critical reflexive practice in order to examine and comprehend their own position as a white person of privilege (McIntosh 1990). This process extends beyond mere awareness of colonizing histories and power imbalances, to examining one's own worldviews and the biases and assumptions that come with being a member and product of the dominant western culture.

(Rix, Wilson, Sheehan et Tujague, 2019, p. 262)¹⁷²

¹⁷² Référez à la note biographique de Shawn Wilson section 2.1.2.

Nicole Tujague BldigSt est issue de la Première Nation Kabi Kabi du Nord de Queensland et de la communauté des South Sea Islander. Elle est doctorante en études autochtones au *Gnibi Wandarahn College of Indigenous Australian Peoples* au Gold Coast Campus.

Je propose de conclure ce tour d'horizon du projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* par l'amorce d'un processus d'internalisation des principes théoriques entrevus à l'intérieur de la section portant sur les méthodologies de recherche autochtones (section 2.1.2) puis *déployées* à l'intérieur du projet de recherche-création. Ce procédé permettra de boucler la séance réflexive induite par le processus d'internalisation présenté en ouverture (*voir Internalisation de la reconnaissance territoriale par la candidate p.3*) pour en appeler à une certaine forme d'engagement au sein des protocoles formels de reconnaissance.

Par son caractère narratif, relationnel, conversationnel et expérientiel, le projet de recherche-création *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* présente plusieurs points de convergence avec les méthodologies de recherche autochtones. Il est néanmoins à préciser que cette correspondance ne s'inscrit pas comme le produit d'une intentionnalité méthodologique, mais plutôt par la volonté de présenter une démarche évolutive et participative qui soit respectueuse des apprentissages relationnels associés à la rencontre avec les univers autochtones. C'est-à-dire que le bricolage méthodologique ayant mené à la création du projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* a d'abord et avant tout été conçu de manière à honorer les valeurs de respect, d'humilité, d'authenticité, mais également les mécanismes narratifs et humoristiques observés sur plus d'une dizaine d'années de recherche, de travail et d'amitiés en territoires autochtones¹⁷³. En guise de reconnaissance et de réciprocité, j'ai souhaité partager à mon tour des bribes d'expériences qui sont à la fois les miennes, mais aussi celles d'un système et donc, celles d'un très grand nombre d'autres Québécois. J'ai aussi voulu mettre à profit de la vulnérabilité occasionnée par la transition d'une posture de recherche caractérisée par la distanciation analytique – voire le retrait – pour me faire la main au sein d'un récit introspectif, cyclique et par moments, autodérisoire. À travers l'illustration et la mise en récit de certaines mémoires qui font partie de mon propre parcours de rencontre, j'ai tâché (souvent en vain) de minimiser les jugements affligeants associés aux savoirs difficiles déployés pour privilégier une approche systémique et critique, et pourtant bienveillante.

¹⁷³ Le concept de territoires autochtones ne fait pas ici référence aux territoires traditionnels proprement dits, mais aux différents contextes, espaces, activités, échanges, réalités et relations investis par la présence d'amis et de collègues autochtones.

J'ai par la suite invité (non sans une certaine gêne) des personnes, amis et collègues inspirants à se joindre à ce premier mouvement en faisant en sorte d'aménager un espace contributif aussi flexible que possible, par respect et reconnaissance pour leurs propres engagements et intérêts.

Le récit initial eut le loisir d'évoluer, de croître et de mûrir à travers les années au gré des précieuses contributions et consultations. Je suis aujourd'hui en mesure de partager d'assumer les maladresses et imperfections de la version présentée, convaincue de la valeur des apprentissages réflexifs et relationnels récoltés en cours de processus, tout comme de ceux qui pourront être *déployés* par son lectorat.

Se gardant d'offrir des réponses simples à des questions complexes, ce projet de recherche-création propose en somme d'ouvrir quelques fenêtres expérientielles sur des réalités partagées. Il espère enfin mettre à profit les méthodes de positionnement réflexif et de *storytelling* conversationnel afin de nourrir les réflexions individuelles et collectives sur un système à reconstruire, tout en contribuant à la cocréation d'une vision de la décolonisation qui ne soit pas purement métaphorique (Tuck et Yang, 2012).

MOT DE LA FIN



Fig. 127. Double planche 18-19 évoquant l'approche de recherche-crédation réflexive et conversationnelle ayant guidé la production des mémoires graphiques *Des histoires à raconter* : d'Ani Kuni à Kiuna.

People and their customs... I can hear my Aunt Rebecca asking: « Do you learn anything about Spaniards, Mexicans, Jews, Cubans, Jubans from reading these essays ? » And I imagine myself replying, « Only insofar as you are willing to view them from the perspective of an anthropologist who has come to know others by knowing herself and who has come to know herself by knowing others. » (Behar, 1996, p. 33)

D'une certaine façon, le projet *Des histoires à raconter* : *D'Ani Kuni à Kiuna* peut se présenter comme le penchant narratif, réflexif, relationnel, conversationnel et expérientiel de mes recherches sur l'éducation autochtone en territoire académique. Sa contribution aux disciplines qu'il mobilise, soit principalement l'éducation par les arts et l'anthropologie, se traduit probablement

par un rapprochement méthodologique, épistémologique et relationnel entre la recherche-crédation, les *comics-based research* et les méthodologies autochtones. À travers la triangulation de celles-ci, je crois avoir proposé, de manière inductive, une nouvelle méthode de recherche à la fois éthique, participative et décloisonnée permettant d'encourager la réflexion et le dialogue autour d'enjeux systémiques propres à notre inscription sur le territoire. L'illustration de mémoires graphiques sous forme de *storytelling* réflexif et conversationnel m'a en effet permis de déplier des expériences réflexives et relationnelles au profit du *déploiement* de savoirs incarnés et sensibles qui transcendent l'explicitation analytique. Le projet *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* a ainsi contribué à l'enracinement, voire à la cartographie de ma propre posture, à travers l'explicitation décomplexée de mon parcours d'artiste-chercheuse blanche, privilégiée (et alliée) au sein du territoire colonisé, tout en la mettant en dialogue avec d'autres humains qui font également partie de cet écosystème colonial, depuis des postures variées. Sa complétion ouvre pour moi sur un horizon fécond de possibilités en matière de projets de recherches réflexifs et relationnels qui m'apparaissent autrement nécessaires à l'abord de l'étape charnière que représente la décennie 2020-2030. Les mémoires graphiques *Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna* s'intéressant à une période très limitée au sein de la rencontre, elle pourrait un jour ouvrir sur l'illustration ou la mise en images d'une deuxième rencontre détaillée à l'intérieur de ce manuscrit, soit celle de la rencontre avec l'approche antiraciste dont le processus de transfiguration me semblerait tout aussi nécessaire, tant sur un plan individuel que collectif et systémique. De manière générale, j'espère avoir le privilège de continuer de participer à des propositions interdisciplinaires voulant contribuer à l'ultime effort de *déploiement* d'entités sociales et humaines qui seraient à la fois enracinées, sensibles, informées, critiques, inclusives, justes, responsables, empathiques, créatives, innovantes et bienveillantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, Edwin Abbott. 1884. *Flatland: A Romance in Many Dimensions*. Londres: Seeley.
- Adamson, Pat, et Lauree Kopetsky. 2009. *Teacher's Guide – The Life of Helen Betty Osborne: A Graphic Novel*. [plan_260_1.pdf \(portageandmainpress.com\)](http://plan_260_1.pdf(portageandmainpress.com))
- Affaires indiennes et du Nord Canada. 1996. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa.
- Akiwenzie-Damm, Kateri, Sonny Assu, Brandon Mitchell, Rachel Qitsualik-Tinsley, Sean Qitsualik-Tinsley, David Alexander Robertson, Niigaanwewidam James Sinclair, Jen Storm, Richard Van Camp, Katherena Vermette, Chelsea Vowel, Scott B. Henderson, Kyle Charles, Natasha Donovan, et Chomichuk GMB. s. d. *This Place: 150 Years Retold*. HighWater Press.
- Alfred, Taiiiake. 2020. « Foreword » dans *Unsettling the Settler Within*. Vancouver: UBC Press.
- Amiriaux, Valérie. 2015. *Salomé et les hommes en noir*. Montréal: Bayard Canada.
- Âpihtawikosisân. 2015. « The Mythology of Métissage: Settler Moves to Innocence ». *Âpihtawikosisân: Law. Language. Culture*.
<https://apihtawikosisan.com/2015/03/the-mythology-of-metissage-settler-moves-to-innocence>
- Archibald, Jo-Ann. 1997. *Coyote learns to make a storybasket: The place of First Nations stories in education*. 1997. Thèse de doctorat en éducation. Simon Fraser University, Vancouver.
- Archibald, Jo-Ann. 2008. *Indigenous Storywork*. Vancouver: UBC Press.
- Asselin, Hugo et Suzy. 2012. « Éthique de la recherche avec les peuples autochtones : Qu'en pensent les principaux intéressés ». *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale* 14 (1). <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/959>
- Assemblée des Premières Nations – Québec et Labrador [APNQL]. 2005. *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Wendake.
- Assemblée des Premières Nations – Québec et Labrador [APNQL]. 2014. *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. Wendake.
- Assemblée des Premières Nations – Québec et Labrador [APNQL]. 2020. *Plan d'action*

de l'APNQL contre le racisme et la discrimination. https://apnql.com/fr/wp-content/uploads/2020/09/PLAN-ACTION-RACISME-ET-DISCRIMINATION_VF.pdf

Assemblée des Premières Nations – Québec et Labrador [APNQL]. 2020, 1^{er} septembre.

Pensionnats autochtones : Nos enfants ont assez souffert. <https://www.newswire.ca/news-releases/pensionnats-autochtones-nos-enfants-ont-assez-souffert-843382554.html>

Aubert, N., et C. Haroche. 2011. *Les tyrannies de la visibilité: Être visible pour exister?* Paris: Éditions Érès.

Baba, Lauren. 2013. *Sécurité culturelle en santé publique chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis : État des lieux sur la compétence et la sécurité culturelles en éducation, en formation et dans les services de santé.* Prince George (C.-B.): Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.

Bacon, Alexandre, 2020. *Bien entendu*, Ici Radio-Canada Première, Entrevue radio avec Kim O'Bomsawin et Stéphane Bureau, 11-06-20.

Bailey Jones, Rachel. 2015. *(Re)thinking Orientalism Using Graphic Narratives to Teach Critical Visual Literacy.* New York: Peter Lang.

Barone, Tom. 2001. *Touching Eternity: The Enduring Outcomes of Teaching.* New York: Teachers College Press.

Barone, Tom. 2008. « How arts-based research can change minds ». P. 28-49 dans *Arts-Based Research in Education.* New York: Routledge.

Barone, Tom, et Elliot Eisner. 1997. « Art-based educational research ». P. 72-116 dans *Complementary Methods for Research in Education.* Washington: American Educational Research Association.

Bastien, Lise. 2008 : « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations ». Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. *Les cahiers du CIÉRA* 1, avril: 5-12.

Battiste, Marie. 2013. *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit.* Vancouver: Purich Publishing Limited.

Bechdel, Alison. 2006. *Fun Home: A Family Tragicomic.* Boston: Houghton Mifflin.

- Behar, Ruth. 1997. *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks your Heart*, Boston: Beacon Press.
- Benedict, Ruth. 1934. *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bilge, Sirma. 2009. « Théorisations féministes de l'intersectionnalité ». *Diogène* (224): 70-88.
- Bishop, Russel. 1999. *Collaborative Storytelling: Meeting Indigenous Peoples: Desires for Self-Determination in Research*. Albuquerque, New Mexico: Indigenous Education around the World: Workshop Papers from the World Indigenous People's Conference: Education.
- Bergeron, Léandre et Robert Lavaill. 1971. *L'histoire du Québec illustrée : le Régime français* (Petit Manuel d'histoire du Québec), Montréal: Éditions.
- Blackstock, Cindy, Ivan Brown., et Marlyn Bennett. 2007. « Reconciliation: Rebuilding the Canadian child welfare system to better serve Aboriginal children and youth », P.59-87, dans *Putting a Human Face on Child Welfare: Voices from the Prairies*, Regina : Prairie Child Welfare Consortium. <https://cwrp.ca/sites/default/files/publications/prairiebook/Chapter3.pdf>
- Blanc, Josiane. 2019. *Conte d'une grossophobie ordinaire*, Toronto, Office national du film.
- Bochner, Arthur P., et Carolyn Ellis. 2016. « The ICQI and the Rise of Autoethnography: Solidarity Through Community ». *International Review of Qualitative Research* 9(2): 208-217.
- Bouchard, Gérard. 1999. *La nation québécoise au futur et au passé*. Montréal: VLB éditeur.
- Bouchard, Gérard. 2015. « Le faux « sang indien » des Québécois ». *La Presse*.
<http://www.lapresse.ca/debats/nos-collaborateurs/gerard-bouchard/201502/06/01-4841971-le-faux-sang-indien-des-quebecois.php>
- Boukala, Mouloud. 2010. « Autoreprésentation et hétérostigmatisation en bandes dessinées : la vie de Pahé de Bitam à Panam. » *Ethnologies* 31(2): 219-239.
- Boukala, Mouloud. 2015. « Le dessin ou la vie : parcours d'un deuil dans la bande dessinée Catharsis (luz, 2015) ». *Frontières* 27(12).
- Boukala, Mouloud, et Emanuelle Dufour. 2017. « Marine au Québec ». *Dessignons les élections*.
http://www.emanuelledufour.com/uploads/1/1/0/8/110898763/marine_au_quebec__1_.pdf

- Bourdieu, Pierre, 1992. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre, 1979. « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales* (3): 3-6.
- Bousquet, Marie-Pierre. 2016. « La constitution de la mémoire des pensionnats indiens au Québec : Drame collectif autochtone ou histoire commune? » *Recherches amérindiennes au Québec* XLVI(23): 165-176.
- Bousquet, Marie-Pierre. 2019. « Les recherches-action ou collaboratives sont-elles plus éthiques? Réflexions d'une ethnologue en milieu autochtone canadien ». *Canadian Journal of Bioethics/ Revue canadienne de bioéthique* 2(3): 26-33.
- Bousquet, Marie-Pierre, Sébastien Brodeur-Girard, et Emanuelle Dufour. 2017. « Ils en ont parlé... ».
<https://www.acfas.ca/publications/magazine/2017/04/dessinons-elections-sciences-sociales-bd>
- Brewis, Joanna. 2014. « The Ethics of Researching Friends: On Convenience Sampling in Qualitative Management and Organization Studies ». *British Journal of Management* (25): 849-862.
- Britzman, Deborah P. 1998. *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. SUNY Press.
- Britzman, Deborah P. 2000. « If the Story Cannot End: Deferred Action, Ambivalence and Difficult Knowledge », P.27-58 dans *Between Hope and Despair: Pedagogy and the Remembrance of Historical Trauma*, Boston: Rowman and Littlefield Publisher,
- Brooks, Julia G. 2011. « Bearing the Weight: Discomfort as a Necessary Condition for “Less Violent” and More Equitable Dialogic Learning ». *Educational Foundations* 25(12): 43-62.
- Brown, Chester. 2003. *Lous Riel: A Comic-Strip Biography*. Montréal: Drawn and Quarterly.
- Bulič, Jelena. 2012. « The Travelling Cartoonist: Representing the Self and the World in Guy Delisle's Graphic Travel Narratives ». *Institute of Ethnology and Folklore Research* 61-80.
- Burrelle, Julie. 2018. *Encounters on Contested Lands : Indigenous Performances of Sovereignty and Nationhood in Quebec*. Evanston: Northwest University Press.

- Burton, Nicole Marie. 2018. « Anthology on Homelessness in Canada ». *Nicole Marie Burton*.
<https://nicolemariecomix.wordpress.com/2018/06/20/anthology-on-homelessness-in-canada>
- Cahnmann-Taylor, Melisa, et Richard Siegesmund. 2008a. *Arts-Based Research in Education*.
 New York: Routledge.
- Cahnmann-Taylor, Melisa, et Richard Siegesmund. 2008b. « The Tensions of Art-Based Research
 in Education Reconsidered: The Promise for Practice ». P. 231-245 dans *Arts-Based Research
 in Education*. New York: Routledge.
- Campbell-Galman, Sally A. C. 2009. « The Truthful Messenger: Visual Methods and
 Representation in Qualitative Research in Education ». *Qualitative Research* 9(2): 197-217.
- Campbell, N. I., et K. Lafave. 2005. *Shi-shi-etko*. Toronto: Groundwood Books.
- Campbell, N. I., et K. Lafave. 2008. *Shi-Chi's Canoe*. Toronto: Groundwood Books.
- Campbell, Nicola I. 2015. « Nicola. I. Campbell Author ».
<http://nicolacampbellauthor.blogspot.com>
- Canada. 2016. « [https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/
 definitions-eng.aspx](https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-eng.aspx) ». *Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC)*.
<http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-eng.aspx>
- Canadian Association for Graduate Studies/Association canadienne des études supérieures
 (CAGS/ACES). 2016. *The Doctoral Dissertation – Purpose, Content, Structure, Assessment*.
[https://seureservercdn.net/45.40.150.136/bba.0c2.myftpupload.com/wp-content/
 uploads/2018/09/The-dissertation-consultation-document-FINAL-ENG2.pdf](https://seureservercdn.net/45.40.150.136/bba.0c2.myftpupload.com/wp-content/uploads/2018/09/The-dissertation-consultation-document-FINAL-ENG2.pdf)
- Canadian Association for Graduate Studies/Association canadienne des études supérieures
 (ACES). (CAGS/ACES). *Report of the Task Force on the Dissertation – Purpose, content,
 structure, assessment*, septembre 2018. [https://bba.0c2.myftpupload.com/wp-content/
 uploads/2018/09/CAGS-Dissertation-Task-Force-Report-1.pdf](https://bba.0c2.myftpupload.com/wp-content/uploads/2018/09/CAGS-Dissertation-Task-Force-Report-1.pdf)
- Calgary Anti-Racism Education (CARED). N.d. *Understanding Whiteness*.
<http://www.aclrc.com/whiteness>
- Cardinal, Harold. 1969. *The Unjust Society: The Tragedy of Canada's Indians*. Edmonton:

M.G. Hurting.

Carleton, Sean. 2019. « 'This is Our Land': An interview with Ellen Gabriel about Ongoing Land Fray at Kanesatake ». *Canadian Dimension*, Le 7 août 2019. <https://canadiandimension.com/articles/view/this-is-our-land-an-interview-with-ellen-gabriel-about-ongoing-land-fraud-a>

Carr, David. 1986. *Time, Narrative, and History*. Bloomington: Indiana University Press.

Casterman, 2020. *Sociorama*.

<https://www.casterman.com/Bande-dessinee/Collections-series/sociorama>

CBC Radio, 2018. *Illustrating colonization: Painting the link between history and poor health outcomes for Indigenous patients*. Le 3 juin 2018. <https://www.cbc.ca/radio/unreserved/indigenous-artists-explore-the-link-between-creativity-and-healing-1.4681076/illustrating-colonization-painting-the-link-between-history-and-poor-health-outcomes-for-indigenous-patients-1.4685965>

Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN]. 2020. *Éducation des Premières Nations au Québec : La 15^e compétence : comprendre et apprendre pour combattre le racisme systémique*. CISION. Le 24 novembre 2020. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/education-des-premieres-nations-au-quebec-la-15e-competence-comprendre-et-apprendre-pour-combattre-le-racisme-systemique-800367846.html>

Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN]. 2020b. *Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. [Microsoft Word – Competence-15-FRA.docx \(cepn-fnec.com\)](#)

Cohen-Émerique, Margalit. 2011. *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes: Presses de l'EHESP.

Chandler, Michael J., Christopher E. Lalonde, Bryan W. Sokol, et Hallett, Darcy. 2003. *Personal Persistence, Identity Development, and Suicide*. Oxford: Blackwell Publishing.

Chaney, Michael Al. 2011. *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Chapman, Owen, et Kim Sawchuk. 2012. « Research-Creation: Intervention, Analysis and

“Family Resemblances” ». *Canadian Journal of Communication* 37: 5-26.

Chapman, Owen, et Kim Sawchuk. 2015. « Creation-as-Research: Critical Making in Complex Environments ». *RACAR: Revue d'art canadienne* 40(1): 49-52.

Chaire-réseau jeunesse de recherche sur la jeunesse autochtone et Emanuelle Dufour (CRJA). 2019. *Carte postale décoloniser la recherche*.

<http://www.emanuelledufour.com/autres-projets.html>

Chase, Susan. 2005. « Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices ». P. 651-679 dans *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Vol. 3. Thousand Oaks : Sage Publications.

Chloloula. 2020. « Pourquoi les Premières Nations bloquent-elles les chemins de fer? Et pourquoi c'est important? », <https://www.facebook.com/chloloula/photos/pcb.1265894130268267/1265893363601677/?type=3&theater>

Chloloula, et Emanuelle Dufour. 2020. « Message à mes ami.e.s blanc.he.s » (2020).

<https://www.facebook.com/chloloula/photos/pcb.1351705978353748/1351704491687230/?type=3&theater>

Churchill, W. 2010. « Reflections on Gord Hill's 500 Years and the Nature of Indigenous Resistance ». P. 725 dans *The 500 Years of Resistance Comic Book*. Arsenal Pulp Press.

Clifford, James, et George Marcus. 1986. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley : University of California Press.

Collectif. 2018. « Encore une fois, l'aventure se passera sans nous, les Autochtones? ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/532406/encore-une-fois-l-aventure-se-passera-sans-nous-les-autochtones>

Colocho, Eric. 2018. *Le temps où on enfilait des perles*. Nantes: Vide Cocagne.

Colomb, Emmanuel. 2014. *Premières Nations : Essai d'une approche holistique en éducation supérieure : Entre compréhension et réussite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). 2012. *Appels à l'action*. Winnipeg.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). 2015. *Rapport final*. Ottawa.

Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics

- [CERP]. 2019. *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès – Rapport final*.
- Concordia University. 2016. « Devoir de mémoire (graphique) ». *Actualités – Concordia University*. <https://www.concordia.ca/content/shared/fr/actualites/central/nouvelles/2016/04/11/crsh-finaliste-emanuelle-dufour.html>
- Concordia University. 2019. « Student's Guide to Thesis Preparation, Examination Procedures and Regulations ».
- Concordia University. 2020. « Territorial Acknowledgement ». *Concordia*. <https://www.concordia.ca/content/concordia/en/about/indigenous/territorial-acknowledgement.html>
- Connelly, F. Michael, et D. Jean Clandinin. 1990. « Stories of Experience and Narrative Inquiry ». *American Educational Research Association* 19(5): 2-14.
- Conseil canadien de la santé [CCS]. 2012. *Empathie, dignité et respect. Créer la sécurisation culturelle pour les Autochtones dans les systèmes de santé en milieu urbain*. Ottawa.
- Conseil de recherches en sciences humaines [CRSH], Gouvernement du Canada. 2020. « Définitions ». *Conseil de recherches en sciences humaines*. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-fra.aspx>
- Cook, Anna. 2018. « Recognizing settler ignorance in the Canadian Truth and Reconciliation Commission ». *Feminist Philosophy Quarterly* 4(4): article 6
- Cornellier, Frédérique. 2015. *Rapport Synergie « Cégep-Université » : Analyse des besoins du personnel enseignant et des étudiants autochtones en matière d'éducation postsecondaire*. Val-d'Or : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.
- Côté, Charlotte et Myriam Verreault. 2020. « Kuessipan : au-delà des clichés – collaborer respectueusement, raconter humblement ». *Oser s'en parler* (podcast). <https://www.osersenparler.ca>
- Cote-Meek, Sheila. 2014. *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in postsecondary education*. Black Point, Nova Scotia, Canada: Fernwood Publishing.
- Coulthard, Glen Sean. 2014. *Red Skin, White Masks*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Cournoyer, Michèle. 1999. *Le chapeau*. Office nation du film (ONF)
- Couture, Christine, Laurence Lemieux, et Catherine Duquette. 2014a. *Innu Meshkenu : Tracer son chemin*. Vol. 1. Chicoutimi: Centre des Premières Nations Nikanite.
- Couture, Christine, Laurence Lemieux, et Catherine Duquette. 2014b. *Innu Meshkenu : Tracer son chemin : Guide pédagogique pour exploiter la bande dessinée racontant l'histoire du Dr Staley Vollant*. Chicoutimi: Centre des Premières Nations Nikanite.
- Cram, Fiona. 2013. « Method or methodology, what's the difference? – Whānau Ora ». <http://whanauoraresearch.co.nz/news/method-or-methodology-whats-the-difference>
- CRSH. 2012. « Social Sciences and Humanities Research Council ». <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-eng.aspx>
- Dalpé, Jean Marc, David Granger, Laura Lussier, Alexis Martin, Andrea Menard, Yvette Nolan, Gilles Poulin-Denis, Paula-Jean Prudat, Mansel Robinson, et Kenneth T. Williams. 2017. *Le Wild West Show de Gabriel Dumont*.
- Dardaillon, Sylvie, et Christophe Meunier. 2012. « Dire l'indicible : la Shoah dans la bande dessinée. Approches historiographique, littéraire et didactique ». P. 207-224 dans *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: Université Stendhal.
- Deleon, Abraham P. 2011. « From the Shadows of History Archives, Educational Research, and Imaginative Possibilities ». *Journal of Curriculum Theorizing* 27(3): 190-208.
- Delisle, Guy. 2000. *Shenzhen*, Paris: L'Association.
- Delisle, Guy. 2003. *Pyongyang*. Paris: L'Association.
- Delisle, Guy. 2007. *Chroniques birmanes*. Paris: Delcourt.
- Delisle, Guy. 2011. *Chronique de Jérusalem*. Paris : Delcourt.
- Deneault, Alain. 2020. *Bande de colons : Une mauvaise conscience de classe*. Montréal: Lux Éditeurs.
- Denson, Shane, Christina Meyer, et Daniel Stein. 2013. *Transnational Perspectives on Graphic Narratives: Comics at the Crossroads*. New York: Bloomsbury.
- Denzin, Norman, et Yvonna S. Lincoln. 2017. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*;

- Fifth Edition*. 5e édition. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Descola, Philippe. 2005. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard.
- Devereux, George. 1967. *From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*. The Hague: Mouton.
- DiAngelo, Robin. 2011. « White Fragility ». *The International Journal of Critical Pedagogy* 3(3): 5470.
- DiAngelo, Robin. 2018. *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk about Racism*. Boston: Beacon Press.
- DiAngelo, Robin. 2020. *Fragilité blanche: Ce racisme que les Blancs ne voient pas*. Paris: Les Arènes.
- Doherty, Thomas. 1996. « Maus: Graphic Art and the Holocaust ». 68(1): 69-84.
- Downie, Gord, et Jeff Lemire. 2016. *The Sacred Path*. New York: Simon and Schuster.
- Drawson, Alexandra, Elaine Toombs, et Christopher Mushquash. 2017. « Indigenous Research Methods: A Systematic Review ». *The International Indigenous Policy Journal* 8(2): 125.
- Dubuc, Yvan et Carole Politiquin. 2008. *L'Empreinte*. Les productions ISCA.
- Dufour, Emanuelle. 2013. « Les racines éducationnelles de l'indifférence ». *Recherches amérindiennes au Québec* 43(23): 99-104.
- Dufour, Emanuelle. 2014. « La réappropriation historique et culturelle par les mémoires graphiques autochtones ». *Nouvelles pratiques sociales* 27(1): 223-238.
- Dufour, Emanuelle. 2015a. « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es... : L'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations ». *Recherches amérindiennes au Québec* 45(23): 163-176.
- Dufour, Emanuelle. 2015b. « La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones ». Mémoire en anthropologie, Université de Montréal, Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13638>
- Dufour, Emanuelle. 2015c. *La nostalgie heureuse de Pointe St-Charles*.

http://www.emanuelledufour.com/uploads/1/1/0/8/110898763/la_nostalgie_heureuse.pdf

Dufour, Emanuelle. 2016a. « Étranger de l'intérieur, Étranger d'ailleurs : Les mémoires graphiques de Spiegelman et de Sacco ». *Revue Altérité: Revue d'anthropologie du quotidien* 9(1): 56-82.

Dufour, Emanuelle. 2016b. *J'ai une histoire à raconter : Les mémoires graphiques, outils de subjectivation et de rencontre*, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Dufour, Emanuelle. 2016c. « La sécurité culturelle au niveau postsecondaire : Le cas de l'Institution Kiuna ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples* 2: 70-73. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/edufour.pdf>

Dufour, Emanuelle. 2017a. « Du Collège Manitu de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak: la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec ». *Revue d'histoire de l'Amérique française* 70(4): 5-33.

Dufour, Emanuelle. 2017b. « Une histoire à raconter : « ... une école faite pour nous autres... ». *Les cahiers du CIÉRA* 1520: 24.

https://www.ciera.ulaval.ca/sites/ciera.ulaval.ca/files/dufour_version_en_ligne_0.pdf

Dufour, Emanuelle. 2017c. « (Grand) Papi demande à mourir ». *Le Devoir*, 8 juillet 2017.

https://www.ledevoir.com/documents/pdf/bd_aide_mourir_edufour.pdf

Dufour, Emanuelle. 2018. « Les mots et les images pour l'enseigner : Authenticité, reconnaissance, empathie et respect mutuel au service de la réconciliation ». *Revue EdCan* 58(2). <https://www.edcan.ca/articles/mots-images-lenseigner/?lang=fr>

Dufour, Emanuelle. 2019a. « De l'intégration à l'autonomisation : l'influence des fondements idéologiques du père o.m.i. André Renaud en matière d'éducation autochtone ». P. 63-82 dans *La blessure qui dormait à poings fermés : L'héritage des pensionnats autochtones au Québec*. Montréal : Marie-Pierre Bousquet et Karl S. Hele.

Dufour, Emanuelle. 2019b. « Enseigner les enjeux historiques et contemporains par la bande dessinée autochtone ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples* 3: 14-17. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2019/03/Emmanuelle-Dufour.pdf>

- Dufour, Emanuelle. 2019c. « A School where you relearn to be proud of who you are. Kiuna Institution and the First Nations Social Science Program ». Traduit de l'anglais par Mikayla Cartwright. *Les Cahiers du CIÉRA*, 115-136. <https://www.ciera.ulaval.ca/hors-th-me-school-where-you-relearn-be-proud-who-you-are-kiuna-institution-and-first-nations-social>
- Dupuis, Jenny Kay, Kathy Kacer, et Gillian Newland. 2017. *I Am Not a Number*. Markham: Éditions Scholastic.
- Durkheim, Émile. 2004. « The cultural logic of collective representations ». P. 90-99 dans *Social theory the multicultural and classic readings*. Wesleyan University: Westview Press.
- Eaglespeaker, Jason. 2014. *Uneducation: A Residential School Graphic Novel*. Vol. 1. Calgary: Eaglespeaker.
- Ecosociété. 2020. *Contrat d'édition. Emanuelle Dufour*. Édition Écosociété.
- Eddo-Lodge, Reni. 2017. *Why I'm no longer talking to white people about race*. London: Bloomsbury Circus.
- Eisner, Will. 1978. *A Contract with God and Other Tenement Stories*. New York: Baronet Books.
- Eisner, Elliot. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, Elliot. 2008. « Persistent Tensions in Arts-Based Research ». P. 16-27 dans *Arts-Based Research in Education – Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- El Refraie, Elisabeth. 2013. « Transnational Identity as Shape-Shifting: Metaphor and Cultural Resonance in Gene Luen Yang's "American Born Chinese" ». P. 15-32 dans *Transnational Perspectives on Graphic Narratives: Comics at the Crossroads*. New York: Bloomsbury Academic.
- Ellis, Carolyn, et Arthur Bochner. 2000. « Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject ». P. 733-768 dans *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California.
- Ellis, Carolyn, Tony E. Adams, et Arthur Bochner. 2011. « Autoethnography: An Overview », *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 12(1), Art.10. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>

- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées [ENFFADA].
2019. *Réclamer notre pouvoir et notre place : le rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, volume 1a*.
<https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-final-volume-1a-1.pdf>
- Environics Institute. 2019. *Vers la réconciliation : perspectives autochtones et non autochtones*. Confederation of tomorrow. https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/default-document-library/3rd-confed-survey-report-execsumfre.pdf?sfvrsn=d2a17700_0
- Evans, Brad, Sean Michael Giroux, Inko, Carl Thompson, Robert Brown, Chris Mackenzie, Michiru Morikawa et Yen Quach. 2016. *Portraits of Violence: An Illustrated History of Radical Thinking*. Ottawa: New Internationalist.
- Falardeau, Pierre et Julien Poulin. 1981. *Elvis Gratton*. Montréal: Association Coopérative des Productions Audio-Visuelles (ACPAV).
- FAQ. 2012. *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*.
- Fast, Elizabeth, et Marie-Ève Drouin-Gagné. 2019. « We Nee to Get Bette at This! Pedagogies for Truth Telling about Colonial Violence ». *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 10(1): 95-118.
- Fast, Elizabeth, et Margaret Kovach. 2019. « Community relationships within indigenous methodologies ». P. 21 dans *Applying Indigenous Research Methods: Storying with Peoples and Communities*. New York, NY: Routledge.
- Fisher, York Universities. 2015. « Mentoring Research-Creation: Secrets, Strategies, and Beautiful Failures ». *RACAR: Revue d'art canadienne* 40(1): 46-49.
- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum.
- Florence, Mélanie, et Gabrielle Grimard. 2017. *Stolen Words*. Markham: Éditions Scholastic.
- Fornssler, Barbara, Holly A. Mckenzie, Colleen Anne Dell, Larry Laliberté, et Carol Hopkins. 2014. « « I Got to Know Them in a New Way »: Rela(y/t) Rhizomes and Community-Based Knowledge (Brokers') Transformation of Western and Indigenous Knowledge ». *Cultural*

Studies-Critical Methodologies 14(2): 179-193.

Fortin, Sylvie. 2010. « Apports possibles de l'ethnographie et l'autoethnographie pour la recherche en pratique artistique ». P. 98-118 dans *La recherche création*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Fraternité des Indiens du Canada [FIC]. 1972. *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Déclaration de principes présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien. Ottawa, Fraternité des Indiens du Canada.

Gadamer, Hans-Georg. 1996. *Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Éditions du Seuil.

Gardner, Jared. 2008. « Autography's Biography », 1972–2007. *Biography* 31(1): 1-26.

Gauthier, Roberto. 2005. *Le rapport à l'institution scolaire chez les jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension d'un cheminement scolaire chez les autochtones*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

Gauthier, Claudine. 2013. « Temps et eschatologie ». *Archives de sciences sociales des religions* 162: 123-141. <https://journals.openedition.org/assr/25086>

Gauthier, Roberto. 2015. *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions- Rapport de recherche ayant servi à l'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle favorisant la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones au Cégep et à l'Université, Cégep de Baie-Comeau et Université du Québec à Chicoutimi*.

Geertz, Clifford. 1973. « Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture ». P. 330 dans *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.

Geertz, Clifford. 1980. « Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought ». *The American Scholar* 49(2): 165-179.

Gillies, Carmen, Burleigh, Dawn, Snowshoe, Angela et Werner, David (2014). « Walking in circles: Self-location in Indigenous youth violence prevention research ». *First Nations Perspectives*, 6(1): 5-25.

Greer, Gia H., et Lorrie Blair. 2018. « Arts-Based Research and the Discourse of Danger ».

Studies in Art Education 59(3): 243-255

Gosselin, Pierre. 2010. « La recherche en pratique artistique: Spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies ». P. 21-31 dans *La recherche création*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Goulet, J.A. 2006. « Maîtres chez-nous : Les fondements des projets de justice et de citoyenneté des autochtones et des allochtones au Québec ». *Anthropologie et Sociétés* 30(1): 187-220

Gouvernement du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines. 2012. « Conseil de recherches en sciences humaines ». <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-fra.aspx#a25>

Gouvernement du Canada, Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. 2018. « Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 ». https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html

Graphic History Collective. 2017. « Remember | Resist | Redraw: A Radical History Poster Project ». *Graphic History Collective*.
<https://graphichistorycollective.com/projects/remember-resist-redraw>

Graveline, Fyre Jean. 1998. *Circle Works: Transforming Eurocentric Consciousness*. Black Point: Fernwood Publishing.

Groensteen, Thierry. 2007. *The System of Comics*. Jackson: University Press of Mississippi.

Groffier, Ethel. 2020. *Dire l'autre : Appropriation culturelle, voix autochtones et liberté d'expression*. LEMEAC.

Groupe de recherche interdisciplinaire sur les affirmations autochtones contemporaines [GRIAAC]. 2018. « L'appropriation culturelle et les peuples autochtones : Entre protection du patrimoine et liberté de création » du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les affirmations autochtones contemporaines ».

Guay, Christiane, et Martin Thibault. 2012. « Libérer les mots : pour une utilisation éthique de l'approche biographique en contexte autochtone ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale* (vol. 14, n° 1): 120.

- Hathaway, Rosemary. 2011. « Reading Art Spiegelman's Maus as Postmodern Ethnography ». *Journal of Folklore Research* 48(3): 249-267.
- Haudot, Joanthan. 2008. « Shoah et bande dessinée : représentations et enjeux médiatico-mémoriels ». Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Paul Verlaine, Metz.
- Hedges, Chris, et Joe Sacco. 2012. *Days of Destruction, Days of Revolt*. Navayana: Nation Books.
- Hellman, Michel. 2016. *Nunavik*. Montréal: Éditions Pow pow.
- Henderson, Scott B. 2014. *Tales from Big Spirit: Character Sneak Peek*
<https://scotthendersonart.wordpress.com/2014/01/24/tales-from-big-spirit-character-sneak-peek>
- Henzi, Sarah 2017. « A Necessary Antidote »: *Graphic Novels, Comics, and Indigenous Writing*. *Canadian Review of Comparative Literature* 43(1): 23-38.
- Hervé, Caroline. 2010. « Analyser la position sociale du chercheur : des obstacles sur le terrain à l'anthropologie réflexive ». *Les Cahiers du CIÉRA* 6: 7-26.
- Hill, Gord. 2010. *The 500 Years of Resistance Comic Book*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Hirsch, Marianne. 2012. *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. Columbia University Press.
- Howarth, William L. 1974. « Some Principles of Autobiography ». *New Literary History* (hiver 1974): 363-381.
- Hughes, Sherick A., et Julie L. Pennington. 2016. *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. 1 édition. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Igloliorte, Heather. 2011. « "We were so far away": Exhibiting Inuit Oral Histories of Residential Schools ». P. 23-40 dans *Curating Difficult Knowledge: Violent Pasts in Public Places*. Londres: Palgrave Mcmillan.
- Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador [IDDPNQL]. 2019. *MESGI'G UGJU'S'N : Le projet de parc éolien Grand Vent*. Wendake.
<https://iddpnql.ca/livres-multilingues>

Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador [IDDPNQL].

2020a. *Le site Matakan: le projet Pisimw*. Wendake. <https://iddpnql.ca/livres-multilingues>

Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador [IDDPNQL].

2020b. *Nipi : les projets de minicentrales hydroélectriques Inuatsh*. Wendake.

<https://iddpnql.ca/livres-multilingues>

Jérôme, Laurent. 2008. « L'anthropologie à l'épreuve de la décolonisation de la recherche dans les études autochtones : Un terrain politique en contexte atikamekw ». *Anthropologie et société* 32(3): 179-196.

Jérôme, Laurent. 2015. « Cosmologies amérindiennes et figurations animales dans la bande dessinée ». *RELIGIOLOGIQUES* 32: 327-350.

Johanes, Fabian. 1996. *Remembering the Present: Painting and Popular History in Zaire*. Berkeley: University of California Press.

Joncas, Jo-Anni. 2013. *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : Le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi*. Maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

Jordan-Fenton, Christy, et Margaret Pokiak-Fenton. 2014. *Not My Girl*. Annick Press.

Jordan-Fenton, Christy, Margaret Pokiak-Fenton, et Liz Amini-Holmes. 2010. *Fatty legs: A True Story*. Toronto: Annick Press.

Jordan-Fenton, Christy, Margaret Pokiak-Fenton, et Liz Amini-Holmes. 2013. *When I Was Eight*. Toronto: Annick Press.

Kapesh, An Antane. 1976. *Eukuan nin matshi-manitu innushkueu/Je suis une maudite sauvagesse*. Montréal: Leméac.

Keeshig-Tobias, Lenore. 1990. « Stop Stealing Native Stories ». <https://www.semanticscholar.org/paper/Stop-Stealing-Native-Stories-Keeshig-Tobias/b6304ef292cf449d48bf07f0a2c3db009d240c8f#paper-header>

Keeshig-Tobias, Lenore. 2017. « Stop stealing native stories ». *The Globe and Mail*.

Kerby, Anthony Paul. 1991. *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana University Press.

- Kivel, Paul. 1996. *Uprooting racism: how white people can work for racial justice*. Philadelphia: New Society Publishers.
- Kizuk, Sarah. 2019. « Settler Shame: A critique of the Role of Shame in Settler-Indigenous Relationships in Canada ». *Hypatia. A Journal of Feminist Philosophy* 35(1): 161-177.
- Koelwyn, Ryan. 2018. Unsettling Settler Shame in Schooling: Re-Imagining Responsible Reconciliation in Canada. *McGill Journal of Education* 53(2)
<https://mje.mcgill.ca/article/view/9490/7353>
- Kovach, Margaret. 2009. *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations and Contexts*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kovach, Margaret. 2010. « Conversational Method in Indigenous Research ». *First Peoples Child & Family Review* 5(1) : 40-48.
- Kovach, Margaret. 2018. « A Story in the Telling ». *LEARNING Landscapes Journal* 11(2): 49-54.
- Kuhn, Annette. 2002. *Family Secrets: Acts of Memory and Imagination*. Montréal: Verso.
- Kurtness, Jacques. 2018. « Préface : Art et science : deux faces d'une même pièce de monnaie ». *Recherches amérindiennes au Québec XLVIII* (1-2): 3-4.
- Kuttner, Paul J., Nick Sousanis, et Marcus B. Weaver-Hightower. 2017. « How to Draw Comics the Scholarly Way: Creating Comics-Based Research in the Academy ». dans *Handbook of Arts-Based Research*. New York, NY: Guilford Publications.
- LaBoucane-Benson, Patti, et Kelly Mellings. 2015. *The Outside Circle: A Graphic Novel*. Toronto: House of Anansi.
- Lachapelle, Claude. 1982. *Carcajou, Wissekedjawk : les gloutons fripons*. Montréal: Appartenance.
- Lainé, A. 2007. *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Lakoff, George, et Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.

- Landry, Julie. 2020. *Aqueous : un superhéros autochtone créé par des Autochtones*.
Radio-Canada, Ici Colombie-Britannique-Yukon, le 28 octobre 2020 <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1745127/superheros-autochtone-aqueous-marvel-earl-benallie>
- Laperrière, Anne. 1997. « La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques ». P. 30940 dans *La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées*. Boucherville: Gaetan Morin.
- Lapierre, François, et Maud Tzara. 2018. *1642 : Osheaga*. Québec: Glénat.
- Lavoie, Constance, et Jo-Anni Joncas. 2015. « Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires ». *Recherches qualitatives* 34(1): 98-121.
- Lefevre-Radelli, Léa. 2019. « L'expérience des étudiants des autochtones à l'université. Racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social ». Thèse doctorale en Sciences des religions, UQAM et Université de Nantes, Montréal.
- Lefevre-Radelli, Léa et Emanuelle Dufour. 2016. « Entre revendications nationales et expériences locales : La reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec) ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs (CRES)* 15.
<http://cres.revues.org/2943>
- Lehrer, Erica, Cynthia E. Milton, et Monica Eileen Patterson. 2011. *Curating Difficult Knowledge: Violent Pasts in Public Places*. Londres: Palgrave Mcmillan.
- Leibowitz, Brenda, Vivienne Bozalek, Poul Rohleder, Ronelle Carolissen, et Leslie Swartz. 2010. « “Ah, but the whiteys love to talk about themselves”: Discomfort as a pedagogy for change ». *Race Ethnicity and Education – RACE ETHN EDUC* 13: 83-100.
- Lepage, Pierre. 2006. « La méconnaissance et le racisme à l'égard des Autochtones ». *Bulletin de l'Observatoire international sur le racisme et les discriminations* 2(2): 16.
- Lepage, Robert. 2018. « SLĀV, une année de bruit et de silence; A Year of Noise and Silence ». *Facebook*, le 28 décembre 2018. <https://www.facebook.com/notes/ex-machina/sl%C4%81v-une-ann%C3%A9e-de-bruit-et-de-silence-a-year-of-noise-and-silence/2137285846322872>

- Lepage, Pierre. 2019. *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. 3^e édition. Québec: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Leriché, Chloé. 2015. *Avant les rues*. Les Films de L'Autre.
- Leroux, Darryl. 2015. *Native Studies Speakers Series: Darryl Leroux, « Now I am Metis: How White People Become Indigenous »*.
- Leroux, Darryl. 2019. *Distorted Descent: White Claims to Indigenous Identity*. University of Manitoba Press.
- Lévesque, Carole. 2017. « La sécurisation culturelle : un moteur de changement social. Pour l'amélioration des conditions de vie ». Communication présentée à la Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or, Québec. [P-036: Éléments de réflexion et pistes d'action pour améliorer les conditions de vie des Autochtones, combattre le racisme et promouvoir la sécurisation culturelle au sein des services publics \(gouv.qc.ca\)](#)
- Lévesque, Catherine. 2015. « Pour l'amélioration de la qualité de vie et les conditions de santé. Promouvoir la sécurisation culturelle ». *Ligue des Droits et Libertés (Special Issue: Décolonisation et droits des peuples autochtones)* 34(2): 16-19.
- Levesque, Michel. 2014. *Youth Enrichment Services Comic Book Project (YES CBP): Comics Creation with LGBT/Q Youth*. Mémoire de maîtrise en éducation artistique, Concordia University.
- Lewis-Beck, Michael, Alan Bryman, et Tim Futing Liao. 2003. *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. SAGE Publications. Thousand Oaks.
- Liamputtong, Liam, et Jean Rumbold. 2008. *Knowing Differently: Arts-Based and Collaborative Research Methods*. New York: Nova Science Publishers.
- Lincoln, Yvonna S., et Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- LMNOP. 2010. « QUI? POURQUOI? » *Emile, on bande?*
<http://socio-bd.blogspot.com/p/coucou.html>
- Lopez Bunyasi, Tehama, et Candis Watts Smith. 2019. *Stay Woke: A People's Guide to Making*

- All Black Lives Matter*. New York: New York University Press.
- Loveless, Nathalie S. 2015. « Towards a Manifesto on Research-Creation ». *RACAR : Revue d'art canadienne* 40(1) : 52-54.
- Lowry, Glen. 2015. « Props to Bad Artists: On Research-Creation and a Cultural Politics of University-Based Art ». *RACAR: Revue d'art Canadienne* 40(1) : 42-46.
- Macdonald, Isabel. 2018. « Picturing Aid in Haiti: Reflections on the Making of a Work of Graphic Reportage ». phd, Concordia University.
- Mackerel, Kama La. 2017. « Présentation lors du Panel sur l'appropriation culturelle et le racisme systémique ». Présenté à Panel sur l'appropriation culturelle et le racisme systémique, novembre 16.
- Mahé. s.d. « Dessinons la science politique ». *Dessinons la science politique*.
<https://dessinonslasciencepo.com>
- Mak, Joël. 2012. « Enseigner la bande dessinée à Toronto: questions de traditions ». P. 257-286 dans *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: Université Stendhal.
- Marceau, Julie. 2020. « Racisme envers les Autochtones : les Québécois croient que Legault doit en faire plus », *Espaces autochtones, ICI Radio-Canada*, le 12 août 2020,
<https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1726043/racisme-autochtones-quebecois-sondage-ghislain-picard-apnql-legault>
- Marcus, George E., et Michael M. J. Fischer. 1986. *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martin, Robert G. 2005. « Serving American Indian Students in Tribal Colleges: Lessons for Mainstream Colleges ». *New Directions for Student Services* 109: 79-86.
- Massironi, Manfredo. 2002. *The psychology of graphic images: Seeing, drawing, communicating*. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McAndrew, M. 2004. « L'éducation antiraciste au Québec : bilan et prospective ». P. 201-210 dans Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- McAndrew, Marie. 2010. *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique – Catalogne – Irlande*

- du Nord – Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- McCloud, Scott. 1993. *Understanding Comics: The invisible Art*. New York: Harper Collins & William Morrow.
- McCloud, Scott. 2006. *Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels*. New York: HarperCollins.
- McGlothlin, Erin. 2011. « Art Spiegelman and Autobiographical Re-Vision ». P. 45-50 dans *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- McIntosh, Peggy, 1993. « White Privilege and Male Privilege: A personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies », document de travail, Wellesley : Wellesley Centers for Women. https://www.wcwonline.org/images/pdf/White_Privilege_and_Male_Privilege_Personal_Account-Peggy_McIntosh.pdf
- McLeod, Neal. 1998. « Coming Home Through Stories ». *International Journal of Canadian Studies* 18: 51-66.
- Mollen Dupuis, Melissa. 2018. « Femmes autochtones : La beauté de la parole ». *LaPresse+*, 9 mars 2018, section Dossier spécial, écran 5. http://mi.lapresse.ca/screens/6d0a9b69-efce-43c8-a751-996d572d0f4d__7C__0.html
- Montagni, Ilaria. 2018. « Does design thinking really work? Views on co-creation practices in research ». *Congrès de la SSIC : Créativité, création et médiations*. Société française des sciences de l'information et de la communication, pré-actes 1: 65-75.
- Memmi, Albert. 1957. *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*. 1^{re} édition. Paris: Corrêa (Buchen/Chastel).
- Missiou, Marianna. 2012. « Un médium à la croisée des théories éducatives: bande dessinée et enjeux d'enseignement ». P. 7898 dans *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: Université Stendhal.
- NETWORK/RÉSEAU – Montreal Urban Aboriginal Community Strategy NETWORK/RÉSEAU., n.d. <http://reseauatlnetwork.com/fr/accueil>

- NETWORK/RÉSEAU- Montreal Urban Aboriginal Community Strategy NETWORK/
 RÉSEAU. *Guide de référence autochtone à Montréal : Prendre sa place par l'employabilité, la formation et l'éducation!* 2015. http://reseautlnetwork.com/wp-content/uploads/2019/02/ENTIER-Reference_Guide_FR_finale.pdf
- NETWORK/RÉSEAU – Montreal Urban Aboriginal Community Strategy NETWORK/
 RÉSEAU. pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal. 2019. *Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones*, Montréal.
https://gallery.mailchimp.com/86d28ccd43d4be0cfc11c71a1/files/84889180-9bf0-46f2-8de0-dc932e485013/FR_Ally_email.pdf
- Nouvène, Fabien. 2020. « Premier docteur en bande dessinée au monde ». *Charente libre*.
 Samedi, le 18 juillet 2020: 13.
- Obomsawin, Diane. 1997. *Plus tard...* Montréal: L'oie de Cravan.
- Obom. 2007. *Kaspar*. Montréal: L'oie de Cravan.
- Obom. 2010. *Pink Mimi drink*. Montréal: L'oie de Cravan.
- Obom. 2014. *J'aime les filles*. Montréal: L'oie de Cravan.
- Odjick, Jay, Patrick Tenascon, Sean Patrick O'Reilly, Matt Austin, Ross Hughes, et Fernando Granea. 2011. *Kagagi: The Raven*. Burnaby, B.C.: Arcana Studio.
- O'Donoghue, Dónal. 2009. « Are We Asking the Wrong Questions in Arts-Based Research? »
Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research 50(4): 352-368.
- O'English, Lorena, J. Gregory Matthews, et Elizabeth Blakesley Lindsay. 2006. « Graphic Novels in Academic Libraries: From Maus to Manga and Beyond ». *The Journal of Academic Librarianship* 32(2): 173-182.
- Organisation des Nations Unies (ONU). 1948. *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (CPRCG)*.
<https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Organisation nationale de la santé autochtone [ONSA]. 2007. *PCAP : Propriété, Contrôle, Accès et Possession – Approuvé par le Comité de gouvernance sur l'information des Premières*

- Nations*. Ottawa: Organisation nationale de la santé autochtone.
- Paquin, Louis-Claude et Cynthia Noury. 2018. « Définir la recherche-cr\u00e9ation ou cartographier ses pratiques ? ». *Acfas*, <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2018/02/definir-recherche-creation-cartographier-ses-pratiques>
- Parker, Meghan. 2017. « Art Teacher in Process: An Illustrated Exploration of Art, Education and What Matters ». Thesis, Simon Fraser University, Education: Faculty of Education.
- Parker Royal, Derek. 2012. « Drawing Attention: Comics as Means of Approaching US Cultural Diversity ». P. 722 dans *Teaching Comics and Graphic Narratives: Essays on Theory, Strategy and Practice*. Jefferson: McFarland.
- Perreault, Isabelle, Andr\u00e9 Cellard, Patrice Corriveau et Christian Quesnel. 2020. *Vous avez d\u00e9truit la beaut\u00e9 du monde : Le suicide sc\u00e9naris\u00e9 au Qu\u00e9bec depuis 1763*. Qu\u00e9bec: Mo\u00e9lle Graphik.
- Piirto, Jane. 2002. « The question of quality and qualifications: Writing inferior poems as qualitative research ». *Qualitative Inquiry* 15(4): 431-446.
- Pitt, Alice, et Deborah Britzman. 2003. « Speculations on Qualities of Difficult Knowledge in Teaching and Learning: an Experiment in Psychoanalytic research ». *Qualitative studies in Education* 16(6): 755-776.
- Place, Pierre. 2011. *Celle qui r\u00e9chauffe l'hiver*. Paris: Delcourt.
- PM, Martin. 2018. « Un reportage \u00e0 Nutashkuan ». *Martin PM – Illustration et bande dessin\u00e9e*. <http://www.martinpm.info/dessin/un-reportage-a-nutashkuan>
- PM, Martin. 2020. « Portfolio ». *Martin PM – Illustration et bande dessin\u00e9e*. <http://www.martinpm.info>
- Poirier, Sylvie. 2014. « Atikamekw Kinokewin, « la m\u00e9moire vivante » : Bilan d'une recherche participative en milieu autochtone ». *Recherches am\u00e9rindiennes au Qu\u00e9bec* (XLIV)1 : 73-84.
- Portelli, Alessandro. 1990. *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. Albany, N.Y: State Univ of New York Pr.
- Puskas, Stephen. 2017. « The Story behind “Ani Kuni” | All in a Weekend with Sonali Karnick | Live Radio ». *CBC Listen*. <https://www.cbc.ca/listen/live-radio/1-78-all-in-a-weekend/>

[clip/12180828-the-story-behind-ani-kuni](https://www.youtube.com/watch?v=clip/12180828-the-story-behind-ani-kuni)

Québec. 2020. *Éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/education-interculturelle>

Raheja, Michelle H. 2007. « Reading Nanook's Smile: Visual Sovereignty, Indigenous Revisions of Ethnography », and Atanarjuat (The Fast Runner) ». *American Quarterly* 59(4): 115-985.

Ramos, Manuel João. 2000. *Histórias Etiópicas: Diário de viagem*. Lisbonne: Assírio & Alvim.

Ramos, Manuel João. 2004. « Drawing the lines: the limitations of intercultural ekphrasis ». P. 147-157 dans *Working Images: Visual Research and Representation in Ethnography*. New York: Routledge.

Ramos, Manuel João. 2019. « Ceci n'est pas un Dessin : Notes on the Production and Sharing of Fieldwork Sketches ». *Cadernos de arte e antropología*. 8(2): 57-64.

https://www.researchgate.net/publication/335791770_Ceci_n%27est_pas_un_Dessin_Notes_on_the_Production_and_Sharing_of_Fieldwork_Sketches/figures?lo=1

Ramsden, Irihapeti Merenia. 2002. « Cultural Safety and Nursing Education in Aotearoa and Te Waipounamu ». Doctor of Philosophy in Nursing, Victoria University of Wellington, Wellington.

Regan, Paulette. 2010. *Unsettling the Settler Within*. Vancouver: UBC Press.

Rémillard, Louis. 2016. *Le retour de l'Iroquois*. Montréal: Éditions Trip.

Resnick, Brian. 2020. « "Reality" is constructed by your brain. Here's what that means, and why it matters ». *Vox*. 22 juin 2020. <https://www.vox.com/science-and-health/20978285/optical-illusion-science-humility-reality-polarization>

Riessman, Catherine. 2007. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Rix, Elizabeth F., Shawn Wilson, Norm Sheehan, et Nicole Tujague. 2018.

« Indigenist and decolonizing research methodology ». P. 253-267 dans *Handbook of research methods in health social sciences*. <https://link.springer.com/content/>

[pdf/10.1007%2F978-981-10-5251-4_69.pdf](https://www.cbc.ca/news/indigenous/helen-betty-osborne-s-story-is-timeless-and-it-shouldn-t-be-1.3093684)

Robertson, David Alexander. 2014. *Tales from Big Spirit Series*. Winnipeg: Highwater Press.

Robertson, David Alexander. 2015. « Helen Betty Osborne’s story is timeless – and it shouldn’t be ». *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/indigenous/helen-betty-osborne-s-story-is-timeless-and-it-shouldn-t-be-1.3093684>.

Robertson, David Alexander. 2016. *Will I see?* HighWater Press.

Robertson, David Alexander, et Madison Blackstone. 2008. *The Life of Helen Betty Osborne*. Winnipeg: Highwater Press.

Robertson, David Alexander, et Scott B. Henderson. 2012a. *7 Generations: A Plan Cree Saga*. Winnipeg: Highwater Press.

Robertson, David Alexander, et Scott B. Henderson. 2012b. *Sugar Falls: A Residential School Story*. Winnipeg: Highwater Press.

Robertson, David Alexander, et Scott B. Henderson. 2013. *7 générations*, volume 1. St-Boniface: Éditions des plaines.

Robertson, David Alexander, et Scott B. Henderson. 2015. *Betty: The Helen Betty Osborne Story*. Winnipeg: HighWater Press.

Robertson, David Alexander, et Julie Flett. 2017. *When We Were Alone*. Winnipeg : HighWater Press.

Robertson, David Alexander, et Julie Flett. 2018. *Quand on était seuls*. Saint-Boniface : Édition des Plaines.

Rotinohseshá:ka of Kanehsatà:ke under Kaianera’kó:wa Kanien’kehá:ka of the Iroquois Confederacy, et Sean Carleton. 2019. « Trudeau Refuses to Stop Land Fraud: Press Release of the Mohawks of Kanehsatake ». *Canadian dimensions*, le 30 août 2019.

<https://canadiandimension.com/articles/view/trudeau-refuses-to-stop-land-fraud>

Rouvière, Nicolas. 2008. *Astérix ou la parodie des identités*. Paris: Flammarion.

Sacco, Joe. 2000. *Safe Area Gorazde: The War in Eastern Bosnia 1992-1995*. Seattle, WA: Fantagraphics Books.

- Sacco, Joe. 2001. *Palestine*. Seattle, WA: Fantagraphics Books. Sacco, Joe. 2009. *Footnotes in Gaza*. New York: Metropolitan Books.
- Sacco, Joe. 2016. « Canada, les terres fracturées ». *XXI* 35 et 36: 164-197.
- Sacco, Joe. 2020. *Payer La Terre*. Vol. 1. Paris: FUTUROPOLIS.
- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. New York: Vintage Book Edition, Random House.
- Said, Edward W. 2001. « Introduction ». dans *Palestine*. Seattle: Fantastagraphics Books.
- Salée, Daniel. 1995. « Identities in conflict: the Aboriginal question and the politics of recognition in Québec ». *Ethnic and Racial Studies* 18(2): 277-314.
- Sandelowski, Margarete. 1991. « Telling Stories: Narrative Approaches in Qualitative Research ». *23*(3): 161-166.
- Satrapi, Marjane. 2007. *Persepolis*. Paris: L'Association.
- Savard, 1992. « L'étranger venu d'ici ». P. 99-102 dans *L'étranger dans tous ses états. Enjeux culturels et littéraires*. Montréal: XYZ http://classiques.uqac.ca/contemporains/savard_remi/etranger_venu_dici/etranger_venu_dici_texte.html
- Savard. 1994. « Médias et autochtones, Inconscience ou ignorance ». *Le Devoir*, 13 Avril, A9.
- Sayad, Abdelmalek. 2006. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité 2. Les enfants illégitimes*, Paris: Raisons d'agir.
- Schwan, Kaitlin. 2021. *Anthology on Homelessness in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Scott, Walter. 2014. *Wendy*. Toronto: Koyama Press.
- Sheyahshe, Michael A. 2016. *Native Americans in Comic Books: A Critical Study*. Jefferson: McFarland.
- Simard, Jean-Jacques. 2003. *La réduction : l'autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*. Les éditions du Septentrion.
- Simon, Roger I., et Claudia Eppert. 1997. « Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma ». *Canadian Journal of Education* 22(2): 175-191.

- Simon Roger I. 2011. « Afterword: The Turn to Pedagogy: A Needed Conversation on the Practice of Curating Difficult Knowledge ». P.193-209 dans Lehrer E., Milton C.E., Patterson M.E. (édit.) *Curating Difficult Knowledge*. London: Palgrave Macmillan.
- Simpson, Leanne Betasamosake. 2018. *Danser sur le dos de notre tortue, Niimtoowaad mikinaag gijiying bakonaan : Nouvelle émergence des Nishnaabeg*. Montréal: Varia, traduit de l'anglais par Anne-Marie Regimbald.
- Sinclair, Niigaanwewidam James. 2011. *Teacher's Guide for 7 Generations serie*. Winnipeg: HighWater Press.
- Sinclair, Niigaanwewidam James. 2013. « Écriture et nouveaux médias : l'espace public en transformation – Partie II ». Présenté à l'École d'été du CÉRIUM sur les Littératures autochtones du Canada et du Québec : réflexions sur la politique et la culture, Université de Montréal.
- Sioui, George E 1992. *Pour une autohistoire amérindienne. Essai sur les fondements d'une morale sociale*. Montréal: McGill-Queen's.
- Smith, Linda Tuhiwai. 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous People*. Londres: Zeb Books LTD et University of Otago Press.
- Sousanis, Nick. 2014. *Unflattening: A Visual-Verbal Inquiry into Learning in Many Dimension* [thèse doctorale inédite, Columbia University, New York, États-Unis].
- Sousanis, Nick. 2014b. *Unflattening: A dissertation in Comics Form*.
<http://spinweaveandcut.com/oxford-squared-science-and-arts>
- Sousanis, Nick. 2015. *Unflattening*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sousanis, Nick. 2016. *Le déploiement*. Arles: Actes Sud.
- Spiegelman, Art. 1986. *Maus I. A Survivor Tale's – My Father Bleeds History*. Seattle: Pantheon Books.
- Spiegelman, Art. 1992. *Maus II. A Survivor Tale's – And Here my Troubles Began*. Seattle: Pantheon Books.
- Spiegelman, Art. 1996. *Maus- A Survivor Tale's – The Complete Maus*. Seattle: Pantheon Books.

- Spillet-Summer, Tasha, et Natasha Donovan. 2019. *Surviving the City*. Winnipeg, MB, Canada: Highwater Press.
- Stanton, Gregory. 1996. *The 8 Stages of Genocide*. Genocide Watch.
- Sturm, Circe. 2011. *Becoming Indian: The Struggle Over Cherokee Identity in the Twenty-First Century*. School for Advanced Research Press.
- Sullivan, Graeme, et Min Gu. 2017. « The Possibilities of Research- The Promise of Practice ». *Art Education* 70(2): 49-57.
- Szurmak, Joanna, et Mindy Thuna. 2013. « Tell me a story: The use of narrative as a tool for instruction ». *Indianapolis* 546-552.
- Tabachnick, Stephen. 2011. « Autobiography as Discovery in Epileptic ». P. 10116 dans *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Tachine, Amanda, Eliza Bird, et Nolan Cabrera. 2016. « Sharing Circles An Indigenous Methodological Approach for Researching With Groups of Indigenous Peoples ». *International Review of Qualitative Research* 9: 27795.
- TallBear, Kim. 2013. *Native American DNA: Tribal Belonging and the False Promise of Genetic Science*. University of Minnesota Press.
- Tator, Carol et Frances Henry. 2006. *Racial Profiling in Canada: Challenging the Myth of a "Few Bad Apples"*. Toronto: University of Toronto Press.
- Tisseron, Serge. 1975. « Contribution à l'utilisation de la bande dessinée comme instrument pédagogique: une tentative graphique sur l'histoire de la psychiatrie ». Doctorat en Médecine, Université Claude-Bernard, Lyon I, Lyon. <https://sergetisseron.com/wp-content/uploads/2018/03/histmed-asclepiades-pdf-tisseron.pdf>
- Tisseron, Serge. 2009. « Passer sa thèse en bandes dessinées. C'est possible, et c'est nécessaire ! ». *Sociétés* 4(106): 9-13.
- Toulouse, Pamela Rose. 2018. *Truth and Reconciliation in Canadian Schools*. Newburyport: Portage & Main Press.

- Truchon, Karoline. 2016. « Le digital storytelling : Pratique de visibilité et de reconnaissance, méthode et posture de recherche ». *Anthropologie et société* 40(1): 125-152.
- Trudel, Pierre. 1995. « De la négation de l'Autre dans les discours nationalistes des Québécois et des autochtones ». *Recherches amérindiennes au Québec* 25(4): 53-66.
- Trudel, Pierre. 2000. « Histoire, neutralité et Autochtones : une longue histoire ». *Revue d'histoire de l'Amérique française* 53(4): 528-540.
- Tuck, Eve, et K. Wayne Yang. 2012. « Decolonization Is Not a Metaphor ». *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1(1): 1-40.
- Vaughan, Kathleen. 2005. « Pieced together: Collage as an artist's method for interdisciplinary research ». *International Journal of Qualitative Methods* 4(1): 2-21.
- Vaughan, Kathleen. 2016. « Dog dreams: A collage reflection of love, loss, poodles, art and academia ». P. 176-207 dans A. Cole & S. Sbrocchi (Eds.), *Professorial paws: Dogs in scholars' lives and works*. Big Tancook Island, NS : Backalong Books.
- Vaughan, Kathleen, Emanuelle Dufour et Cynthia Hammond. 2016. « The "Art" of the Right to the City: Interdisciplinary Teaching and Learning in Pointe-St-Charles ». *LEARNing Landscapes* 10(1): 387-418.
- Veregge, Jeffrey, Rebecca Roanhorse, Weshoyot Alvitre, Darcie Little Badger, Kyles Charles, Stephen Graham Jones, David Cutler et Tim Jerry. 2020. *Marvel's Voice: Indigenous Voices, volume 1*. New York: Marvel
- Verhesschen, Piet. 2006. « Chapitre 12. Pratiques de la recherche narrative : avantages et limites ». P. 199-212 dans *L'analyse qualitative en éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vermette, Katherena, Scott B. Henderson, et Donovan Yaciuk. 2017. *A Girl Called Echo*. Vol. 1 et 2. Winnipeg, MB, Canada: HighWater Press.
- Verreault, Myriam. 2019. *KUESSIPAN*. Max Films Media.
- Vil, Fabrice. 2020. « Entrevue avec Fabrice Vil », *Le téléjournal*, ICI Radio-Canada,

le 1^{er} juin 2020.

- Vincent, Sylvie, et Bernard Arcand. 1979. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Vincent, Sylvie. 1986. « Comment peut-on être raciste? ». *Recherches amérindiennes au Québec* XVI(4): 3-16.
- Vizenor, Gerald. 1999. *Manifest Manners: Narratives on Postindian Survivance*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Vizenor, Gerald. 2008. *Survivance: Narratives of Native Presence*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wagner, Anne-Catherine. 2016. « Champ ». *Sociologie, Les 100 mots de la sociologie*. <http://journals.openedition.org/sociologie/3206>
- Wagner, Anne-Catherine. 2016c. « Habitus ». *Sociologie, Les 100 mots de la sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/1200>
- Waziyatawin, Angela Wilson, et Michael Yellow Bird, éd. 2005. *For indigenous eyes only: a decolonization handbook*. Santa Fe, N.M : School of American Research.
- Weaver-Hightower, Marcus, Nick Sousanis, et Paul Kuttner. 2017. « How to Draw Comics the Scholarly Way ». P. 396423 dans *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford Press.
- Weaver-Hightower, Rebecca. 2017. “Do We Reverse the Medal? ”: Settler Guilt, the Indian Speech, and the Untold Side of the Story, *Western American Literature* 52(1): 25-53.
- Webstad, Phyllis. 2018. *The Orange Shirt Story*. Victoria, B.C.: Medicine Wheel Education.
- Wente, Jesse. 2018. « Publication Twitter ». *Twitter*, le 18 juillet 2018. <https://twitter.com/jessewente/status/1019717135352856577>
- White, Bob et Danielle Gratton. 2017. « L'atelier de situations interculturelles : une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte pluriethnique ». *Alterstice* 7(1): 63-76.
- Whitlock, Gillian, et Anna Poletti. 2008. « Self-Regarding Art ». *Biography* 31(1): v-xxiii.
- Wilson, Jeff, et Jay Jaycot. 2012. « Interview with Joe Sacco- Comic Strip ».

<https://pccanthro112.files.wordpress.com/2012/08/sacointervi%20ewfinal.pdf>

- Wilson, Shawn. 2001. « What Is an Indigenous Research Methodology? » *Canadian Journal of Native Education* 25(2): 175-179.
- Wilson, Shawn. 2008. *Research Is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Black Point: Fernwood Publishing.
- Windchief, Sweeney, et Timothy San Pedro. 2019. *Applying Indigenous Research Methods: Storying with Peoples and Communities*. New York, NY: Routledge.
- Witek, Joseph. 2011. « Justin Green: Autobiography Meets the Comics ». P. 227-230 dans *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Wood, Monica. 1997. « Maus: A Survivor's Tale, Volumes I and II, by Art Spiegelman ». P. 81-94 dans *12 Multicultural Novels: Reading and Teacher Strategies*. Portland: Walch Publishing.
- Wyatt Anderson, Connie. 2017. « A Teacher's Guide to Student Inquiry ».
- Yang, Gene Luen. 2006. *American Born Chinese*. New York: First Second Books.
- Yvon, Anne-Marie. 2019. « La BD de la (non-)rencontre avec les Autochtones ». *Espaces Autochtones – ICI Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1378191/bande-dessinee-reconciliation-autochtone-emanuelle-dufour-kiuna>
- Yvon, Anne-Marie. 2020. « Les difficultés à reconnaître le racisme systémique envers les Autochtones ». *Espaces autochtones – ICI Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1713485/racisme-systemique-autochtones-ivan-gray-isabelle-picard-widia-lariviere>
- Zembylas, Michalinos, et Claire McGlynn. 2012. « Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities ». *British Educational Research Journal* 38(1): 41-59.

ANNEXE I : Mémoires graphiques autochtones¹⁷⁴ citées

TITRE	AUT.	ILLUSTR.	MOTS-CLÉS
AUTEURS.TRICES ET/OU ILLUSTRATEURS.TRICES AUTOCHTONES			
<i>The 500 Years of Resistance Comic Book</i> (2010)	Gord Hill (Kwakwaka'wakw)		BD; Manifeste historique; Violences coloniales; Autochtones des Amériques; Mémoires collectives; Résistance/Résilience
<i>When We Were Alone</i> (2017)	David Alexander Roberson (Cri)	Julie Flett (Crie-Métisse)	Livre illustré; Littérature jeunesse; Pensionnats autochtones; Identité culturelle; Famille/Amitié; Résilience
<i>7 Generations: A Plan Cree Saga</i> (2012)	David Alexander Roberson (Cri)	Scott B. Henderson	BD; Histoire collective; Cri des plaines; Violences coloniales; Saga familiale; Résilience
<i>Sugar Falls: A Residential School Story</i> (2012)	David Alexander Roberson (Cri)	Scott B. Henderson	BD; Recherche scolaire; Pensionnats autochtones; Témoignage; Famille/Amitié; Résilience
<i>The Life of Helen Betty Osborne</i> (2008)	David Alexander Roberson (Cri)	Madison Blackstone	BD; Récit de vie; Femmes et filles autochtones assassinées ou disparues
<i>Betty: The Helen Betty Osborne Story</i> (2015)	David Alexander Roberson (Cri)	Scott B. Henderson	BD; Remake; Récit de vie; Femmes et filles autochtones assassinées ou disparues; Mobilisation sociale
<i>Will I See?</i> (2018)	David Alexander Roberson (Cri), IsKwé (Crie et Denée) et Erin Leslie	GMB Chomichuk	BD; Femmes et filles autochtones assassinées ou disparues; Mondes spirituels

¹⁷⁴ Bien que plusieurs des bandes dessinées ou mémoires graphiques ici citées ont été créées par des bédéistes allochtones, le terme « mémoires graphiques autochtones » fait ici référence à la transmission d'expériences, de mémoires culturelles ou réalités des peuples autochtones.

TITRE	AUT.	ILLUSTR.	MOTS-CLÉS	
AUTEURS.TRICES ET/OU ILLUSTRATEURS.TRICES AUTOCHTONES				
<i>Série-Tales from Big Spirit (2014)</i>			BD; Enquête scolaire; Personnages historiques; Contextes coloniaux; Résilience	
<i>The Ballad of Nancy April: Shawnadithit</i>	David Alexander Robertson (Cri)	Scott B. Henderson	Béothuks (disparition); Terre-Neuve; Début XIX ^e siècle	
<i>The Chief: Mistahimaskwa</i>		Scott B. Henderson	Cris; Saskatchewan; Leadership; 1832	
<i>The Land of Os: John Ramsay</i>		Wai Tien	Saulteaux; Manitoba; Dépossession territoriale; Épidémie; 1875	
<i>The PeaceMaker: Thanadelthur</i>		Wai Tien	Cris et Dénés (Chipewyan Dēnesųłıne); Manitoba; Interprétariat; Paix; 1714	
<i>The Poet: Pauline Johnson</i>		David Alexander Robertson (Cri)	Scott B. Henderson	Mohawks; Canada; Poétesse métisse; Identité; XIX ^e -début XX ^e siècle
<i>The Rebel: Gabriel Dumont</i>		Andrew Lodwick	Métis de Batoche; Résistance; Rebellion of Nord-Ouest de 1885	
<i>The Scout: Tommy Prince</i>		Scott B. Henderson	Ojibwé/Saulteux; Bravoure; Courage; WWII; Guerre de Corée	
<i>Fatty Legs (2010)</i>	Christy Jardon-Fenton et Margaret Pokiak-Fenton (Inuk)	Liz Amini-Holmes	Livre illustré; Inuit; Témoignage; Pensionnat; Résilience; 9 à 12 ans	
<i>When I Was Eight (2013)</i>		Gabrielle Grimard	Livre illustré; Inuit; Témoignage; Pensionnat; Résilience; 6 à 9 ans; Adaptation de Fatty Legs	
<i>Not My Girl (2014)</i>			Livre illustré; Inuit; Témoignage; Suite de <i>When I was Eight</i> ; Retour du pensionnat; Déracinement culturel; 6 à 9 ans	
<i>Stolen Words (2017)</i>	Melanie Florence		Livre illustré; Langue crie; Pensionnat autochtone; Dépossession culturelle; Famille; Expérience collective	
<i>I Am Not a Number (2017)</i>	Jenny Kay Dupuis (Objibwe)	Kathy Kacer	Livre illustré; Récit de vie (grand-mère de l'auteure); Pensionnat autochtone	

TITRE	AUT.	ILLUSTR.	MOTS-CLÉS
AUTEURS.TRICES ET/OU ILLUSTRATEURS.TRICES AUTOCHTONES			
<i>Shin-chi's Canoe</i> (2008)	Nicola Campbell (Salish et Métisse)	Kim Lafave	Livre illustré; Pensionnat autochtone; Assimilation forcée; Patrimoine culturel; matériel et immatériel
<i>Shi-shi-etko</i> (2005)			Livre illustré; Mémoires culturelles; Pensionnat autochtone; Dépossession culturelle; Résilience
<i>UNeducation: A Residential School Graphic Novel</i> (2014)	Jason Eaglespeaker (Blackfoot)		BD; Scrapbook; Pensionnat autochtone; Colonialisme; Militantisme
<i>UNeducation, Vol 2: The Side of Society You Don't See On TV</i> (2019)	Jason Eaglespeaker (Blackfoot)		BD; Traumatismes intergénérationnels; Violences; Drogues; Intimidation; Famille; Incarcération; Cercles de guérison; Réhabilitation
<i>Pemmican Wars; A Girl Called Echo</i> (2017:2018)	Katherena Vermette (Métisse)	Scott B. Henderson et Donovan Yaciuk	BD; Isolement; Histoire; Prairies; XIX ^e siècle; Commerce des fourrures; Réhabilitation; Mémoires intergénérationnelles; Famille
<i>This place; 150 Years Retold</i> (2019)	Kateri Akiwenzi-Damm (Saugeen Objibwe), Sonny Assu (Ligwilda'xw Kwakwaka'wakw), Brandon Mitchell (Mi'kmaq), Rachel Qitsualik-Tinsley (Inuk), Sean Qitsualik-Tinsley (Mohawk), David A. Robertson (Cri),	Tara Audibert (Wolotoqiya), Kyle Charles (White Fish Lake First Nation), GMB Chomichuk, Natasha Donovan (Métisse), Scott B. Henderson, Andrew Lodwick, Scott A. Ford, Donovan Yaciuk,	BD; Anthologie; Histoire; Résistance; Colonisation; Mémoires collectives; Spiritualités autochtones; Cultures autochtones; Droits autochtones; Personnages historiques; Résilience Métis; Annie Bannatyne; Louis Riel; Crise d'Oka; Accord du Lac Meech; Accord de Kelowna; Enquête Berger concernant le pipeline de la Vallée Mackenzie Valley; Jack Fiddler; Anishinaabe; Shaman; Inuk; WWI; WWII, Wâpanacâhkos; Pêcheries; Guerre du Saumon; Mi'kmaq; Listuguj; Francis Pegahmagabow; Activisme et militantisme; Rafle des années 60 (Sixties Scoop); Système de protection de l'enfance; Chef Billy Assu; Potlatchs; etc.

TITRE	AUT.	ILLUSTR.	MOTS-CLÉS
AUTEURS.TRICES ET/OU ILLUSTRATEURS.TRICES AUTOCHTONES			
	Niigaan-wewidam James Sinclair (Anishinaabe) Jen Storm (Objibwe), Richard Van Camp (Tlicho), Katherena Vermette (Métisse), Chelsea Vowel (Métisse), Alicia Elliott (Tuscarora)	Ryan Howe	
<i>The Orange Shirt Story/L'histoire du chandail orange (2018)</i>	Phyllis Webstad (Northern Secwepemc (Shuswap))	Brock Nicol	Livre illustré; Témoignage; Expérience individuelle et collective; Peintures; Pensionnat autochtone
<i>MESGI'G UGJU'S'N : Le projet de parc éolien Grand Vent (2019)</i>	Sabryna Godbout (Wendat) [et Emanuelle Dufour]	Christiane Vincent (Wendat)	BD reportage; Multilingue; Nation mi'gmaq; Listiguj; Énergie éolienne; Relations collaboratives
<i>Le site Matakan : le projet Pisimw (2020)</i>			BD reportage; Multilingue; Nation atikamekw; Énergie solaire; Développement durable; Territoire; Identité culturelle
<i>Nipi : Au fil des rivières ilnues (2020)</i>		Andre Pijet	BD reportage; Multilingue; Nation ilnue; Mini-centrales hydroélectriques; Territoire; Ressources; Développement durable; Esprit critique; 7 générations

TITRE	AUT.	ILLUSTR.	MOTS-CLÉS
AUTEUR.TRICE.S ET ILLUSTRATEUR.TRICE.S ALLOCHTONES			
<i>Innu Meshkenu : Tracer son chemin</i> (2014)	Christine Couture et Catherine Duquette	Laurence Lemieux	BD; Innus; Stanley Vollant; Québec; Mémoires individuelles; Parcours de réussite; Persévérance; Résilience
<i>Louis Riel: A Comic-Strip Biography</i> (2003)	Chester Brown		BD; Métis; Manitoba; Louis Riel; Rébellion Métis; John A. Macdonald; Canada
<i>The Sacred Path</i> (2016)	Gord Downie	Jeff Lemire	BD et album; Récit de vie; Pensionnat autochtone; Fuite; Drame
<i>Nunavik</i> (2016)	Michel Hellman		BD; Carnet de voyage; Nunavik; Rencontre
<i>Le retour de l'Iroquois</i> (2016)	Louis Rémillard		BD; Histoire; Iroquois; 1644; Paix; Voyage; Tokhrahenehiaron
<i>1642 : Oshehaga</i> (2017)	François Lapierre	Maud Tzara	BD; Histoire; Hurons-Wendats; Algonquiens; Osheaga; Montréal; Fiction documentée
<i>Days of Destruction; Days of Revolt</i> (2014)	Chris Hedges	Joe Sacco	Livre illustré; Bédéjournalisme; Pine Ridge; Lakota; Inégalités socioéconomiques; Oppression
AUTEUR.TRICE.S ET ILLUSTRATEUR.TRICE.S ALLOCHTONES			
<i>Canada; les terres fracturées</i> (2016)	Joe Sacco		BD reportage (extraits de <i>Payer la terre</i> ci-dessous); Déné; Territoires du Nord-Ouest; Exploitation territoriale; Économie; Environnement; Facturation; Rencontre
<i>Un reportage à Natashkuan</i> (2017)	Anabel Cossette-Civitella Martin PM		Natashkuan; Innus; Services sociaux (publié dans <i>Planète F</i>)
<i>Pourquoi les Premières Nations bloquent-elles les chemins de fer? Et pourquoi c'est important?</i> (2020)	Chloloula		BD en ligne; Vulgarisation graphique; Droits territoriaux; Wet'suwet'en

<i>Payer la terre (2020)</i>	Joe Sacco	BD reportage (extraits de <i>Payer la terre</i> ci-dessous); Déné; Territoires du Nord-Ouest; Exploitation territoriale; Économie; Environnement; Facturation; Rencontre
------------------------------	-----------	--

Tableau 2 – *Mémoires graphiques autochtones citées.*

ANNEXE II : Grilles d'entrevues et citations textuelles¹⁷⁵

NOM	NATION.S ¹⁷⁶	OCCUPATION	SOURCE.S ¹⁷⁷	DATE.S	NOTE RELATIONNELLE (préalable au projet)
Jacques Kurtness (p.12-13)	Ilneue	Professeur retraité en psychologie (UQAC)	Commentaires écrits (courriel) et Entrevue téléphonique (+ maquette)	29-03-2019 -- 06-11-2019	Collaborations dans le cadre de projets de recherche et BD (Dufour, 2015b; Dufour, 2017a; IDDPNQL, 2020b)
Marie-Eve Bordeleau (p.15)	Crie	Commissaire aux relations avec les peuples autochtones à la Ville de Montréal	Présentiel – Conférence ACFAS	27-05-2019	Collaboration dans le cadre de la rédaction de la <i>Stratégie de réconciliation de la Ville de Montréal</i> en 2018-2019
Lise Bastien (p.31)	Wendate	(Ex-)Directrice du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et de l'Institution Kiuna	Article (Bastien, 2008)	2018	Collaborations antérieures pour différents projets de recherche (Dufour, 2015b; Dufour, 2017a)
Julie Gauthier (p.40 et 130-131)	Québécoise	Enseignante d'anthropologie (Collège Ahuntsic)	Entrevue	30-11-2018	Connaissance par personnes interposées, devenue entre-temps collègue au Collège Ahuntsic

¹⁷⁵ Ce tableau ne regroupe que les citations textuelles autorisées, en excluant les caméos, citations visuelles ou narratives du récit (voir la section médiagraphie et notes complémentaires de l'objet graphique pour plus de détails sur ceux-ci).

¹⁷⁶ Les nations identifiées ne sont pas nécessairement exclusives.

¹⁷⁷ Toutes les personnes ayant participé au projet ont reçu au moins une maquette de travail. L'inscription (+ maquette) réfère à l'utilisation directe de la maquette en cours d'entrevue.

NOM	NATION.S	OCCUPATION	SOURCE.S	DATE.S	NOTE RELATIONNELLE (préalable au projet)
Mikayla Cartwright (p.40 et 88-89)	Inuit	(Ex-) Animatrice au Aboriginal Student Ressource Center de Concordia et (ex-) enseignante de littérature anglophone à l'Institution Kiuna	Entrevue écrite (+ maquette)	28-06- 2018	Collaborations au sein du <i>Cercle de l'éducation et de l'employabilité</i> du RÉSEAU, pour mon projet de maîtrise (Dufour, 2015b) et pour la traduction d'articles et de BD (Dufour, 2016b; 2017c; 2019c)
Pierre Lepage (p.41) -- (p.72)	Québécoise	Anthropologue et auteur de <i>Mythes et réalités sur les peuples autochtones</i>	Entrevue (+ maquette) -- Article (Lepage, 2006)	07-11- 2018	--
Marie- Pierre Bousquet (p.41)	Française	Professeure d'anthropologie et directrice du programme en études autochtones	Échange Messenger (+ maquette)	24-04- 2019	Directrice de mon mémoire de maîtrise (Dufour, 2015b), co- directrice de mon projet doctoral, collaborations multiples pour projets à l'UdeM et publications revues par les pairs
Myriam Thirnish (p.42, 222-223)	Innue	Designer et passatrice d'Innu aimun	Entrevue téléphonique (+ maquette)	31-10- 2019	Participation aux cours d'Innu aimun de Myriam à <i>Native Montreal</i>

NOM	NATION.S	OCCUPATION	SOURCE.S	DATE.S	NOTE RELATIONNELLE (préalable au projet)
Jesse Wente (p. 27)	Ojibwe	Télédiffuseur, critique, producteur (devenu entre- temps président du Conseil des arts du Canada)	Gazouillis (Twitter)	18 juillet 2018	--
Diane Cantin (p.50-51)	Québécoise	Enseignante de maternelle et conseillère pédagogique à la retraite	Entrevue téléphonique (+ maquette)	16-04- 2018	Ma mère
Guillaume Dufour (p.56-57)	Québécois	Enseignant au niveau primaire	Entrevue (+ maquette)	21-12- 2018	Mon frère aîné
Claude Hamelin (p.66-67)	Québécois	Superviseur à la retraite	Entrevues écrite et téléphonique (+ maquette)	06-11- 2018	Ami de mes parents depuis l'enfance
Pierre Martineau (p.68-69)	Wendat	Conseiller en orientation (CDFM)	Entrevue téléphonique (+ maquette)	20-11- 2018	Participation Projet SEUR, volet Jeunes autochtones et projet de Maîtrise (Dufour, 2015b)
Caroline Nepton Hotte (p.78-79)	Ilneue et Abénakise	Doctorante (devenue entre-temps professeure en histoire de l'art (l'UQAM))	Entrevue Skype (+ maquette) -- Échange courriel	10-07- 2018 -- 06-08- 2020	Connaissance

NOM	NATION.S	OCCUPATION	SOURCE.S	DATE.S	NOTE RELATIONNELLE (préalable au projet)
Melissa Mollen Dupuis (p.80-81)	Innue	Militante Cofondatrice <i>Idle No More Québec</i> et responsable de la campagne Forêts – Fondation David Suzuki	Discussion Messenger + Article de journal (Mollen Dupuis, 2018)	01-03- 2018	Connaissance sommaire par personnes interposées (et réseaux sociaux)
Ellen Gabriel (p.82-83)	Kanien'ke- há:ka	Militante et artiste	Conférence et article (Carleton, 2019) et Communiqué de presse (Rotinohse- shá:ka ne Kanehsatà:ke et Carleton (2019))	2019	--
Anna Mapachee (p.90-91)	Anicinape et Crie	Enseignante de langue anicinape (Concordia et Kiuna)	Entrevue (+ maquette)	14-11- 2018	Collaborations projets de recherche (Dufour, 2015b) et professionnels (projet SEUR), Uatik, Ok8api, cours d'Anicinape à Concordia, etc.
Michèle Audette (p.95)	Innue	Commissaire, ENFFAAD	Citation rapport (ENFFADA, 2019)	2019	--
Jacques Viens (p.96)	Québécois	Président CERP	Discours présentation (CERP, 2019)	30-09- 2019	--

NOM	NATION.S	OCCUPATION	SOURCE.S	DATE.S	NOTE RELATIONNELLE (préalable au projet)
Sébastien Brodeur-Girard (p.101-103)	Québécois	Historien et juriste et (devenu entre-temps professeur de droit à l'École d'études autochtones (UQAT))	Entrevue (+ maquette)	22-11-2018	Collaborations projets de recherche (Dufour, 2015b) et Ok8api
Monica Lopez (p.104-105)	Colombienne et Québécoise	Conseillère pédagogique au Cégep Dawson	Intervention sur page <i>Des histoires à raconter : d'Ani Kuni à Kiuna</i>	20-11-2019	Première rencontre conférence à Kiuna (présentation de projet dans le cadre de la <i>Semaine des sciences humaines</i>)
Geneviève Sioui (p.110-111)	Wendat et Québécoise	Coordonnatrice de l'engagement communautaire (Concordia) et (ex-) enseignante d'anthropologie à Kiuna	Entrevue (+ maquette)	22-11-2018	Connaissance
Prudence Hannis (p.116-117)	Abénakise	Directrice associée de l'Institution Kiuna	Discours public (+ consultation projet et maquettes)	15-05-2019	Collaborations sur différents projets de recherche (Dufour, 2015a) incluant de mémoire de maîtrise (Dufour, 2015b), le NCCIE, etc.

NOM	NATION.S	OCCUPATION	SOURCE.S	DATE.S	NOTE RELATIONNELLE (préalable au projet)
Terry Awashish Lucie Martin Louis-Xavier Bérubé Jennifer O'bomsawin Jimmy Bossum (p.118-119)	Atikamewk Innue Wolas-toqiyik Wendate Innue	En tant que diplômés de Kiuna (et participants à ma recherche de maîtrise)	Citations issues de cercle de parole et d'entrevues réalisées et publiées à l'intérieur de mon mémoire (Dufour, 2015b)	2014-2015	Collaborations sur projet de recherche de maîtrise (Dufour, 2015a,b) et autres projets à l'Udem et BD (Dufour, 2016c) + <i>Louis-Xavier et Terry : Séjours du Projet SEUR, volets Jeunes autochtones</i> + <i>Jimmy : (IDDPQNL, 2020b)</i>
Léa Lefevre-Radelli (p.124-125)	Française	Docteure en éducation et collègue de recherche	Entrevue	29-11-2018	Collaborations sur différents projets de recherche et professionnels (Projet SEUR, NCCIE, mini-écoles de la santé, recherches de maîtrise et doctorales, etc.)
Kakwira-nóron Cook (p.126-127)	Kanien'kehá:ka et Lakota	Conseiller spécial aux affaires autochtones (McGill)	Entrevue pour projet de maîtrise	2015b	Collaborations sur différents projets de recherche (Dufour, 2015b)
Pamela Rose Toulouse (p.221)	Anishinaabe	Professeure en éducation (Laurentienne) et autrice	Citation extraite de <i>Reconciliation in Canadian Schools</i> (2018)	2018	--

NOM	NATION.S	OCCUPATION	SOURCE.S	DATE.S	NOTE RELATIONNELLE (préalable au projet)
Ghislain Picard (p.46, 63 et plan d'action)	Innu	Chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador	Citation issue de la préface du <i>Plan d'action de l'APNQL contre le racisme et la discrimination</i>	2020	--

Tableau 3 – Grilles d'entrevues et citations textuelles.

ANNEXE III : *Certificat éthique*



CERTIFICATION OF ETHICAL ACCEPTABILITY
FOR RESEARCH INVOLVING HUMAN SUBJECTS

Name of Applicant: Emanuelle Dufour

Department: Faculty of Fine Arts\Art Education

Agency: N/A

Title of Project: Les mémoires graphiques en tant qu'outil de
recherche-crédation et de rencontre avec l'éducation
autochtone au Québec

Certification Number: 30009015

Valid From: March 25, 2020 To: March 24, 2021

The members of the University Human Research Ethics Committee have examined the application for a grant to support the above-named project, and consider the experimental procedures, as outlined by the applicant, to be acceptable on ethical grounds for research involving human subjects.

A handwritten signature in black ink that reads "Richard DeMont".

Dr. Richard DeMont, Chair, University Human Research Ethics Committee

ANNEXE IV : Extraits du journal de création



Essai no. 2

Citation Murray Sinclair

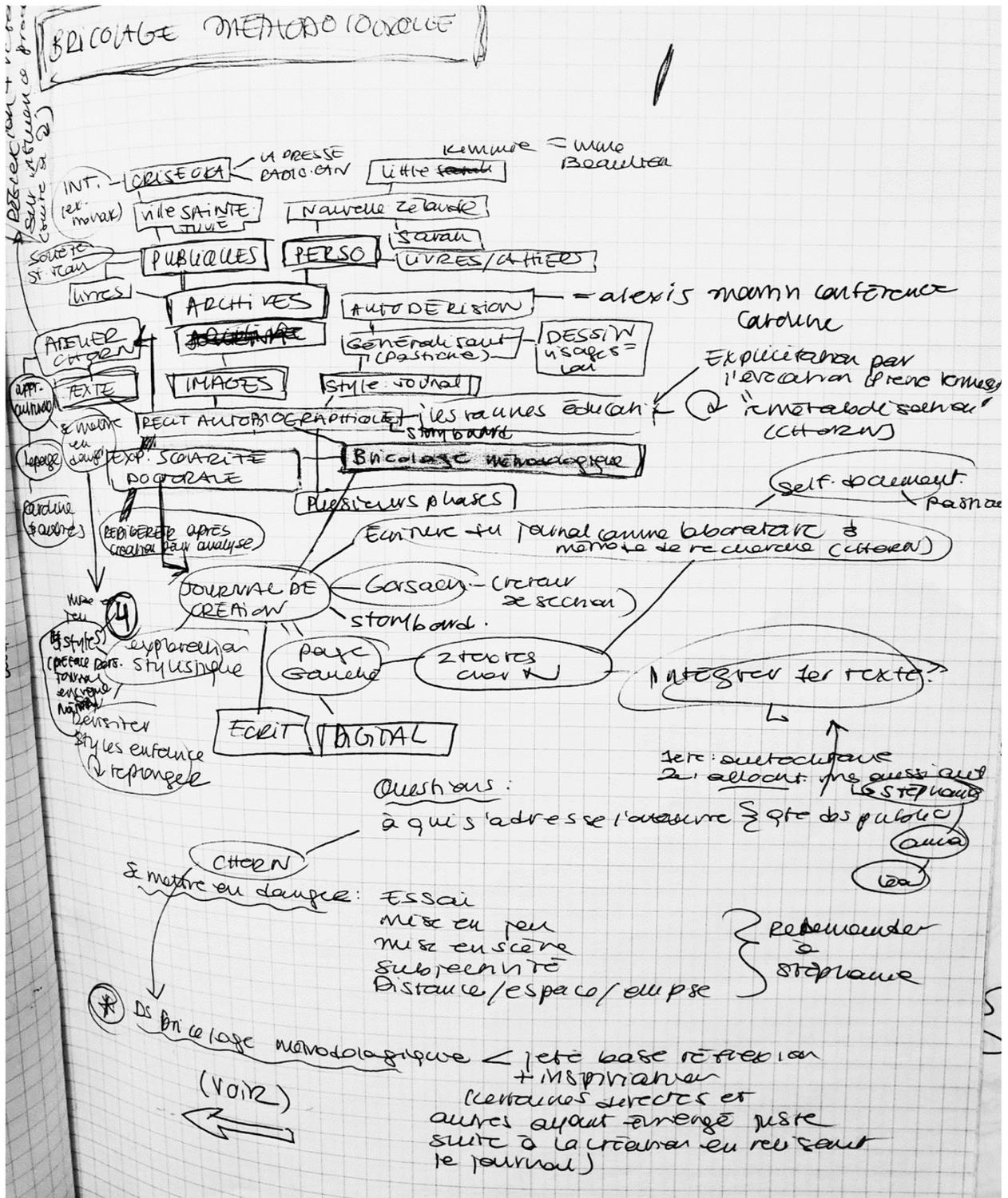
est
late

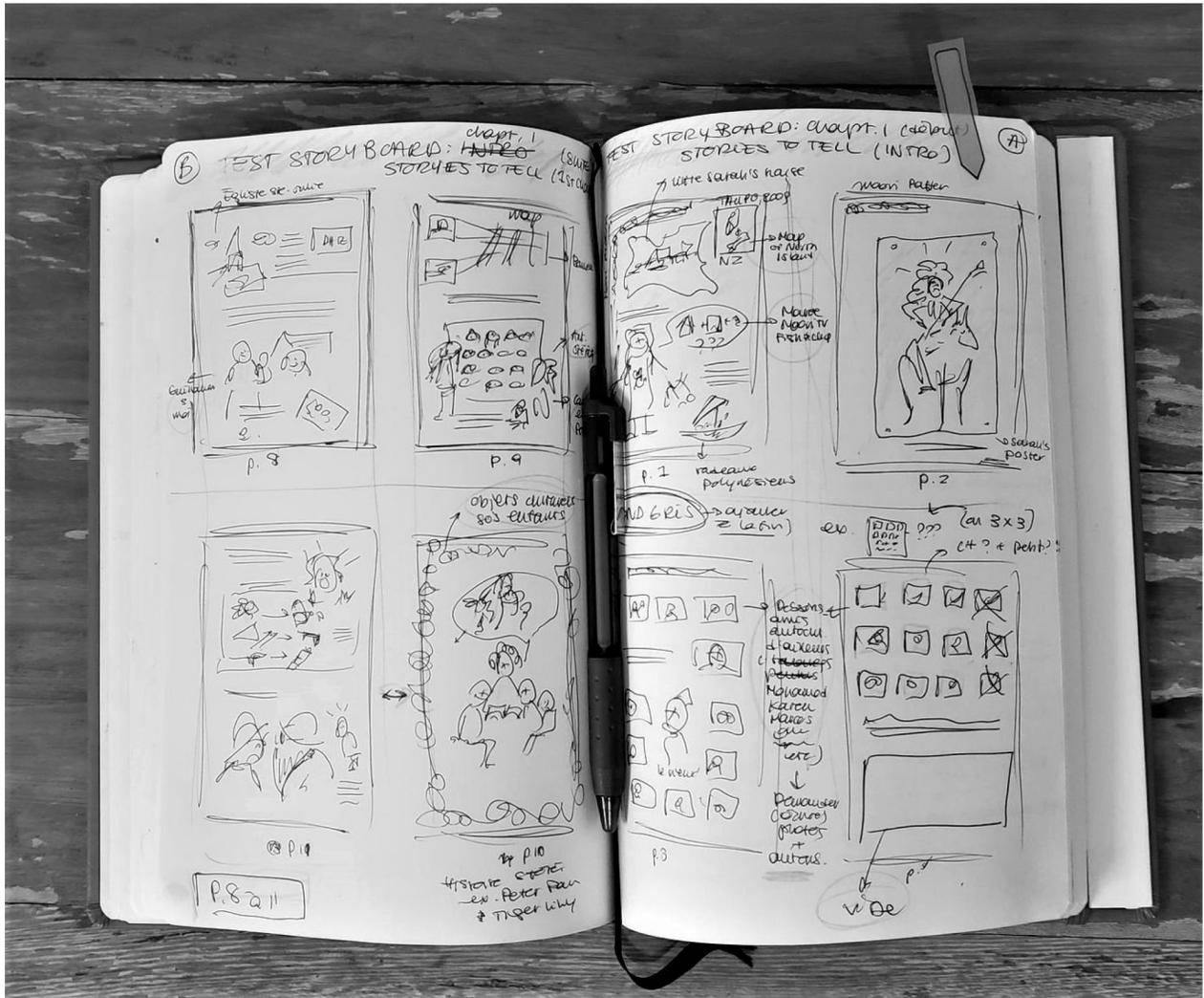
- ① Tu es autochtone, je ne le suis pas.
~~mais~~ Je suis anthropologue, tu es celle qui sait.
- ② Mais sommes devenues amies, Malgré tout.
- ③ J'aurais tellement voulu que ça se passe autrement entre nous.
Que notre histoire commune en soit une belle, puis qu'on puisse tous
~~Qu'on ait pris un autre chemin~~ ^{rencontrer l'autre la}
~~Dis que vos souffrances puissent se comparer au~~ ^{celle-ci.}
ça aurait tellement pu
Ensemble.
- ④ On a vécu toutes sortes de choses, ~~extraordinaire~~
Des vertes, mais surtout des pas mûres.
- ⑤ Que vos vies aient toujours campé autant que les vôtres.
Que vos souffrances se ^{ayant} puissent se comparer aux miennes.
- ⑥ Je te l'ai dit d'une et mille façons.
Je suis t'esotère. Je suis cuisinant de solée.

- ⑦ ~~faut que je te dise aussi~~
on est toutes les 2 d'accord.
Je ne peux pas porter ~~seule~~ toutes les ~~horreurs~~ ^{de notre histoire}
~~Sur mes épaules~~ ^{commune.} ~~les horreurs que moi~~
~~peuple a fait subir aux autres.~~
- ⑧ Tu me dis savent que je ne suis pas comme les autres, ^{non plus.}
Et que tu ne connais pas tous les autres, ^{non plus.}
- ⑨ ~~Et que bon nombre des~~ ^{Et qu'aussi incroyable que}
~~Je te réponds que~~ ^{cela puisse paraître en 400 ans}
~~Et que tu leur rends bien.~~ ^{de 400 ans de l'histoire sur terre.}

- ⑩ Je te réponds que ^{cela} plusieurs de
ces autres ~~gagnent à être~~
Et qu'aussi incroyable cela puisse paraître en 400 ans ^{de l'histoire}
ou plus ^{de quatre} ~~ans~~ ^{d'histoire} commune
Plusieurs de ces autres n'ont pas eu ^{l'occasion} de te
~~gagner~~ ^{entendus.} ~~elle-même à être~~ ^{reconnaitre}
mais qu'ils ^{approchés.}

⑩ ~~Tu et moi, on~~
Ta et moi, on parle beaucoup.
Beaucoup de ^{de} ta et en peu ^{de} moi.
Beaucoup de ^{de} ~~ta~~ ^{et} ~~de~~ ^{très} ~~peu~~ ^{peu} de moi.
Tu nous connais de là tellement, et tout que ^{fin} ^{parvenir} ~~groupe.~~





ANNEXE V : Principaux déclencheurs raciaux

(et quelques postes de solution pour y remédier) (DiAngelo, 2020)

Quelques exemples de déclencheurs raciaux (p.177-178) :

- *La suggestion que le point de vue d'un Blanc vient d'un cadre de référence racialisé (remise en question de l'objectivité).*
- *Des personnes non blanches qui parlent directement de leurs propres perspectives raciales (remise en cause des tabous blancs en parlant ouvertement de race).*
- *Des personnes non blanches qui choisissent de ne pas épargner les sentiments des Blancs au sujet de la race (remise en question des attentes raciales blanches et du besoin de confort racial ou du sentiment d'y avoir droit).*
- *Des personnes non blanches réticentes à raconter leur histoire ou à répondre à des questions sur leurs expériences raciales (remise en question de la certitude que les personnes non blanches sont à notre service).*
- *Un autre Blanc en désaccord avec nos convictions raciales (remise en question de la solidarité blanche).*
- *Être informé que notre comportement a eu un impact raciste (remise en question de l'innocence raciale blanche).*
- *La suggestion que l'appartenance à un groupe a une importance (remise en question de l'individualisme).*
- *La reconnaissance que les groupes raciaux n'ont pas les mêmes chances (remise en question de la méritocratie).*
- *Une rencontre avec une personne non blanche en position de leadership (remise en question de l'autorité blanche).*
- *La réception d'informations au sujet d'autres groupes raciaux par le biais de films, par exemple, dans lesquels les personnes non blanches sont moteur de l'action, mais sans jouer des rôles stéréotypés ou dans le cadre d'une éducation multiculturelle (remise en question de la centralité blanche).*
- *La suggestion que les Blancs ne représentent pas ou ne parlent pas au nom de l'humanité entière (remise en question de l'universalisme).*

Suggestions de comportements à engager pour y remédier (p.228) : Réfléchir, écouter, rechercher davantage d'information, nous impliquer, nous excuser, faire des déductions, nous débattre avec les concepts, nous laisser convaincre...

Propositions de réflexions conceptuelles (p.229-230) :

- *Être bon ou mauvais n'est pas la question.*
- *Le racisme est un système à plusieurs niveaux, enraciné dans notre culture.*
- *Nous sommes tous socialisés dans le système du racisme.*
- *Le racisme actuel ne peut être évité.*
- *Les Blancs ont des angles morts concernant le racisme, et moi aussi j'en ai.*
- *Le racisme est un phénomène complexe et il n'est pas nécessaire que je comprenne toutes les nuances des retours qu'on me fait pour les valider.*
- *Les Blancs sont/je suis inconsciemment impliqué(s) dans le racisme.*
- *Les préjugés sont implicites et inconscients : je ne m'attends pas à pouvoir prendre conscience des miens sans avoir beaucoup d'efforts à faire sur le long terme.*
- *Pour une personne non blanche, il est risqué de nous faire, à nous les Blancs, des réflexions sur notre racisme. Nous pouvons donc considérer que c'est un signe de confiance lorsqu'elle le fait.*
- *Signaler le racisme des Blancs n'est pas chose facile; la manière dont on m'en parle importe moins que le contenu.*
- *L'antiracisme authentique est rarement confortable. L'inconfort est la clé de mon évolution, et par conséquent c'est une bonne chose.*
- *Le confort des Blancs entretient le statu quo racial, l'inconfort est donc nécessaire et important.*
- *Je ne dois pas confondre confort et sécurité; en tant que Blanc, je suis en sécurité pendant les discussions sur le racisme.*
- *L'action est l'antidote à la culpabilité.*
- *Il faut du courage pour rompre avec la solidarité blanche; comment puis-je soutenir ceux qui le font ?*
- *Je porte l'histoire de mon groupe avec moi; cette histoire compte.*
- *Étant donné ma socialisation, il est bien plus probable que ce soit moi qui ne comprenne pas le problème.*
- *Rien ne m'exempte des forces du racisme.*
- *Mon analyse doit être intersectionnelle (une reconnaissance que mes autres identités sociales – classe, genre, handicap ou non – alimentent la manière dont j'ai été socialisé dans le système racial).*
- *Le racisme nuit aux personnes non blanches (et les tue) 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7. L'interrompre est bien plus important que ce que je ressens, que mon ego ou l'image que j'ai de moi.*

Ces postulats peuvent interrompre les manifestations de racisme de plusieurs façons (p. 230) :

- *En réduisant nos réactions défensives.*
- *En démontrant notre vulnérabilité.*
- *En montrant notre curiosité et notre humilité.*
- *En nous permettant d'évoluer.*
- *En élargissant notre vision du monde.*
- *En nous assurant d'agir.*
- *En démontrant que nous pratiquons ce que nous prônons.*
- *En construisant des relations de confiance authentiques.*
- *En sortant de la zone de confort qui protège les privilèges.*
- *En interrompant le sentiment de supériorité intériorisé.*