



**Chaire Desjardins
en développement
des petites collectivités**

**Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue**

**Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine
de Kitcisakik : une recherche-action visant l'engagement de la
communauté envers la santé et le bien-être des enfants.
RAPPORT DE RECHERCHE : PHASE 1**

Par
Marguerite Loiselle, Marie-Pierre Bousquet,
Suzanne Dugré, Stéphane Grenier
et Micheline Potvin



**Le retour des jeunes enfants dans la communauté
algonquine de Kitcisakik : une recherche-action
visant l'engagement de la communauté envers la
santé et le bien-être des enfants.**

RAPPORT DE RECHERCHE : PHASE 1

**Présenté au Conseil des Anicinapek de Kitcisakik
Et aux membres du Comité du suivi de la recherche
ainsi qu'aux Instituts de recherche en santé du
Canada (IRSC)
En mars 2008**

**ÉQUIPE DES CHERCHEURS :
Marguerite Loiseau, Marie-Pierre Bousquet, Suzanne
Dugré, Stéphane Grenier
et Micheline Potvin, chercheurs principaux**

**Recherche, phase 1, subventionnée par
Les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC)
et appuyée par la Chaire Desjardins en
développement des petites collectivités de l'UQAT**

Chaire Desjardins
En développement des petites collectivités
ISBN 2-923064-34-8
Dépôt légal : premier trimestre 2008
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
© Tous droits réservés

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
REMERCIEMENTS	
RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	
1. INTRODUCTION	9
2. CONTEXTE DE L'ÉTUDE	11
3. RECENSION DES ÉCRITS	
3.1 Un peu d'histoire	15
3.2 Principes et approches d'intervention	20
4. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	27
5. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	29
5.1 Les ressources humaines et matérielles impliquées	30
5.2 Les instruments de mesure	32
5.3 La cueillette des données : Volet 'travail social – fonction parentale'	34
5.4 La cueillette des données : Volet 'anthropologie'	38
5.5 Le traitement et l'analyse des données	39
5.6 La transformation des données en programme d'intervention	40
5.7 La communication des résultats	41
6. RÉSULTATS : PHASE 1 DE LA RECHERCHE	
Volet 'travail social – fonction parentale'	42
6.1 La formation des assistantes de recherche	42
6.2 Le bilan des programmes déjà existants ou ayant existés	43
6.3 L'identification des besoins	45
Volet 'anthropologie'	
6.4 La signification de l'institution scolaire	49
7. DISCUSSION DES RÉSULTATS	
7.1 L'implantation de l'école primaire à Kitcisakik : perceptions et significations	51
7.2 Les parents les familles, la communauté : rôles et responsabilités	56

8. PROGRAMME D'INTERVENTION PRÉCONISÉ	61
9. LIMITES, BIAIS ET MÉRITES DE CETTE RECHERCHE	63
10. CONCLUSION	67
RÉFÉRENCES	68

ANNEXES :

- **1. Guides d'entrevues**
- **2. Tableau d'identification des besoins par groupes de participants**
- **3. Figures : Besoins identifiés et Programme à multiples composantes**

TABLEAUX DANS LE CORPS DU TEXTE :

- **5.1 Déroulement des groupes de discussion : informateurs clés 36**
- **5.2 Déroulement des groupes de discussion : parents et familles 37**

REMERCIEMENTS

Nous remercions d'abord le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik et son Chef, monsieur Edmond Brazeau, qui nous ont témoigné leur confiance ainsi qu'un vif intérêt pour cette recherche. Pour votre appui, veuillez recevoir l'expression de notre sincère gratitude.

Notre gratitude va aussi aux intervenants en santé de la communauté de Kitcisakik qui nous ont témoigné leur confiance en nous demandant notre aide pour identifier les besoins des parents de Kitcisakik face à l'implantation progressive de leur école. À vous, un grand merci, pour nous avoir permis de connaître votre communauté qui nous inspire par le niveau élevé de conscience qu'elle a dans ses besoins et par l'intérêt marqué qu'elle porte au bien-être de ses enfants.

Les membres du Comité du suivi de la recherche ont également témoigné d'un grand intérêt pour cette recherche. Outre l'équipe des chercheurs, ces membres sont : messieurs Régis Pénosway et Gilles Brazeau, également membres du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik; monsieur Michel Pénosway, Directeur de la santé de Kitcisakik; mesdames Mary Ann Pénosway, directrice adjointe de la communauté de Kitcisakik et Agnès Papatie, enseignante auxiliaire à l'école de Kitcisakik; messieurs Raymond Lauzon, Roch Riendeau et Steve Audet, respectivement Directeur de l'éducation, Coordonnateur des services de première ligne de Kitcisakik et Directeur, pendant 12 ans, des services communautaires; madame Anne-Laure Bourdaleix-Manin, coordonnatrice de la recherche et mesdames Mélanie et Valérie Pénosway, assistantes de recherche.

Des remerciements spéciaux vont à notre coordonnatrice de recherche sur le terrain, madame Anne-Laure Bourdaleix-Manin pour l'excellence de son travail, tant au niveau de la formation des assistantes de recherche que pour sa rigueur et sa collaboration tout au long de cette recherche. Et, bien sûr, des remerciements particuliers vont également à nos assistantes de recherche, Mélanie et Valérie Pénosway qui ont travaillé très fort tout au long de cette étude.

Notre immense gratitude va aussi à tous les participants à cette recherche sans qui nous n'aurions tout simplement pas pu atteindre nos objectifs. La richesse de vos réflexions et de vos informations est d'un très grand apport à notre connaissance des besoins des parents et de la communauté de Kitcisakik et saura contribuer à la mise en place de réponses adéquates aux besoins que vous avez identifiés.

Nous remercions également les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) pour l'importance et la pertinence qu'ils ont vues dans cette recherche et pour la confiance qu'ils ont eu en notre équipe de chercheurs en nous octroyant la somme de 100 000\$ sans quoi ce projet n'aurait pas pu devenir réalité.

Nos remerciements vont également à la Chaire Desjardins de l'UQAT et à son coordonnateur, Dr. Patrice LeBlanc, pour son encouragement et son appui financier dans cette recherche, en particulier pour le développement de notre demande de subvention.

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Cette recherche visait deux objectifs principaux : la formation de praticiennes-chercheuses algonquines et l'identification des besoins des parents d'enfants d'âge scolaire primaire en lien avec l'implantation progressive, pour la première fois dans l'histoire de cette communauté, d'une école primaire. Elle constitue la phase I d'une recherche-action participative d'une durée de quatre ans.

La communauté semi-nomade algonquine de Kitcisakik est un établissement de six familles élargies qui, par souci de dignité, a toujours refusé d'être confinée dans une réserve appartenant au gouvernement fédéral. Cette communauté est sise à une centaine de kilomètres au sud de Val-d'Or en Abitibi, au cœur du Parc de Lavérendrye. Avant 1955, les enfants étaient éduqués par leurs parents, en forêt, où venaient à la saison estivale des Pères Oblats pour évangéliser et enseigner les rudiments de l'écriture et de la lecture. À l'ouverture du pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery, en 1955, situé à environ 200 kilomètres au nord de Kitcisakik, et jusqu'à sa fermeture en 1973, les enfants ont été arrachés à leur communauté pour être instruits et 'civilisés' dans ce pensionnat. Par la suite, les enfants ont été dispersés jusqu'en 1989 sur le territoire abitibien pour recevoir leur scolarisation. Depuis 1989, ces enfants fréquentent l'école à Val-d'Or où ils vivent en semaine dans des foyers scolaires 'blancs'. Depuis septembre 2005, la communauté implante progressivement une école primaire chez elle en commençant par la maternelle puis, en 2006, la première année suivie de la deuxième année en septembre 2007.

L'implantation de cette première école à Kitcisakik pose des dilemmes aux parents d'enfants d'âge du primaire qui ont été privés d'un modèle parental en lien avec une institution scolaire. Les parents de Kitcisakik ont, en effet, été empêchés, depuis plusieurs générations, de jouer leur rôle de 'parents à temps plein'. Cette étude comprend deux volets : 'travail social-fonction parentale' et 'anthropologie'. L'identification des besoins de ces parents s'est faite par entrevues de groupes auprès de 59 personnes dont 26 parents, 26 informateurs clés (15 algonquins et 11 intervenants 'blancs' dans la communauté) et sept jeunes de 15 à 17 ans. Des guides d'entrevues semblables mais adaptés à chaque groupe, ont été développés spécifiquement pour le volet 'travail social-fonction parentale' de cette recherche. Pour le volet 'anthropologie', qui examine la perception des membres de la communauté de Kitcisakik de l'univers scolaire, 16 personnes de divers âges ont été rencontrées, pour un total de 75 répondants et répondantes.

Les besoins identifiés par les répondants de la recherche se situent sur six plans : affectif, culturel, social, scolaire, gestion du quotidien et financier. Les Algonquins de Kitcisakik sont préoccupés principalement par la perte de la langue et de la culture chez leurs enfants ce qui crée une détérioration des liens intergénérationnels et d'appartenance à la culture et à la communauté. Les résultats de cette recherche indiquent que cette petite communauté d'un peu plus de 400 personnes, vivant en forêt, montre un degré élevé de conscience de ses besoins, de ses défis et des enjeux liés à l'implantation de sa première école. Elle désire ardemment la scolarisation de ses enfants dans la communauté afin d'avoir le contrôle de sa destinée. Un programme à multiples composantes a été développé au terme de cette première phase de l'étude, ses composantes devant être précisées et mises en œuvre dans la phase subséquente.

1. INTRODUCTION

Il faut toute une communauté pour élever un enfant.

S'installer dans une communauté pour participer avec celle-ci à l'évaluation et à l'identification des besoins prioritaires dans le cadre du rapatriement progressif des enfants dans une école locale ne se fait pas sans provoquer des remises en question tant chez les membres de la communauté que chez l'équipe de recherche. En effet, que signifie l'école pour la communauté ? Quels sont les besoins des parents face au retour des enfants dans leurs familles à temps complet ? Comment repenser une école en respectant les valeurs et la culture de la communauté ? Comment opérer la transition ? Comment faire en sorte que les orientations des chercheurs ne prennent pas le pas sur les besoins des parents ? Comment former des assistantes de recherche algonquines qui ne possèdent pas les acquis minimaux attendus sans les façonner à penser comme les chercheurs tout en leur permettant d'acquérir les habiletés de recherche qui rendront leur travail crédible ? Autant de questions qui ont demandé sans cesse des ajustements au cours de cette première année du projet.

Ce rapport de recherche fait état du travail accompli dans la phase 1 de l'étude planifiée par la communauté de Kitcisakik et par l'équipe de recherche impliquée, c'est-à-dire l'identification des besoins débouchant sur une esquisse d'un programme à développer, préciser, mettre sur pied et assurer le suivi au cours des phases subséquentes pour lesquelles un financement vient d'être accordé.

Cette première étape de la recherche visait à identifier, à partir des différents groupes en présence dans la communauté (jeunes, parents, autres membres pertinents de la famille élargie, grands-parents en particulier, intervenants communautaires et scolaires et autorités politiques), les besoins prioritaires perçus et à combler afin de permettre l'engagement de la communauté envers le bien-être de ses enfants. Inspirée principalement des travaux de Parazelli (2003) et de Pourtois, Desmet et Lahaye (2004), l'étude reposait sur l'hypothèse que former des intervenantes psychosociales

anicinapek à la recherche-action ainsi que donner une voix aux membres de la communauté permettraient de mieux saisir les besoins des familles et des différents autres acteurs relatifs à l'implantation d'une école à Kitcisakik. Ainsi, la communauté se sentirait en contrôle de ses propres activités en lien avec l'éducation de ses enfants et, de ce fait, pourrait guider sa propre destinée. Ce faisant, la collaboration et le partenariat seraient améliorés et les dynamiques locales mieux soutenues. Il deviendrait alors plus facile de consolider les habiletés parentales et d'encourager la collaboration école-familles.

Le rapport présente d'abord le contexte de l'étude ainsi qu'une recension des écrits permettant d'orienter le travail terrain. La méthodologie fait ensuite état des questions et objectifs de recherche et du cadre d'analyse qui a permis de réaliser l'étude de besoins. Les résultats détaillés suivent et présentent des tableaux illustrant les besoins prioritaires retenus et devant faire partie du programme proposé pour répondre aux besoins identifiés.

2. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La communauté algonquine de Kitcisakik (qui signifie *grande ouverture ou grande embouchure* en algonquin) est sise au cœur de la réserve faunique de La Vérendrye en Abitibi, à l'embouchure de la rivière des Outaouais et du Grand lac Victoria à 114 kilomètres au sud de Val-d'Or, à environ 25 kilomètres à l'ouest de la route 117. Quoique l'emplacement officiel de cette communauté soit situé sur les bords du Grand lac Victoria, la majorité de ses membres vit aujourd'hui pendant dix mois sur douze aux abords du réservoir Dozois à six kilomètres en forêt à l'ouest de la route 117. Un barrage de l'Hydro Québec traverse le village, mais celui-ci demeure privé d'électricité, d'eau courante, de systèmes d'aqueduc et d'égouts et de toute autre infrastructure moderne (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006). Une génératrice, laide, bruyante et pas toujours fiable, alimente en électricité les quelques édifices centraux, dont la salle communautaire, la bâtisse du Conseil de bande, le Centre de santé, le petit édifice abritant l'école primaire, la garderie et le dépanneur/casse-croûte. Certaines habitations sont également équipées de petites génératrices privées. Un bâtiment de type 'maison mobile' situé au centre du village contient quatre douches et toilettes communes, deux pour les hommes et deux pour les femmes, ainsi que quelques installations de laveuses et sécheuses.

Il s'agit d'une communauté semi-nomade qui n'a pas le statut de réserve au sens de la Loi sur les Indiens. On s'y réfère en tant qu' 'établissement', ses membres étant considérés comme des *squatters* sur leur propre territoire ancestral (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas, Dugré, LeBlanc & Connelly, 2006). Depuis les années 1950, cette communauté conserve l'espoir de vivre un jour un 'mieux-être' et multiplie les démarches en vue de la construction d'un 'vrai village' digne de ce nom au XXI^e siècle : le projet du village Wanaki (Observatoire, 2005). Des plans architecturaux de ce futur village, incluant une école primaire, ont été élaborés en 2003 et le Conseil des Anicinapek (prononcer Anishnabé, nom par lequel ces Algonquins s'identifient) de Kitcisakik est présentement en négociations avec les gouvernements fédéral et provincial afin qu'il devienne le plus tôt possible une réalité (Observatoire de l'Abitibi-

Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006). Selon l'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2005), il s'agit là d'un véritable projet unificateur pour cette communauté.

La population de Kitcisakik, l'une des plus pauvres de l'est du Canada (Thomas et al, 2006), dépassait en 2006 les 400 habitants dont environ la moitié se situe dans la tranche d'âge de 0 à 17 ans (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2006). Il s'agit donc d'une communauté très jeune et en croissance rapide. Le taux d'emploi dans la communauté est d'environ 25%. Quant au niveau de scolarité, 65% de la population n'ont pas atteint la 9^e année et seulement 12% ont obtenu un diplôme d'études secondaires (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006). À l'heure actuelle une douzaine de personnes, majoritairement des intervenants et autres travailleurs à l'emploi du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, poursuivent à temps partiel depuis trois ans un certificat multidisciplinaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Quelques autres individus ont également poursuivi certaines études supérieures. Le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, formé d'un chef et de trois conseillers élus selon la coutume locale pour des mandats de quatre ans, gouverne la communauté.

L'histoire de l'éducation de la communauté algonquine de Kitcisakik se résume ainsi : depuis le milieu du 19^{ième} siècle et jusqu'en 1955, des missionnaires Oblats de Marie-Immaculée, qui ont établi la première église catholique d'Abitibi au Grand lac Victoria (Lessard, 1998), évangélisaient cette population surtout pendant la saison estivale et en profitaient pour leur enseigner la lecture, l'écriture et le calcul. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery a ouvert ses portes en 1955 (Bousquet, 2006; Loiselle, 2007; Mowatt, 2006). Dès lors, et jusqu'à sa fermeture en 1973, les enfants de Kitcisakik ont été littéralement enlevés de leur communauté, de gré ou de force, par des agents du gouvernement fédéral et placés dans cette institution dirigée par les Oblats de Marie-Immaculée. Ils y demeuraient pendant dix mois de l'année sans interruption avec peu ou pas de visites de leur famille, sauf pour un jour à Noël, au Jour de l'an et à Pâques pour certains d'entre eux (Mowatt, 2006). À compter

de 1973 jusqu'à ce jour, les enfants de Kitcisakik ont d'abord dû s'exiler en divers endroits d'Abitibi (Amos, Louvicourt, Lac Simon, Senneterre et Val-d'Or) pour y poursuivre leur scolarité puis, au fil du temps, il fut établi que tous fréquenteraient l'école à Val-d'Or, demeurant cinq jours par semaine dans des foyers scolaires '*tcigojik*', (terme par lequel ils identifient les 'blancs'). Depuis septembre 2005, la communauté implante progressivement sa propre école de village, au rythme d'un degré par année en débutant avec la maternelle. Aujourd'hui, depuis septembre 2007, les enfants de maternelle, première et deuxième années peuvent donc demeurer dans leur communauté pour fréquenter l'école.

À l'instar des autres communautés autochtones du Canada, l'expérience du déracinement quasi-total des enfants pendant la période de dix-huit ans qu'a duré le pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery, suivi de l'exode hebdomadaire, depuis plus de trente ans, des générations subséquentes vers d'autres lieux dès l'âge de cinq ans pour fréquenter l'école, ont eu un impact majeur sur les rôles assumés par les parents de la communauté (Audet, Papatie et Riendeau, 2005). Selon de nombreux auteurs, le régime des pensionnats a divisé les familles, soustrait les parents de leur droit et de leur rôle d'éducateurs de leurs enfants, privé ces derniers de modèle parental et, de ce fait, a pratiquement sonné le glas aux formes traditionnelles autochtones d'éduquer leurs enfants (CNBES, 2007; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Dion-Stout & Kipling, 2003; Fondation autochtone de guérison, 2006; Greenwood & Shawana, 2000; Jaine, 1995; Loiselle, 2007; Miller, 1996; Milloy, 1999; Mowatt, 2006; Noël, 2001; Noël et Tassé, 2001; Wesley-Esquimaux, 2004). L'impact fut désastreux à Kitcisakik comme ailleurs, les habiletés parentales étant enfouies dans une mémoire relativement brumeuse et confuse puisque prise entre deux mondes dont l'un, majoritaire, étant convaincu de sa supériorité culturelle, a tenté par divers moyens et avec insistance d'assimiler l'autre, le 'sauvage'. Aujourd'hui, à l'instar de bien d'autres communautés autochtones la communauté algonquine de Kitcisakik tente de ramener ses valeurs et ses pratiques ancestrales d'éducation des enfants à la réalité, sans toutefois négliger

d'enrichir son bagage de savoir faire en s'instruisant et en observant les manières de faire des familles allochtones qu'elle côtoie (Lavell & Corbiere-Lavell, 2006).

La présente recherche visait à déterminer, à partir des différents groupes en présence dans la communauté (jeunes, parents, membres des familles élargies, intervenants en santé communautaire, intervenants scolaires et autorités politiques) les besoins prioritaires perçus pour permettre l'engagement de la communauté envers le bien-être et le sain développement de ses enfants. Il s'agit ici, comme le mentionnent Vatz Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit & Duchesne (2005), d'une population où l'accent est souvent mis sur l'échec scolaire, le décrochage et l'absence de collaboration. La présente étude part de l'hypothèse que les habiletés parentales traditionnelles des Anicinapek de Kitcisakik ne sont pas perdues mais ont plutôt été laissées au bord du sentier à cause de leur scolarisation forcée en milieu assimilateur. Les parents de Kitcisakik sont prêts à retrouver ces habiletés, à les rendre opératoires et à en apprendre de nouvelles liées à l'implantation progressive de leur école primaire. Elle fait également l'hypothèse qu'en formant des intervenantes algonquines à l'identification et à la compréhension des besoins des parents et des familles de leur communauté, par des membres de la communauté et des intervenants dans celle-ci, la collaboration et le partenariat seront améliorés, les dynamiques locales seront mieux reconnues et soutenues et la consolidation des habiletés parentales sera favorisée.

3. RECENSION DES ÉCRITS

3.1 Un peu d'histoire

3.1.1 - La vision traditionnelle autochtone de l'éducation des enfants

Dans la conception autochtone, l'éducation des enfants vise l'atteinte de « *Mino-Pimatisiwin* », c'est-à-dire vivre une bonne vie (Hart, 2002; Lavell-Harvard & Corbiere Lavell, 2006). Les enfants autochtones sont traditionnellement considérés comme étant une richesse sacrée sise au cœur de la famille et de la communauté. La responsabilité de leur éducation est donc valorisée et considérée comme sacrée, elle repose sur la famille et la communauté. Les premières années se passent principalement au sein de la famille élargie (parents, grands-parents, oncles, tantes, frères, sœurs...), tous partageant la responsabilité de protéger et de nourrir les plus petits (Greenwood & Shawana, 2000; Mzinegiizhigo-kwe Bédard, 2006). Cette dernière explique que dans la culture anicinape, les mères, les tantes et les grands-mères assument des rôles interchangeables et fluides, portant ensemble la responsabilité du développement spirituel et social de la génération suivante et de la former par l'exemple. Chaque enfant est perçu comme possédant un ou des dons particuliers à être découverts et à développer (Greenwood & Shawana, 2000).

Une autre conception importante de l'éducation des enfants se fonde sur le principe anicinape de 'non interférence dans la vie d'une autre personne', quant à ses droits, ses privilèges et ses activités (Ross, 2006). Les enfants sont, par conséquent, encouragés à exercer leur propre volonté et à développer leur autonomie de penser et d'agir avec peu d'interférence de la part des adultes de leur entourage. Ainsi, par l'écoute et l'interprétation pour eux-mêmes de contes et de légendes, par leur intégration au rythme de vie de la communauté, par l'observation des attitudes et des pratiques de leurs aînés, par imitation et par leurs expériences au fil du temps, les enfants anicinapek apprennent comment être, comment faire et comment interpréter le monde, y tailler leur place, répondre aux défis qu'il présente et devenir des membres utiles à leur famille et à leur communauté (Greenwood & Shawana, 2000; Lavell-Harvard

& Corbiere-Lavell, 2006; Ross, 2006). L'un des messages primordiaux qu'ils reçoivent est que les relations humaines transcendent les possessions matérielles (Greenwood & Shawana, 2000).

3.1.2 L'impact de la colonisation sur les Anicinapek et sur leurs capacités parentales

La colonisation avec ses invasions, ses réductions, ses répressions, son mépris, ses pratiques discriminatoires, ses abus de pouvoir, ses promesses rompues, ses tentatives de déculturation et d'assimilation a laissé ses marques dans les communautés autochtones du Canada. (Angus, 1993; Antone, Miller & Myers (1986); Boudreault, 2003; CRPA, 1996; Dupuis, 2001; Dickason, 1996; Erasmus, G., 1992; Lepage, 1995; Marcil & Thibeault, 1985; Simard, 2003; Wesley-Esquimaux & Smolewski, 2004). Quant aux impacts de la colonisation sur les capacités parentales, Memmi (1985 :115-116) parle d'un « *trou pédagogique, résultat de la carence sociale* » qu'il décrit ainsi : « *ne se considérant pas comme un citoyen, le colonisé perd également l'espoir de voir son fils en devenir un* ». Il ajoute : « *Le jeune homme [jeune femme] est prêt à endosser son rôle d'adulte colonisé, c'est-à-dire à s'accepter comme être d'oppression* » (Memmi 1985 :118). Un Anicinape de Kitcisakik, monsieur James Papatie, commente sur ce que la colonisation et surtout l'évangélisation ont fait dans sa communauté. Il dit : « *...tout ce qu'on avait comme spiritualité était condamné par l'Église, toute cérémonie propre à nous était sévèrement réprimandée* ». Un autre membre de la communauté, Sylvain Papatie, ajoute : « *L'autochtone d'aujourd'hui, il faut qu'il retourne à ce qu'il est... il faut qu'il retourne à la base de son existence pour pouvoir chercher à comprendre et régler les problèmes auxquels il fait face aujourd'hui* » (Lessard, 1998).

3.1.3 Les séquelles laissées par les pensionnats, affectant les habiletés parentales

La politique des pensionnats pour autochtones visait spécifiquement à anéantir ces 'sauvages', à les assimiler, à les 'civiliser' en minant leurs cultures et en étouffant leur identité à la base, c'est-à-dire par le truchement des enfants qu'on 'arrachait' à leurs parents et à leur communauté. Usurant ainsi aux parents leurs responsabilités, ceux-ci perdaient leur droit et leur capacité de transmettre à leurs enfants leur langue, leur culture et leurs savoirs sur les activités cynégétiques et la vie en forêt (Leroux, Chamberland, Brazeau & Dubé, 2004).

Les séquelles des pensionnats sont légions et se répercutent de génération en génération, ayant fortement perturbé les individus, les familles, les couples et les parents (Claes & Clifton, 1998; CRPA, 1996; Dion-Stout et Kipling, 2003; Fondation autochtone de guérison, 2002 et 2006; Lavell-Harvard & Corbiere Lavell, 2006; Ross, 2006). Les séquelles des pensionnats qui perturbent ou risquent de perturber les habiletés parentales sont : l'abus d'alcool, la toxicomanie, la violence et l'instabilité conjugale et familiale, les abus (sexuels en particulier) et la négligence envers les enfants (Audet, Papatie & Riendeau, 2005; Bousquet, 2005; Claes & Clifton, 1998; Dion-Stout & Kipling, 2003). Les survivants des pensionnats n'ont eu aucun modèle parental à compter de l'âge scolaire, sauf pendant les étés. Ainsi, ils ont perdu, ou enfoui ou oublié leur capacité d'être parent (Archibald, 2006; CRPA, 1996; Smylie, 2000); ils n'ont pas appris à solutionner des problèmes et à régler des conflits de façon positive et constructive (Dion-Stout & Kipling, 2003); ils n'ont pas acquis leur langue et ne peuvent donc pas aider leurs enfants à l'apprendre (Sauvé, 1999); puisqu'ils n'avaient aucun droit à une participation à la vie et à la gestion des pensionnats, ils en savent peu sur la collaboration parents-école, n'en ayant eu qu'une expérience limitée avec les écoles de Val-d'Or. Selon Claes & Clifton (1998), ils craignent l'école et n'appuient pas les enfants dans leur éducation scolaire. Ils n'établissent pas de balises dans l'horaire quotidien des enfants; ils démontrent peu ou pas leur affection à leurs enfants, hésitent à les féliciter pour leurs réussites, à les soutenir émotionnellement et à utiliser des méthodes

disciplinaires ‘modérées’ (Dion-Stout & Kipling, 2003). En somme, affirment Dion-Stout et Kipling, (2003 :52) « *comme un caillou lancé dans un étang, les effets traumatiques ont tendance à se propager à partir des victimes et à atteindre ceux qui les entourent, y compris les enfants et les petits-enfants* ».

Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery, fréquenté par les enfants de la communauté de Kitcisakik entre 1955 et 1973, a eu, plus ou moins fortement selon les cas, de telles répercussions dans la communauté de Kitcisakik (Loiselle, 2007).

3.1.4 Le rapport des autochtones à l'éducation au Canada

« *L'éducation fut un outil favorable à la perte de la culture* ». Voilà comment Ghislain Picard, le chef régional de l'Assemblée des Premières Nations, Québec et Labrador (APNQL), résume le rapport des autochtones à l'éducation au Canada lors de son allocution au Forum continental sur l'éducation tenu à Québec, dans le cadre du Sommet des Amériques, les 17 et 18 avril 2001. Et il ajoute :

« *Ce n'est qu'en étant en contrôle des enseignements à partir de la petite enfance jusqu'au postsecondaire, que nous pourrons développer nos générations futures dans le but de renforcer nos peuples en leur livrant les connaissances techniques, professionnelles, culturelles et spirituelles* ».

Puis il poursuit en exprimant trois messages clés reflétant la lutte des autochtones du Canada pour reprendre le pouvoir sur le plan de l'éducation. Premier message : Les autochtones sont considérés comme des citoyens de troisième ordre dans le système d'éducation et puisque les gouvernements provinciaux ont juridiction sur leurs institutions, « *ils ne sont pas enclins à reconnaître les systèmes d'éducation dispensés dans nos communautés* ». Deuxième message : Dans le contexte de mondialisation, il est inquiet et se questionne à savoir si l'éducation culturelle ne sera pas sacrifiée à l'autel d'une éducation uniformisée, à l'image des majorités et visant à servir l'industrie.

Troisième message : Les éléments pouvant favoriser le pouvoir des autochtones en matière d'éducation sont la possession de moyens pour être en contrôle, être compétitifs, sauvegarder 'nos' cultures et être entendus.

Finalement, au nom des siens, le Chef régional de l'Assemblée des Premières Nations, Québec et Labrador conclut en disant que « *les Premières Nations manifestent un attentisme prudent* » par rapport à la déclaration du Forum continental sur l'Éducation à laquelle il réagit (Picard, 2001). Selon Bernstein (1975), Bourdieu & Passeron (1970 et 1985) et Woods, (1990) sur l'ethnologie de l'école, celle-ci est une structure sociale où l'action pédagogique se fait par une violence symbolique (sur les étudiants) puisqu'elle est créée par la classe dominante, donc influencée par elle dans ses codes et ayant pour mission de reproduire l'ordre social établi.

Depuis 1972, avec le mémoire de la Fraternité des Indiens du Canada intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, l'éducation est devenue le cheval de bataille des Amérindiens (Charest, 1992) et un lieu d'expérimentation de nouvelles avenues. Mais depuis ce temps, l'appropriation de l'école faite dans de nombreuses communautés, ne l'a été qu'au point de vue administratif sans changement de la culture scolaire (Larose, 1988). Les élèves qui en sortaient ne réussissaient pas à intégrer les programmes d'études supérieurs et avaient une vision du monde restreinte. Selon Castellano, Davis & Lahache (2000), des malaises et des décrochages en sont résultats. Mais les malaises, les décrochages et les échecs scolaires des autochtones ne diffèrent pas de ceux de milieux défavorisés dans la population majoritaire puisque « *une des raisons de l'échec scolaire provient de la méconnaissance des parents sur les façons de stimuler ou d'aider leur enfant* » et que « *Il existe [...] une corrélation étroite entre l'état de santé des personnes, le niveau de revenu, la scolarisation et les pratiques éducatives familiales* » (Gouvernement du Québec, 2004b:8). Ce n'est donc pas uniquement le fait d'administrer sa propre école, ni d'expérimenter de nouvelles techniques ou méthodes culturellement adaptées qui causent problème, celui-ci étant beaucoup plus complexe et lié à la pauvreté dans son sens large. Les auteurs recensés insistent tous sur le fait que le processus d'amérindianisation de l'école doit continuer et comprendre une

adaptation du contenu des programmes, ce qui exigera du temps et des moyens financiers (Goddard, 1993; Maina, 1997). Les études montrent en effet que l'absence d'adéquation entre le contenu de l'école et les cultures autochtones engendre un manque important d'estime de soi et perpétue le colonialisme interne au Canada (Dawson, 1988; Perley, 1993; Williamson, 1987). Cette inadéquation contribue à entretenir le fort ressentiment que les Amérindiens ont vis-à-vis de l'univers scolaire (Samson, 2000/2001), associé notamment aux traumatismes des pensionnats, ce qui les maintient dans une situation de sous-scolarisation et de là, de sous-emploi et de pauvreté. Bref, un cercle vicieux. À l'instar de Ghislain Picard, Agbo (2007) soutient que l'éducation des Premières Nations doit être reformulée, particulièrement en favorisant l'*empowerment* des communautés face à l'école.

3.2 Principes et approches d'intervention

3.2.1 La consolidation des habiletés parentales et le développement des dynamiques locales

Chaque culture possède des rôles fondamentaux assumés par la famille. Dans les sociétés traditionnelles, la famille autochtone était jusqu'à récemment la principale institution qui soumettait à la médiation la participation des personnes à la vie sociale, économique et politique. La notion de famille bienveillante, efficace, élargie, reliée à la communauté demeure un idéal profondément ancré dans l'imaginaire autochtone malgré les difficultés actuelles (Castellano, 2002). On imagine donc aisément la douleur des familles incapables d'assumer leurs responsabilités parentales à cause de l'éloignement des enfants pour la scolarisation ou à cause de la perte, de l'oubli ou de l'enfouissement de leurs compétences parentales (CRPA, 1996). Même s'il semble évident que les enfants doivent répondre aux attentes scolaires leur permettant de réussir, il faut éviter que l'orientation prise devienne un programme de contrôle social défendant l'existence de lois régissant le comportement humain. Nous adopterions alors «*une morale de l'éducation parentale visant à combler le sentiment de chaos actuel qui laisse croire à une absence de valeurs provoquée par l'anomie et l'instabilité*

environnementale» (Parazelli et al. 2003:96). Pourtois, Desmet et Lahaye (2004), rappellent à cet effet que la famille joue un rôle considérable et de premier plan dans la socialisation, le développement, l'adaptation scolaire, l'établissement d'une saine estime de soi et d'une solide identité chez leurs enfants, leur offrant ainsi de meilleures chances de réussite et un sentiment de bien-être. L'éducation familiale et parentale revêt donc une importance capitale selon ces auteurs. Toutefois, inspirés des travaux de Freinet, Freire, Rogers et Oury, les auteurs précités insistent qu'elle doit être faite dans une perspective *d'empowerment*, c'est-à-dire de façon à ce que les parents de quartiers démunis, vulnérables et marginalisés s'approprient, par un processus réflexif, un système pédagogique bien à eux, visant la « *bienveillance* » de leurs enfants (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004 :11). Pour ce faire, le cadre d'une recherche-action, « *où tous les sujets sont considérés comme porteurs de sens et comme des participants-analyseurs* » (ibid, p. 10), voire non seulement des acteurs, mais des « *auteurs de leur projet* » (ibid, p. 11), est approprié.

Quant au milieu autochtone, le développement des dynamiques locales, mettant en valeur les compétences des citoyens est très présent dans la documentation scientifique comme contribution à la diminution d'occurrence de problèmes psychosociaux sur les réserves (Larose, Terrisse, Bourque & Kurtness, 2001). Tout comme le réclament depuis 1972 les Premières Nations du Canada, l'Institut Vanier de la famille souligne que l'effort communautaire repose sur un thème commun : les institutions qui partagent avec les familles la responsabilité de protéger les enfants, de fournir l'éducation, de promouvoir la santé et de préserver l'ordre doivent tenir compte de la culture et de l'identité des citoyens autochtones et de leur volonté d'autodétermination. À l'instar de Pourtois, Desmet et Lahaye (2004) qui prônent *'l'empowerment'* des familles dans un processus d'éducation familiale et parentale, Parazelli et al, (2003) rappellent que l'un des objectifs de *'l'empowerment'* communautaire est de rendre la communauté capable d'analyser sa situation, de définir ses problèmes et de les résoudre. La mobilisation communautaire ne doit pas se retrouver instrumentalisée pour la réalisation de programmes conçus par les experts.

Viser la modification de comportements et l'adaptation des individus aux structures sociales sans leur implication pleine et entière correspond à aliéner l'individu à qui on demande par ailleurs d'être autonome. Il y a là un enjeu politique fondamental autour de l'autonomie sociale de populations marginalisées (Parazelli et al, 2003).

Par ailleurs, afin d'intervenir adéquatement dans un milieu défavorisé ou vulnérable, le gouvernement du Québec (2004b) ainsi que Terrisse (2007) préconisent une approche écosystémique, c'est-à-dire globale, multidisciplinaire, concertée et faite à tous les niveaux d'une collectivité, car « *c'est autour des systèmes enfant ou élève, famille, classe, école et communauté et de leurs interrelations que se joue la réussite des élèves* » (Gouvernement du Québec, 2004b:11). Si cela est vrai en milieu défavorisé urbain, c'est d'autant plus vrai dans une petite communauté autochtone qui, culturellement, préconise les interventions holistiques. Linda Archibald (2006 :61) insiste également sur l'intégration « *des éléments historiques et culturels aux programmes holistiques fondés sur les valeurs et la vision du monde des peuples autochtones* » afin que les programmes de guérison soient efficaces.

D'autre part, selon Chamberland (2003), le Conseil supérieur de l'éducation (1989 et 1994), l'Institut québécois de la recherche sur la culture (1990), Renaud & Gagné (2001), Rycus & Hughes (2005), les domaines de compétence parentale généralement considérés importants, dans les programmes visant à aider les parents à développer leur potentiel, sont les suivants,

- Aptitudes en matière de soins essentiels à donner à l'enfant ;
- Niveau et qualité de surveillance entourant l'enfant ;
- Stratégies parentales visant à promouvoir la démonstration d'affection et l'attachement ;
- Capacité du parent à favoriser le développement de l'enfant, à entretenir son plaisir et son goût d'apprendre ainsi qu'à encourager et soutenir sa motivation;
- Degré auquel le parent maintient des règles, des balises et des attentes en ce qui a trait au comportement de l'enfant ;
- Stratégies et méthodes en matière de discipline et le dosage adéquat des exigences envers l'enfant ;
- Capacité du parent à prendre soin de lui-même en tant que parent ;
- Compréhension de la culture scolaire et des capacités réelles de l'institution scolaire ;

- Apprentissage des transactions et collaborations nécessaires avec le personnel scolaire ;
- Perception des attentes de l'école et clarification des siennes à l'égard de l'école ;
- Confiance des parents dans les organismes officiels et les services de support offerts par la communauté ;
- Construction de son réseau de soutien pour le bénéfice de l'enfant ;
- Normes culturelles propres au groupe de référence principal de la famille en ce qui a trait à l'implication de personnes ou d'organismes étrangers dans le vécu familial ;
- Assurance d'un sain équilibre entre son identité culturelle et une ouverture sur le monde ;
- Assurance d'un environnement respectueux, sain, stable et sécurisant.

Deux autres auteurs, Montandon (1996) et Yahyaoui (2000) confirment ce qui précède et affirment que l'enfant est mieux servi lorsque toutes les personnes responsables de sa socialisation collaborent. Cette collaboration implique que l'école soit à l'écoute des parents et les informe clairement de sa mission, de son fonctionnement et de ses attentes, que les parents s'impliquent dans l'école et que la communauté entière ainsi que son corps dirigeant se sentent engagés dans l'éducation des enfants et soutiennent les parents de multiples façons.

3.2.2 La collaboration école-familles

Favoriser la collaboration école-famille pour faciliter la participation parentale correspond à un des objectifs visés par de nombreuses réformes en éducation (Deslandes et Bertrand, 2003). Lorsque les parents participent au suivi scolaire, les enfants ont de meilleurs résultats, un faible taux d'absentéisme, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire, une meilleure orientation vers le travail et de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes, 2001). Les parents, de même que les enseignants retirent également des bénéfices de cette collaboration. Par exemple, les parents deviennent plus conscients de leur rôle au fur et à mesure qu'ils augmentent leurs interactions avec leurs enfants à la maison devenant ainsi de meilleurs éducateurs. D'autre part, les enseignants développent une attitude plus positive à l'égard des habiletés des parents indépendamment de leur

statut économique et de leur niveau de scolarité. Ces relations mutuelles permettent ainsi d'harmoniser les pratiques éducatives utilisées à l'école et à la maison (Epstein, 2001). Certains obstacles liés à cette collaboration soulèvent toutefois des inquiétudes concernant les habiletés de certaines familles à offrir des conditions favorables aux progrès de l'enfant à l'école. Hoover-Dempsey et Sandler, (cités dans Deslandes et al., 2003) ont conçu un modèle théorique de la participation parentale qui suggère que la décision du parent de participer au suivi scolaire varie en fonction de la compréhension qu'il a de son rôle parental, de son sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'aide apportée à son enfant et des occasions de participer à la vie scolaire. La compréhension du rôle parental serait le meilleur prédicteur de la décision parentale de s'impliquer. Du côté des enseignants, les auteurs démontrent qu'une formation continue portant sur la collaboration école-famille serait un bon prédicteur du sentiment d'auto-efficacité à favoriser la participation parentale et à croire à la capacité qu'ont les parents d'aider leurs enfants.

La reconnaissance de l'existence de savoirs valides propres aux communautés et l'intégration des dynamiques scolaires et des dynamiques sociales augmentent la crédibilité des institutions et des individus autochtones auprès des enfants et des adolescents et réduit significativement les incidences de problèmes d'adaptation scolaire et sociale (James, 2000; Regnier, 1994; Ward, 1998). Par ailleurs, l'environnement des réserves est souvent identifié comme facteur de risque (pauvreté, anomie, sous-scolarisation, séquelles des pensionnats) alors que la qualité des interactions enfant-environnement familial et scolaire est considérée comme un facteur de protection qui compenserait l'effet d'exposition à un environnement moins positif (Larose, 1989). La recherche doit permettre de bien comprendre ces interactions et les modes de soins et d'éducation auxquels les parents ont habituellement recours ou auxquels ils croient. Procurer une sécurité affective à un enfant et le soutenir dans ses démarches scolaires sont vus par exemple comme deux rôles parentaux importants. Toutefois, comme le soulignent Boutin et Julien (2000 :67), *«même si on n'exprime pas une compétence, cela ne signifie pas pour autant qu'on ne la possède pas»*. Ainsi, les

chercheurs doivent bien saisir les pratiques parentales reconnues et acceptées dans le groupe, y compris la signification et la portée qui leur sont rattachées pour éviter d'interpréter faussement un comportement parental comme étant inadéquat ou absent du répertoire éducatif.

Selon les théories du développement de la personne (psychosociale et cognitive en particulier) les enfants de cinq à douze ans, âge du primaire, sont industriels et désireux d'apprendre (Erikson dans Olds & Papalia 2000 :16; Piaget, 1969 et 1973). Ils développent une saine fierté lorsqu'ils se sentent compétents ou, à l'inverse, un décourageant sentiment d'infériorité s'ils n'arrivent pas à maîtriser les habiletés qu'on attend d'eux (Erikson cité dans Olds & Papalia, 2000; Groupe de travail pour les jeunes, 1991). Si tout va bien, les enfants deviennent progressivement conscients d'eux-mêmes et de leur place dans la société. Ils ont besoin de chaleur humaine, d'écoute, de soutien, d'encouragement, d'encadrement de la part de leurs parents qui leur servent de modèles et de guides comportementaux (Olds & Papalia, 2000). Dans un environnement favorable, ils s'apprécient et savent apprécier les différences entre les cultures et les êtres humains.

4. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE : PHASE I

Le concept de « *communauté éducative* » (Deslandes & Bertrand, 2001:4) a retenu l'attention des chercheurs en tant que cible et cadre d'action. Les auteurs définissent comme suit ce concept :

Un regroupement de partenaires qui se sent concernés par la réussite et le développement du plein potentiel des élèves, qui partagent une vision et des valeurs communes et qui, dans leurs relations interpersonnelles, manifestent de la bienveillance, de la chaleur et du soutien à l'égard des autres membres de la communauté.

(Deslandes & Bertrand, 2001:4)

Selon Deslandes et Bertrand (2001), ce concept indique que la mise sur pied de programmes globaux ou holistiques impliquant une « *approche-équipe* » quant à la collaboration école-famille-communauté dans l'organisation des services offerts est cruciale. Des invitations à une participation diversifiée de la part des parents au sein de l'école sont également importantes car elles entraînent une plus grande collaboration de leur part. Des communications positives, chaleureuses, claires, régulières et imbues de confiance mutuelle entre toutes les parties impliquées, institution scolaire, institution de la santé, administration communautaire et familles, sont essentielles.

Afin d'assurer le plus grand succès possible de ce projet visant l'engagement de la communauté de Kitcisakik dans le sain et solide développement holistique des enfants en vue de leur bien-être et de leur santé, une approche dite 'partenariale' basée sur le « *modèle de l'influence partagée* » d'Epstein (1987) a été retenu.

4.1 Questions de recherche:

Du fait que la communauté de Kitcisakik n'a jamais eu d'école sur son territoire et suite aux expériences de colonisation, dont celles du pensionnat en particulier, quels sont les besoins des parents de Kitcisakik quant à l'actualisation de leurs habiletés parentales afin d'assurer toutes les chances possibles à leurs enfants de grandir en santé physique et psychologique et de développer leur plein potentiel ? Quel serait le type de

programme le plus adéquat pour répondre à leurs besoins et pour améliorer la santé communautaire?

4.2 Objectifs

Ce rapport de recherche se réfère à la phase I de l'étude, c'est-à-dire l'identification des besoins débouchant sur une esquisse d'un programme à développer. À cette phase correspondent deux objectifs principaux de recherche :

- 1) La formation d'intervenantes sociales ou 'praticiennes chercheuses' de la communauté algonquine de Kitcisakik à la recherche sociale en santé communautaire par la transmission de connaissances en recherche qualitative et en identification des besoins.

- 2) En vue de mettre sur pied, avec la communauté de Kitcisakik, un programme d'intervention favorisant un retour paisible des enfants avec l'implantation progressive de l'école primaire dans la communauté, identifier les besoins des parents et de la communauté de Kitcisakik en lien avec l'institution scolaire.

5. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Afin de procéder à l'identification des besoins et de préparer la mise en œuvre d'un programme d'intervention, nous avons opté pour une méthodologie de recherche-action (Mayer et Ouellet, 2000; Park, 1995 ; Pourtois, Desmet et Lahaye (2004); Smith, Williams & Johnson, 1997). La recherche-action participative est une modalité de recherche qui rend le chercheur acteur et qui amène l'action vers des considérations de recherche (Rhéaume 1982 in Mayer et al, 2000). Elle est « *un système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel* » (Dolbec, 2003:527). Elle vient d'un désir de faire de la recherche « *moins codifiée, moins ritualisée et moins exigeante que les modèles classiques* » (Mayer & Ouellet, 2000:288) et de réunir ce qui est séparé par la recherche traditionnelle: la théorie et l'action (Mayer & Ouellet, 2000). Dans une recherche-action, « *tous les sujets sont considérés comme porteurs de sens et comme des participants-analyseurs...* » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004). À cet égard,

« il est souhaitable que la communauté puisse, par le biais de ses représentants, participer à l'analyse du problème. L'analyse reflète ainsi davantage les valeurs et les particularités de la communauté concernée et augmente les chances de développer un programme qui convient à la problématique telle que vécue par la population » affirment Pineault et Daveluy (1986 : 263).

Cette philosophie de recherche est adaptée à notre champ d'étude, à la population visée, à notre problématique et à nos objectifs, puisque nous travaillons dans une petite communauté algonquine où nous collaborons avec des intervenants en place, nous transférons des connaissances et un savoir-faire en recherche dans la communauté et nous amalgamons recherche et intervention sociale afin d'améliorer la santé globale de la communauté par les acteurs eux-mêmes. Selon Greenwood et Shawana (2000 :53), ce type de recherche est le seul « *acceptable auprès des autochtones car ceux-ci ne sont pas enclins à participer à moins que la communauté en tire un certain bénéfice* » (traduction libre).

5.1 Les ressources humaines et matérielles impliquées

5.1.1 Un Comité du suivi de la recherche

Ce comité est composé de seize membres dont neuf (9) ont été nommés par le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, deux d'entre eux étant membres de ce Conseil. Les autres personnes nommées par le Conseil pour siéger sur ce comité sont : le directeur de la santé de Kitcisakik, deux praticiennes-chercheuses anicinapek, une adjointe éducatrice anicinape à l'école de Kitcisakik, une administratrice de la communauté et deux intervenants 'allochtones' dans la communauté (le directeur de l'éducation et l'animateur communautaire). Sept (7) autres membres font partie de l'équipe des chercheurs : les cinq chercheurs principaux, un collaborateur, et la coordonnatrice terrain.

La mission du comité se définit en trois points : 1) défendre et promouvoir les intérêts de la communauté tout au long de la recherche ; 2) assurer la représentation de la communauté et le suivi lors des différentes étapes de la recherche ; 3) sensibiliser la communauté à cette recherche. Son mandat est d'offrir une orientation générale et un soutien à l'équipe de recherche en ciblant les opportunités et les besoins et en établissant les priorités. Le Comité de suivi s'est rencontré six (6) fois dans l'année. Des rencontres 'extraordinaires' de quelques membres en sous-comité ont également été organisées au besoin, par exemple pour la sélection des assistantes de recherche, lors de problèmes ponctuels à solutionner et lors d'une session de remue-méninges suite à l'analyse de l'identification des besoins (résultats de la phase I), visant l'émergence d'idées et de priorités pour les composantes d'un programme à mettre sur pied en phase II de l'étude. Il avait été établi au début du processus qu'un quorum de neuf personnes favorisant un nombre plus élevé d'autochtones que d'allochtones serait de mise lors des séances décisionnelles. L'objectif de cette décision était de s'assurer que les membres anicinapek prennent la place qui leur revient lors des rencontres et que leurs voix soient en tout temps entendues et considérées. Dans la réalité, la très grande majorité des membres, voire tous, ont été présents à toutes les rencontres. Le Comité s'est doté, par vote à main levée suite à une proposition faite par un de ses membres

anicinapek, d'un animateur de rencontres et la coordonnatrice terrain s'est portée volontaire pour assumer le rôle de secrétaire à la rédaction des rapports de rencontres et la coordination de celles-ci. Le Comité favorise les décisions par consensus.

5.1.2 Volet 'travail social – fonction parentale' : des praticiennes-chercheuses, une coordonnatrice terrain et un local de travail:

Pour le volet «travail social – fonction parentale» de la recherche, les deux assistantes de recherche nommées par le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik sont des intervenantes sociales de la communauté. Elles sont également étudiantes à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans un Certificat multidisciplinaire. Les assistantes de recherche ont d'abord effectué des lectures pour apprendre et comprendre le processus de recherche qualitative. Puis elles ont été formées au processus de sélection intentionnelle des participants, au développement des grilles d'entrevue, à la cueillette des données auprès des groupes de discussion allant de trois à six personnes ainsi qu'au traitement des données en vue de l'analyse. Elles ont également participé à l'analyse des résultats de la recherche ainsi qu'à une session de remue-méninges visant à dégager des pistes de réponses aux besoins identifiés au cours de la recherche. De plus, elles ont été initiées à la diffusion orale des résultats devant le Comité du suivi de la recherche ainsi qu'à leur communauté.

La coordonnatrice terrain de la recherche a formé les assistantes de recherche. Elle a fait le choix de rejeter une conception 'bancaire' (Freire, 2000; Parazelli et al, 2003; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004) de l'enseignement qui conçoit l'enseignement comme le 'dépôt' de savoirs dans des réceptacles passifs et ignorants. Une telle attitude aurait nié les savoirs et la culture algonquins, ce qui va à l'encontre de la vision de l'équipe des chercheurs ainsi que de la coordonnatrice terrain. Une formation de type 'dialogique' a été retenue, faisant ainsi émerger les savoirs (Freire, 2000; Parazelli et al, 2003; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004) de nos assistantes de recherche algonquines. Ainsi, les textes jugés importants à étudier afin qu'elles comprennent bien le processus de recherche ont été discutés entre la coordonnatrice et les assistantes afin

d'assurer leur adaptation, leur cohérence et leur pertinence en milieu anicinape. La coordonnatrice a donc 'coordonné et facilité' plutôt que 'dirigé' les travaux de cueillette des données et de compilation de ces dernières, le processus d'analyse des résultats et l'organisation de deux rencontres avec la communauté. La première de ces rencontres visait à informer la communauté sur les objectifs et le processus de la recherche; la deuxième avait pour but la communication des résultats de la recherche. La coordonnatrice a fonctionné en collégialité avec l'équipe des chercheurs et a laissé une place de premier plan aux assistantes de recherche pour qu'elles fassent leurs premières armes pour expliquer le processus de recherche à leur communauté et en divulguer les résultats.

Les locaux de travail, mis à notre disposition par le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, sont installés dans la communauté et ont été équipés d'ordinateurs portatifs, d'une imprimante, de bureaux, de chaises ergonomiques et d'un classeur. Les chercheurs se sont déplacés au besoin et les rencontres du Comité du suivi de la recherche ont habituellement été tenues dans la communauté.

5.1.3 Volet 'anthropologie' : une assistante de recherche

Pour ce volet, une anthropologue, a été responsable de la cueillette des données sur le thème général de la perception des anicinapek de Kitcisakik de l'univers scolaire. La recherche anthropologique étant souvent faite par immersion dans le milieu à l'étude, par observations et par entrevues, l'assistante a passé quelques semaines dans la communauté, faisant connaître la raison de son séjour, et afin d'interviewer des informateurs-clés de la communauté. L'analyse de ses données a été faite conjointement avec la chercheuse anthropologue de notre équipe.

5.2 Les instruments de mesure

Pour le volet 'travail social – fonction parentale' de la recherche, portant sur des thèmes liés aux besoins des parents, des enfants et de la communauté en général, des grilles d'entrevues auprès des informateurs-clés, des parents et membres des familles

élargies ainsi qu’auprès des jeunes, ont été développées par les assistantes de recherche et la coordonnatrice terrain, puis examinées et bonifiées par les deux chercheuses responsables de ce volet et soumises au Comité d’éthique de la recherche de l’UQAT pour commentaires et approbation. Les thèmes abordés dans les entrevues sont (voir annexe 1 pour grilles d’entrevues):

Entrevues auprès des informateurs-clés :

- La signification de l’implantation d’une école primaire à Kitcisakik
- Les besoins des familles en lien avec l’implantation d’une école primaire à Kitcisakik
- Les ressources existantes
- Les ressources à développer
- Un programme d’intervention et de soutien pour renforcer les habiletés parentales existantes et développer celles liées spécifiquement aux rôles des parents d’enfants du primaire

Entrevues auprès de la communauté et des parents d’enfants du primaire :

- La signification de l’implantation d’une école primaire à Kitcisakik
- Les besoins des familles en lien avec l’implantation d’une école primaire à Kitcisakik
- Les ressources

Entrevue auprès des adolescents :

- La signification de l’implantation d’une école primaire à Kitcisakik
- Les besoins des familles en lien avec l’implantation d’une école primaire à Kitcisakik
- Les ressources à développer
- Un programme d’intervention et de soutien pour renforcer la communauté

Le guide d’entrevues auprès des informateurs-clés a été d’abord testé par la coordonnatrice terrain auprès d’un premier groupe de discussion puis ajusté selon les difficultés rencontrées et les commentaires reçus avant de l’utiliser auprès des autres groupes. Le guide d’entrevues auprès des parents et membres des familles élargies a été calqué sur le premier guide, avec quelques ajustements au niveau de la formulation des questions puisqu’il s’adresse à une autre catégorie de personnes. Enfin, le guide d’entrevue auprès d’un groupe d’adolescents ayant toujours fréquenté l’école à Val-d’Or a été développé par les assistantes de recherche, la coordonnatrice et deux chercheuses, puis

approuvé conjointement par une autre chercheure et le coordonnateur anicinape de la Maison des jeunes de Kitcisakik.

Pour le volet 'anthropologie', une grille thématique de questions portant sur la perception des Anicinapek de Kitcisakik de l'univers scolaire a été développée par la chercheure anthropologue de l'équipe et son assistante de recherche. La grille d'entrevues porte sur les thèmes suivants :

- La reconstitution chronologique de la fréquentation des institutions scolaires
- L'existence et les souvenirs en lien avec les écoles de mission
- L'expérience et le vécu en lien avec la fréquentation du pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery
- L'expérience et le vécu par rapport au cheminement scolaire dans les institutions 'blanches'
- Les éléments de représentation des institutions scolaires 'blanches'
- Les réactions et commentaires à propos du projet d'école primaire à Kitcisakik
- La vision et les représentations du monde de l'éducation aujourd'hui et pour l'avenir
- L'éducation algonquine et ses valeurs « *kinomakewin* »

5.3 La cueillette des données : volet 'travail social – fonction parentale'

Pour l'ensemble de ce projet de recherche, plutôt que de parler de méthodologie dans le sens traditionnel du terme, nous l'avons abordé sous la forme d'un processus en différentes phases soumises à l'orientation et à la supervision d'un Comité du suivi de la recherche. La première phase de la recherche visait l'identification des besoins en préparation au développement et à la mise en place d'un programme d'intervention en phase II du projet.

5.3.1 Un bilan des programmes ayant été mis en place à Kitcisakik

Dans un premier temps, un bilan des programmes d'aide aux parents d'enfants d'âge préscolaire déjà existants dans la communauté a été préparé par les assistantes de recherche. Ce bilan nous informe sur ce qui est déjà en place et ce qui mériterait d'être réactivé afin d'aider les parents à stimuler le développement cognitif de leurs enfants en préparation à leur entrée à l'école. Il permet également de mesurer l'écart entre les besoins et les ressources existantes.

5.3.2 Les groupes de discussion auprès des informateurs-clés

Une liste des informateurs-clés répartis selon leur secteur d'activité professionnelle a été établie. En guise de critères de sélection, les informateurs-clés devaient 1) être intervenants dans les domaines suivants : santé, éducation, services sociaux, administration et politique ; 2) avoir une bonne connaissance de la communauté de Kitcisakik ; 3) avoir un intérêt pour l'implantation de l'école à Kitcisakik ; 4) être ou avoir été activement impliqué dans la communauté et dans le développement et le bien-être des enfants ; 5) avoir une bonne connaissance du milieu scolaire ; 6) avoir une bonne connaissance des aspects politiques de l'éducation ; 7) avoir une bonne connaissance de la situation des enfants à Kitcisakik.

Au total, huit groupes de discussion ont été réalisés : professionnels de l'éducation (trois groupes distincts), professionnels de la santé (trois groupes distincts), responsables politiques de la communauté (deux groupes distincts). Au total, 26 personnes ont été interviewées : 15 vivant à Kitcisakik et 11 y travaillant mais provenant de l'extérieur de la communauté.

Voir le tableau 5.1, à la page suivante, pour les détails concernant le déroulement des groupes de discussion des informateurs-clés.

TABLEAU 5.1 : Déroulement des groupes de discussion : informateurs clés.

- Les groupes pouvaient être composés de deux à cinq personnes.
- Cinq entrevues ont été menées par la coordonnatrice de recherche assistée des deux assistantes de recherche et trois entrevues ont été réalisées par les assistantes directement.
- La durée des entrevues s'est échelonnée de 1 heure et 30 minutes à 2 heures et 15 minutes.
- Deux entrevues ont eu lieu au bureau de la communauté de Kitcisakik à Val-d'Or et six entrevues au Centre de santé de Kitcisakik.
- Comme convenu, des breuvages et grignotines étaient offerts aux participants.
- Les participants prenaient connaissance du formulaire de consentement libre et éclairé et du contenu de la grille de lecture durant les premières minutes de la rencontre. Ils avaient alors le loisir de questionner l'équipe sur la recherche et ses implications.
- Chaque entrevue a été enregistrée puis transcrite à l'ordinateur par les assistantes de recherche et analysée grâce au logiciel 'Voice Editing'. Les entrevues n'ont pas été transcrites en verbatim, mais écoutées et transcrites à travers la grille de lecture. À chaque idée relevée correspond une identification chiffrée qui renvoie précisément à l'enregistrement sonore. Néanmoins, les idées relevées demeurent très proches de la formulation initiale des participants.
- Chaque grille de lecture une fois complétée et révisée a été soumise à chacun des participants selon le groupe auquel il était rattaché. Des corrections, modifications ont pu alors être ajoutées dans le but de préciser au maximum les données recueillies.

Dans l'ensemble nous pourrions conclure que cette première étape de cueillette de données s'est passée sans grande difficulté, mises à part les difficultés calendaires et d'horaires. Les entrevues ont toutes été enregistrées sur bandes sonores aux fins de transcription à l'ordinateur. Cette étape a été extrêmement enrichissante tant sur le plan de l'acquisition des connaissances techniques liées à la recherche que des connaissances sur la problématique en question.

5.3.3 Les groupes de discussion auprès des parents et membres des familles

Selon leurs connaissances des sensibilités et réalités de leur milieu, les assistantes de recherche ont proposé de constituer des groupes séparés de parents et grands-parents. Ainsi, les réalités et les besoins des familles nucléaires biparentales, des familles monoparentales et des familles recomposées étant différents, la coordonnatrice et les chercheuses ont approuvé les propositions des assistantes de recherche. Celles-ci ont, par la suite, invité les répondant-es sélectionné-es à participer

à une entrevue dans un des groupes ci-dessous. Les dates des rencontres et la répartition des groupes ont été comme suit :

PA1 : le 30 avril 2007, 7 parents représentatifs de familles nucléaires

PA2 : le 3 mai 2007, 4 parents représentatifs de familles monoparentales

PA3 : le 7 mai 2007, 9 parents représentatifs de familles nucléaires biparentales

PA4 : le 7 mai 2007, 6 parents représentatifs de familles recomposées.

Au total, 26 parents et grands-parents ainsi que parents agissant également en tant que famille d'accueil, ont été rencontrés. Chaque rencontre a été animée par une des chercheuses de l'équipe.

Il a fallu tenir compte des réalités que vit la communauté. Ainsi, certaines difficultés ont engendré des remaniements dans l'organisation des groupes de discussion, par exemple : un nombre réduit de parents, notamment chez les familles monoparentales et recomposées, par rapport au nombre prévu; le report d'un groupe de discussion prévu pour une certaine date, pour diverses raisons empêchant les participants de se présenter; l'obligation de tenir compte des heures de dîner afin que les parents dont les enfants sont à l'école dans la communauté puissent aller les chercher. Le tableau 5.2 ci-dessous présente certaines précisions.

TABLEAU 5.2 : Déroulement des groupes de discussion : parents et familles

- Les assistantes de recherche ont préparé une feuille d'invitation personnalisée auprès des parents ciblés qui leur a été remise au minimum deux jours avant la date prévue du groupe de discussion et au maximum une semaine. Il a fallu également qu'elles procèdent à un rappel le jour même pour chaque groupe de discussion afin de s'assurer de la présence d'un minimum d'entre eux.
- La coordonnatrice a rédigé des 'billets de motivation' pour les parents qui le demandaient, afin de justifier leur absence auprès de leur employeur le cas échéant.
- Une collation était offerte lors de chacun des groupes de discussion, geste apprécié par les participants.
- Aucune réticence n'a été constatée quant au fait de participer à la recherche et l'animatrice a su mettre à l'aise les parents afin d'obtenir de belles discussions sur la question de l'implantation de l'école primaire à Kitcisakik.
- Chaque groupe de discussion débutait par la présentation de l'animatrice, puis celle des assistantes de recherche qui expliquaient leur rôle et l'importance de la signature du formulaire de consentement libre et éclairé et, enfin, par quelques mots de la coordonnatrice sur les objectifs de la recherche.

5.3.4 Le groupe de discussion mené auprès des adolescents

Comme cela a été décidé par le Comité du suivi de la recherche, un groupe de discussion auprès d'adolescents ayant toujours fréquenté l'école à Val-d'Or a été ajouté à notre protocole de recherche original, ceux-ci pouvant apporter un éclairage fort pertinent sur les besoins qu'ils et elles perçoivent pour les enfants de Kitcisakik qui resteront dans la communauté pour y fréquenter l'école primaire. Une invitation à participer a été lancée à tous les adolescents de Kitcisakik âgés de 14 à 17 ans. Sept d'entre eux se sont présentés le 14 mai à la Polyvalente Le Carrefour, à Val-d'Or pour l'entrevue. Trois sont scolarisés à la Polyvalente et quatre à l'école secondaire Le Transit. Il faut souligner l'aide de deux éducateurs qui nous ont permis de tenir ce groupe de discussion dans les meilleures conditions. L'animation a été assurée par le coordonnateur de la Maison des Jeunes de Kitcisakik qui avait été initié aux règles de l'animation de groupe de discussion par une des chercheuses de l'équipe. L'entrevue a duré une heure. Un dîner a été offert à tous les jeunes suite à la rencontre en guise de remerciement pour leur participation. Enfin, la transcription du verbatim a permis une analyse des données recueillies selon les thématiques abordées lors de la discussion.

5.4 La cueillette des données : volet 'anthropologie' :

Des entretiens compréhensifs semi-dirigés au moyen d'une grille d'entrevues thématique (voir point 2, 'instruments de mesure') ont été réalisés entre le 19 mars et le 4 avril 2007.

Trois groupes générationnels correspondant à une certaine réalité socio-historique en fonction du sujet de la recherche ont été considérés : 1) les jeunes adultes, 18-35 ans ; 2) les aînés, généralement de 60 ans et plus ; 3) les personnes ayant fréquenté le pensionnat pour enfants autochtones de St.-Marc-de-Figuery près d'Amos en Abitibi. Ces trois groupes constituent les critères de sélection de ces répondants.

Douze entretiens ont permis d'échanger avec 16 personnes soit : 9 personnes ayant fréquenté le pensionnat, 3 jeunes adultes ayant fréquenté l'école à Val-d'Or, 3 aînés et un adolescent. Les entretiens ont duré en moyenne 50 minutes. La majorité

des entretiens auprès des répondants de la génération des pensionnats et celle des jeunes adultes ont été réalisés sur une base individuelle et enregistrés sur support numérique. Les entrevues avec les aînés ont été faites à l'aide d'un interprète, en général une personne appartenant à la génération des pensionnats qui maîtrise bien la langue algonquine. Ces interprètes étaient également considérés comme des informateurs-clés, ce qui a permis de bonifier la cueillette des données par l'obtention de précisions complémentaires. Dans l'un des cas, une seconde entrevue a pu être réalisée à distance afin d'élucider certaines questions demeurées en suspens.

5.5 Le traitement et l'analyse des données :

Dans le cas des entrevues de groupe menées auprès des informateurs-clés, les données ont été situées immédiatement dans des grilles de lecture sous forme synthétique mais illustrées de citations littérales retranscrites afin de valider chaque donnée insérée dans les grilles de lecture. Ces grilles ont été constituées en quatre colonnes : les thèmes, les sous-thèmes, la synthèse des verbatim et l'identification du minutage sur les bandes sonores afin de pouvoir retourner aux paroles exactes au besoin pendant l'analyse.

Dans les cas des entrevues de groupe menées auprès des parents et grands-parents, et celles auprès des adolescents, chaque entrevue a été transcrite sous forme de verbatim. Chaque verbatim a ensuite été analysé grâce à une série de codes de lecture pour compléter les grilles de lecture.

La coordonnatrice de recherche présentait au Comité du suivi de la recherche un rapport à chaque étape du processus de collecte et de traitement des données, faisant état des tendances obtenues pour chaque type de répondants.

Suite à ce traitement des données, une identification précise des besoins a permis de les catégoriser et de les répartir selon les types de participants sous forme de tableau comparatif. Il devenait ainsi plus aisé de les visualiser, de comparer les réponses des différentes catégories de répondants et, surtout, de noter leur éventuelle récurrence selon les types de participants. (Voir tableau à l'annexe 2 pour détails).

5.6 La transformation des données en programme d'intervention

L'analyse des données avait pour but ultime la proposition d'un programme d'intervention. Cette analyse a permis d'identifier six grandes catégories de besoins exprimés par les répondants : des besoins de types affectifs, sociaux, culturels, scolaires, de gestion du quotidien et financiers. Une grille intitulée « *Réponses à apporter aux besoins identifiés* » a été rédigée par les assistantes de recherche, vérifiée par la coordonnatrice et remise aux chercheurs. Elle comprend cinq colonnes comme suit : 1) les besoins exprimés dans chacune des catégories; 2) la ou les catégorie(s) de répondants ayant identifié un besoin; 3) les ressources déjà existantes y répondant, partiellement ou entièrement; 4) les ressources à être développées; 5) les catégories de personnes qui sont ou pourraient être responsables de telle ou telle ressource. À partir de cette grille, les chercheurs en sont venus à un consensus sur trois catégories générales de besoins, soit, affectifs, culturels et de gestion du quotidien, dont certaines réponses toucheraient également le niveau social.

Pour en arriver à ce consensus, trois rencontres ont eu lieu au mois d'août 2007. La première réunissait des membres du Comité du suivi de la recherche représentatifs des différentes entités de Kitcisakik impliquées dans ce projet (éducation, santé, Conseil de Bande, recherche) et les chercheurs responsables de l'étude. Tous étaient invités à réfléchir ensemble, dans une session de 'remue-méninges' ayant pour but la constitution des grandes lignes d'un tel programme. La deuxième rencontre a réuni exclusivement les chercheurs et la coordonnatrice pour cibler de façon plus précise les grandes lignes du contenu du programme à proposer. La troisième rencontre a eu lieu entre la chercheuse principale désignée, la coordonnatrice terrain, le Directeur de la santé de Kitcisakik et le Coordonnateur des services de première ligne (nouvellement nommé à ce poste, ayant été organisateur communautaire jusqu'à cette date). Cette rencontre visait quatre buts : 1) s'assurer d'une bonne coordination, d'une cohérence et d'une complémentarité entre les services déjà en place et ceux élaborés dans le programme d'intervention proposé au terme de notre analyse des résultats; 2) voir comment bonifier et valoriser par notre programme, certains services déjà offerts; 3)

voir s'il y a lieu de raviver des services ayant déjà existé mais qui se sont éteints pour diverses raisons; 4) éviter toute redondance inutile. À la suite à cette dernière rencontre, les chercheurs étaient en mesure d'identifier, assez précisément, les grandes lignes des composantes du programme à être mis en œuvre.

5.7 La communication des résultats

Afin que les résultats et le programme de recherche soient approuvés par les membres de la communauté et par le Comité du suivi de la recherche, deux rencontres spécifiques ont eu lieu :

> L'une organisée par les assistantes de recherche afin de présenter le fruit de leur travail auprès de la communauté sous la forme d'un dîner-conférence qui a eu lieu à Kitcisakik le 29 août 2007. Cette conférence permettait à la communauté de réagir. La salle communautaire était comble, incluant le Chef et les autres membres du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik. Des questions ont été posées aux chercheurs et aux assistantes de recherche et des précisions ont été faites. Les personnes présentes se sont montrées satisfaites, voire enthousiastes, concernant le déroulement de cette recherche et le programme préconisé.

> L'autre a eu lieu le 24 septembre 2007. À cette rencontre, la chercheuse principale désignée a présenté, sous forme de 'power point', un Rapport succinct aux membres du Comité du suivi de la recherche, pointant les liens entre les besoins identifiés et le programme à être développé et mis sur pied. La rencontre avait pour but d'obtenir l'approbation du Comité sur la pertinence du programme proposé avant d'entreprendre la rédaction du Rapport complet et final de la phase I de notre étude. Quelques ajouts et nuances ont été apportés lors de cette rencontre.

6. RÉSULTATS : PHASE I DE LA RECHERCHE

Volet ‘travail social – fonction parentale’

Cette partie présente sous forme synthétique les éléments-clés qui sont ressortis des groupes de discussion quant à l’identification des besoins et des ressources évoquées par les participants pour soutenir les parents, tant celles qui sont déjà en place dans la communauté et connues des participants que celles qu’il serait pertinent selon eux de développer. Ces résultats constituent le fondement de la construction du programme d’intervention qui vise à répondre aux besoins de la communauté et plus spécifiquement des parents vis-à-vis le retour des enfants.

6.1 Formation des assistantes de recherche

Le premier objectif de cette recherche est la transmission des connaissances en recherche à des praticiennes-chercheuses algonquines de la communauté. Les deux assistantes, de véritables pionnières de la recherche dans leur communauté, sont passées d’un savoir rudimentaire et plutôt ‘romancé’ du processus de recherche à une démystification, une compréhension du bien-fondé des étapes et des tâches et une appropriation graduelle du processus. Au départ, elles ne connaissaient que ce que nous pourrions appeler les parties ‘interactives’ et ‘visibles’ de la recherche, c’est-à-dire les entrevues. Elles n’avaient aucune idée des étapes à suivre et des tâches à accomplir en préparation à la recherche terrain (entrevues), ni du travail rigoureux de traitement et d’analyse des données, de transformation des résultats en programme d’intervention, de rédaction du rapport de recherche et, finalement, de la diffusion des résultats. Au fil de l’accomplissement des différentes tâches : la préparation des grilles d’entrevues, la validation de celles-ci, l’application des techniques d’entrevue, la rédaction des verbatim, le codage et la rédaction des tableaux synthèses comparatifs, l’analyse de ceux-ci, la rédaction de rapports d’étape, la préparation de présentation

des résultats à la communauté, elles ont compris le sens et le bien-fondé de chaque étape dans l'ensemble du processus.

Le processus leur a permis de devenir de fières actrices de la recherche et de développer une capacité de traduire dans leurs mots et dans leur culture les étapes de la recherche. En outre, vers la fin de cette première phase de notre recherche, elles étaient en mesure de démontrer à l'équipe des chercheurs, par la pertinence de leurs questions et de leurs commentaires, qu'elles connaissaient les enjeux du processus de recherche, en particulier les questions de confidentialité et d'anonymat. Brièvement, le sens du processus et de l'éthique de la recherche dans sa globalité est apparu clair pour elles vers la fin de la phase I de l'étude. Elles ont également appris à ne pas confondre leur rôle en tant qu'assistantes de recherche avec leur rôle d'intervenantes dans la communauté et, de ce fait, de comprendre l'importance du secret professionnel. Par contre, le fait de 'se diviser' comme cela n'avaient aucun sens pour elles. Il s'agissait donc d'examiner et d'expliquer ce dilemme sous l'angle d'une 'éthique communautaire' de la recherche. En d'autres termes, considérer l'éthique dans une communauté autochtone, c'est considérer la globalité du bien-être de la collectivité.

Au cours de cette expérience, les chercheurs ont appris et compris que la formation des assistantes autochtones de recherche doit être faite de façon holistique et non par l'accomplissement linéaire des tâches. Il s'agit donc de situer chacune des tâches dans la globalité du processus afin que le tout prenne sens pour elles. Les chercheurs ont également constaté que le choix de faire des entrevues de groupe, plutôt que des entrevues individuelles, était particulièrement judicieux afin d'éviter que l'intervention et la recherche ne se confondent.

6.2 Le bilan des programmes déjà existants ou ayant existés

Une des nécessités liés à cette recherche était de connaître l'état de la situation au niveau des programmes ayant déjà existé ou existant et les effets de ces programmes dans la communauté. Un bilan s'est donc imposé et les assistantes de recherche ont fait les démarches auprès des instances responsables et dans des documents en filières

pour en connaître les contenus et l'état de la situation. Les éléments suivants sont ressortis de cet inventaire.

Le programme YAPP (y'a personne de parfait), conçu pour répondre aux besoins des parents d'enfants de zéro à cinq ans. Il vise à fournir des connaissances sur le rôle parental, sur le développement du jeune enfant et à aider les parents à se perfectionner dans leur rôle. Ce programme jouit d'une bonne participation dans la communauté : six à huit personnes par session sur une possibilité d'environ douze. Au moment où le bilan a été rédigé, le programme n'était pas actif mais devait être réactivé par la personne responsable.

Un programme de 'stimulation précoce' destiné aux parents de nouveau-nés jusqu'à 24 mois. Ce programme offre des activités interactives entre parent et enfant et vise à soutenir et renforcer l'utilisation des ressources du milieu. Plusieurs thèmes sont abordés à la demande des parents. Ce programme n'a pas été offert au cours des deux dernières années. En général 3 à 5 parents y participaient.

Un programme 'parents-enfants' appelé « CÉSAME ». Il vise à favoriser la qualité de la relation parent-enfant, à hausser le lien d'attachement et le niveau de communication positive entre parents et enfants et l'estime de soi. En général, 4 à 6 parents participaient, mais depuis que la maternelle a été implantée à Kitcisakik, il n'a plus été donné.

Le programme BRINDAMI. Il vise à promouvoir les habiletés sociales des enfants de deux à cinq ans. La participation à ce programme, offert sur une base hebdomadaire, a été de 16 à 22 personnes, les enfants ayant une bonne participation. Il n'est plus offert.

Le programme PAPPN, est un programme d'aide préscolaire pour les Premières Nations. Il vise à préparer les enfants à la fréquentation scolaire et à améliorer la compétence des parents en vue du développement sain des enfants. Les thèmes suivants sont abordés : culture et langue; éducation; promotion de la santé; nutrition et

support social. Ce programme est toujours en vigueur et s'offre dix mois par année au rythme de deux à quatre fois par semaine. En général environ 20 enfants y participent.

Le programme ESPACE. Celui-ci vise à prévenir la violence et s'adresse aux enfants de trois à six ans par le truchement de mises en situation où les enfants apprennent à reconnaître leurs sentiments et à utiliser des stratégies pour faire face à des situations de violence. Il s'offre une fois l'an et regroupe de 12 à 24 enfants participants.

Finalement, le programme 'café parental', est animé par une intervenante de Kitcisakik, les thèmes des échanges, portant sur les habiletés parentales, sont choisis par les parents participants. Les 'cafés' ont lieu une fois par semaine et regroupent en général +/- huit parents. Il fonctionne de façon régulière.

Comme on peut le constater dans cette liste de programmes, certains sont axés principalement sur la préparation de l'enfant à l'école, mais rien n'est disponible pour les parents d'enfants du primaire. En résumé : au moment où ce bilan a été produit, la situation était comme suit :

3 programmes sont en vigueur : PAPPN, 2 à 4 fois semaine; 'Café parental', une fois semaine; ESPACE, une fois l'an

2 programmes sont considérés, par les chercheurs, comme importants à être réactivés : YAPP et CESAME.

2 programmes ne sont plus offerts : 'Stimulation précoce' et BRINDAMI.

6.3 L'identification des besoins

L'analyse du contenu des groupes de discussion, faite à l'aide des grilles mentionnées au point 5.6 de ce rapport, a permis d'identifier certaines catégories de besoins selon les groupes de participants. Les termes en italique représentent les mots exacts utilisés par les différents répondants :

- **Besoins affectifs** : Il s'agit des besoins liés au sentiment filial, d'appartenance à une famille et à une collectivité. Tous les groupes de répondants font consensus ici sur le besoin de *'recréer ou renforcer les liens d'attachement et*

d'appartenance' entre parents et enfants ainsi que dans la famille, la fratrie en particulier, et dans la communauté en général. Outre ce besoin, les jeunes réclament précisément de *l'affection*, de *l'attention*, de *l'écoute*, de *l'encouragement*, du *soutien*, un *encadrement* et des *bonnes communications avec leurs parents* pour les enfants qui iront à l'école à Kitcisakik. Pour leur part, les groupes de parents parlent de *rapprochement* avec leurs enfants, le besoin de les *voir grandir*, de réapprendre *à vivre avec nos enfants*, *d'en prendre soin*, avec *patience*, *tolérance*, de *ne plus leur faire vivre les déchirements des départs et être à l'aise avec ces départs*. Quant aux intervenants en éducation et en santé, tout comme les jeunes, ils voient un besoin de *discours encourageants et positifs avec et à propos de leurs enfants* afin de *renforcer leur estime de soi et leur confiance en soi*. Finalement, les administrateurs et dirigeants mentionnent le besoin de *sécurité* pour les enfants et le besoin d'inspirer chez les enfants une *fierté d'être anicinape*.

- **Besoins culturels** : Il s'agit des besoins liés à la langue, à l'identité et à l'appartenance à une culture distincte de celle des non-autochtones. À ce chapitre, tous les répondants évoquent le besoin pour les enfants d'apprendre et de parler la langue algonquine. Les professionnels de la santé ajoutent que les parents aussi ont besoin d'apprendre leur langue. La majorité des répondants mentionnent aussi l'importance de raviver les valeurs culturelles algonquines et de développer la fierté de l'identité anicinape. Pour ce faire, certains groupes recommandent une insertion de plus en plus grande des valeurs et de la culture algonquine dans l'enseignement. Finalement, faire ressortir les *modèles positifs* dans la communauté, remettre les générations en contact et favoriser les échanges interculturels avec les non-autochtones.
- **Besoins quotidiens** : Il s'agit des besoins qui sont liés à la gestion du quotidien, la routine, la discipline, la stabilité ainsi que les soins et le suivi dont les enfants ont

besoin pour persévérer et réussir à l'école. Le groupe des jeunes interviewés n'ont rien exprimé de particulier à ce sujet, sauf qu'au niveau affectif, ils ont mentionné un besoin d'encadrement, d'écoute, d'attention, d'encouragement et de soutien, tous des éléments nécessaires au quotidien. Les besoins qui ressortent avec le plus de régularité et qui sont exprimés de diverses façons selon les catégories de répondants sont indiqués dans les termes suivants : *être responsables de l'éducation de nos enfants; en prendre soin; être présents, stables, cohérents et constants; établir une discipline, une routine au foyer; augmenter et améliorer les communications, savoir écouter et encourager les enfants et leur donner des consignes claires; avoir des activités, des loisirs avec les enfants; offrir trois repas sains chaque jour; améliorer les infrastructures et les habitations de la communauté.*

- **Besoins scolaires :** Il s'agit des besoins directement liés à l'école. La satisfaction d'avoir une école primaire à Kitcisakik est exprimée par toutes les catégories de répondants. Ils réclament majoritairement des cours de langue algonquine dans l'école. Le groupe des jeunes mentionne deux besoins précis : 1) *que l'école de Kitcisakik suive la même 'structure' ou programme que les autres écoles du Québec et, 2) aider les enfants à ne plus vivre les préjugés et le racisme.* Ce dernier thème est réitéré par d'autres groupes de répondants. Les autres besoins mentionnés sont : le besoin d'établir et maintenir de *bonnes communications entre parents et enseignants* et que les enseignants soient sensibles aux *difficultés* que vivent certains enfants et fassent le lien entre leur vécu et leur vie scolaire; *l'implication des parents à l'école, au niveau des devoirs des enfants en particulier et l'obtention d'une aide pour ce faire; intégrer davantage les valeurs et les coutumes algonquines dans l'enseignement;* sensibiliser les parents à *l'importance de la réussite scolaire pour leurs enfants;* *s'efforcer d'éviter le décrochage scolaire; assurer l'accompagnement des enfants après l'école, par exemple, par du transport scolaire et des brigadiers à l'école;*

avoir des rencontres de discussion pour les parents. Finalement, un *besoin de locaux* supplémentaires est mentionné.

- **Besoins sociaux** : Il s'agit des besoins liés à un soutien nécessaire de la part de la communauté. Plusieurs thèmes ressortent avec insistance par la majorité des catégories de répondants au sujet des besoins sociaux : *pallier à l'ennui des jeunes dans la communauté par des activités parascolaires; avoir de bons exemples pour les jeunes dans la communauté; lutter contre le fléau des dépendances (drogues, alcool, jeux); favoriser l'entraide et le rapprochement entre les gens dans la communauté; favoriser la communication intergénérationnelle et communautaire positive et constructive; soutenir les parents dans leur rôle; renforcer les habiletés parentales; s'efforcer d'avoir un village en santé; maintenir l'espoir dans le village en 'croyant' au village Wanaki; développer un engagement communautaire envers le bien-être des enfants; éviter le commérage.*
- **Besoins financiers** : Il s'agit ici de l'évocation directe des besoins liés aux ressources financières des familles, de l'école et de la communauté. Les besoins exprimés à cet effet sont : *lutter contre le fléau du 'gambling'; apprendre à mieux gérer son argent; apprendre à vivre avec le même revenu mais avec des enfants à charge; trouver des moyens de mieux financer l'école; avoir des moyens pour améliorer l'espace des familles et de l'école; aider les familles pauvres, en particulier les familles monoparentales et recomposées.*

Le tableau *Identification des besoins par groupe de participants*, annexe 2, présente une vue d'ensemble détaillée des besoins tel qu'identifiés dans chaque catégorie et par chaque groupe de répondants.

Volet ‘anthropologie’

Ce volet avait pour but de connaître la signification de l’institution scolaire dans l’esprit des personnes-clés de Kitcisakik ayant une influence sur les dynamiques relationnelles familles-école. Ainsi, des jeunes parents ayant été scolarisés dans des écoles ‘blanches’, des grands-parents ayant fréquenté le pensionnat et des aînés ayant été scolarisés lors des visites des missionnaires pendant les saisons estivales ont été interviewés.

6.4 La signification de l’institution scolaire

Les écoles de mission ont plutôt laissé le souvenir d’activités récréatives agréables et stimulantes. Par contre, l’évocation du pensionnat suscite un ensemble de sentiments contradictoires, majoritairement négatifs. En général, la fréquentation du pensionnat est associée à la perte de la culture et de la langue et à des sentiments de révolte, de résignation, de honte et de tristesse. Par la suite, les expériences des Anicinapek de Kitcisakik avec l’école ont renforcé ces conceptions de l’univers scolaire qui symbolise le découragement, l’ennui, la méfiance, la dévalorisation et, surtout, un cheminement ardu, ponctué d’éternels recommencements en raison des difficultés d’apprentissage vécues et des problèmes d’adaptation au système scolaire québécois. Ces sentiments négatifs vont de pair avec le manque de contrôle sur le rôle de parent, les problèmes intergénérationnels générés par la perte de la langue algonquine et des conditions socio-familiales difficiles au sein de la communauté. Pour la plupart des personnes interrogées, quelle que soit leur génération, le cheminement au sein des institutions scolaires des ‘blancs’ a été vécu comme un douloureux déracinement.

L’implantation d’une école primaire à Kitcisakik suscite beaucoup d’espoir, le projet étant associé au retour des enfants dans la communauté ainsi qu’au rétablissement des liens intergénérationnels. Il symbolise également des opportunités de revitalisation culturelle et la possibilité de conservation du patrimoine linguistique et culturel anicinape. Le discours de nos répondants démontre que les Anicinapek de

Kitcisakik sont conscients des difficultés qui surgiront quand leurs enfants pourront à nouveau vivre avec eux puisque, pour la plupart, l'encadrement parental face au cheminement scolaire a fait cruellement défaut et qu'ils devront réapprendre à s'occuper de leurs enfants sur une base quotidienne. En outre, plusieurs parents ne se sentent pas à la hauteur sur le plan académique.

Leur perception de l'éducation idéale pour leurs enfants à Kitcisakik inclut les idées suivantes : une école de haut calibre ainsi qu'une instruction et une éducation permettant à la communauté de se réapproprier sa propre destinée tout en s'assurant d'y enseigner la culture anicinape. Bref, une éducation qui ouvrira les portes d'un meilleur avenir pour leurs enfants en même temps qu'une rééducation culturelle où les valeurs anicinapek trouveront à s'exprimer et où langue vernaculaire sera valorisée et enseignée.

7. DISCUSSION DES RÉSULTATS

D'entrée de jeu, signalons que pour une si petite communauté, cette recherche révèle un niveau de conscience de sa situation et de ses besoins particulièrement élevé et en lien avec les écrits recensés au point 3.2. L'écriteau très visible placé au cœur du village au « Dozois » affirmant que « *Ça prend toute une communauté pour élever un enfant* », et les propos tenus par nos répondants, tant Anicinapek que 'blancs', correspondent largement aux besoins des parents d'enfants d'âge scolaire identifiés par plusieurs auteurs recensés. Voir en particulier Chamberland, (2003), Conseil supérieur de l'éducation (1989 et 1994), Deslandes & Bertrand (2003), Epstein (2001), l'Institut québécois de la recherche sur la culture (1990), Larose, Terrisse, Bourque & Kurtness (2001), Montandon (1996), Pourtois, Desmet et Lahaye (2004), Renaud & Gagné (2001), Rycus & Hughes (2005), Terrisse (2007) et Yahyaoui (2000).

Les résultats obtenus permettent de discuter de ce que signifie l'implantation de l'école primaire dans la communauté de Kitcisakik selon différents aspects: le rôle de l'école à proprement parler, les avantages ainsi que les enjeux et les défis que posent une telle implantation, les espoirs qu'elle fait naître et les limites qui s'imposent. Les résultats permettent aussi de préciser les besoins des familles et de la communauté en général liés au retour des enfants à Kitcisakik ainsi que le sens que ceux-ci revêtent dans la conception d'un mieux-vivre à Kitcisakik.

7.1 L'implantation de l'école primaire à Kitcisakik : perceptions et significations

7.1.1 Le rôle de l'école

Toutes les personnes interviewées ont signifié que l'école joue et aura à jouer un rôle fondamental dans la communauté à trois niveaux en particulier: 1) au niveau affectif, puisqu'elle rapproche les générations, aide à recréer les liens intergénérationnels et fait en sorte que les parents verront leurs enfants grandir au quotidien et auront à s'en occuper sur tous les plans ; 2) au niveau social dans le sens où « *La vie reviendra à Kitcisakik* » car les enfants seront de nouveau là et la présence d'une

école fait partie intégrante d'une communauté. Elle engage toute la communauté dans le bien-être de ses enfants et lui redonne le contrôle sur leur éducation ; 3) au niveau culturel, l'école offrant l'opportunité de se réapproprier l'univers scolaire, servant à reprendre la chaîne de transmission de la culture et, ainsi, à renforcer et réaffirmer la fierté et l'identité culturelle des enfants. *« C'est fondamental d'avoir une école dans la communauté. Apprendre chez soi, dans sa langue et avec les particularités culturelles »* dit un informateur clé.

Outre les quelques éléments importants mentionnés au paragraphe ci-haut, les résultats permettent de constater que les améliorations suivantes sont attendues dans les familles et dans la communauté en général : l'école permettra d'éviter ou amoindra plusieurs problématiques actuelles telles que l'éloignement des enfants et la rupture du lien avec les parents, les cousins, les amis et la culture de façon plus générale. Elle contribuera à renouer les liens brisés ou inexistantes en rendant aux parents leur responsabilité d'éducateurs de leurs enfants. Les parents deviendront 'parents à temps plein', devant apprendre à réguler la vie familiale au quotidien en fonction des horaires scolaires et des responsabilités d'élèves à respecter. Les besoins d'apprentissage pour les parents sont multiples : établir une discipline, une constance et une stabilité au foyer; respecter les heures de lever et de coucher; assurer des repas sains chaque jour; encourager et soutenir son enfant dans ses apprentissages et le féliciter pour ses succès; accompagner son enfant à l'école; l'aider à faire ses devoirs, s'impliquer dans l'école et participer à différentes activités scolaires et parascolaires. Puisque l'éducation commence à la maison, l'école viendra compléter celle-ci et contribuer à une revalorisation du rôle parental. Étant facilement accessible, elle deviendra un pôle d'attraction dans la communauté. Les parents auront aussi moins de temps libre, ce qui est perçu comme un point positif pour la communauté dans son ensemble car elle contribuera, entre autres, à faire baisser les problématiques liées à la consommation. *« Les parents ont la liberté d'aller consommer car les enfants ne sont pas ici, ils n'ont pas de responsabilités permanentes, c'est heureux de voir venir la petite école graduellement »* (informateur clé). Elle aura aussi un rôle crucial à jouer dans la

pérennité des valeurs et de la culture algonquine par la transmission de l'histoire et de la langue et, de ce fait, de rehausser l'estime de soi des parents et des enfants.

7.1.2 La place de l'école et l'importance de l'éducation pour l'avenir

L'école est perçue comme un service d'éducation complémentaire à la famille, un outil indispensable pour assurer le meilleur avenir possible pour les enfants, sans être une fin en soi. On réclame de l'école de Kitcisakik qu'elle offre une éducation proche de la culture et des réalités anicinapek et qu'elle maintienne les mêmes programmes de calibre égal aux écoles des non autochtones. « *L'école c'est juste une partie de la vie familiale qu'on peut avoir. C'est un service pour nous aider et aider nos jeunes pour qu'ils soient capables plus tard de répondre à leurs propres questions et à celles de leurs enfants (un parent).* »

7.1.3 Les avantages et effets positifs de l'implantation de l'école à Kitcisakik

Plusieurs avantages sont relevés par les interviewés de toutes catégories du fait de l'implantation de l'école à Kitcisakik, indiquant à quel point il s'agit d'un besoin important et urgent à leurs yeux, vu les constats alarmants de disparition des savoirs culturels chez les jeunes de la communauté. D'abord et avant tout, l'idée de « *garder les enfants avec nous* » et la pensée que les enfants cesseront d'être confus par rapport à ce qu'ils sont et ce que sont leurs parents, qu'ils n'auront plus de conflit de loyauté entre deux sources d'affection et d'éducation possibles dans leur vie : leurs 'vrais' parents et leur foyer scolaire à Val-d'Or. Certains ont mentionné que les enfants se sentiront plus sécurisés de vivre avec les leurs. Ils pourront conserver la langue algonquine et si les enfants parlent leur langue, les parents « *devront à leur tour s'y mettre* ». L'école dans la communauté est également perçue comme favorisant le développement de l'identité anicinape, exprimé en termes de « *racines solides* » et de la fierté de cette appartenance, comme rehaussant la communication intergénérationnelle et accentuant la transmission des coutumes traditionnelles afin d'en assurer la pérennité. Le fait de pouvoir accompagner ses enfants à l'école revient souvent dans le

discours des parents et est exprimé comme un rêve, une joie. Ils mentionnent aussi qu'ils devront devenir des modèles pour leurs enfants. Un parent explique également que l'école enseigne indirectement aux parents certains outils pour travailler à une meilleure discipline à la maison : « *des fois mon garçon dit des gros mots et des fois il s'assied dans la chaise bleue à l'école. Je fais le même exercice à la maison et il ne le fait plus maintenant* ».

Certains informateurs clés ont noté qu'il semble y avoir plus d'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants depuis que l'école a commencé à être installée dans la communauté, voire une conscience politique et un engagement vis-à-vis la communauté. D'autres notent que certains enfants rêvent de devenir enseignants, eux aussi, un jour. Voilà un rêve très positif auquel les enfants éduqués dans les écoles 'blanches' de Val-d'Or ne se permettaient pas d'aspirer. Mais ils se voient maintenant dans ce rôle puisqu'il s'agit de 'leur' école. Selon plusieurs répondants, l'école primaire à Kitcisakik contribuera à faire diminuer le décrochage scolaire et à faire s'estomper certaines problématiques sociales telle que la consommation de drogue et d'alcool. Finalement, la présence de l'école symbolise la vie qui revient dans le village : « *Quand les enfants sont ici il y a beaucoup de vie. À l'automne quand ils s'en vont c'est mort* » (un parent).

7.1.4 Les enjeux et les défis à relever et le type de participation anticipé

Deux besoins fondamentaux sont mentionnés ici : premièrement, celui de combler le manque d'espace pour accueillir les enfants, tant dans les maisons qu'au niveau d'aires communautaires de loisirs. En lien avec ce besoin qui comblerait celui de garantir des espaces d'intimité dans les foyers, vient aussi celui d'assurer l'hygiène en ayant l'eau et l'électricité dans les maisons : « *envisager d'aider les parents à prendre soin de leurs enfants 24 heures sur 24* ». En effet les préoccupations liées au contexte actuel de la communauté sont d'abord matérielles correspondant aux besoins physiologiques à la base de la pyramide de Maslow (1968). S'ajoutent à ces besoins ceux des niveaux supérieurs de cette même pyramide : la sécurité, la stabilité, l'amour,

l'affection, le sentiment d'appartenance, une saine estime personnelle, toutes ces dimensions étant intimement liés à la santé et au bien-être ainsi qu'au succès et à un statut reconnu qui mènent finalement au dernier échelon de la pyramide, la possibilité de l'actualisation de soi. Sans la base dans la hiérarchie des besoins, affirme Maslow, un être humain ne peut atteindre le développement de son plein potentiel (Berger, 1983). Comme le mentionnent les répondants : « *Certains parents n'ont pas la capacité de s'occuper de leurs jeunes : de bien manger, de faire les affaires adéquatement (les douches, les repas)* ». Voici dont un défi de taille.

D'autres points très importants qui ont été relevés lors de la majorité des entrevues concernent l'organisation quotidienne de la vie familiale ainsi que les communications et relations entre parents et enfants en lien avec l'école. Ceux-ci représentent de très grands défis pour ces parents qui ont été habitués à ne prendre en charge leurs enfants que les fins de semaine. Assurer une routine, une discipline, respecter les horaires, prendre soin de son enfant tous les jours, l'emmener à l'école, le faire garder, l'aider à faire ses devoirs, participer aux activités organisées par l'école, l'encourager et le motiver aux études sont toutes des responsabilités nouvelles et pour lesquelles aucun modèle n'existe dans la communauté. En outre, sur le plan financier, le retour des enfants dans la communauté représente un surcroît de dépenses pour les familles notamment au niveau des repas pour toute la semaine, sans augmentation du budget. Toutes ces dimensions ont été exprimées dans les entrevues ce qui indique un niveau de conscience très élevé de la part des membres de cette petite communauté concernant les enjeux impliqués dans l'implantation graduelle de l'école à Kitcisakik.

À un autre niveau, l'école devra être 'réinventée' au fil du temps et de l'expérience. Cela fait plus de 50 ans que la langue et la culture anicinapek sont mises en péril parce que l'éducation est confiée à l'extérieur de la communauté. Selon les répondants, la langue et la culture devront donc trouver une place substantielle dans l'éducation dispensée à l'école ainsi qu'un soutien et une valorisation importante :

« Il faudrait avoir un autre aspect d'école, une extension, qui pourrait être parallèle et pourrait s'appeler une école traditionnelle où l'on enseigne la langue, la culture qui ne sera pas nécessairement dans un

lieu physique, comme mon grand père disait : l'école c'est quand on va dans le territoire, tout se trouve là, la langue, les oiseaux, les animaux, les poissons, les rivières, les lacs, tout est là pour l'apprentissage de la langue et pour maintenir la culture » (Informateur clé anicinape).

En plus d'apprendre et de développer leurs habiletés de parents d'enfants du primaire et de s'y consacrer, les parents devront également investir du temps et de l'énergie à l'établissement d'un tel projet d'éducation parallèle et cela, soutiennent les répondants, en faisant participer les enfants à la construction de leur école de façon à les sensibiliser à la maintenir en bon état et en les consultant avant de prendre des décisions afin qu'ils se sentent impliqués, entendus et pris en compte. L'importance accordée aux activités contribuant à raviver la langue et la culture est tellement grande que certains ont même proposé une école partagée entre six mois en forêt et six mois en classe. Le besoin de développer un personnel scolaire algonquin qualifié et stable a aussi été fortement mentionné. Toutefois, si la communauté de Kitcisakik pressent le besoin d'enseigner à ses enfants leurs bases culturelles, elle ne néglige pas pour autant le besoin dit 'primordial' de garder et de développer des liens de partenariats avec les écoles allochtones par des visites et des échanges : « *Si on met une école [à Kitcisakik] ça va être important de garder le contact avec les écoles allochtones, de faire des activités ensembles et pas de s'exclure encore plus. Ça permet aussi de développer le sentiment de fierté d'appartenir à cette culture. Il faut favoriser les échanges culturels » (informateur clé).*

7.2 Les parents, les familles, la communauté : rôles et responsabilités

7.2.1 Le rôle de parent

L'implantation de l'école signifie pour les parents le besoin de préciser leur rôle auprès de leurs enfants d'âge du primaire, rôle qui est quelque peu flou pour ceux dont les enfants sont scolarisés à Val-d'Or puisque les foyers scolaires pallient d'une certaine façon à leur absence quotidienne et que l'éloignement contribue à une forme de désintérêt ou tout moins de risque de désintérêt progressif à l'égard de la vie scolaire :

« *C'est important que les parents s'approprient leur rôle. Les foyers scolaires accaparent un peu notre rôle* » (un parent). Les parents dont les enfants sont scolarisés à Val-d'Or ont exprimé le fait qu'ils ne prennent pas toujours le temps d'appeler leurs enfants, ni les professeurs, les éducateurs ou les foyers et ils ne font pas toujours l'effort de se déplacer lors des rencontres telles que les remises des bulletins. Quand les enfants reviennent dans la communauté les fins de semaines, les parents ne se tiennent pas toujours au fait de leur évolution scolaire. Un parent exprime ainsi son comportement avec ses enfants : « *Nos enfants je les appelle régulièrement mais c'est sûr qu'il y a un détachement qui se passe quand même. Ils ont leur routine de vie à eux...* ».

7.2.2 Les liens familiaux indissociables de la survivance culturelle

Les adolescents précisent que l'école implantée dans la communauté, à proximité des familles, va jouer un rôle important au niveau des liens entre les parents et les enfants. Ils expriment, sous forme de désir, que les enfants pourront être plus près de leurs familles, « *Être avec nos parents... être plus proches de nos parents on pourrait [se] parler...* », et qu'ils pourront développer leur culture anicinape en apprenant leur langue maternelle et leur culture.

7.2.3 La motivation

Certains parents perçoivent en la présence de l'école une source de motivation personnelle pour reprendre le contrôle sur leur vie, notamment en répondant prioritairement aux besoins de leurs enfants et en participant à cette nouvelle réalité dans la communauté : « *Ça nous aiderait nous autres aussi, les parents. Ne pas sortir le soir, de faire notre 'gambling', ça nous préoccuperait sur les besoins de nos enfants* (un parent).

Cette motivation est exprimée comme une concrétisation dans la joie d'accompagner son enfant à l'école et d'aller le chercher en fin de journée, ce dernier ayant de nouvelles connaissances et des histoires à raconter, et dans le plaisir anticipé d'aider l'enfant à faire ses devoirs et de le voir progresser au quotidien. « *...le fait de se*

lever le matin et de l'accueillir après l'école, c'est un sentiment agréable à vivre » (un parent). On peut percevoir dans ces propos toutes les frustrations et la souffrance vécues par ces parents à qui on a dérobé la joie et le droit de voir au quotidien le développement de son enfant et les simples plaisirs liés au fait de pouvoir les prendre par la main et les conduire à l'école, les accueillir avec toutes leurs histoires en fin de journée et les accompagner dans leurs tâches scolaires. Il y a donc la motivation de recouvrer le lien parent-enfant qui a tant été mis à mal par cet éloignement depuis plusieurs générations. « *On rêve tous d'avoir nos enfants à la maison, de s'en occuper à plein temps »* (un parent).

7.2.4 La langue

La langue est plus que jamais au cœur des préoccupations actuelles quant à la survie et à la pérennité de la culture algonquine à Kitcisakik. Tel qu'exprimé par les parents et les adolescents, la perte de la langue signifie l'extinction quasi-inévitable de la culture. Plusieurs parents ont exprimé une immense frustration quant à leur propre histoire scolaire qui a, selon eux, largement contribué à cette perte. Un sentiment de culpabilité se mêle toutefois intimement à la dénonciation de ce processus imposé par la colonisation, conduisant à la francisation incontestable de la communauté. À l'exception des aînés, les parents se considèrent comme responsables de cet « *oubli* », n'ayant pas fait l'effort suffisant pour conserver leur langue et la pratiquer à la maison :

« Je me suis demandée depuis quand j'ai pas parlé algonquin avec mes enfants. On a parlé constamment français avec eux autres. Je suis responsable de ça. La fierté d'être algonquin passe par là. On a les moyens de se reprendre avec nos enfants » (un parent).

Ce que j'aimerais si l'école est implantée ici, qu'il n'y ait pas juste le français et les maths, j'aimerais que ça se fasse en algonquin. Je trouve qu'il faut réapprendre la langue (un parent).

Les parents qui ont présentement des enfants à l'école à Kitcisakik, à la maternelle ou en première année, expriment une joie et une fierté d'entendre leurs enfants dire parfois quelques mots en algonquin. Cela les motive à réapprendre eux-mêmes les notions de leur langue que le temps et les pressions pour l'assimilation a pu

effacer. Une belle relation s’instaure et se développe ainsi avec la réintégration de la langue dans le quotidien tant au niveau des liens parents-enfants, que grands-parents / petits-enfants et même au sein de la fratrie. En effet, les jeunes qui sont scolarisés à Val-d’Or sont enclins eux aussi à vouloir partager avec leurs benjamins ces nouvelles connaissances.

7.2.5 Les problèmes sociaux

Les parents évoquent aussi leur responsabilité dans les problèmes sociaux qui affectent la communauté, les jeunes en particulier. Ils déplorent, par exemple, les communications négatives, décourageantes et méprisantes, les uns envers les autres et, de façon générale, envers leur communauté. À cet égard, certains dénoncent ce qu’ils appellent le ‘*fléau du commérage*’ à Kitcisakik. Ces pratiques communicationnelles nocives rabaisent et détruisent l’estime personnelle et la confiance de la communauté en ses capacités. Elles affectent autant les enfants que les adultes, limitant la possibilité, pour les premiers, de performer à leur plein potentiel dans leurs études et d’atteindre la réussite et le bien-être. Un autre ‘fléau’ qu’ils mentionnent avec tristesse et frustration est celui de l’abus d’alcool et de drogues, comme le dit un parent :

« C’est sûr qu’il y a plein de choses qui se passent ici : la consommation faut pas se le cacher. Nos jeunes aussi ils sont forts là-dedans. Je regarde les jeunes et les jeunes adultes : au début il y en a beaucoup (au secondaire) puis à la fin ils sont deux ou trois sur les bancs, ils décrochent ».

7.2.6 Implication, collaboration et communication dans la communauté

Ces trois notions se rejoignent. Si les parents ont besoin d’apprendre à aider, soutenir et encourager leurs enfants au quotidien, selon plusieurs répondants, la communauté elle-même, comme un tout, a besoin d’être à l’écoute des parents et de les soutenir dans leur rôle et leurs responsabilités. Cela passe nécessairement par une collaboration et une bonne communication, non seulement entre l’école (les professeurs, éducateurs) et la famille mais aussi avec les autres intervenants qui offrent des services d’aide et de soutien pour rendre les parents plus autonomes et conscients

de leurs responsabilités. L'école devrait avoir un rôle moteur dans la communication avec les parents. Certains interviewés mentionnent que l'école ne donne pas suffisamment d'informations sur les activités et les formations dispensées aux enfants ce qui, du point de vue des interviewés reliés à l'éducation, relève davantage d'un manque de suivi et d'implication des parents par rapport aux tentatives de communication et de collaboration. En effet, les professionnels de l'éducation constatent que peu de parents participent aux réunions et activités. C'est un défi à surmonter possiblement par la mise sur pied d'un Comité de parents qui serait responsable d'un tel mandat. Un point très important est également soulevé par tous les participants, celui de venir en aide à son enfant sur le plan de l'apprentissage : « comment aider son enfant à faire ses devoirs quand on n'a pas l'instruction nécessaire pour le faire ? » Cela nécessitera une prise en charge et un soutien indispensable de la part de l'école et de la communauté. Ils considèrent également que ce soutien est important dans la motivation de l'enfant : « ... avoir un service d'aide aux devoirs car on ne sait pas exactement comment faire. On ne sait pas trop comment s'y prendre » (un parent).

Finalement, les aîné-es sont aussi susceptibles de jouer un rôle important dans l'élaboration du concept scolaire et dans la participation au programme scolaire : « *Le défi que les parents ont c'est de s'approprier les méthodes d'éducation que leurs ancêtres avaient, pour qu'ils puissent les transmettre aux enfants* » (informateur clé).

8. PROGRAMME D'INTERVENTION PRÉCONISÉ

L'objectif général du programme d'intervention proposé est de supporter le retour des enfants du niveau primaire dans la communauté en favorisant l'appropriation de l'école par la communauté afin d'assurer le sain développement des enfants.

Tel qu'indiqué à la section intitulée *La transformation des données en programme d'intervention*, les chercheurs, ainsi que des membres du Comité du suivi de la recherche, sont parvenus à un consensus sur le programme global d'interventions requises à l'aide d'une grille conçue spécifiquement pour en arriver à la conception d'un programme répondant aux besoins exprimés par les répondants.

Les grandes orientations du programme ciblent trois composantes en lien avec les besoins exprimés, soit :

CIBLE 1 : Affective – viser le renforcement des liens d'attachement parents-enfants.

CIBLE 2 : Culturelle – viser l'implication des parents et autres collaborateurs (aînés par exemple) dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble.

CIBLE 3 : Le quotidien – viser à outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école.

Tel que mentionné plus haut, ces trois cibles touchent également, de façon indirecte, certains besoins sur le plan social.

Les moyens pour atteindre ces cibles sont :

CIBLE 1 : 'viser le renforcement des liens d'attachement parents-enfants'.

- Greffer nos activités de conscientisation/information/formation et valorisation du rôle de parents d'enfants d'âge scolaire aux ateliers déjà existants intitulés « Fiers d'être parents ». Ces ateliers pourront être bonifiés par la recherche et la participation des parents encouragée.
- Recommander la réactivation des programmes de préparation précoce à l'école : YAPP et CESAME. Le programme PAPNN est toujours actif.

- Greffer également nos activités de conscientisation/formation aux 'Café-rencontres' déjà existants. Le contenu de ces 'cafés-rencontres' pourrait possiblement être enrichi, au besoin, par la recherche et les parents encouragés à y participer.
 - Organiser des activités ludiques pour les familles (parents et enfants ensemble).
 - Organiser des moyens de valorisation des enfants du primaire (Par exemple, des galas reconnaissance à l'école).
 - Former des intervenants de la communauté à la médiation parents/jeunes-enfants. Suzanne Dugré, s'est offerte pour faire de telles formations.
- **CIBLE 2 : 'viser l'implication des parents et autres collaborateurs (aînés par exemple) dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble'.**
- Mettre sur pied un « Groupe de mobilisation de parents » qui aurait pour mandat principal de s'assurer de l'implication des parents dans l'école.
 - Qu'une intervenante-ressource ait le mandat de supporter le 'Groupe de mobilisation de parents'.
- **CIBLE 3 : 'viser à outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école'**
- Lors d'une Assemblée de parents, proposer à ceux-ci l'organisation d'une session de formation/information sur la signification et l'importance des devoirs pour l'apprentissage des enfants et en quoi consiste un bon contexte pour les devoirs. Par la suite, mettre sur pied des ateliers d'aide aux devoirs (incluant parent/enfant) avec une personne ressource disponible sur place pour aider les parents à aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires.
 - Lors des Café-rencontres, sensibiliser et former les parents aux tâches quotidiennes d'un parent d'enfant(s) d'âge scolaire (primaire).

Outre les moyens identifiés ci-haut, l'équipe des chercheurs et le coordonnateur des Services de première ligne de Kitcisakik sont d'accord qu'une intervenante algonquienne des Services de première ligne, qui est également assistante pour cette recherche, siègera sur une Table de concertation enfance-famille mise sur pied par les Services de première ligne, afin de créer un pont entre ces services et les composantes pertinentes du programme proposé par cette recherche. Cette présence assurera la cohérence et la complémentarité entre les services offerts, la non redondance des services et la pérennité du programme.

9. LIMITES, BIAIS ET MÉRITES DE CETTE RECHERCHE

9.1 Limites

Cette recherche a identifié précisément les besoins des parents en lien avec l'implantation progressive de l'école primaire à Kitcisakik. Elle s'est donc limitée à cette dimension précise des besoins et des dilemmes des parents et de la communauté de Kitcisakik, sachant toutefois que d'autres problèmes, liés aux difficultés d'être parent à temps plein, doivent également être pris en compte par d'autres instances œuvrant dans cette communauté. Par exemple, notre programme ne répond pas aux besoins liés à la préparation des enfants d'âge préscolaire à leur entrée à l'école, aux problèmes de dépendances (drogue, alcool, jeu), aux problèmes de violence et de négligence ainsi qu'aux difficultés financières et d'infrastructure. Les Services de première ligne de Kitcisakik and le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik sont responsables de ces dilemmes. Ils ont été identifiés dans la recherche, mais dans son programme visant à répondre aux besoins, la recherche doit se limiter aux éléments précis qui viendront soutenir les efforts des parents dans la prise en charge de leurs enfants d'âge scolaire primaire, donc des enfants de cinq ans à douze ans. D'autres problèmes dont cette recherche ne peut pas tenir compte de façon directe, et qui affectent l'estime de soi des membres de la communauté, sont liés aux mécanismes d'exclusion dont fait preuve la société majoritaire qui les entoure : les préjugés et le racisme. Toutefois, la diffusion des résultats de cette recherche pourra contribuer à faire diminuer l'ignorance de la société majoritaire face à cette communauté et ainsi faire baisser le niveau de préjugés et de racisme existants.

Afin de contrer certaines limites importantes, notre équipe de chercheurs a travaillé, et continuera à travailler, étroitement avec le Coordonnateur des services de premières lignes de Kitcisakik qui a développé un Plan d'intervention holistique communautaire visant à améliorer la santé des familles ayant des enfants de zéro à dix-huit ans (Riendeau, 2007). De même, à la fin du présent rapport, notre recherche fait des recommandations à trois instances impliquées dans le mieux-être de la

communauté : les responsables du service de l'éducation; le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik et les deux paliers de gouvernements, fédéral et provincial.

9.2 Biais

Dans cette recherche visant à identifier les besoins, des entrevues ont été faites auprès de 26 informateurs clés dont quinze Anicinapek de Kitcisakik et onze étant des intervenants 'blancs' dans la communauté. Parmi les informateurs clés, trois catégories ont été rencontrées : des intervenants en santé, des intervenants scolaires et des administrateurs dans la communauté. Également 26 parents et membres de familles élargies, grands-parents surtout, ont été interviewés. Par contre, uniquement sept jeunes ont pu être rencontrés afin de donner leur perception des besoins des parents et de la communauté en lien avec l'implantation de l'école à Kitcisakik. Nous n'avons pas interviewé de jeunes enfants (cinq ans à huit ans) présentement à l'école dans la communauté car, dans une si petite communauté, de telles entrevues auraient risqué de mettre à mal l'anonymat et la confidentialité et, possiblement, de confondre et de perturber certains d'entre eux. Le groupe de répondants le plus près des enfants étaient des jeunes de quinze à dix-sept ans. Somme toute, la forte majorité des répondants sont algonquins et toutes les catégories de personnes impliquées ont pu contribuer à l'identification des besoins.

9.3 Mérites

Cette recherche, qui nous a été demandée par des intervenants anicinapek, dans le domaine de la santé à Kitcisakik a, d'abord et avant tout, le mérite de répondre à une demande précise formulée comme une priorité de la part de membres importants, ayant une bonne connaissance de la communauté. Elle a aussi eu comme mérite d'avoir transmis des connaissances en recherche par la formation de deux assistantes de recherche algonquines. De plus, elle contribue à consolider des liens de partenariat et de confiance entre l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik ainsi que son Centre de santé qui suivent cette recherche de

près. Finalement, et non le moindre de ses mérites, elle donne espoir et confiance à la communauté qu'avec la contribution et le soutien des chercheurs et de leur équipe d'assistantes de recherche, ainsi que leur collaboration avec le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik et avec leur Centre de santé, l'implantation graduelle de l'école à Kitcisakik se fera de façon à ce que celle-ci leur ressemble et le retour des enfants se fera de façon aussi saine et paisible que possible. Finalement, par sa méthodologie, incluant un Comité du suivi de la recherche et le fait d'être une recherche-action participative, cette étude a le mérite de travailler dans un esprit de décolonisation et d'empowerment (Smith, 1999; Freire, 2000).

10. CONCLUSION

Comme on l'a vu, l'implantation d'une école primaire à Kitcisakik est globalement perçue comme une contribution importante au développement sain et continu de la communauté. Toutefois celle-ci ne pourra se faire que progressivement en tenant compte des problématiques auxquelles Kitcisakik en général et les parents en particulier doivent faire face. La mise en place d'un programme d'intervention répondant aux besoins identifiés et analysés visera à atténuer les difficultés importantes vécues par une prise en charge de la communauté par la communauté. Les orientations prises semblent faire l'unanimité et visent à répondre aux besoins de tous ordres identifiés.

La subvention pour les phases d'implantation et d'évaluation ayant été confirmée, des rencontres de concertation régulières entre les différents services de la communauté et l'équipe de recherche seront planifiées afin d'assurer une cohérence d'intervention et d'éviter les dédoublements. Les trois années à venir devraient permettre de supporter suffisamment la communauté pour faire en sorte que cette opération soit un succès. De plus, l'évaluation des effets du programme implanté par un chercheur chevronné en évaluation de programme permettra de s'assurer de la valeur des activités mises en place pour supporter la communauté dans cette étape cruciale de reprise en mains de l'avenir scolaire de ses enfants.

RÉFÉRENCES

- Agbo, S. A. (2007 – Juillet). « Addressing School-Community Relations in a Cross-Cultural Context : A Collaborative Action to Bridge the Gap between First Nations and the School ». *Journal of Research in Rural Education* 22(8), pp. 1-14.
- Angus, M. (1993). *Les derniers seront les premiers. Politiques visant les autochtones en période de restrictions budgétaires*. Montréal : Les éditions Écosociété.
- Antone, R. A., Miller D. L. & Myers, B. A. (1986). *The Power Within People*. Deseronto : Peace Tree Technologies Inc.
- Archibald, L. (2006). *Décolonisation et guérison: Expériences des peuples autochtones aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Groenland*. Ottawa: Fondation autochtone de guérison.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Wendake : Assemblée des P.N.
- Audet, S., Papatie, D., Riendeau, R. (2005). *Les différents visages de la pauvreté à Kitcisakik*. Kitcisakik : Conseil des Anicinapek.
- Berger, K. S., (1983). *The Developing Person Through the Life Span*. New York : Worth Publishers Inc.
- Boudreault, R. (2003). *Du mépris au respect mutuel*. Montréal : Les éditions Écosociété.
- Bousquet, M.-P. (2005). « La production d'un réseau de sur-parenté : histoire de l'alcool et désintoxication chez les Algonquins. *Drogues, santé et société* 4(1), 129-173.
- Bousquet, M.-P. (2006). « A Generation in Politics : The Alumni of the Saint-Marc-de-Figuery Residential School ». In H.C. Wolfart, ed., *Papers of the Thirty-Seventh Algonquian Conference*, [pp. 1-17]. Winnipeg : University of Manitoba.
- Boutin, G., Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Castellano, M.B. (2002). *Tendances familiales autochtones . Les familles élargies, les familles nucléaires, les familles du cœur*. Institut Vanier de la famille.
- Castellano, M.B., Davis, L, & Lahache, L. (2000). *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- Chamberland, C. (2003). *Violence parentale et violence conjugale. Des réalités plurielles, multidimensionnelles et inter reliées*. Ste. Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charest, P. (1992). « La prise en charge donne-t-elle du pouvoir? L'exemples des Atikamek et des Montagnais ». *Anthropologie et Sociétés* 16(3), pp. 55-76.

- Claes, R. & Clifton, D. (1998). *Sérvices contre les enfants placés en établissement. Besoins et attentes en matière de réparation pour les sérvices commis contre les enfants placés dans les pensionnats pour enfants autochtones [Rapport final soumis à la Commission du droit du Canada]*. Ottawa : Commission du droit du Canada.
- CNBES (Conseil national du bien-être social), (2007). *Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes métis, inuits et des Premières Nations* [Rapport du Conseil]. Ottawa : Conseil national du bien-être social.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Les enfants du primaire*. Ste. Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Ste. Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- CRPA (Commission royale sur les peuples autochtones), (1996). *Un passé, un avenir*, [Vol. 1, 2^e partie, ch. 10 : Les pensionnats]. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada.
- Dawson, J. (1988). « 'If My Children are Proud' : Native Education and the Problem of Self-Esteem ». *Canadian Journal of Native Education* 15(1), pp. 43-50.
- Deslandes, R. (2001a). L'environnement scolaire, dans Hamel, M., L. Blanchet et C. Martin (sous la dir. de), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec : Les publications du Québec, p. 251-286.
- Deslandes, R. (2001b). *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels*.
URL : www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/documents/textes_pafa_deslandes_complet.pdf
- Deslandes, R., Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés* [Rapport de recherche]. Québec : CQRS/MEQ.
- Deslandes, R., Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-familles : un portrait global. *Vie Pédagogique*, 126, 27-30.
- Dickason, O. P. (1996). *Les Premières Nations du Canada*. Sillery : Les Éditions du Septentrion.
- Dion-Stout, M. et Kipling, G. (2003). *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*. Ottawa : La Fondation autochtone de guérison.
- Dolbec, A. (2003). « La recherche-action », in Gauthier, B., *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec. Pp.505-540.
- Dupuis, R. (2001). *Quel Canada pour les Autochtones?* Montréal : Les Éditions du Boréal.

- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman and F. Loel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO. Westview Press.
- Erasmus, G. (1992). Vingt ans d'espoirs déçus. Dans R. Richardson (ed. – traduction de J. B. Gélinas), *Minuit moins cinq sur les réserves* [pp. 259-303]. Montréal : Libre Expression.
- Fondation autochtone de guérison (2006). *Rapport Final, vol. I, II, III, IV*. Ottawa: Fondation autochtone de guérison.
- Freire, P. (2000). *Pédagogy of the Oppressed* [30th Anniversary Edition]. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Goddard, J. T. (1993). "Band Control Schools: Considerations for the Future". *Canadian Journal of Native Education* 20(1), pp. 163-167.
- Gouvernement du Québec (2004a). *Synthèse du Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec: Ministère de l'emploi, Solidarité sociale et Famille.
- Gouvernement du Québec (2004b). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Greenwood, M. & Shawana, P. (2000). "Whispered Gently Through Time: First Nations Quality Child Care". *Native Social Work Journal* 4(1), pp. 51-83.
- Groupe de travail pour les jeunes (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Jaine, L. [ed.], (1995). *Residential Schools: The Stolen Years*. Saskatoon: University of Saskatchewan, University Extension Division.
- James, K. (2000). Social Psychology. American Indians, science and technology. *Social Science Computer Review*, 46(2), 196-213.
- Larose, F. (1988). *Éducation indienne au Québec et prise en charge scolaire : de l'assimilation à la souveraineté économique et culturelle*. Thèse présentée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, 2 volumes.
- Larose, F. (1989). L'environnement des réserves indiennes est-il pathogène ? Réflexions sur le suicide en milieu amérindien québécois. *Revue québécoise de psychologie*, 10(1), 31-44.
- Larose, F., Terrisse, B., Bourque, J., Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les Autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, no 1, 151-180.

- Lavell-Harvard, D.M. & Corbiere Lavell, J. (2006). « *Until Our Hearts Are On the Ground* » : *Aboriginal Mothering, Oppression, Resistance and Rebirth*. Toronto : Demeter Press.
- Lepage, P. (1995). « Un regard au-delà des chartes. Le racisme et la discrimination envers les peuples autochtones ». *Recherches Amérindiennes au Québec XXV*(3), pp. 29-44.
- Leroux, J., Chamberland, R., Brazeau, E., & Dubé, C. (2004). *Au pays des peaux de chagrin : Occupation et Exploitation territoriales à Kitcisakik au XXe siècle*. Québec : Les presses de l'université Laval.
- Lessard, P.-E. (1998). *La renaissance de l'église Sainte-Clothilde à Kitcisakik*. Montréal : CinéCité (vidéo).
- Loiselle, M. (2007). *Un portrait : le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery* [Rapport de recherche]. Rouyn-Noranda : UQAT.
- Maina, F. (1997). « Culturally Relevant Pedagogy : First Nations Education in Canada ». *Canadian Journal of Native Studies* 17(2), pp. 293-314.
- Marcil, C. & Thibault, D. (1985). *Le printemps indien*. Montréal : Les Éditions Québec-Amérique.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York : Van Nostrand.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (2000). « La recherche dite 'alternative'. In Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et coll., *Méthodes de recherche en intervention sociale*, [pp. 287-325]. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et Coll. (sous la dir. de), (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Memmi, A. (1985). *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*. Paris : Gallimard.
- Miller, J.R. (1996). *Shingwauk's Vision : A History of Native Residential Schools*. Toronto : University of Toronto Press.
- Milloy, J. S. (1999). *A National Crime : The Canadian Government and the Residential School System, 1879-1986*. Winnipeg : The University of Manitoba Press.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, 63-73.
- Mowatt, M. (2006). *Étude exploratoire des signes avant-coureur de l'abandon scolaire auprès des élèves du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire des communautés du Lac Simon et de Pikogan* [Rapport de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation]. Rouyn-Noranda : UQAT.
- Mzinegiizhigo-kwe Bédard, R. E., (2006). An Anishinaabe-kwe Ideology on Mothering and Motherhood. In M. Lavell-Harvard & J. Corbiere Lavell (eds.), *Until our Hearts Are On The Ground: Aboriginal Mothering, Oppression, Resistance and Rebirth*. Toronto: Demeter Press.

- Noël, D. et Tassé, L. (2001). *Les quatre savoirs de Mali Pili Kizos*. Montréal : Femmes autochtones du Québec Inc.
- Noël, F. (2001). *Le maternage chez les jeunes femmes de la communauté algonquine de Kitcisakik*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des études supérieures, Mémoire de maîtrise.
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2005). *Les portraits de la région*.
URL : www.observat.qc.ca
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2006). *Statistiques/Autochtones*.
URL : www.observat.qc.ca/Statistiques/autochtones.htm
- Olds, S. W. & Papalia, D. E. (2000). *Le développement de la personne*. Laval : Éd. Études Vivantes.
- Ouellet, F. et Mayer, R. (2000). « L'analyse des besoins ». In Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et coll., *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur. Pp. 257-286.
- Parazelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C., Lévesque, S., Rhéaume, M., Gagnon, S. (2003). Les programmes de prévention précoce : Fondements théoriques et pièges démocratiques. *Service social, Vol. 50*, p.81-121.
- Park, P. (éd.). (1995) *Voices of change : participatory research in the United States and Canada*. Toronto. Institute of Health Promotion Research & B.C. Consortium for Health Promotion Research. *Recherche participative et promotion de la santé*. Ottawa: Société royale du Canada
- Perley, D. G. (1993). « Aboriginal Education in Canada as Internal Colonialism ». *Canadian Journal of Native Education* 20(1), pp. 118-128.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1973). *The Child's Conception of the World*. Granada Publishing Ltd.
- Picard, G. (2001). *Les sociétés modernes dépossédées de la démocratie*. Allocution au Forum continental sur l'éducation, dans le cadre du Sommet des Amériques, Québec, 17-18 avril.
- Pineault, R., & Daveluy, C., (1986). *La planification de la santé : concepts, méthodes, stratégies*. Montréal : Les Éditions Agence d'Arc Inc.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). « Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale ». *Enfances, Familles, Générations : Regards sur les parents d'aujourd'hui 1*, automne, pp. 1-13.
URL : <http://erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>
- Regnier, R. (1994). The sacred circle. A process pedagogy of healing. *Interchange*, 25(2), 129-144.
- Renaud, H., et Gagné, J.-P. (2001). *Huit moyens efficaces pour réussir mon rôle de parent*. Montréal : Les éditions Quebecor.

- Riendeau, R. (2007). *Portrait de la communauté de Kitcisakik. Analyse de la collectivité*. [Rapport d'analyse et Plan d'intervention proposé]. Kitcisakik : Service de première ligne.
- Ross, R. (2006). *Dancing with a Ghost : Exploring aboriginal reality*. Toronto: Penguin Group (Canada).
- Rycus, J. S. & Hughes, R. C. (2005). *Guide terrain pour le bien-être des enfants. Développement de l'enfant et services de bien-être de l'enfance*. Montréal : Sciences et Culture.
- Samson, C. (21000-2001). « Teaching Lies : The Innu Experience of Schooling ». *The London Journal of Canadian Studies* 16, pp. 84-102.
- Sauvé, M.-R. (1999). Deux ans chez les Algonquins! Jacques Leroux a sauvé de l'oubli des légendes amérindiennes. *Furum* 99-05-10, article 09. Montréal : UdeM.
- Simard, J.-J. (2003). *La réduction. L'autochtone inventé et les amérindiens d'aujourd'hui*. Sillery : Les Éditions du Septentrion.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies*. Dunedin, Australia: University of Otago Press.
- Smith, S., Williams, D., Johson, N. (1997). *Nurtured by knowledge: Learning to do participatory action research*. Ottawa: IDCR.
- Smylie, J. (2000). « Guide à l'intention des professionnels de la santé travaillant chez les peuples autochtones ». *Journal SOGC* 100(1-13).
- Terrisse, B. (2007). Intervention socio-éducative en milieu vulnérable: 'Le projet Famille-École-Communauté, réussir ensemble'. URL: <http://www.unites.ugam.ca/terriss>
- Thomas, D., Dugré, S., Le Blanc, P., Connelly, J.-A. (2006). Étude de besoins en matière de services sociaux dans trois communautés autochtones de l'Abitibi-Témiscamingue (Kitcisakik, Lac Simon et Pikogan). Rapport de recherche. Rouyn-Noranda, UQAT, LARESCO.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrés et des groupes autochtones du Québec*. Université de Sherbrooke : Rapport de recherche FRSC.
- Ward, C. (1998). The importance of context in explaining human capital formation and labor force participation of American Indians in Rosebud county, Montana. *Rural Sociology*, 63(2), 451-480.
- Wesley-Esquimaux, C. C. et Smolewski, M. (2004). *Traumatisme historique et guérison autochtone*. Ottawa: La Fondation autochtone de guérison.
- Williamson, K. J. (1987). "Consequence of Schooling: Cultural Discontinuity Amongst the Inuit". *Canadian Journal of Native Education* 14(2), pp. 60-69.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Yahyaoui, A. (2000). Paradoxes de l'entre-deux : du Quiproquo à la construction du lien. Dans O. Amiguet et C.R. Julier, *Créer des liens* (p. 65-81). Genève : IES, éditions.

ANNEXE 1

Grille d'entrevues :

1.a **Auprès des informateurs clés**

1.b **Auprès des parents ayant des enfants à l'école de Kitcisakik**

1.c **Auprès des parents ayant des enfants à l'école à Val-d'Or**

1.d **Auprès des adolescents**

**LE RETOUR DES JEUNES ENFANTS DANS LA COMMUNAUTÉ ALGONQUINE DE
KITCISAKIK : UNE RECHERCHE ACTION VISANT L'ENGAGEMENT DE LA
COMMUNAUTÉ ENVERS LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS**

**GRILLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES INFORMATEURS
CLÉS**

**PRÉPARÉE PAR MÉLANIE ET VALÉRIE PÉNOSSWAY,
SOUS LA DIRECTION D'ANNE-LAURE BOURDALEIX-MANIN,
RÉVISÉE ET APPROUVÉE PAR MARGOT LOISELLE ET SUZANNE DUGRÉ**

LE 4 JANVIER 2007

Question de recherche: Quels sont les besoins engendrés par l'implantation d'une école primaire au sein de la communauté de Kitcisakik pour les parents de Kitcisakik quant à l'actualisation (mise à jour et valorisation) de leurs habiletés parentales et l'apprentissage du rôle de parent d'enfants du primaire, afin d'assurer toutes les chances possibles à leurs enfants de grandir en santé physique et psychologique et de développer leur plein potentiel?

Grille d'entrevue

Thématique	Objectifs	Questions possibles
Signification de l'implantation d'une école primaire à Kitcisakik	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les enjeux et les défis de cette implantation - Identifier les avantages et les inconvénients de cette implantation - Identifier les rôles que l'école a ou aurait à jouer pour la communauté 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En tenant compte de l'histoire de Kitcisakik, en quoi une telle implantation est-elle importante? 2. Qu'est ce que la présence d'une partie de l'école primaire apporte de bénéfique présentement à la communauté ? 3. Quelles sont les difficultés auxquelles l'école actuelle est confrontée? 4. Qu'est-ce qui pourrait compromettre le développement de l'école dans l'avenir ? (différents niveaux possibles : économique, structurel, social, culturel) 5. Qu'est ce que la présence d'une école primaire apporterait de bénéfique à la communauté dans l'avenir? 6. Quelle place (aux niveaux physique et psychologique) occupe l'école dans le projet de village Wanaki ?
Les besoins des familles en lien avec l'implantation d'une école primaire à Kitcisakik	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les avantages et désavantages de la scolarité primaire à Kitcisakik et à Val-d'Or dans le contexte actuel - Identifier les besoins des familles actuellement, selon le type de famille - 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels bénéfices les parents d'enfant(s) du primaire présentement scolarisé(s) à Kitcisakik retirent-ils de cette expérience? - Quels bénéfices les enfants présentement scolarisés à Kitcisakik retirent-ils de leur expérience ? - À quelles difficultés les parents d'enfant(s) du primaire scolarisé(s) à Kitcisakik sont-ils confrontés dans le contexte actuel de la communauté? - À quelles difficultés les enfants présentement scolarisés à Kitcisakik sont-ils confrontés ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les besoins des enfants en termes de leur rapport à l'école - Identifier les besoins des familles dans l'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> - À quelles difficultés les parents d'enfant(s) du primaire scolarisé(s) à Val-d'Or sont-ils confrontés ? - À quelles difficultés les enfants du primaire scolarisés à Val-d'Or sont-ils confrontés ? - Avec l'implantation d'une école primaire complète à Kitcisakik, quels seront les besoins des parents ? - Quels seront les besoins des enfants ? - Spécifiquement, quels seront les besoins des enfants par rapport à la collaboration parents-école ? - Quelles sont les différences de besoins selon les types de familles? (monoparentale, recomposée, famille d'accueil, famille dont les enfants sont placés, familles dispersées et autres...)
Les ressources existantes	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les ressources offertes aux parents en fonction des besoins préalablement identifiés - Identifier les avantages et limites de ces ressources 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les ressources existantes présentement pour les parents ? (Exemples : ressources matérielles, humaines, financières, programmes de formation, soutien et suivis ou autres) - En quoi sont-elles utiles ? - En quoi sont-elles limitées ?
Les ressources à développer	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les types de développement envisageables pour répondre aux besoins futurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment ces ressources pourraient-elles être modifiées ? - Quels types de ressource pourraient être développés ou créés ? (matérielles ? humaines ? financières ?)
Un programme d'intervention et de soutien pour renforcer les habiletés parentales existantes et développer celles liées spécifiquement aux rôles des parents d'enfants du	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'intérêt de la réalisation d'un programme spécifique pour renforcer les habiletés parentales - Identifier le type de programme à mettre sur pied 	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est ou quels sont le(s) type(s) de programme(s) envisagé(s) ? (intervention, soutien, encadrement, formation, autres...) - À quels domaines de la vie ce programme devrait-il s'adresser? (physique ? affectif ? mental ? spirituel ?) - Quels en seraient les objectifs ? - Quels en seraient les avantages ?

primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les finalités ou objectifs d'un tel programme - Identifier le contenu du programme - Identifier les modalités de fonctionnement du programme 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles en seraient les limites ? (anticipation d'une évaluation <i>a posteriori</i> du programme par exemple) - Que devrait contenir un tel programme ? (outils, enseignement/renseignements ? formations ? interventions ? aide concrète ? autres... ?) - Quelle(s) méthode(s) pédagogique(s) devrai(en)t être utilisée(s) ? (groupes de discussion ? ateliers ? modeling ? autres... ?) - Qui devrait être responsable d'un tel programme ? (de son contenu ? de sa gestion ?) - Qui devrait faire partie d'un tel programme outre la clientèle ciblée ? (intervenants de la communauté ? intervenants extérieurs ? autres ?) - Quelles sont les attentes face à un tel programme ?
	-	

**LE RETOUR DES JEUNES ENFANTS DANS LA COMMUNAUTÉ ALGONQUINE DE
KITCISAKIK : UNE RECHERCHE-ACTION VISANT L'ENGAGEMENT DE LA COMMUNAUTÉ
ENVERS LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS**

**GRILLE D'ENTREVUE AUPRÈS DE LA COMMUNAUTÉ ET DES
PARENTS DES ENFANTS QUI FRÉQUENTENT DÉJÀ L'ÉCOLE À
KITCISAKIK**

**PRÉPARÉE PAR MÉLANIE ET VALÉRIE PÉNOSSWAY,
SOUS LA DIRECTION D'ANNE-LAURE BOURDALEIX-MANIN,
VÉRIFIÉE ET APPROUVÉE PAR MARGOT LOISELLE ET SUZANNE DUGRÉ,**

LE 19 FÉVRIER 2007

Question de recherche: Quels sont les besoins engendrés par l'implantation d'une école primaire au sein de la communauté de Kitcisakik pour les parents de Kitcisakik quant à l'actualisation (mise à jour et valorisation) de leurs habiletés parentales et l'apprentissage du rôle de parent d'enfants du primaire, afin d'assurer toutes les chances possibles à leurs enfants de grandir en santé physique et psychologique et de développer leur plein potentiel?

Grille d'entrevue pour la communauté

Thématique	Objectifs	Questions possibles
Signification de l'implantation d'une école primaire à Kitcisakik	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les enjeux et les défis de cette implantation - Identifier les avantages et les inconvénients de cette implantation - Identifier les rôles que l'école a ou aurait à jouer pour la communauté 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Est-ce que c'est important pour vous d'avoir une petite école à Kitcisakik ? 8. Si oui, pourquoi ? Si non pourquoi ? 9. Ce serait comment dans la communauté si tous les enfants étaient à l'école ici ? 10. Quelles sont les difficultés vécues actuellement à l'école ? 11. Qu'est ce qu'il faudrait que chacun de vous fasse pour que ça réussisse encore mieux ?
Les besoins des familles en lien avec l'implantation d'une école primaire à Kitcisakik	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les avantages et désavantages de la scolarité primaire à Kitcisakik et à Val-d'Or dans le contexte actuel - Identifier les besoins des familles actuellement, selon le type de famille - Identifier les besoins des enfants en termes de leur rapport à l'école - Identifier les besoins des familles dans l'avenir 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels points positifs retirez-vous du fait que votre ou vos enfants soient présentement scolarisé(s) à la petite école ici à Kitcisakik? 2. Quels sont selon vous les aspects positifs pour les enfants d'être à la petite école ici dans la communauté ? 3. Qu'est-ce qui vous a le plus surpris quand vos enfants ont commencé l'école ici ? 4. Qu'est-ce qui a changé dans votre vie depuis que vos enfants vont à l'école dans la communauté ? 5. Avez-vous des besoins particuliers, en tant que parents d'enfant(s) allant à la petite école à Kitcisakik, dans le contexte actuel de la communauté? 6. Si oui, quels sont-ils ? 7. Et de quoi, selon vous, vos enfants ont-ils besoin ? 8. Comment ça se passe concrètement entre vous et l'école ? 9. Qu'est-ce qui va bien ?

		<p>10. Qu'est-ce qui est plus difficile ?</p> <p>11. Quel(s) conseil(s) donneriez-vous aux enseignants pour que ça aille encore mieux ?</p>
Les ressources	<ul style="list-style-type: none"> - - Identifier les ressources offertes aux parents en fonction des besoins préalablement identifiés - Identifier les avantages et limites de ces ressources - Identifier les ressources à développer 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce qu'il y a des services actuellement qui existent dans la communauté qui vous aident comme parent ? 2. Est-ce qu'ils sont utiles ? 3. Est-ce qu'il y a d'autres services qui pourraient être développés pour vous aider ? 4. Qu'est-ce que la communauté pourrait faire pour vous aider dans votre rôle de parent ?

**LE RETOUR DES JEUNES ENFANTS DANS LA COMMUNAUTÉ ALGONQUINE DE
KITCISAKIK : UNE RECHERCHE ACTION VISANT L'ENGAGEMENT DE LA COMMUNAUTÉ
ENVERS LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS**

**GRILLE D'ENTREVUE AUPRÈS DE LA COMMUNAUTÉ ET DES
PARENTS DONT LES ENFANTS FRÉQUENTENT L'ÉCOLE À
VAL-D'OR.**

**PRÉPARÉE PAR MÉLANIE ET VALÉRIE PÉNOSSWAY
SOUS LA DIRECTION D'ANNE-LAURE BOURDALEIX-MANIN,
VÉRIFIÉE ET APPROUVÉE PAR MARGOT LOISELLE ET SUZANNE DUGRÉ,**

LE 19 FÉVRIER 2007

Question de recherche: Quels sont les besoins engendrés par l'implantation d'une école primaire au sein de la communauté de Kitcisakik pour les parents de Kitcisakik quant à l'actualisation (mise à jour et valorisation) de leurs habiletés parentales et l'apprentissage du rôle de parent d'enfants du primaire, afin d'assurer toutes les chances possibles à leurs enfants de grandir en santé physique et psychologique et de développer leur plein potentiel?

Grille d'entrevue pour la communauté

Thématique	Objectifs	Questions possibles
Signification de l'implantation d'une école primaire à Kitcisakik	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les enjeux et les défis de cette implantation - Identifier les avantages et les inconvénients de cette implantation - Identifier les rôles que l'école a ou aurait à jouer pour la communauté 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Est-ce que c'est important pour vous d'avoir une petite école à Kitcisakik ? 13. Si oui, pourquoi ? Si non pourquoi ? 14. Ce serait comment dans la communauté si les enfants étaient à l'école ici ? 15. Qu'est ce qu'il faudrait que chacun de vous fasse pour que ça réussisse ?
Les besoins des familles en lien avec l'implantation d'une école primaire à Kitcisakik	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les avantages et désavantages de la scolarité primaire à Kitcisakik et à Val-d'Or dans le contexte actuel - Identifier les besoins des familles actuellement, selon le type de famille - Identifier les besoins des enfants en termes de leur rapport à l'école - Identifier les besoins des familles dans l'avenir 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que c'est difficile pour vous autres que vos enfants aillent à l'école à Val-d'Or ? 2. Si oui qu'est-ce qui est difficile ? 3. Comment pensez-vous que vos enfants se sentent d'aller à l'école à Val-d'Or ? 4. Comment voyez-vous le(s) lien(s) entre vous et l'école ? 5. Comme parents, de quoi auriez-vous besoin si vos enfants venaient à l'école à Kitcisakik ? 6. Et de quoi, selon vous, vos enfants auraient besoin ? <p><i>En fonction du groupe interviewé :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En tant que <i>parent monoparental / famille recomposée / famille dont les enfants sont placés</i>, quels sont vos principaux besoins ?

Les ressources	<ul style="list-style-type: none">- - Identifier les ressources offertes aux parents en fonction des besoins préalablement identifiés- Identifier les avantages et limites de ces ressources- Identifier les ressources à développer	<ol style="list-style-type: none">5. Est-ce qu'il y a des services actuellement qui existent dans la communauté qui vous aident comme parent ?6. Est-ce qu'ils sont utiles ?7. Est-ce qu'il y a d'autres services qui pourraient être développés pour vous aider dans l'éventualité de l'arrivée de l'école ?8. Qu'est-ce que l'école pourrait faire pour vous aider à la réussite de vos enfants ?9. Qu'est-ce que la communauté pourrait faire pour vous aider dans votre rôle de parent ?
----------------	--	--

**LE RETOUR DES JEUNES ENFANTS DANS LA COMMUNAUTÉ ALGONQUINE DE
KITCISAKIK : UNE RECHERCHE ACTION VISANT L'ENGAGEMENT DE LA COMMUNAUTÉ
ENVERS LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS**

GRILLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES ADOLESCENTS

**PRÉPARÉ PAR MÉLANIE ET VALÉRIE PÉDOSWAY
VÉRIFIÉE PAR MARGOT LOISELLE ET SUZANNE DUGRÉ**

AVRIL 2007

Grille d'entrevue auprès des adolescents

THÉMATIQUE	OBJECTIFS	QUESTIONS POSSIBLES
L'implantation d'une école primaire à Kitcisakik	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les enjeux et les défis de cette implantation - Identifier les avantages et les inconvénients de cette implantation - Identifier les rôles que l'école a ou aurait à jouer pour la communauté 	<ol style="list-style-type: none"> 1. D'après votre vécu scolaire, qu'est-ce que vous aimeriez pour les enfants et adolescents de la communauté ? 2. Est ce que c'est important d'avoir une école à Kitcisakik ? Si oui, pourquoi ? si non pourquoi ?
Les besoins des familles en lien avec l'implantation d'une école primaire à Kitcisakik	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les avantages et désavantages de la scolarité primaire à Kitcisakik et à Val-d'Or dans le contexte actuel - Identifier les besoins des enfants en termes de leur rapport à l'école - Identifier les besoins des familles dans l'avenir 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les besoins auxquels vous pensez qu'on devrait répondre pour les enfants qui iraient à l'école à Kitcisakik et pourquoi ? 2. Comment est l'école à Val d'Or ? nommer des avantages et inconvénients ? 3. Quelle est votre source de motivation dans vos études ? 4. Comment pourrait-on aider vos parents dans leur rôle de tous les jours ?
Les ressources à développer	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les types de développement 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sortes de services pourraient être offerts aux enfants et aux adolescents dans la communauté ?
Un programme d'intervention et de soutien pour renforcer la communauté	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'intérêt de la réalisation d'une école - Identifier les rêves et les attentes des adolescents 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont vos attentes et vos rêves concernant l'école à Kitcisakik ?

ANNEXE 2
Tableau d'identification des catégories de besoins
par groupes de participants

Participants	Adolescents	Parents: familles nucléaires	Parents: familles recomposées	Parents: familles monopar.	Professionnels de l'éducation	Professionnels de la santé	Administrateurs et dirigeants
N total = 59	N = 7	N = 16	N = 6	N = 4	N = 11	N = 9	N = 6
BESOINS catégorie 1 AFFECTIFS	Être avec nos parents.	Créer un rapprochement entre parents et enfants	Sensibiliser les parents à prendre soin de leurs enfants	Créer un rapprochement entre parents et enfants.	Sensibiliser les parents à prendre soin de leurs enfants.	Recréer le lien d'attachement entre parents & enfants et le lien familial.	Recréer le lien d'attachement entre parents et enfants et le lien familial.
	Être près de la famille.	Être responsable de son enfant	Être responsable de son enfants	Renforcer le lien d'attachement fraternel.	Recréer le lien d'attachement entre parents & enfants et le lien familial.	Faire revenir les enfants dans la communauté.	Rester en contact avec les enfants quand ils sont à Val-d'Or.
	Renforcer le lien avec nos parents.	Voir grandir son enfant.	Développer la stabilité parentale.	Ré-apprendre à vivre avec nos enfants.	Tenir compte de ce que l'éloignement fait vivre aux enfants.	Ré-apprendre à vivre avec nos enfants.	Recréer le lien d'appartenance à la communauté.
	Créer des liens de confiance avec nos parents.	Renforcer le lien d'attachement fraternel.	Faire revenir les enfants dans la communauté.	Avoir l'énergie pour faire le suivi avec nos enfants.	Avoir un discours encourageant et positif avec et sur son enfant.	Rester en contact avec les enfants quand ils sont à Val-d'Or.	Assurer la sécurité des enfants dans leur famille.
	Avoir un bon encadrement à Kitcisakik.	Avoir le courage de croire en l'école et de persévérer dans le projet pour nos enfants.	Avoir de la tolérance et de la patience avec nos enfants.	Pouvoir avoir plus de temps à consacrer à chaque enfant (familles nombreuses).		Avoir un discours encourageant et positif avec et sur son enfant.	Être fier d'être Anicinape.
	Parler de nos difficultés avec nos parents.		Voir grandir son enfant.	Ne plus faire vivre de déchirement à nos enfants.		Renforcer l'estime de soi et la confiance chez l'enfant.	Cesser de vivre le déracinement.
	Avoir de l'attention et de l'écoute de nos parents.		Ne plus être confortable dans le départ des enfants.			Entendre le rire des enfants.	
	Recréer le lien d'appartenance à la communauté.		Garder espoir envers la communauté.				
	Être encouragés à l'école et soutenus dans le dilemme entre culture et éducation.						
	Développer la communication.						

Participants	Adolescents	Parents: familles nucléaires	Parents: familles recomposées	Parents: familles monopar.	Professionnels de l'éducation	Professionnels de la santé	Administrateurs et dirigeants
N total = 59	N = 7	N = 16	N = 6	N = 4	N = 11	N = 9	N = 6
BESOINS catégorie 2 CULTURELS	Ne pas devenir unilingue (français) et effacer l'inquiétude sur la perte de la langue.	Apprendre l'algonquin aux enfants.	Avoir plus de communication dans la langue maternelle.	Amener nos enfants dans le bois, en forêt.	Mieux intégrer l'apprentissage de l'algonquin.	Conserver la langue algonquine.	Remettre en contact les générations (transmission des connaissances et de la langue).
	Avoir la chance d'apprendre l'Algonquin.	Intégrer davantage les valeurs et la culture algonquine dans l'enseignement.	Faire de l'enseignement algonquin une fois par semaine à Val-d'Or.	Contrer le problème de nos enfants qui vivent entre deux cultures.	Mettre de l'avant des modèles positifs dans la communauté.	Remettre en contact les générations (transmission de la connaissance et de la langue).	Garder un bon contact avec les allochtones (suivre l'évolution de la société) et favoriser les échanges interculturels.
	Nous transmettre les connaissances de la médecine traditionnelle.	Avoir une identité anicinape, l'enrichir et en être fier.			Développer un sentiment d'appartenance et d'identité pour les enfants et en général.	Que les parents réapprennent leur langue.	Développer un sentiment d'appartenance et d'identité pour les enfants et en général.
	Retrouver notre culture et nos traditions.				Insérer davantage les valeurs et la culture algonquine dans l'enseignement.	Développer un sentiment d'appartenance et d'identité pour les enfants et en général.	Retrouver la langue et la culture.
					Garder un bon contact avec les allochtones (suivre l'évolution de la société) et favoriser les échanges interculturels.	Faire valoir davantage aux enfants la chance qu'ils ont d'être scolarisés à Kitcisakik.	Avoir une identité anicinape, l'enrichir et en être fier.
						Intégrer davantage les valeurs et la culture algonquine dans l'enseignement.	

Participants	Adolescents	Parents: familles nucléaires	Parents: familles recomposées	Parents: familles monopar.	Professionnels de l'éducation	Professionnels de la santé	Administrateurs et dirigeants
N total = 59	N = 7	N = 16	N = 6	N = 4	N = 11	N = 9	N = 6
BESOINS catégorie 3 QUOTIDIEN		Être responsables de l'éducation de nos enfants.	Être responsables de l'éducation de nos enfants.	Apprendre à créer des liens d'attachement, d'affection et de routine avec les enfants.	Sensibiliser les parents à prendre soin de leurs enfants 24hrs/24.	Établir une discipline (routine) à la maison et vis-à-vis de l'école.	Réapprendre à gérer le quotidien avec les enfants.
		Voir nos enfants chaque jour et voir leur développement.	Être stables, être présents du matin au soir avec nos enfants.	Réintégrer le droit fondamental d'assumer nos enfants.	Assurer des repas de qualité pour les enfants.	Avoir des espaces, infrastructures, pour les enfants dans la communauté.	Pallier aux manques dans la communauté, (eau, électricité)...
		Sensibiliser les parents à prendre soin de leurs enfants 24hrs/24.	Téléphoner à nos enfants (à Val-d'Or) régulièrement.	Améliorer la communication entre parents et enfants.	Améliorer l'habitat et le développement (calme, intimité, espace).	Assurer des repas de qualité pour les enfants.	Assurer des repas de qualité pour les enfants.
		Encourager les enfants dans leurs forces plutôt que voir leurs faiblesses.	S'assurer d'avoir une discipline (routine) à la maison vis-à-vis de l'école.	Voir le développement de ses enfants.	Avoir des infrastructures de loisirs, pour les enfants, les jeunes et les adultes.	Avoir un service de garderie et garde partagée.	Améliorer l'habitat et le développement (calme, intimité, espace).
		Faire les devoirs avec nos enfants.	Faire les devoirs avec nos enfants.	Être stables, être présents du matin au soir avec nos enfants.	Avoir un service d'accompagnement pour les enfants.	Avoir un service d'accompagnement pour les enfants.	Établir une discipline (routine) à la maison vis-à-vis l'école.
		Être à l'écoute et répondre aux besoins des enfants.	Offrir 3 repas par jour aux enfants avec une alimentation saine.	Faire les devoirs avec nos enfants.		Être responsables de l'éducation de nos enfants chaque jour.	Être à l'écoute et répondre aux besoins des enfants.
		Avoir une douche, un bain.	Améliorer la communication entre parents et enfants.	Téléphoner à nos enfants (à Val-d'Or) régulièrement.		Apprendre aux enfants à vivre en groupe (liens d'appartenance).	

Participants N total = 59	Adolescents N = 7	Parents: familles nucléaires N = 16	Parents: familles recomposées N = 6	Parents: familles monopar. N = 4	Professionnels de l'éducation N = 11	Professionnels de la santé N = 9	Administrateurs et dirigeants N = 6
BESOINS catégorie 3 QUOTIDIEN		Avoir plus d'activités avec nos enfants.	Faire en sorte que les enfants vivent les conséquences de leurs comportements et avoir une cohérence et une constance dans leur éducation.	Améliorer l'habitat et le développement (calme, intimité, espace).		Être stables, être présents du matin au soir avec nos enfants.	
			Encourager les enfants dans leurs forces au lieu de focaliser sur leurs faiblesses.	Encourager les enfants dans leurs forces au lieu de focaliser sur leurs faiblesses.			
			Que les parents diminuent leurs sorties.	Avoir plus d'activités avec nos enfants.			
			Arrêter de crier après nos enfants.	Établir des consignes claires avec nos enfants.			
			Avoir des véhicules pour se déplacer.	Offrir 3 repas par jour aux enfants avec une alimentation saine.			
			Apprendre aux enfants à prendre leur place				

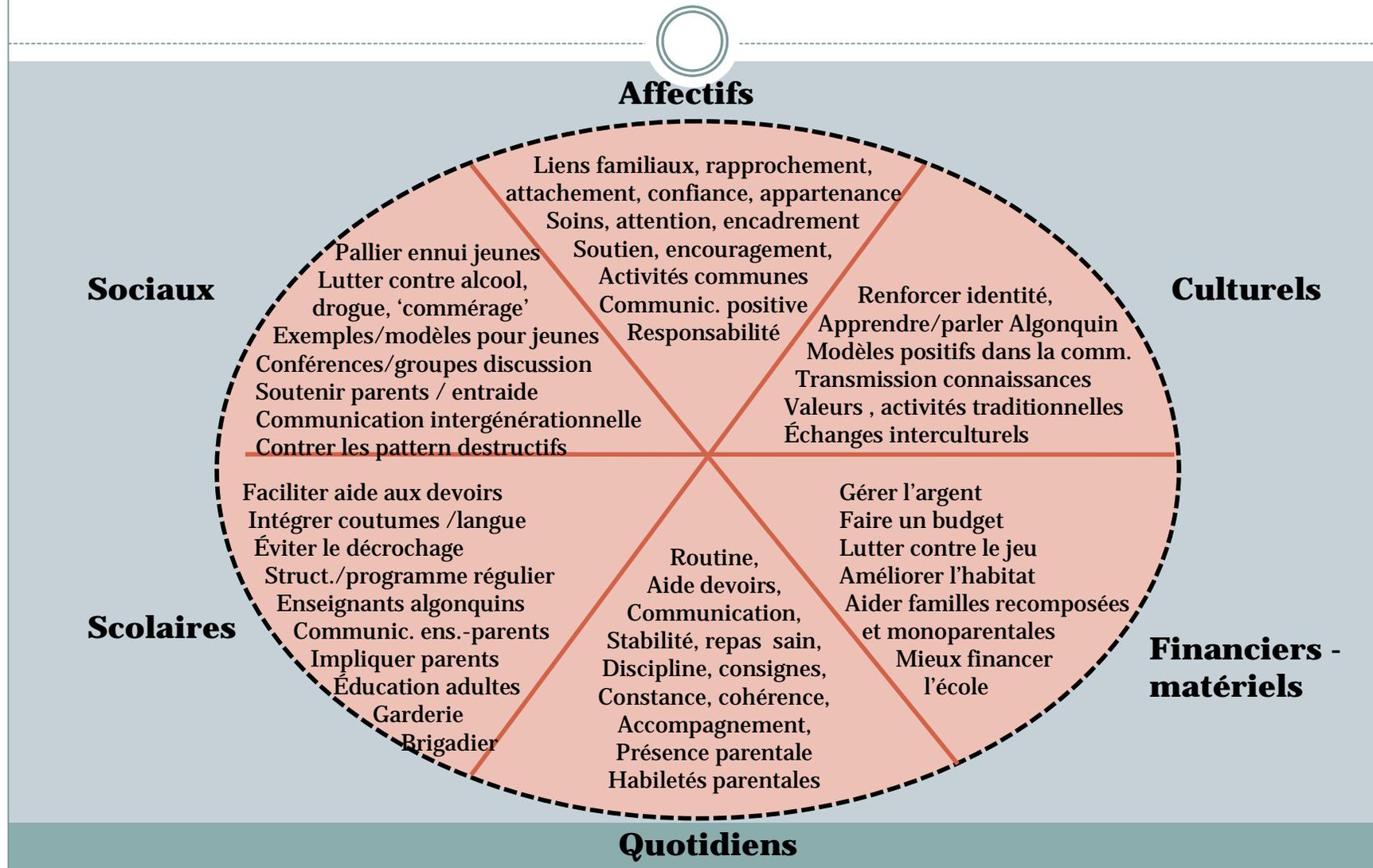
Participants N total = 59	Adolescents N = 7	Parents: familles nucléaires N = 16	Parents: familles recomposées N = 6	Parents: familles monopar. N = 4	Professionnels de l'éducation N = 11	Professionnels de la santé N = 9	Administrateurs et dirigeants N = 6
BESOINS catégorie 4 SCOLAIRES	Trouver des sources de motivation dans les foyers scolaires (à Val-d'Or)	Assurer le transport des enfants à l'école.	Encourager les enfants dans leur cheminement.	Avoir un système de brigadier dans l'école de Kitcisakik.	Favoriser une bonne communication entre parents & enseignants.	Évaluer l'école actuellement de Kitcisakik.	Favoriser les échanges interculturels.
	Effacer le sentiment d'être étrangers à Val-d'Or	Avoir plus de rencontres de parents.	Aider les parents à aider leurs enfants avec les devoirs.	Obtenir plus de locaux à l'école à Kitcisakik.	Opter pour un discours plus positif sur et auprès des enfants.	Sensibiliser les parents à l'importance de la réussite scolaire des enfants.	Briser la dépendance des enfants vis-à-vis les foyers scolaires.
	Être diplômés.	Augmenter le nombre de locaux.	Avoir un service d'accompagnement pour les enfants après l'école.		Intégrer davantage les valeurs et l'histoire algonquine dans l'enseignement.	Assurer une stabilité dans le personnel enseignant.	Avoir un bon contact avec les familles des foyers scolaires.
	Avoir un bon travail.	Avoir un service d'accompagnement pour les enfants après l'école.	Combattre les préjugés et le racisme envers nos jeunes.		Avoir un personnel qualifié et stable et une philosophie qui respecte les composantes du programme du Ministère de l'éducation et la culture anicinape.	Développer des enseignantes anicinapek.	Mettre sur pied plus de rencontres entre parents.
			Offrir des cours d'algonquin pour tous.		Impliquer les parents dans le contenu du programme scolaire.	Suivre la même structure, même programme que les autres écoles du Québec.	Avoir une école qui ressemble davantage à qui nous sommes.
			Obtenir des cours d'algonquin dans les écoles à Val-d'Or				Encourager les enfants dans leur cheminement.
							Avoir du transport scolaire.

Participants	Adolescents	Parents: familles nucléaires	Parents: familles recomposées	Parents: familles monopar.	Professionnels de l'éducation	Professionnels de la santé	Administrateurs et dirigeants
N total = 59	N = 7	N = 16	N = 6	N = 4	N = 11	N = 9	N = 6
BESOINS catégorie 5 SOCIAUX	Pallier à l'ennui des jeunes dans la communauté.	Redonner la vie à la communauté avec la présence d'enfants.	Soutenir plus les parents, notamment dans la gestion du quotidien et du stress.	Développer de l'entraide entre parents.	Pallier à l'ennui des parents et des jeunes adultes.	Travailler sur le mieux-être des jeunes (consommation, décrochage, difficultés, avoir des activités.)	Pallier la crainte du changement qu'occasionne l'implantation de l'école.
	Lutter contre la consommation (alcool, drogue) et ses effets (délaissé son enfant, manque d'argent, mal-être...)	Donner l'exemple à son enfant.	Apprendre à demander de l'aide.	Soutenir plus les parents, notamment dans la gestion du quotidien et du stress.	Lutter contre la consommation (alcool, drogue) et ses effets (délaissé son enfant, manque d'argent, mal-être...)	Soutenir plus les parents, notamment dans la gestion du quotidien et du stress.	Briser la dépendance des parents vis-à-vis de la situation actuelle (enfants à Val-d'Or)
	Favoriser la communication intergénérationnelle.	Participer dans des groupes de discussion et conférences.	Briser la distance entre les gens.	Croire en l'avenir du village.	Croire en l'avenir du village.	Pallier à l'ennui des parents et des jeunes adultes (surtout ceux dont les enfants sont à Val-d'Or)	Pallier aux manques dans la communauté: eau, électricité, loisirs.
	Être un exemple pour les jeunes.		Retrouver un sentiment d'appartenance.	Développer le rôle de parent à travers l'école.	Développer le rôle de parent à travers l'école.	Aider les parents à garder leurs enfants dans la communauté.	Éliminer les placements d'enfants.
	Avoir des activités parascolaires.		Redonner la vie à la communauté avec la présence d'enfants.	Participer dans des groupes de discussion et conférences.	Développer l'accès à l'information sur les activités et formations offertes aux parents.	Travailler à rendre le village en santé.	Travailler sur le mieux-être des jeunes (consommation, décrochage, difficultés, avoir des activités.)
			Développer de l'entraide entre parents.		Soutenir plus les parents, notamment dans la gestion du quotidien et du stress.	Croire en l'avenir du village.	Développer l'engagement communautaire des parents.

Participants N total = 59	Adolescents N = 7	Parents: familles nucléaires N = 16	Parents: familles recomposées N = 6	Parents: familles monopar. N = 4	Professionnels de l'éducation N = 11	Professionnels de la santé N = 9	Administrateurs et dirigeants N = 6
BESOINS catégorie 5 SOCIAUX			Renforcer les habiletés parentales.			Pallier la crainte du changement qu'occasionne l'implantation de l'école.	Éviter les commérages.
			Lutter contre le fléau du gambling.			Renforcer les habiletés parentales.	Croire en l'avenir du village.

ANNEXE 3
Figure des besoins identifiés et
Figure du programme à multiples composantes
répondant à ces besoins

Besoins identifiés



Programme à multiples composantes

Plan culturel

- > Implication des parents et autres collaborateurs dans l'école:
- > Mettre sur pied un 'Groupe de mobilisation des parents'
- > Une intervenante-ressource aura le mandat de supporter le 'Groupe de mobilisation des parents'.

Plan affectif

- > Greffer nos activités aux ateliers « Fiers d'être parents » et les bonifier.
- > Greffer nos activités de conscientisation-formation aux 'Cafés-rencontres' et les bonifier.
- > Activités ludiques pour familles
- > Moyens de valorisation des enfants
- > Former des intervenants de la communauté à la médiation par./enf.

Plan social

- > Toutes les composantes du programme répondent, indirectement, à certains besoins sur le plan social, notamment, le besoin de communication constructive et encourageante.

Plan quotidien

- > Formation/information sur la signification et l'importance des devoirs et sur un bon contexte pour ceux-ci.
- > Mettre sur pied des ateliers d'aide aux devoirs avec ress.
- > Aux 'Cafés-rencontres', sensibiliser/former aux tâches quotidiennes.

