



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 : PHASES II, III et IV

DÉCEMBRE 2011





**Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue**

Centre d'études supérieures Lucien-Cliche
675, 1^e Avenue, Val-d'Or (Québec) J9P 1Y3
Téléphone : (819) 874-3837 Télécopieur : (819) 825-5361



*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 : PHASES II, III et IV

Décembre 2011

AUTEURES

Marguerite Loiseau, Ph.D., t.s., chercheure principale
Anne-Laure Bourdaleix-Manin, Ph.D., coordonnatrice de recherche
Micheline Potvin, Ph.D., cochercheure
Avec la collaboration de
Christine Joly, étudiante à la maîtrise en psychoéducation,
assistante de recherche

Recherche 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
(Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)

ISBN No. 978-2-923064-79-6

Dépôt légal :

Bibliothèque national du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

© Tous droits réservés

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| TABLE DES MATIÈRES | I |
| LISTE DES TABLEAUX..... | IV |
| LISTE DES ENCADRÉS | V |
| LISTE DES SCHÉMAS..... | V |
| LISTE DES ANNEXES | V |
| CIGLES UTILISÉS DANS CE RAPPORT | VI |
| REMERCIEMENTS..... | VII |
| LEXIQUE | X |
| RÉSUMÉ | XII |
| INTRODUCTION | 1 |
| 1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE | 3 |
| 2. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES | 11 |
| 2.1 Problématique | 11 |
| 2.2 État des connaissances | 12 |
| 2.2.1 Recherche et intervention en milieux interculturels, autochtones en particulier | 12 |
| 2.2.2 Comparaisons entre les conceptions autochtones et occidentales du temps..... | 15 |
| 2.2.3 Les notions d' <i>empowerment</i> en milieux autochtones : une question d'éthique..... | 19 |
| 2.2.4 La parentalité et la collaboration famille-communauté-école : théories générales | 21 |
| 2.2.5 La vision autochtone de l'école, de l'apprentissage et de la réussite scolaire des élèves autochtones | 25 |
| 2.2.6 Les caractéristiques éducationnelles et la collaboration famille-communauté-école en milieux autochtones..... | 31 |
| 2.2.7 L'importance du lien d'attachement pour le bien-être et la réussite scolaire..... | 34 |
| 2.2.8 Les séquelles laissées par les pensionnats affectant les habiletés parentales..... | 36 |
| 3. QUESTIONS, OBJECTIFS, CIBLES DE LA RECHERCHE | 38 |
| 3.1 Questions de la recherche..... | 38 |
| 3.1.1 La question principale | 38 |
| 3.1.2 Les questions secondaires | 38 |
| 3.2 Objectifs de la recherche..... | 39 |
| 3.2.1 Objectif principal | 39 |

| | |
|---|----|
| 3.2.2 Objectifs spécifiques..... | 39 |
| 3.3 Cibles retenues par la recherche..... | 40 |
| 4. OUTILS RÉFÉRENTIELS..... | 41 |
| 4.1 Description et explications du Modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1999 & 2005)..... | 41 |
| 4.2 Bonification du Modèle bioécologique : le <i>Modèle holosystémique</i> | 47 |
| 4.2.1 La vision traditionnelle du monde : Les notions d'interdépendance et d'interrelation | 47 |
| 4.2.2 La vision traditionnelle de la personne : la roue de médecine | 48 |
| 4.2.3 La notion de temps..... | 50 |
| 4.2.4 La communauté et l'environnement : un tout entourant et entonnant..... | 51 |
| 4.2.5 Les intrusions historiques et les infiltrations dans les communautés aujourd'hui | 52 |
| 4.3 Les cibles et les thèmes abordés dans cette RAP en lien avec le Modèle holosystémique | 55 |
| 4.4 Deuxième outil référentiel dérivé de trois théories complémentaires..... | 56 |
| 4.4.1. Le modèle de l'influence partagée | 56 |
| 4.4.2 Le modèle d'implication parentale..... | 57 |
| 4.4.3 Le modèle de partenariat réciproque visant à l'habilitation et à l'appropriation du pouvoir | 58 |
| 4.4.4 Les cylindres d'influences multiples dans un modèle partenarial | 59 |
| 5. MÉTHODOLOGIE..... | 63 |
| 5.1 Une recherche-action participative (RAP)..... | 64 |
| 5.2 Mise en contexte et application des principes de la RAP à Kitcisakik | 67 |
| 5.2.1 Application des sept particularités de la RAP selon Cave & Ramsden (2002)..... | 67 |
| 5.2.2 La rétroaction : la micro-évaluation des actions et le réajustement de celles-ci..... | 70 |
| 5.2.3 Les outils de cueillette et d'évaluation des données quantitatives et qualitatives | 71 |
| 5.3 L'analyse des données..... | 78 |
| 5.4 Les rouages de l'analyse | 79 |
| 5.5 Heurts et déboires dans l'application de la dynamique idéale | 82 |
| 5.6 Points de vue des partenaires sur cette recherche-action participative..... | 82 |
| 5.7 Finalité sociale et éthique de la recherche-action participative | 85 |
| 5.8 Limites, biais et mérites de la méthode de recherche | 86 |
| 5.8.1 Limites et biais..... | 86 |
| 5.8.2 Mérites de la méthodologie de recherche | 87 |
| 6. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS..... | 88 |
| 6.1 Cible « A » : affective (habiletés parentales, lien d'attachement) | 88 |

| | |
|---|-----|
| 6.2 Cible « B » : la vie quotidienne (gestion, routines, rituels)..... | 91 |
| 6.3 Cible « C » : culturelle-scolaire (implications pour « <i>une école qui nous ressemble</i> »)..... | 92 |
| 6.4 Rappel des besoins identifiés et des cibles retenus dans le Rapport de recherche Phase I | 95 |
| 6.5 Les activités récurrentes recensés liées aux cibles A, B et C | 98 |
| 6.5.1 Considérations générales : activités récurrentes | 100 |
| 6.5.2 Nuances par rapport aux activités récurrentes qui touchent le lien d'attachement..... | 101 |
| 6.5.3 Nuances par rapport aux activités récurrentes qui touchent la vie quotidienne | 102 |
| 6.5.4 Nuances par rapport aux activités récurrentes qui touchent le culturel-scolaire | 102 |
| 6.5.5 Nuances concernant le tableau des activités ponctuelles | 105 |
| 6.5.6 Les lieux de concertation favorisant le bien-être des enfants : Cibles « A », « B » et « C »..... | 106 |
| 6.6 Les résultats en lien avec les trois cibles retenues..... | 108 |
| 6.6.1 Cible « A » : affective (habiletés parentales - lien d'attachement) | 108 |
| 6.6.2 Cible « B » : la vie quotidienne (gestion, routines, rituels) | 111 |
| 6.6.3 Liens entre les cibles « A », « B » et « C »..... | 116 |
| 6.6.4 Cible « C » : culturelle-scolaire (GMP, cours de langue/culture, aide aux devoirs) | 118 |
| 6.7 Conclusion de la présentation des résultats | 126 |
| 7. DISCUSSION DES RÉSULTATS | 129 |
| Préambule | 129 |
| 7.1 Résultats des activités récurrentes et ponctuelles, offertes par la communauté et liens avec les écrits recensés..... | 130 |
| 7.2 Résultats des actions initiées ou suivies et soutenues par la recherche : liens avec les écrits recensés.... | 134 |
| 7.2.1 Discussion des résultats de la cible « A » : affective | 136 |
| 7.2.2 Discussion des résultats de la cible « B » : la vie quotidienne | 143 |
| 7.2.3 Discussion des résultats de la cible « C » : culturelle/scolaire | 144 |
| 7.3 Réflexions explicatives sur la notion de temps en lien avec cette recherche..... | 153 |
| 7.3.1 Un temps d'observation et d'appropriation dans un contexte transitionnel | 153 |
| 7.3.2 Un temps de familiarisation et habituation | 154 |
| 7.3.3 Un temps de réflexion et d'ajustement émotionnel..... | 154 |
| 7.3.4 Un temps d'essais et d'ajustements des actions..... | 155 |
| 7.3.5 Un temps d'implantation progressive d'une institution d'envergure..... | 156 |
| 7.3.6 L'effet bambou... .. | 157 |
| 7.3.7 Quelques exemples concrets de dilemmes liés au temps dans cette recherche..... | 158 |

| | |
|---|-----|
| 7.4 Résultats d'une recherche complémentaire en réponse à un besoin identifié par les jeunes : des activités de cirque avec la participation du Cirque du Soleil, via le Cirque du Monde..... | 160 |
| 7.5 Mise en relation des résultats avec les objectifs de la recherche et les outils référentiels..... | 161 |
| 7.5.1 Mise en relation avec les objectifs | 161 |
| 7.5.2 Mise en relation avec les outils référentiels..... | 165 |
| 7.6 Mise en parallèle de la communauté cible de cette recherche avec d'autres contextes dits « à risque » pour les enfants..... | 167 |
| 7.7 Autres résultats | 181 |
| 7.7.1 Quelques constats sur la communauté de Kitcisakik | 181 |
| 7.7.2 Leçons apprises par l'équipe des chercheuses..... | 183 |
| 7.8 Autoévaluation de la recherche : ses mérites et ses limites | 186 |
| 7.8.1 Bref rappel du contexte, de la nature et des éléments du programme de cette recherche | 186 |
| 7.8.2 Bref rappel du but d'une RAP et de l'objectif principal de cette recherche | 187 |
| 7.8.3 Les mérites de cette recherche | 187 |
| 7.8.4 Les limites de cette recherche..... | 189 |
| CONCLUSION | 191 |
| PISTES DE RÉFLEXION ET RECOMMANDATION | 194 |
| Pistes de réflexion spécifiques | 194 |
| Pour les parents, les familles, la communauté..... | 194 |
| Pour le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik..... | 195 |
| Pour l'école: ses dirigeants, son personnel et le GMP | 196 |
| Pour les intervenants psychosociaux et communautaires..... | 197 |
| Recommandation à l'intention des deux paliers de gouvernement, canadien et québécois..... | 198 |
| RÉFÉRENCES | 199 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 Différences dans la conception du temps..... | 18 |
| Tableau 2 Indicateurs quantitatifs d'atteinte des cibles..... | 73 |
| Tableau 3 Indicateurs qualitatifs d'atteinte des cibles..... | 74 |
| Tableau 4 Outils de cueillette de données..... | 75 |
| Tableau 5 Réponses des partenaires | 84 |
| Tableau 6 Développement des classes (nombre d'élèves) | 94 |
| Tableau 7 Activités récurrentes et formations | 99 |
| Tableau 8 Activités ponctuelles | 103 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 9 Cible « A » : actions initiées et actions soutenues par la recherche..... | 109 |
| Tableau 10 Cible « B » : actions initiées et actions soutenues par la recherche..... | 112 |
| Tableau 11 Évolution de certaines habitudes liées à l'école | 116 |
| Tableau 12 Cible « C » : actions initiées et actions soutenues par la recherche..... | 118 |
| Tableau 13 Activités du GMP..... | 121 |
| Tableau 14 Données quantitatives sur le cours de langue et de culture..... | 124 |
| Tableau 15 Mise en parallèle entre K-ÉAF et autres contextes dits « à risque » pour les enfants | 174 |

LISTE DES ENCADRÉS

| | |
|--|-----|
| Encadré 1 Synthèse des données des activités récurrentes | 100 |
| Encadré 2 Synthèse des données des activités ponctuelles..... | 105 |
| Encadré 3 Engagements du GMP | 120 |

LISTE DES SCHÉMAS

| | |
|--|----|
| Schéma 1 Modèle bioécologique d'Urie Bronfenbrenner..... | 46 |
| Schéma 2 Roue de médecine - composantes de l'ontosystème..... | 49 |
| Schéma 3 Design de l'outil référentiel représentant la vision du monde autochtone: le Modèle holosystémique | 54 |
| Schéma 4 Modèle d'influence partagée de J. L. Epstein (1987 et 2001) | 56 |
| Schéma 5 Outil référentiel pour la recherche sur le partenariat famille-communauté-école en milieu autochtone: Les cylindres d'influences multiples dans un modèle partenarial | 61 |
| Schéma 6 Les rôles de l'équipe de recherche et du Comité de suivi dans le processus de la RAP | 81 |
| Schéma 7 Rappel des besoins identifiés en Phase I de la recherche..... | 95 |
| Schéma 8 Rappel des cibles retenues en Phase I de la recherche | 96 |
| Schéma 9 Imbrication des cibles du programme | 97 |
| Schéma 10 Programme d'actions mises en place entre 2008 et 2011 | 98 |

LISTE DES ANNEXES

| | | |
|---|---|--|
| A | - | Engagement communautaire pour le bien-être des Kitcisakik-Ininik |
| B | - | Compte-rendu : Rencontre avec la responsable du cours de langue et culture et observations d'activités d'enseignement |
| C | - | Résumés, Synthèses et Compte-rendu sur l'École Primaire Mikizicec (entrevues avec le personnel scolaire) |
| D | - | Résumé et synthèse des discussions en classe |
| E | - | Compte-rendu des opinions des parents sur l'école |
| F | - | Rapport de recherche et de programme : <i>Implantation et réalisation d'un programme d'action sociale par le cirque à Kitcisakik</i> |

CIGLES UTILISÉS DANS CE RAPPORT

| | |
|----------------|--|
| AADNC | Affaires autochtones et Développement du Nord Canada |
| APN | Assemblée des Premières Nations |
| APNQL | Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador |
| CCA-CCL | Conseil canadien sur l'apprentissage |
| CIACJQ | Comité intertables de l'Association des centres jeunesse du Québec |
| CJAT | Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue |
| CNBES | Conseil national du bien-être social |
| CREXE | Centre de recherche en expertise et évaluation |
| CRPA | Commission royale sur les peuples autochtones |
| ÉNAP | École nationale d'administration publique de Québec |
| EPTC | Énoncé de la politique des trois Conseils |
| FAG | Fondation autochtone de guérison |
| GMP | Groupe de Mobilisation de parents |
| IRSC | Instituts de recherche en santé du Canada |
| LPJ | Loi sur la protection de la jeunesse |
| MELS | Ministère de l'Éducation, Loisirs et Sports |
| OCDE | Organisation pour la Coopération et le Développement Économique |
| PCAP | Propriété, contrôle, accès et possession (de la part des Autochtones face à l'éducation de leurs enfants) |
| PAPAR | Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves |
| RAP | Recherche-action participative |
| TAEF | Table d'action enfance-famille |
| UQAT | Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue |

REMERCIEMENTS

Dans une recherche-action participative, nous sommes loin d'un solo. Un tel projet requiert la collaboration, la participation et l'action de nombreux collaborateurs. Dans cette recherche, des institutions et plusieurs individus ont contribué à son avancement et à l'atteinte de ses objectifs.

Notre reconnaissance va d'abord à trois aînés et intervenants clés de Kitcisakik, préoccupés par le sain développement et le bien-être des enfants de leur communauté face à l'implantation, pour la première fois dans leur histoire, d'une école primaire sur les lieux. Il s'agit de monsieur Michel Pénosway, Directeur de la santé et de mesdames Catherine Anichinapéo, coordonnatrice de la santé communautaire et Marie-Esther Papatie-Pénosway, préposée au transport médical au Centre de santé qui, au printemps 2005, sont venus à un premier rendez-vous pour discuter de la possibilité d'une recherche des besoins des parents de leur communauté dont les habiletés parentales traditionnelles ont été oubliées et enfouies quelque part, depuis 50 ans, suite à leur expérience du pensionnat pour enfants autochtones (1955-1973) et, plus tard, leur obligation d'être scolarisés à la ville, loin de chez eux, en milieu « blanc » (1973-2005). Ces trois aînés sont venus à un premier rendez-vous avec deux chercheuses de l'UQAT (Marguerite Loïselle et Micheline Potvin) pour discuter de la possibilité d'une recherche, prioritaire à leurs yeux, pour connaître les besoins de ces parents et savoir comment réactiver, faire progresser et renforcer leurs compétences de parents d'enfants du primaire. Par la suite, deux de ces aînés ont été activement impliqués dans la recherche et l'autre, de par son intérêt marqué pour cette recherche et, parfois, l'expression de ses opinions, a soutenu et encouragé l'équipe des chercheuses tout au long du processus de recherche. Sans eux cette recherche n'aurait probablement jamais vu le jour.

En second lieu, nous tenons à remercier le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, ainsi que la Directrice de la communauté de Kitcisakik, madame Doris Papatie, pour l'appui officiel que le Conseil a rapidement donné à cette recherche (avec l'assistance de la Directrice communautaire), d'une part par une résolution du Conseil et, d'autre part, en nommant cinq intervenants de la communauté et un membre du Conseil pour siéger en tant que ses représentants au sein du Comité de suivi de la recherche. Nous soulignons également avec gratitude l'intérêt marqué qu'a manifesté son Chef pendant les trois premières années de la recherche, monsieur Edmond Brazeau. Par la suite, la nouvelle Cheffe depuis 2010, madame Adrienne Anichinapéo a aussi démontré son intérêt pour cette recherche et ses résultats. Sans cet appui indéfectible du Conseil, cette recherche n'aurait pas pu être initiée et menée jusqu'à son échéance.

Nous tenons également à remercier les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) qui ont fait confiance dans notre jeune équipe de chercheuses en nous octroyant des fonds substantiels, sur une période de quatre ans, sans quoi jamais ce projet n'aurait pu être entrepris.

Nous sommes également reconnaissantes à la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'UQAT, à son directeur, monsieur Patrice LeBlanc ainsi que son assistante, Valérie Shaffer, pour leur intérêt et leur support moral tout au long de la recherche et financier, pour la publication du Rapport de recherche.

Une gratitude sans borne va aux membres du Comité de suivi de la recherche nommés par le Conseil pour y siéger, qui ont été de fidèles collaborateurs et des partenaires assidus à toutes les rencontres du

Comité depuis l'aube de ce projet jusqu'à sa dernière heure, incluant leur participation à la diffusion des résultats. Nommons ici monsieur Raymond Lauzon, Directeur de l'éducation à Kitcisakik; monsieur Roch Riendeau, d'abord animateur communautaire, ensuite devenu Coordonnateur des Services de 1^{ère} Ligne puis, en 2010, promu au poste de Chef de services pour Kitcisakik du Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue; Michel Pénosway, Directeur de la santé à Kitcisakik et Mary-Ann Pénosway, directrice adjointe de la communauté de Kitcisakik. Nous n'oublions pas, non plus, la participation à certaines rencontres de madame Marie-Hélène Papatie depuis son élection, en 2010, en tant que membre du Conseil et responsable des dossiers de la culture et de l'éducation. Notons que madame Papatie a également participé, en mai 2010, à une communication concernant cette recherche dans le cadre de l'ACFAS. Sans les idées créatrices et les conseils judicieux, issus de l'expérience du milieu de ces précieux partenaires, l'équipe des chercheuses aurait souvent erré à gauche et à droite avant de trouver des débouchés et des solutions à certains dilemmes.

Un merci s'adresse aussi à ceux et celles qui ont participé, de façon ponctuelle, à des rencontres du Comité de suivi à un moment ou l'autre pendant les phases II, III et IV de la recherche dont ce rapport fait état : en premier lieu, tel que mentionné plus haut, le Chef monsieur Edmond Brazeau, ainsi que Manon Waltz, en tant que Directrice de l'école depuis septembre 2010.

Nos chaleureux remerciements vont aussi aux membres du Groupe de mobilisation de parents (GMP), en particulier les deux personnes qui en ont, à tour de rôle, assumé la présidence : mesdames Catherine Anichinapéo (2009-2010) et Pinomen Michel (2010-2011) et celles qui ont tenu les fonctions de vice-présidentes : Paméla Maranda et Sakia Pénosway. Nous témoignons notre reconnaissance particulière également à Édouard Brazeau et Véronique Pénosway qui ont été, l'un après l'autre, les animateurs, motivateurs et secrétaires du GMP tout en assumant leur rôle d'intervenants culturels et scolaires. Tous deux ont été de vaillants collaborateurs de la recherche. Les autres parents membres du GMP, qui y ont œuvré à différents moments et que nous remercions sont : Myriam Michel, Roxanne Pénosway, Samianna Michel, Cynthia Pénosway, Kathleen Pénosway, Sylvie Michel, Rachel Pénosway, Charlene Pénosway, Suzanne Papatie, Sandy-Rose Pénosway. Toutes les contributions faites au GMP ont fait avancer les projets autour de l'école et ont enrichi les données de la RAP.

Tous les membres du personnel de l'École Mikizicec ont été, tout au long de cette recherche, de précieux et assidus complices et collaborateurs de l'équipe des chercheuses. Nos remerciements à Lyne Fortin, Coordonnatrice de l'école pendant plus de trois ans de la recherche et, par la suite, à Manon Waltz Directrice de l'école à compter de 2010. Merci aussi à toutes les enseignantes, régulières et spécialisées, de l'école pour la confiance qu'elles nous ont accordée et leur collaboration indéfectible tout au long de la recherche : Audrey Gagné, Caroline Nault, Diane Pomerleau, Émilie Boulet-Viger, Agnès Papatie, Martine Rocheleau, Stéphanie Rocheleau, Laurie Massicotte ainsi que Louisa Papatie et Élisabeth Mapachee, ces deux dernières ayant dispensé les cours de langue et de culture algonquines. Nous n'oublions pas, non plus, dans cette liste, monsieur François Girardin, professeur de musique dans le cadre de Jeunes musiciens du monde. Les actions de tous et chacun ont alimenté la banque de données de la recherche, leur dévouement auprès des enfants a ému l'équipe de recherche et leur ouverture à de nouvelles façons de faire ainsi qu'à l'accueil de la participation des parents dans l'école présage du développement d'un authentique partenariat pour l'avenir. Toutes nos félicitations pour votre travail et vos accomplissements.

Le Centre de santé a été actif pendant les phases II, III et IV de cette recherche-action par le biais des professionnels à qui nous devons une grande reconnaissance : Martine Carrier, l'infirmière responsable,

Tobie Pénosway, intervenant culturel, Mylène Sénéchal, Manon Duval et Alexandra Vallières, toutes trois travailleuses sociales, Charles Papatie, intervenant, Sheila Brazeau, intervenante pour les femmes, Marie-Pier Goyer, intervenante au niveau de la guérison suite aux séquelles laissées par le pensionnat, Valérie Pénosway, intervenante aux habiletés parentales et Mélanie Pénosway, intervenantes aux Services de 1^e ligne et soutien aux familles. Notons que ces deux dernières ont été assistantes de recherche en Phase I de la recherche.

D'autres professionnels ont aussi collaboré à un moment ou l'autre dans la recherche. Nous voulons souligner leur apport et les remercier. Il s'agit de Normand St-Germain, responsable du Centre Savoir-être, Savoir-faire voué à l'éducation des adultes; Françoise Demers, technicienne en informatique, Martine Bélanger, responsable du Bulletin Liaison, Daniel Lemieux, animateur communautaire et responsable de la Maison de jeunes, Ariane Julien, professeure en travail social à l'UQAT qui a dispensé deux formations sur le lien d'attachement, Louise St-Pierre, formatrice en aide aux devoirs, Anne-Marie Coulombe, formatrice en enseignement et Nancy Poudrier, formatrice en gestion de groupe.

Nous tenons aussi à remercier la communauté de Kitcisakik pour son accueil et toutes ses familles dont les enfants fréquentent l'École Mikizicec. Ces dernières ont collaboré d'une part, en accueillant les intervenantes lors des visites dans les foyers et ont ainsi contribué à certaines données à la recherche et, d'autre part, en démontrant, de façon progressive, leur intérêt à participer au développement scolaire de leurs enfants, enrichissant ainsi les résultats de cette recherche. Sans l'apport des parents et des familles, cette recherche n'aurait eu aucune signification.

Nous tenons également à reconnaître l'apport des évaluateurs de cette recherche : Richard Marceau, chercheur au Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE) de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP), et Marie Paumier, chargée de projet au CREXE. Leurs évaluations formatives ont été fort utiles à l'équipe des chercheuses qui a été incitée à porter un second regard sur les processus de la recherche, à en améliorer les démarches et ainsi en bonifier les résultats.

Merci à Suzanne Dugré et Stéphane Grenier qui ont été co-chercheurs dans cette étude pour un temps limité : Suzanne Dugré, jusqu'à son départ à la retraite en juin 2009 et Stéphane Grenier jusqu'au moment où il a senti un besoin de se retirer à la fin 2009.

Finalement, réalisons une courbe afin de remercier aussi les collaborateurs de la recherche complémentaire intitulée *Implantation et réalisation d'un programme d'action sociale par le cirque à Kitcisakik*. En premier lieu, nos félicitations et nos remerciements vont aux enfants, adolescents et jeunes adultes de 9 à 28 ans qui ont participé et mis tout leur cœur dans l'apprentissage du savoir être social et du savoir faire de cirque depuis l'été 2010. Sans vous, pas de recherche, pas de connaissances sur vos intérêts ni sur les effets de ces activités en milieu autochtone. Un merci tout spécial va à Joannie Vézina, étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'UQAT et animatrice des deux premières sessions de cirque, pour sa collaboration, sa foi, son courage et sa générosité dans le partage de son matériel et de son temps. Merci aussi aux intervenants du *Cirque Clin d'œil* d'Amos, qui ont bravé les voyages en hiver avec Joannie en parcourant 360 kilomètres aller-retour pour partager leur savoir être et savoir faire avec les jeunes de Kitcisakik. Finalement, notre gratitude va également à Daniel Lemieux qui, dès qu'il fut en poste en 2010 en tant qu'animateur communautaire et responsable des jeunes, a pris le flambeau des activités liées au cirque et l'a placé bien en vue afin de favoriser la réussite de cette expérience qui est maintenant pérenne. Finalement et non le moindre, un merci spécial à Michel Pénosway qui a contribué et fortement supporté cette recherche complémentaire du début et jusqu'à ce jour.

LEXIQUE

- Anicinapek** : Ce terme, par lequel les Algonquins, les Odawa et les Ojibwe s'identifient, signifie « les premiers peuples ou peuples originaires ». Pour certains, il peut aussi signifier « les humains qui suivent la voie qui leur a été donnée par le Créateur, le *Kitchi-Manitou* ou Grand-Esprit ». Signalons que le « k » à la fin du mot désigne le pluriel pour les Algonquins (un Anicinape, des Anicinapek). Le terme peut être épilé de diverses façons selon la Nation : Anishnabe, Anishinaabe, Nishnabe ou Neshnabe et d'autres peuvent utiliser un « g » plutôt qu'un « k » pour désigner le pluriel. Les gens de Kitcisakik utilisent l'épellation Anicinape (voir <http://en.wikipedia.org/wiki/Anishinaabe>).
- Consultation mutuelle** : Le terme « consultation » veut dire prendre l'avis de quelqu'un. Le terme « mutuelle » implique une réciprocité, une solidarité, une entraide d'égal à égal entre deux ou plusieurs personnes. Les deux mots joints en un seul terme signifie « prendre avis les uns des autres dans des échanges d'opinions véritablement « données » en tant que « dons » à l'autre ou à un groupe, chacun étant considéré comme un être « unique », dont l'opinion est, par conséquent, « précieuse ». Au terme de l'échange réciproque d'avis (opinions) ressort à la fin, autant que possible, une décision consensuelle qui est l'objectif. Le but ultime recherché est « l'unité dans la diversité » qui est basée sur le respect mutuel et la justice. La consultation mutuelle requiert des personnes impliquées, humilité, détachement de son opinion, recherche de vérité et justice et esprit de service envers la collectivité. (voir Kolstoe, J. E. (1985). *Consultation : A Universal Lamp of Guidance*. Oxford: George Ronald, Publisher).
- Culture** : La culture est à la fois un concept abstrait collectif et fondamental et une manifestation concrète et perceptible, individuelle et collective, des valeurs et des orientations qu'elle préconise. C'est un ensemble systémique complexe, construit et dynamique, plus ou moins homogène, cohérent, formalisé et partagé, qui implique les plans matériel et spirituel, mental et affectif et se manifeste dans ces quatre dimensions. Le tout offre à une collectivité plus ou moins distincte d'une autre, un « pattern » ou modèle de penser, de sentir et d'agir appris au moyen de symboles communicationnels au sein d'institutions visant à guider l'ensemble de ses membres dans la satisfaction de leurs besoins et la résolution de conflits et de problèmes. Tant que la personne imprégnée d'une culture demeure inébranlée dans son rapport à l'ensemble culturel auquel elle s'identifie, cet ensemble a du sens pour elle et c'est de ce sens que découlent ses attitudes et ses comportements. Les cultures sont toutefois vivantes, donc changeantes et, par conséquent, en recherche

constante d'équilibre et de stabilité rarement parfaitement atteints. Elles se transforment et évoluent au fil du temps, des événements, des circonstances, des contacts avec d'autres groupes culturels et des développements technologiques. Les acteurs participants d'une culture s'adaptent à des expériences d'environnements différents ou transformés, se questionnent et muent tout en conservant leur identité propre, selon la nature et la sélection des emprunts et des transferts qui se font au contact d'autres sources culturelles. Émergent alors des métissages, des hybridations, des recompositions culturelles. La culture influence ses adhérents et vice-versa (source : M. Loiselle, texte inédit, non-encore publié, définition qui amalgame un grand nombre de définitions anthropologiques antérieures proposées depuis le début du XXe siècle).

Dialogue

: Conversation, entretien, discussion, échange de propos, entre deux ou plusieurs personnes. Le dialogue vise une entente, une compréhension mutuelle, la création ou le maintien de bonnes relations, le respect de l'Autre. Il implique la majorité des éléments d'une consultation mutuelle, mais sans nécessairement qu'il y ait prise de décision ni recherche de justice collective (voir Bohm, D. (2004). *On Dialogue*. London & N.Y. : Routledge Classics).

Enfants « à risque »

: Les écrits sur le sujet utilisent plusieurs termes : défavorisés, démunis, désavantagés, vulnérables, en situation de pauvreté, de milieu socioéconomique faible ou adverse, etc. Dans ce texte, nous utilisons le terme « à risque » pour désigner toutes ces caractéristiques qui, généralement, impliquent la pauvreté, le fait d'être privé de protection ou d'un réseau protecteur quelconque, le manque d'instruction ou des circonstances de vie, individuelles ou collectives, déstabilisantes et insécurisantes (M. Loiselle).

Établissement

: Terme légal au Canada par lequel le gouvernement désigne des communautés autochtones ayant refusé d'être confinés dans une Réserve. Les communautés autochtones vivant dans un Établissement sont considérés comme des « squatteurs » sur les terres de la couronne. Les gens de Kitcisakik pensent plutôt qu'ils habitent, simplement, sur leurs terres ancestrales qu'ils n'ont jamais cédées à la majorité « blanche » (explication donnée par un membre de la communauté de Kitcisakik).

Réserve

: Une communauté autochtone renvoie à un territoire mis de côté « *par des traités et diverses formes de concession de la Couronne [...]. Après la CONFÉDÉRATION, les réserves sont instituées soit en vertu de traités numérotés, soit par des ententes spéciales avec des bandes individuelles. La manière exacte dont les réserves ont été créées demeure mal comprise de nos jours* ». (Encyclopédie canadienne : <http://www.thecanadianencyclopedia.com>).

RÉSUMÉ

Cette recherche-action participative (RAP) et ethnographique, effectuée dans une communauté Algonquine d'Abitibi habitant en forêt, de +/- 430 habitants, a utilisé un mode de fonctionnement dialogique tout au long de ses démarches afin d'assurer une appropriation et un contrôle de la recherche par la communauté via certains de ses intervenants nommés par le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik pour siéger sur un Comité de suivi de la recherche. La recherche origine de la communauté et a porté sur les dynamiques familiales et parentales en lien avec l'implantation progressive, pour la première fois au sein de cette collectivité, d'une école primaire.

La problématique concerne le fait que les habiletés parentales traditionnelles dans la communauté ont été usurpées de la communauté dans l'expérience du pensionnat pour enfants autochtones et, depuis lors, oubliées suite à plus de 50 années de scolarisation des enfants hors de leur milieu de vie. De plus, les parents de cette communauté n'avaient aucun modèle ni expérience d'être parent, à temps plein, d'enfants qui fréquentent l'école primaire. Dans la phase I de la recherche, les besoins des parents et de la communauté, ont été identifiés. Dans les phases II, III et IV, il s'agissait de répondre à ces besoins par la mise en œuvre de diverses actions d'un programme global pour combler les besoins exprimés lors de la phase I.

La question de recherche : Quel serait le type de programme le plus adéquat pour répondre à leurs besoins et pour améliorer le bien-être communautaire, celui des enfants en particulier? Son objectif principal : Répondre aux besoins exprimés par les intervenants et les membres de la communauté en phase I de la présente recherche, par la mise en œuvre d'un programme d'intervention visant trois cibles : 1) affective, le lien d'attachement en particulier; 2) de la vie quotidienne, les routines et l'implication des parents dans les travaux scolaires des enfants en particulier; 3) culturelle-scolaire, mise en œuvre d'un Groupe de mobilisation de parents (GMP) et de cours de langue et de culture algonquines ainsi que l'implication des aînés dans l'école « *pour une école qui nous ressemble* ».

Des outils référentiels de type holistique ont été développés spécifiquement pour cette recherche, afin de guider les démarches de cueillette et d'analyse des données ainsi que la mise en œuvre des éléments du programme qui visait les trois cibles. Ainsi, un *Modèle holosystémique* et des *Cylindres d'influence multiples dans un modèle partenarial* ont servi de guide à cette recherche.

Les principaux résultats sont comme suit : 1) Cible « A » : Une conscientisation/sensibilisation à l'importance du lien d'attachement parents-enfants a été faite par des formations et diverses autres actions incluant une conscientisation aux effets d'encouragements interactifs et proactifs d'aide aux devoirs. Des activités de cirque avec implication du Cirque du Soleil, contribuent à l'accroissement de l'estime de soi des enfants et au rapprochement parents-enfants. Cible « B » : Il y a eu diminution du taux d'absentéisme des enfants à l'école. Par contre, les retards, le manque de collations et la fatigue des enfants demeurent des situations préoccupantes, signe que les routines familiales avec encadrement sécurisant manquent encore à l'appel. Des efforts de conscientisation poursuivent leur chemin. Cible « C » : « *Pour que l'école nous ressemble* » : Un « *Groupe de mobilisation de parents* » (GMP) a été mis en place. Il est devenu autonome et ce groupe est pérenne. Un cours de langue et de culture algonquines a été dispensé aux enfants de l'École Mikizicec (Petit Aigle). Les cours font dorénavant partie du programme scolaire. On observe une nette augmentation des devoirs faits. L'implication des aînés dans l'école n'est pas encore acquise, les souffrances de la période du pensionnat sont encore vives

en leur mémoire. Un authentique partenariat familles-communauté-école est préconisé et en voie de devenir réalité dans l'avenir. Les capacités langagières sont préoccupantes du fait de la perte de plus en plus rapide de la langue algonquine dans la communauté et du manque de maîtrise de la langue française (langue d'enseignement).

Des pistes de réflexion sont offertes au Conseil des Anicinapek de Kitcisakik et à la communauté pour raviver la langue vernaculaire et aider les enfants à maîtriser la langue française avant leur entrée en 1^{ère} année primaire. Les habitations de Kitcisakik (faites de bois aggloméré, sans recouvrement ni, majoritairement, de cloisons intérieures, sans eau ni électricité), constituent un obstacle à la gestion efficace du quotidien et contribuent aux taux d'absentéismes et de retards élevés. Malgré le nombre accru d'enfants dans la communauté depuis l'implantation de l'école (2005 à 2011), le taux de signalements à la DPJ n'a pas augmenté et les signalements retenus ont diminué. Une réflexion approfondie sur la notion de temps, entre Autochtones et Occidentaux, et en lien avec cette recherche, enrichit l'analyse de cette recherche. En somme, la recherche a ouvert et débroussaillé un sentier vers le bien-être des enfants de Kitcisakik et la communauté s'y est engagée et poursuit sa route vers ce but qui est clairement identifié dans un *Engagement communautaire* mis en vigueur en 2006.

INTRODUCTION

*Il faut toute une communauté
pour élever un enfant.*

Ce rapport de recherche vient couronner cinq années d'une étude initiée à la demande de trois intervenants¹ de la communauté algonquine de Kitcisakik qui, enthousiastes face à l'implantation d'une première école primaire au cœur de leur communauté, étaient néanmoins préoccupés du fait que les parents des enfants d'âge scolaire n'avaient ni expérience d'être parents à temps plein ni modèle parental à suivre dû à leur histoire commune d'éducation des enfants hors de leur contrôle et de leur environnement depuis 1955. C'est ainsi que, suite à une rencontre au printemps 2005, entre ces trois intervenants anicinapek* et deux professeures de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), cette recherche-action participative a pris naissance. Dans sa phase première, elle s'est penchée sur l'identification des besoins des familles et de la communauté à savoir comment prendre soin d'enfants qui fréquentent l'école primaire tout en réactivant les valeurs et les manières culturelles anicinapek d'éduquer les enfants afin qu'ils développent leur plein potentiel et contribuent au bien-être communautaire. Les phases subséquentes, II, III et IV, ont été vouées à la mise en œuvre et au suivi d'actions visant à combler les besoins exprimés lors de la phase I. Une équipe évaluatrice a analysé les processus et les résultats de cette recherche. Deux rapports formatifs et un rapport sommatif de cette étude ont été produits par cette équipe de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP).

Le présent rapport révèle les démarches, et les résultats des actions mises en œuvre au cours des phases II, III et IV de la recherche. Certaines de ces actions ont été initiées directement par l'équipe de recherche. D'autres, émergeant de la communauté, ont été encouragées, soutenues et observées par l'équipe via une assistante de recherche sur le terrain. Toutes ces actions et leurs résultats ont été régulièrement présentés à un Comité de suivi de la recherche pour des discussions sur les orientations à prendre, les ajustements à effectuer et les solutions à développer afin de contrer certains problèmes et certaines lacunes.

¹ N.B. : le masculin est utilisé dans ce texte à titre générique afin d'en alléger la lecture, sauf lorsque nous utilisons le terme « chercheure » pour désigner les deux professeures-chercheuses ou l'équipe des chercheuses, qui inclut la coordonnatrice et l'assistante de recherche, toutes étant des femmes.

Le rapport de recherche de la phase I, faisant état des besoins, intitulé *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 I*, a été publié en mars 2008. Le présent rapport est axé sur les réponses aux besoins exprimés en phase I, celles-ci visant trois cibles : affective, gérance du quotidien et culturelle/scolaire. Il inclut également des réflexions sur les notions de temps en lien avec la recherche en milieu autochtone, des outils référentiels nouveaux, reflétant aussi fidèlement que possible les réalités autochtones, et une mise en parallèle des conditions de vie des enfants de Kitcisakik avec trois autres types de situations dites « à risque » pour les enfants.

Dans un premier temps, au chapitre intitulé *Contexte de l'étude*, le lecteur sera informé des contextes international, national et local de cette recherche. La problématique est énoncée au chapitre 2 suivie de l'état des connaissances sur plusieurs points : la recherche interculturelle, les différences de perceptions du temps entre les mondes autochtone et occidental, la notion d'*empowerment* dans une recherche ethnographique en milieu opprimé, les notions de parentalité et de collaboration familles-communauté-école, les visions autochtones du monde et des institutions scolaires et les séquelles des pensionnats pour enfants autochtones. Les questions de recherche, ses objectifs et ses cibles se trouvent au chapitre 3, puis le chapitre 4 explique les deux outils référentiels qui ont guidé les démarches et l'analyse des résultats de cette recherche. La description de notre méthodologie fait l'objet du chapitre 5 suivie de la présentation des résultats selon les trois cibles retenues au chapitre 6. La discussion des résultats, au chapitre 7, se présente en huit sections distinctes, la dernière étant une auto-évaluation de la recherche. Finalement, la conclusion fait un bref retour sur les résultats de la recherche. Elle est suivie de pistes de réflexion offertes à diverses catégories et personnes de Kitcisakik ou œuvrant dans cette communauté et d'une recommandation à l'intention des gouvernements fédéral et provincial.

Cinq annexes suivent le rapport, la dernière étant particulière car il s'agit du rapport d'une recherche complémentaire qui a émergé des besoins exprimés par les jeunes de Kitcisakik interviewés en phase I de celle-ci et initiée par ses chercheuses. En effet, les jeunes réclamaient des activités ludiques encadrées pour les enfants afin de contrer le risque éventuel de consommation de drogues et d'alcool et autres activités nuisibles dues à l'ennui et l'oisiveté. Ce rapport s'intitule *Implantation et réalisation d'un programme d'action sociale par le cirque à Kitcisakik*. Le programme est géré entièrement par la communauté en partenariat avec le Cirque du Monde, affilié au Cirque du Soleil.

1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans la phase I de cette étude, initiée en 2006, les chercheuses ont procédé à l'identification des besoins de la communauté de Kitcisakik, des parents d'enfants d'âge du primaire en particulier, face à l'implantation d'une première école dans la communauté. La phase II, celle de la mise en œuvre des actions en réponse aux besoins identifiés ainsi que de l'évaluation formative de la recherche, a été entreprise en 2008. Les phases III et IV, qui constituent la suite de la phase II et qui incluent l'évaluation sommative, ont suivi dans les années 2009-2010 et 2010-2011. Le contexte dans lequel se situe cette recherche est à trois niveaux : international, national et local.

Au niveau international, la dernière décennie du XX^e siècle était consacrée aux droits et au bien-être de tous les enfants du monde. Le 20 novembre 1989 l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait la *Convention relative aux droits des enfants* qui est entrée en vigueur le 2 septembre 1990. Cette Convention a été ratifiée par 191 pays, dont le Canada. Entre autres, ses articles 27 et 30 proclament ce qui suit :

Les États parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social. C'est aux parents ou autres personnes ayant la charge de l'enfant qu'incombe au premier chef la responsabilité d'assurer, dans les limites de leurs possibilités et de leurs moyens financiers, les conditions de vie nécessaire au développement de l'enfant. Les États parties adoptent toutes les mesures appropriées, compte tenu des conditions nationales et dans la mesure de leurs moyens, pour aider les parents et autres personnes ayant la charge de l'enfant à mettre en œuvre ce droit, et offrent, en cas de besoin, une assistance matérielle et des programmes d'appui, notamment en ce qui concerne l'alimentation, le vêtement et le logement (UNICEF, 2004 et HCHR, 2011, article 27).

Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à l'une de ces minorités ne peut être privé d'avoir sa propre vie culturelle, de professer ou de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe (UNICEF, 2004 et HCHR, 2011, article 30).

Quelques semaines après l'entrée en vigueur de cette Convention s'est tenue à New York le Sommet mondial pour les enfants (*The World Summit for Children*), la plus grande assemblée jamais tenue aux Nations Unies à la suite de laquelle une *Déclaration mondiale sur la survivance, le développement et la protection des enfants* (*World Declaration on the Survival, Development and Protection of Children*) a

été proclamée unanimement par tous les pays membres (UNICEF, 2002 et 2004). Ce sommet et sa déclaration ouvraient officiellement la décennie sur les droits des enfants (1990-2000). En mai 2002, les chefs (*leaders*) du monde se sont rassemblés de nouveau aux Nations Unies, en Assemblée spéciale, pour examiner les progrès accomplis au cours des dix années consacrées à améliorer les conditions de vie des enfants afin que ceux-ci connaissent un avenir meilleur. Lors de cette rencontre, les chefs des gouvernements du monde, dont le Canada, ont réaffirmé leur obligation de prendre action afin de promouvoir et protéger les droits des enfants. Cette réaffirmation est déclarée dans un document intitulé *A World Fit for Children* qui proclame « *For every child, Health, Education, Equality, Protection* » (UNICEF, 2004).

Sur le plan national, suite à cette session extraordinaire des Nations Unies, tenue en mai 2002, le gouvernement du Canada a élaboré un plan national d'action intitulé *Un Canada digne des enfants* (Gouv. du Canada, 2004). Dans ce Plan, le gouvernement affirme que les Canadiens sont « *fiers de [leur] diversité* » et il s'engage en leur nom à « *assurer le bien-être **de tous** les enfants* » (p. 15, notre emphase), reconnaissant « *avoir l'obligation de promouvoir et de protéger les droits fondamentaux **de tous** les enfants* » (p. 17, notre emphase), entre autres, la santé et l'éducation. De plus, dans ce même Plan, le gouvernement reconnaît « *la situation spécifique des enfants autochtones* » et accepte « *l'obligation de collaborer avec les communautés autochtones à l'élaboration et à la mise en place de stratégies culturellement adaptées de soins, de protection et de promotion des droits de leurs enfants, afin qu'ils demeurent attachés à leur culture* » (p. 43). Il souligne également que l'amélioration de la santé et du bien-être des enfants autochtones a été considérée par les Canadiens, pendant l'élaboration du plan d'action national, comme « *l'une des principales priorités retenues* » (p. 52). Il affirme aussi que « *les parents sont responsables au premier chef de donner aux enfants de l'affection et une éducation* » (p. 16).

Toujours au niveau national, l'implantation d'une école à Kitcisakik s'insère dans le mouvement mis de l'avant en 1972 par le National Indian Brotherhood, devenu par la suite l'Assemblée des Premières Nations (APN), intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne (Indian Control of Indian Education)* (APN, 1972). La mise sur pied d'écoles dans les communautés autochtones s'est amorcée dans les années 1970. Dans cette foulée, les deux autres communautés algonquines d'Abitibi, toutes deux ayant le statut de Réserve*, ont implanté leur école primaire à la suite de la fermeture du pensionnat pour enfants autochtones d'Amos en 1973. Ainsi, l'École Amikobi de Lac Simon a vu le

jour en 1973 et l'École Migwan de Pikogan a été instituée en 1980. Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA-CCL, 2009 : 38), en 2006, « 62% des élèves autochtones vivant dans une réserve étaient inscrits dans l'une des 507 écoles dirigées par les communautés des Premières Nations ». Le réseau scolaire autochtone fonctionne à deux niveaux au Québec : celui des nations conventionnées (les Cris de la Baie James, les Inuits du Nord du Québec et les Naskapis du Nord-Est québécois). Ces écoles sont financées à 75% par le gouvernement fédéral et à 25% par le gouvernement du Québec, les pourcentages étant inversés dans le cas de la Commission scolaire Kativik pour les Inuits. Pour toutes les autres nations autochtones, le financement ne provient que du fédéral et est nettement inférieur, voire sous-subsventionné, à celui des nations conventionnées (MELS, 2004). Il va sans dire que pour la communauté algonquine de Kitcisakik, un Établissement*, le début de l'implantation de son école primaire en 2005 la situait à la fin du mouvement d'implantation d'écoles en milieux autochtones et ce, longtemps derrière les deux autres communautés algonquines d'Abitibi.

En ce qui a trait au contexte local, il s'agit d'une communauté anicinape* (algonquine) située au cœur de la Réserve faunique de La Vérendrye à près d'une centaine de kilomètres au sud de Val-d'Or. Cette communauté compte environ 400 personnes résidentes (+/- une cinquantaine de membres de la communauté vivent à l'extérieur de celle-ci), réparties dans 107 maisons. Dans cette communauté sédentarisée depuis une cinquantaine d'années, dont certaines familles vivent encore substantiellement de chasse, de trappe et de pêche (Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, 2010; Riendeau, 2010), le taux d'emploi de la population adulte a fluctué de 30% en 2007 à 43,7% en 2010. La communauté offre quelques emplois à temps plein et plusieurs emplois saisonniers, à temps partiel ou selon les besoins. Au niveau de la scolarité, les statistiques indiquent que 85% de la population n'a pas atteint le secondaire IV : 24% a fait le primaire, 61% a atteint un secondaire III. Un taux de 11% de la population détient un diplôme d'études secondaires, contre 35,4% pour la région d'Abitibi-Témiscamingue (Sioui & Beaulieu, 2011) et 4% s'est rendu au collégial ou à l'université, sans nécessairement en détenir un diplôme (Riendeau, 2010). Ces statistiques indiquent un taux de décrochage scolaire nettement supérieur à la moyenne pour la Commission scolaire de l'Or et des bois qui, en 2006-2007 affichait un taux de décrochage de 33,2% qui, déjà, est supérieur à la moyenne québécoise de 28,8% (Sioui & Beaulieu, 2011).

Il faut aussi savoir que les Anicinapek de l'Abitibi ont connu un certain phénomène d'appauvrissement collectif lors du déclin de la demande intense de fourrures (Leroux, Chamberland, Brazeau & Dubé,

2004) et des pertes territoriales qui sont survenues à un rythme rapide depuis l'arrivée du premier train à Senneterre et Amos en 1911 (Loiselle, Dugré & coll., 2009; Loiselle, Legault, Potvin & coll. 2011) ce qui, conjointement avec l'ère des pensionnats, a causé une fragilisation psychologique chez les individus. Conséquemment, plusieurs se sont tournés vers l'alcool, celle-ci engendrant à son tour désespoir et violence dans les communautés. En ce qui concerne spécifiquement Kitcisakik, elle est l'une des communautés autochtones les plus pauvres et démunies de l'est du Canada du fait qu'elle n'a pas le statut de Réserve au sens de la Loi sur les Indiens (Audet, Papatie & Riendeau, 2005 ; Desjardins, 2007; Leroux & al., 2004; Riendeau, 2010; Thomas & al., 2006). En termes légaux, il s'agit d'un Établissement* dont les gens, au regard des gouvernements, sont devenus des *squatteurs* sur les terres de la couronne. À l'inverse, eux se considèrent comme habitant sur leur territoire ancestral puisqu'ils ne l'ont jamais cédé à cette couronne (Conseil des Anicinapek, 2011 : Riendeau, 2010).

Notons également quelques autres réalités diverses, sociodémographiques et autres, qui ont précédé ou ont été vécues pendant la période de cette recherche. La recherche de Leroux (1995) révèle que cette communauté, son Conseil de bande ainsi qu'un certain nombre de femmes et quelques hommes, ont entrepris dans les années 1980, avec courage et détermination, à l'aide d'intervenants extérieurs, d'améliorer substantiellement leurs conditions de vie. C'est d'abord en mettant l'accent sur la santé globale de la communauté, en s'efforçant d'enrayer l'abus de substance et la violence conjugale et familiale, que cette communauté a décidé de mettre en œuvre tout le nécessaire pour se libérer de ces problèmes sociaux (Leroux, 1995).

En tant qu'autres réalités, mentionnons que la communauté a vécu, et vit toujours, un *baby boom* (Riendeau, 2010 :14). À titre d'exemple, en 2008, 31% de la population du Québec avait moins de 35 ans tandis qu'à Kitcisakik, 75% avait moins de 35 ans. L'ensemble du Québec compte une moyenne de 1,5 enfant par famille, à Kitcisakik on en compte 3,5. La monoparentalité, qui risque d'engendrer de la pauvreté et des problèmes sociaux et de santé mentale, s'élève à 10% des familles (Bélanger, 2011). Une autre réalité marquante s'est vécue pendant notre recherche : en 2009, 11 jeunes, neuf filles et deux garçons ont eu des idéations suicidaires, cinq d'entre eux ont planifié leur acte et 10 sont passés à l'acte (sans nécessairement avoir réussi) (Riendeau, 2010). Sur une population de +/- 370 personnes en 2009, cela représente environ 7%. Cette crise a mobilisé pratiquement toute la communauté autour de ces jeunes.

Quatre évènements particuliers, en lien avec les cibles visées par notre recherche et se produisant pendant cette période, méritent d'être mentionnées : 1) depuis plusieurs années la communauté de Kitcisakik est membre du mouvement de *Villes et villages en santé* et en 2006, elle recevait le prix d'excellence pour son initiative de promotion de la santé, de prévention et de développement durable. 2) toujours en 2006, plus précisément le 12 avril, le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik mettait en vigueur un contrat communautaire intitulé *Engagement communautaire pour le bien-être des Kitcisakik-Ininik* qui s'applique à tous les membres de la communauté. Les buts de cet engagement sont : a) « assurer une meilleure qualité de vie à tous les membres de la communauté »; b) « répondre aux besoins des enfants et des adolescents »; c) « supporter et accompagner les parents dans leurs rôles et responsabilités » (Conseil des Anicinapek, 2011 : 7) (voir Annexe A pour une copie de ce document). 3) En 2008, un Service de 1^{ière} Ligne a été institué afin de contrer les dépendances élevées aux drogues, à l'alcool et au jeu et ainsi tenter d'enrayer la violence familiale et la négligence parentale en travaillant à la responsabilisation parentale. Ce service offre des activités de promotion de vie et de relations familiales saines, de prévention et d'intervention. Sans nommer spécifiquement le thème du renforcement du lien d'attachement parent-enfant, la majorité de ces activités a pour objectifs de reconstruire ce lien dans les familles, de hausser les sentiments d'appartenance à la communauté et de fierté d'être Algonquin chez les jeunes. 4) Plus d'enfants résident maintenant en permanence avec leurs parents puisqu'ils sont scolarisés à Kitcisakik, pourtant on observe une baisse substantielle progressive du nombre de signalements retenus depuis 2006 allant de 42 signalements en 2006-2007 dont 35 (83,3%) étaient retenus à 44 signalements en 2010-2011, dont 14 (31,8%) sont retenus (Riendeau, 2010). Il y a toutefois encore à ce jour 38,2% des enfants de la communauté qui reçoivent des services du Centre jeunesse de Kitcisakik, la négligence comptant pour 84% des cas signalés et retenus (Riendeau, 2010).

Le village et les maisons, ou plutôt les « *cabanes mal isolées d'une seule pièce* » de cette communauté, ironiquement divisée en deux par un barrage producteur d'électricité d'Hydro Québec, sont privés d'eau courante, d'électricité, de toilettes et de toute autre installation (Conseil des Anicinapek, 2010 : 1). Selon Riendeau (2010 : 16), les maisons, sans fondation et recouvertes de panneaux de copeaux de bois majoritairement non peints, donc « *assujettis à la moisissure* », font en moyenne 20 X 24 pieds (+/- 7 X 8 mètres). La majorité d'entre elles sont constituées d'une seule pièce et dépourvue de toute commodité habituelle. Les bâtiments centraux de cette agglomération : le centre administratif, le Centre de santé et de services sociaux, l'école, la garderie, le centre des jeunes, le dépanneur/restaurant/friperie et quelques

autres, sont alimentés en électricité par une génératrice centrale située près du barrage. Un bâtiment comprenant quelques douches et toilettes communes ainsi que des laveuses et sècheuses publiques complète cet ensemble. Leroux et al (2004 : 108) précisent que

... les résultats de cette décision [refus, pour une troisième fois en 1990, du statut de Réserve] étaient parfaitement clairs dans l'esprit de tous et la décision avait été mûrement réfléchie : elle impliquait le sacrifice du confort moderne, mais [...] la majorité ne tenait pas à échanger ses habitudes de chauffer au bois, de s'éclairer au gaz et d'aller chercher l'eau au lac, contre l'obtention d'une réserve.

Depuis une vingtaine d'années la communauté de Kitcisakik aspire toutefois à une vie meilleure sur le plan physique, dans de vraies maisons complètes et elle planifie cet avènement. Depuis environ dix ans, le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik est en processus actif de négociation avec les instances gouvernementales, fédérales et provinciales, concernées pour la construction d'un village doté d'infrastructures et de services modernes : le projet Wanaki, qui signifie « Paix ». Une école primaire faisait partie intégrante du projet. Le début de la construction de ce village était prévu pour 2009 ou 2010, mais en septembre 2011, les travaux ne sont toujours pas commencés.

L'histoire de l'éducation de la communauté algonquine de Kitcisakik se résume ainsi : depuis le milieu du XIX^e siècle et jusqu'en 1955, des missionnaires Oblats de Marie-Immaculée, qui ont établi la première église catholique d'Abitibi au Grand lac Victoria – dans la communauté algonquine de Kitcisakik – (Lessard, 1998), évangélisaient cette population surtout pendant la saison estivale et en profitaient pour lui enseigner la lecture, l'écriture et le calcul. Déjà en 1922, le père Blanchin, un Oblat de Marie-Immaculée, visitant cette communauté de façon régulière, recommandait la mise sur pied d'une école desservant les familles de Lac Simon et de Kitcisakik (Leroux & al., 2004), recommandation non retenue par le gouvernement fédéral de l'époque. C'est en 1955 que le pensionnat pour enfants autochtones de St-Marc-de-Figuery près d'Amos a ouvert ses portes (Bousquet, 2006; Loiselle & coll., 2007; Mowatt, 2006; Ottawa, 2010). 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. 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 et un à Pâques pour certains d'entre eux (Mowatt, 2006). À compter de 1973 jusqu'en 1989, 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 être scolarisés. Vers 1989, il fut établi que tous fréquenteraient l'école à Val-d'Or, demeurant cinq jours par semaine dans des foyers scolaires allochtones. De 1989 à

2005, une centaine d'enfants d'âge scolaire ont été retirés de leur famille et de leur communauté chaque dimanche soir et conduits dans des foyers scolaires à Val-d'Or afin de fréquenter l'école « blanche francophone » (Brascoupé, 2006). Ils revenaient à Kitcisakik les vendredis soirs. Cela fait donc plus de 50 ans que des générations d'enfants anicinapek sont pris en charge et éduqués dans la société dominante au sein de laquelle ils sont acculturés, y perdant l'usage de leur langue et de leur culture, tandis que leurs parents sont usurpés de leurs responsabilités parentales et privés de la possibilité de leur prodiguer de l'affection et une éducation (Riendeau, 2010).

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 St-Marc-de-Figuery, suivie 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 négatif majeur sur les rôles et la capacités parentales dans la communauté (Audet, Papatie et Riendeau, 2005; Brant Castellano, Archibald & DeGagné, 2008; Fondation autochtone de guérison, 2006; Riendeau, 2010; Walmsley, 2005; Wesley-Esquimaux & Smoleski, 2004). Ces 18 années d'exode ont aussi affaibli leur langue et leur culture. Qui plus est, le régime des pensionnats a divisé les familles, soustrait les parents à leur droit et à 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 les 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 & Tassé, 2001; Walmsley, 2005; Wesley-Esquimaux, 2004). L'impact fut désastreux à Kitcisakik comme ailleurs, les habiletés parentales étant enfouies dans une mémoire relativement brumeuse prise entre deux mondes (Walmsley, 2005). Aujourd'hui, comme bien d'autres nations autochtones, la communauté de Kitcisakik tente d'appliquer ses valeurs et ses pratiques ancestrales d'éducation à la réalité de la vie moderne, 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.

Depuis septembre 2005, au rythme d'un niveau par année (maternelle, première, deuxième, etc.) les enfants de Kitcisakik ont commencé, pour la première fois dans l'existence de leur communauté, à être scolarisés dans leur milieu par l'implantation progressive d'une école primaire sur place : l'École Mikizicec (Petit Aigle). Le nombre des enfants scolarisés à Val-d'Or diminue donc en moyenne de huit à dix enfants chaque année. À compter de septembre 2011, seuls les jeunes du secondaire, une trentaine

environ, doivent se déplacer chaque semaine pour étudier à Val-d'Or. Ainsi, en septembre 2005, en l'absence du village Wanaki convoité et attendu, l'école a tout de même commencé à être implantée, à l'aide de quelques sommes consenties du gouvernement fédéral et de fonds en provenance de l'APNQL, dans un local de fortune. Puis, une bâtisse de style « maison mobile » a été installée, à laquelle ont été ajoutés un à un des locaux au fil de l'addition de nouvelles classes : un simple « patchwork ». Finalement, au printemps 2010, en prévision de la classe de 5^{ème} à l'automne de la même année, les Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (AADNC), satisfait des progrès de l'école, a décidé d'injecter des fonds pour la construction d'une « vraie » école. Celle-ci a été inaugurée, en présence d'une communauté fière de ce nouvel établissement, le 18 octobre 2010.

C'est en prévision de l'implantation de la première école primaire dans leur communauté que des intervenants anicinapek de Kitcisakik ont demandé à deux professeures de l'UQAT, d'entreprendre cette recherche prioritaire à leurs yeux. Dans la dernière décennie du XX^e siècle, avant même que ces intervenants fassent une telle demande, préoccupé par le bien-être des familles et des enfants de leur communauté, le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik avait élaboré l'engagement communautaire mentionné auparavant. Le document précise, par des consignes en 18 points, les responsabilités des parents et des adultes de la communauté face aux besoins des enfants. Cet engagement communautaire a été adopté à l'unanimité (Annexe A).

C'est sur ce fond d'une volonté affirmée sur les plans international et national, incluant celle des Autochtones du Canada d'être maîtres de l'éducation de leurs enfants et, sur le plan local, d'une histoire éducative perturbée, d'une communauté vivant une période transitoire prolongée d'un mode de vie à un autre, d'un engagement communautaire au bien-être des enfants formulé par ses dirigeants, de préoccupations pour les besoins des familles ressenties et exprimées par les intervenants sociaux et en santé de la communauté, et de l'implantation progressive de leur première école primaire que cette recherche-action participative a été initiée en 2006 et s'est poursuivie jusqu'à la fin mars 2011.

Les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) ont subventionné la recherche depuis ses débuts, le Secrétariat aux affaires autochtones du Québec en a également subventionné une partie au début de la phase 2, et la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités a appuyé et encouragé cette recherche depuis sa conception. Nous sommes reconnaissantes à ces trois institutions de nous avoir fait confiance et d'avoir soutenu cette recherche.

2. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES

2.1 Problématique

L'histoire du parcours éducationnel intergénérationnel des enfants de Kitcisakik, l'expérience du pensionnat de St-Marc-de-Figuery par les adultes de cette communauté et, depuis sa fermeture en 1973, l'exode hebdomadaire des enfants pour fréquenter l'école, ont un impact sur les rôles assumés par les parents (Audet, Papatie & Riendeau, 2005; Walmsley, 2005). L'expérience du pensionnat et le fait que la communauté a été, jusqu'à tout récemment, privée de ses enfants d'âge du primaire et qu'elle est encore aujourd'hui occultée de la présence de ses jeunes du secondaire cinq jours par semaine pendant dix mois de l'année (situation qui va perdurer car l'implantation d'une école secondaire à Kitcisakik n'est pas pour demain), font en sorte que le Conseil des Anicinapek et les intervenants sociaux de Kitcisakik étaient préoccupés du manque d'actualisation et de l'impossibilité d'apprentissage et de consolidation des habiletés parentales dans leur communauté. De saines interactions entre les enfants et leurs parents ainsi qu'entre l'école, la famille et la communauté, sont reconnues dans la littérature scientifique comme des facteurs de protection qui compenseraient l'effet d'exposition à la pauvreté et au chômage et à tous les problèmes sociaux que ces situations engendrent (Deslandes, 2001, 2008; Larose, 1989; Landry, 2010; Robichaud, Guay, Colin, Pothier & Saucier, 1994). Cette recherche-action participative (RAP), prioritaire aux yeux de cette communauté bien consciente de ses besoins clairement identifiés en phase I de l'étude, a été entreprise en réponse aux préoccupations des intervenants psychosociaux de Kitcisakik. Elle vise l'engagement de la communauté envers le bien-être des enfants en passant par trois cibles fondamentales qui requièrent des transformations : 1) affective, par le renforcement du lien d'attachement parents-enfant; 2) de la vie quotidienne au foyer par l'établissement et le maintien de routines familiales facilitant la réussite dans les études des enfants et; 3) culturelle-scolaire, en renforçant l'identité culturelle des enfants par des cours de langue et de culture algonquines et faisant en sorte « *que l'école nous ressemble* » par le biais de l'implication des parents et des aînés dans l'école et d'interactions constructives entre la communauté et l'école.

2.2 État des connaissances

Les connaissances pertinentes pour cette recherche-action participative, entreprise en milieu autochtone par des chercheuses issues de la majorité francophone québécoise, sont de huit ordres : 1) recherche et intervention en milieux interculturels, autochtones en particulier; 2) comparaisons entre les conceptions autochtones et occidentales du temps; 3) les notions d'*empowerment* en milieux autochtones : une question d'éthique; 4) la parentalité et la collaboration famille-communauté-école : théories générales; 5) la vision de l'école, de l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves autochtones; 6) les caractéristiques éducationnelles et la collaboration famille-communauté-école en milieux autochtones; 7) l'importance du lien d'attachement pour le bien-être et la réussite scolaire; 8) les séquelles laissées par les pensionnats, affectant les habiletés parentales.

2.2.1 Recherche et intervention en milieux interculturels, autochtones en particulier

Cette recherche est de nature ethnographique. De ce fait, une compréhension de ce qu'impliquent les relations interculturelles s'est imposée aux chercheuses afin de s'assurer d'une approche aussi adéquate que possible. Ainsi, ils se sont inspirés des écrits suivants dans leur posture* et leur fonctionnement tout au long de ce projet.

L'interculturel, « *c'est l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens...* » (Cohen-Emerique, 2000 : 172; voir aussi Cohen-Emerique 2011). Cette auteure insiste sur le fait que les cultures ne doivent pas être enfermées dans leur « *culture d'origine* » car toutes se trouvent plus ou moins transformées au contact les unes avec autres. Rycus & Hughes (2005, vol. II) confirment ce point et expliquent que les cultures sont dynamiques et en changement perpétuel. Il est par conséquent difficile de connaître exactement le degré de métissage d'une culture, et les emprunts qui ont été faits de part et d'autre. De plus, la manière par laquelle deux cultures sont entrées en contact, les circonstances entourant ce contact ainsi que l'histoire et la durée de celui-ci ont aussi un impact sur les relations entre deux groupes. Démorgon (2010 : 37), explique que « *les cultures peuvent être elles-mêmes déjà le produit de relations interculturelles antérieures* ». Il est donc important pour un intervenant interculturel de connaître et de comprendre l'histoire ainsi que les réalités actuelles d'une communauté culturelle différente avant d'y travailler. Cela nous renvoie au cas précis des cultures européennes et autochtones

d'Amérique qui ont été conflictuelles, voire destructrices à la longue pour ces derniers, et posent des complications particulières lorsqu'elles sont appelées à collaborer à un projet commun.

Cela étant dit, les communications et les relations interculturelles s'apprennent avec le temps. Les pré requis sont : une écoute attentive, une ouverture à la différence, un désir réciproque d'harmonie ainsi qu'une acceptation de se décentrer de soi et d'être ainsi déstabilisé dans la compréhension de sa propre identité culturelle. Une dose d'expérience avec la diversité humaine ajoute un plus à ces pré requis. « *La compréhension de ce qui est différent, très différent de soi est difficile, très difficile* » affirme Cohen-Emerique (2000 : 163). « *Pour cela [renchérit Camilleri (1989 : 364)] la bonne volonté ne suffit pas. Il faut plutôt un long apprentissage...* ». Plusieurs auteurs affirment qu'il est essentiel de prendre d'abord le temps d'établir une communication adéquate et respectueuse avec les personnes et les familles d'autres cultures auprès desquelles un intervenant est appelé à travailler. Ainsi, autant que faire se peut, on peut diminuer les risques de malentendus, d'incompréhensions, d'interprétations erronées, voire de jugements de valeur d'où peuvent émerger des actions culturellement inadéquates s'avérant coûteuses (Camilleri, 1989; Cohen-Emerique, 2000 et 2011; Chen, 2009; Draguns, 1996; Gray, Coates & Hetherington, 2008; Kassam & Tettey, 2003; LaFromboise, Foster & James, 1996; McDaniel, Samovar & Porter, 2009; McShane & Hastings, 2004). Pour sa part, Midgley (2008) recommande d'avoir des échanges, d'égal à égal, avec des intervenants des pays dits « en voie de développement » et avec les milieux indigènes, et de promouvoir la mutualité et la réciprocité entre tous afin d'apprendre les uns des autres (voir aussi Kassam & Tettey, 2003, sur ce point).

Il faut reconnaître qu'en situations interculturelles, il y a des filtres et des écrans qui causent des distorsions, des malentendus, des incompréhensions, voire des tensions, dans les communications entre deux porteurs de culture (Cohen-Emerique, 2000, 2011), ce que McDaniel & al. (2009) nomment des « bruits » psychologiques, sémantiques, culturels et historiques, qui nuisent à la bonne émission et à la réception d'un message. Cela est d'autant plus dangereux lorsque les communications se passent entre des personnes issues de cultures majoritaire/minoritaire, dont l'une a envahi, colonisé, dominé voire opprimé l'autre, lui infligeant des blessures durables (Memmi, 1985). Si, par surcroît, les personnes qui se rencontrent représentent des cultures différentes à double niveaux socio-économiquement hiérarchisées, comme celle d'un chercheur universitaire appartenant à une ethnie majoritaire à la rencontre de personnes moins instruites d'une culture minoritaire, l'humilité est de mise de la part du premier. Rycus & Hughes (2005, vol. II), recommandent à cet effet de s'investir en tant

qu'« *apprenants* », c'est-à-dire authentiquement modestes, respectueux et reconnaissant les savoirs d'expérience de l'Autre. L'établissement et le maintien d'un lien de confiance permettant de travailler ensemble pour le mieux-être de la collectivité investiguée et aidée en dépendent (Gray, Coates & Yellow Bird, 2008; Trimble, Fleming, Beauvais & Jumper-Thurman, 1996). Un lien de confiance ne peut se créer qu'avec du temps, une écoute attentive au sein « *d'entretiens approfondis* » (Camilleri, 1989 : 368), de la patience, de la persévérance dans une atmosphère dialogique d'égal à égal permettant « *l'effective connaissance réciproque des partenaires* » (Camilleri, 1989 : 364; voir aussi Chen, 2009, Kassam & Tettey, 2003, McShane & Hastings, 2004 et Trimble & al., 1996 sur ce point). Ce processus peut mener ensuite à des consultations mutuelles* (dans le sens de prendre avis les uns des autres) en vue d'arriver ensemble à des décisions consensuelles et à la planification d'actions qui soient culturellement adéquates et pertinentes dans un contexte précis. En milieu autochtone, Good Tracks (1973 : 33-34) confirme ce qui précède et ajoute :

The people will at length carefully observe the manner in which he (the worker or intervener) presents and carries himself ... Basic acceptance comes only after there has been enough observation to determine with reasonable assurance that the worker will not inflict injury with his activities.

Outre le temps nécessaire à la création du lien de confiance et à la flexibilité des processus, connaître et comprendre la culture, les valeurs, le sens donné aux mots et la signification des événements ainsi que le contexte général dans lequel œuvre le chercheur-intervenant, prend aussi du temps (Kassam & Tettey, 2003). La question du temps est en fait centrale en ce qui a trait à une RAP en milieu autochtone. Cela est d'autant plus réel lorsqu'il s'agit d'une étude portant sur l'implantation d'une nouvelle institution (une école) dans la communauté sur un fond d'expérience passée destructrice pour celle-ci, ce qui est le cas précis de cette recherche. À cet effet, Trimble & al. (1996) mentionnent un besoin de temps nécessaire aux membres d'une communauté pour réfléchir, absorber, se refermer parfois, voire prendre un « *time out* », lorsque le stress de la nouveauté pèse trop lourd et devient épuisant. Ces auteurs expliquent que les gens peuvent écouter très attentivement les explications et conseils que les chercheuses-intervenants peuvent prodiguer, mais choisir délibérément de prendre un temps pour bien réfléchir, individuellement et collectivement, avant de réagir et de se mettre en œuvre. Ils ne sont pas toujours prêts aux changements en synchronie avec la recherche ni l'événement qui se produit et ce, surtout s'ils les perçoivent comme imposés. Selon Good Tracks (1973) il y aura alors une bonne dose de résistance en milieu autochtone. De plus, commentent Gray, Coates & Hetherington (2008), les cultures

qui se retrouvent en transition, du traditionnel au moderne, subissent de grands changements et ce, à vitesse accélérée. Mais les mentalités, les habitudes de vie ne se transforment pas d'un coup de baguette magique. Elles prennent du temps, de la volonté, du courage, de l'énergie et une bonne dose de dialogue et de confiance en soi, dans les autres et dans l'avenir avant de se matérialiser. Qui plus est, le fait que les cultures autochtones ont une orientation plutôt collectiviste, où l'interdépendance, le besoin de consensus et de soutien, la préférence pour une mouvance collective et la recherche d'harmonie entre tous constituent la norme, cela prend aussi plus de temps qu'une intervention en milieu individualiste (Nisbett, 2009; Triandis, 1995; Trimble & al., 1996).

2.2.2 Comparaisons entre les conceptions autochtones et occidentales du temps

Outre les constatations précédentes au niveau du temps, afin d'abandonner certains préjugés et contrer, autant que faire se peut, les frustrations de part et d'autre au sujet du temps lorsqu'il s'agit de recherche en milieux autochtones, il importe de reconnaître les différences de conceptions et perceptions du temps entre Autochtones et Occidentaux (Euro-américains) et les raisons de ces différences. Les écrits suivants en fournissent des explications.

Toutes les cultures du monde sont conscientes du temps et ont inventé divers moyens, plus ou moins performants et précis, de le mesurer et ce, depuis des millénaires au cours desquels des mécanismes de plus en plus exacts ont été inventés pour calculer et tenir le temps (Baillod, 2010). La signification donnée au temps varie d'une culture à une autre. À l'instar de toutes les sociétés préindustrielles, chez les Autochtones d'Amérique, traditionnellement, la conception du temps est axée sur les phénomènes environnants : le temps est rythmé au gré des saisons et des migrations d'animaux (« temps naturel ») et selon le parcours des astres (« temps sidéral ») (Thompson, 1967 : 56). Pour sa part, Brant (1990) explique que comme toute autre culture vivant en harmonie avec la nature, l'Autochtone a une conception intuitive, personnelle et flexible du temps.

D'une part perçu comme linéaire, à l'arrivée des Européens, les Autochtones calculaient, par exemple, le temps passé par le nombre de lunes entre deux événements à l'aide de bâtons encochés ou enrubannés avec des nœuds comme marqueurs d'un événement (Good Tracks, 1973; Wells, 2008). D'autre part, il est également considéré comme cyclique. On peut donc toujours attendre au prochain tour du soleil ou à la prochaine lune pour entreprendre une action, sans se laisser bousculer. Selon cette perception, et en

l'absence d'un instrument précis pour mesurer le temps en minutes, voire en secondes, être « à l'heure fixe » n'a pas de signification. La notion du temps régi par un instrument mécanique exact fabriqué par des humains est perçue, en fait, comme rigide, contrôlante, voire tyrannique (Wells, 2008; voir aussi Thompson, 1967, sur ce point). Le temps sidéral renvoie aussi à l'idée du « moment propice » ou « favorable » ou « opportun » pour une rencontre, un événement, une célébration, la prise d'une décision ou la mise en mouvement d'un projet. Cela signifie « être là » au bon moment pour la situation: « *doing things when the time is right, that is, when the whole array of environmental factors converge to ensure success* » (Brant, 1990 : 536). Le temps est ainsi vécu de façon flexible, les priorités étant établies spontanément, au fil des circonstances ou des émotions, non selon une hiérarchie préétablie d'obligations (explications données à la chercheuse principale par un Mi'kmaq de Nouvelle-Écosse).

Le temps n'est pas non plus perçu comme « gagné », si l'on maintient un rythme rapide et stable dans une activité productrice, ou « perdu », si on le laisse s'écouler avec passivité. Il existe un calme face au temps qui « passe », qui « s'écoule », qui « circule »; on ne se laisse pas bousculer par celui-ci (Good Tracks, 1973). Respecter le temps, c'est respecter son à propos et prendre le temps de vivre. La façon dont on occupe le temps est guidée par les tâches à accomplir (« *task-oriented* »), chacune en son temps « propice », plutôt que dictée par l'heure (« *time-oriented* ») (Thompson, 1967 : 92). En milieu forestier, nomade ou semi-nomade vivant de chasse et de cueillette, cette conception du temps est d'autant plus réelle que la survie du groupe en dépend.

Chaque culture invente des mots qui symbolisent ce qui importe pour elle. Ainsi, certaines cultures autochtones n'ont pas de mots pour signifier les concepts de « retard » ou d'« attente » (Wells, 2008). Quant aux Autochtones d'aujourd'hui qui vivent et fonctionnent au sein d'une société occidentale, ils n'ont pas le choix que de se soumettre au temps mécanique. La majorité d'entre eux l'ont appris à force de punitions pour leurs retards, aux sons stridents et irritants à leurs oreilles non accoutumées de cloches, de claquets et de sifflets fortement corrélés avec des obligations de pratiques religieuses étrangères et incomprises mais imposées dans l'atmosphère rigide et hostile des pensionnats pour enfants autochtones. En outre, la peur des punitions les forçait à apprendre rapidement, dès leur entrée au pensionnat, et à s'y conformer alors que les notions de « règlements » et d'« heures » étaient totalement étrangères à leur culture et à leur mode de vie (Wells, 2008; voir aussi Loïselle & coll., 2007 et Loïselle & coll., 2011, sur ce point). Dans ce contexte, la cloche qui annonçait les loisirs, la liberté et la délivrance de cette emprise sonnait rarement. Cette idée rigide, interférente, voire tyrannique du

temps, apprise de force et de peur, ne les incite pas à l'apprécier et à s'y conformer (Wells, 2008). Ce type d'apprentissage forcé omniprésent et absolu dans les pensionnats autochtones allait totalement à l'encontre du principe de non-interférence dans la vie d'une autre personne. Selon Brant (1990), tenter de faire des pressions sur une personne, même un enfant, que ce soit par des conseils, des instructions, des coercitions ou des tentatives de persuasions est considéré comme un mauvais comportement. Même celui qui prodigue un conseil non demandé est perçu comme un « interféreur » ce qui n'est pas bienvenue. Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, que les Autochtones résistent à une obéissance exacte au temps horloger, tout comme, d'ailleurs, les classes populaires, voire pauvres et indigentes de la longue période de transition des sociétés préindustrielles en sociétés industrielles en Occident, (Angleterre en particulier), populations moralisées et forcées d'obéir à l'éthique protestante/puritaine amalgamée à l'éthique capitaliste. Elles ont, elles aussi, résisté longtemps et fermement à cette rigidité tyrannique (Wells, 2008; Thompson, 1967; Weber, 1958).

Comparons maintenant cette conception préindustrielle du temps avec sa conception occidentale au XXI^e siècle. Notons d'abord que l'idée de calcul précis et de maîtrise ou contrôle du temps à l'aide d'instruments mécaniques performants date de la fin du XIII^e siècle et préoccupait non seulement les Européens mais également les Chinois et les Moyen-orientaux. Mais c'est au sein des cultures européennes urbaines, axées sur la science, l'industrie et le développement économique capitaliste, que l'horloge et la montre ont été inventées et perfectionnées (Baillod, 2010). Il s'agit là d'une longue histoire découpée en stades transitionnels : stade 1, de société préindustrielle à industrielle; stade 2, d'industrielle à capitaliste et devenant consumériste dans cette chevauchée. Ces transitions ont débuté vers le XVIII^e siècle en Angleterre et ont pris des centaines d'années à s'accomplir, se heurtant à des résistances parfois intenses pour finalement aboutir, aujourd'hui, en Amérique du nord en particulier, à une internalisation devenue « seconde nature », de la vie réglée par la montre et d'une séparation, nette pour la majorité des gens, entre la vie personnelle et le travail (Thompson, 1967).

Par conséquent, dans le contexte occidental, chacun obéit aux diktats de sa montre, son calendrier, son agenda, ses échéanciers et ses « dates butoirs ». Le temps est une valeur précieuse. Il est perçu comme linéaire, irréversible, imperturbable, filant, courant, fuyant inexorablement de l'avant sans se laisser rattraper. Il est mesuré de façon précise, chaque minute compte. Être « à l'heure précise, fixée à l'avance » est important. On parlera volontiers de « la course contre la montre », de « perte de temps », celui-ci étant « de l'argent », ou de « gain de temps » en étant efficace et efficient. Il est aussi perçu

comme une commodité, une marchandise : on vend son temps. Le temps peut être stressant face aux échéanciers et au rythme de travail qui doit être régulier, rapide et productif si on veut conserver son emploi. Ainsi, l'Occidental se laisse entraîner par le temps qui file et l'horloge qui sonne les heures. (Thompson, 1967).

Le tableau 2.1 ci-après présente de façon succincte, en parallèle, les différences entre les conceptions traditionnelles autochtones et occidentales actuelles du temps.

Tableau 1 Différences dans la conception du temps

| Conception autochtone du temps | Conception occidentale moderne du temps |
|---|--|
| Fondée sur les phénomènes environnants : naturels et sidéraux. Le temps est rythmé au gré des saisons et selon le parcours des astres. | Réglée sur l'horloge, le calendrier, l'agenda, l'échéancier. Il y a des « dates butoirs » à respecter |
| Le temps est à la fois perçu comme cyclique et linéaire. Il « s'écoule », il « passe et repasse », il « circule et revient ». | Le temps est perçu comme linéaire : il avance inexorablement, voire il « file », il « fuit », il « court » vers le futur, sans se laisser rattraper. |
| Traditionnellement, il se mesure de façon imprécise et se vit avec flexibilité. Aujourd'hui, il doit aussi être mesuré de façon mécanique ou électronique (montre, horloge) plus précise et rigide. | La mesure imprécise du temps, selon les saisons et les astres est secondaire à la vie quotidienne urbaine. C'est ancien, folklorique. On le mesure avec précision, il règle les horaires de façon rigide, mécanique, électronique. |
| La ponctualité selon « l'heure juste » est perçue comme trop rigide, contrôlante, tyrannique, impossible à soutenir. | On fixe des « limites » au temps; on le contrôle, on le maîtrise. La ponctualité exacte est attendue. |
| Le mouvement des astres guide le temps. Il doit être « propice », « favorable » à une rencontre, un événement, une prise de décision, le démarrage d'une action ... | On prend une décision, on entreprend une démarche, on va à une rencontre, on met une action en mouvement au moment « prévu », « fixé » dans un agenda. |
| Les priorités sont établies de façon spontanée, selon l'émotion ou les circonstances. | Les priorités sont généralement préétablies, gérées surtout de façon rationnelle. |
| Le temps est vécu de façon flexible, avec calme. | Il y a un stress, voire une fébrilité face au temps. |
| L'Autochtone ne se laisse pas bousculer ou presser par le temps qui « passe », « s'écoule » et « circule ». | L'Occidental urbain se laisse pousser ou entraîner par le temps qui « file », qui « fuit ». |
| L'individu est orienté vers les tâches à accomplir, chacune en son temps. | L'individu est orienté vers le temps mécanique qui doit être productif. Le temps a une valeur marchande précieuse. |
| Les notions de « perte » ou de « gain » de temps n'existent pas. | Les notions de « perte » et de « gain » de temps sont très présentes, en lien avec l'économie : « le temps c'est de l'argent », il faut être efficace. |
| Respecter le temps, c'est surtout respecter son à propos pour tous les concernés, un à propos collectif. | Respecter le temps c'est se respecter soi-même ainsi que les autres, en particulier son employeur en étant « à l'heure ». |

| | |
|--|--|
| <p>La vie en forêt, dans une petite communauté de chasseurs-cueilleurs ne requiert pas de synchronie précise, mais une synchronie avec les saisons et le mouvement des animaux.</p> | <p>La vie urbaine, où la densité de population est importante, requiert une synchronie exacte dans tous les domaines : école, travail, transport en commun ...</p> |
| <p>En forêt, vie nomade/semi-nomade, le temps de vivre, d'apprendre, de travailler ne fait qu'un. Traditionnellement, l'apprentissage se fait par observation et imitation.</p> | <p>En milieu urbain, industriel, le temps personnel et les temps de travail/apprentissage sont séparés. L'apprentissage formel se fait en institution.</p> |
| <p>Les notions de « retard » et d'« attente » de rythme constant et soutenu ont peu ou pas de signification, absence de culpabilité.</p> | <p>Les retards sont interdits, mal vus, culpabilisés et ont des conséquences, donc attendre est frustrant, choquant. Le rythme doit être constant, soutenu.</p> |
| <p>Le temps mécanique a été appris de force, depuis peu (XX^e siècle), avec obligation de s'y conformer rapidement, dans une atmosphère hostile, une culture étrangère imposée et accompagné de sons nouveaux, irritants et liés, en grande partie, à des pratiques religieuses étrangères, incomprises.</p> | <p>Le temps mécanique a été appris, forcément mais progressivement avec le développement des villes industrielles. Il a commencé au XIII^e siècle et s'est fait par stades, lié au capitalisme et à l'éthique protestante moralisante.</p> |
| <p>Il y a résistance à l'interférence du temps mécanique dans la vie.</p> | <p>Il est internalisé, devenu « seconde nature », malgré quelques résistances sporadiques et marginales.</p> |

2.2.3 Les notions d'*empowerment* en milieux autochtones : une question d'éthique

Le pouvoir est une autre notion délicate et sensible à laquelle le chercheur-intervenant est constamment confronté lorsqu'il entreprend un projet en milieu autochtone. Comme il est indiqué plus haut, le lien de confiance est loin d'être acquis au départ et cela, pour de bonnes raisons liées à l'impérialisme et au colonialisme (Smith, 1999). Les Autochtones ont fait l'objet de nombreuses recherches dans le passé, et encore aujourd'hui, celles-ci n'étant pas toujours faites dans le respect de leur culture, de leur dignité et de leurs besoins, mais souvent pour faire avancer les carrières des chercheurs (Kassam & Hastings, 2004; Smith, 1999). Kassam & Hastings (2004) expliquent que les recherches traditionnelles « *standard research* » sont perçues comme étant de style « hélicoptère » où les chercheurs descendent de leur hauteur, collectent des données, puis retournent comme ils sont venus pour ne plus jamais être revus. Ces expériences ont engendré de l'amertume et des craintes envers les chercheurs qui interprètent leurs données sans avoir pris le temps de les mettre en contexte et de les valider auprès des concernés. Selon Smith (1999), la recherche en milieu autochtone est une activité qui requiert de l'humilité et un véritable partenariat, ce que confirment Brant Castellano (2004) et Kassam & Tetey (2003).

Les nouvelles normes d'éthique de la recherche auprès des Autochtones sont connues de ces derniers et ils réclament qu'elles soient respectées (APNQL, 2005; Brant Castellano, 2004; IRSC, 2009; Smith, 1999). Ces normes visent surtout, à l'instar des principes énoncés par Freire (1995, 1998, 2000, 2004),

le respect et l'*empowerment* des communautés opprimées. Afin de ne pas devenir des envahisseurs culturels et usurper le peu de pouvoir qu'ont ces collectivités, mais plutôt de leur rendre du pouvoir, Freire (2000), comme de nombreux autres auteurs mentionnés auparavant, recommande le dialogue, c'est-à-dire, l'échange de paroles authentiques, constructives, transformatrices. Le dialogue implique deux dimensions : la réflexion mutuelle et l'action, visant à faire émerger une praxis libératrice. Une telle méthode de travail prend du temps. Bennett (2004), Hoare, Levy & Robinson (1993) et McShane & Hastings (2004) affirment également que pour être réellement éthique, la recherche en milieux autochtones devrait d'abord avoir un but pragmatique et viser des retombées utiles et bénéfiques pour la communauté étudiée. Pour y parvenir, ces auteurs préconisent la recherche-action participative. Selon McShane & Hastings (2004), ce type de recherche implique un partenariat à trois composantes : des praticiens-chercheurs communautaires, des chercheurs académiques et un Comité aviseur communautaire (« *Community Advisory Board* »). Dans ce type de recherche, l'augmentation des connaissances scientifiques sur le sujet à l'étude devient un objectif secondaire. Nous examinerons en détail la nature de ce type de recherche au chapitre de la méthodologie.

Pour leur part, Gray & Coates (2008) affirment que l'intervenant social en milieu autochtone (le chercheur en recherche-action participative étant également intervenant), ne doit pas tendre vers des pratiques « adaptées », mais plutôt vers des interventions culturellement appropriées et pertinentes. Du côté des Autochtones, cela implique qu'ils doivent eux-mêmes, dans cette période de transition déstabilisante de leur culture traditionnelle vers une culture moderne, prendre le temps de réfléchir, d'échanger, d'imaginer l'avenir et de sélectionner attentivement les valeurs qu'ils désirent léguer à leur descendance. Du côté des chercheurs, ceux-ci doivent alors prendre du recul et garder un silence respectueux face au processus circulaire et libérateur de réflexion/échange/imagination/action engendré par la recherche ou déclenché par un phénomène à l'étude se produisant dans la communauté. Il est donc encore ici question de ne pas s'imposer mais de laisser le temps au temps autochtone de faire son œuvre.

Voilà les dilemmes auxquels sont confrontés les chercheurs qui sont subventionnés pour une période de temps limitée ainsi que pour les intervenants « blancs » qui visent l'*empowerment* en milieu autochtone. Pour notre équipe de chercheuses, les écrits indiqués ci-devant ont été des guides inspirants au plan de l'éthique pour nos démarches dans cette RAP visant l'engagement de la communauté de Kitcisakik dans la santé et le bien-être de ses enfants.

2.2.4 La parentalité et la collaboration famille-communauté-école : théories générales

Favoriser le rapprochement et la collaboration famille-communauté-école et faciliter la participation parentale en vue d'assurer le sain développement des enfants et leur réussite scolaire constituent, ou devrait constituer, une priorité en éducation, principalement pour les institutions scolaires, selon de nombreux chercheurs (Azdouz, Béïque, Garneau & Roy, 2004; Bouchard, 2003; Bronfenbrenner, 1979 et 1994; Deslandes & Bertrand, 2001; Deslandes 2008; Epstein, 1987, 2001, 2004; MELS, 2008; Montandon, 1996; Rousseau, DeBlois & Lapointe, 2008; Stelmack, n.d., téléchargé 16 mai 2011). Montandon (1996) révèle que de nombreux efforts en plusieurs points du monde occidental ont été fournis dans ce sens depuis quelques années, mais le niveau de succès escompté n'a pas été atteint partout. Le succès en ce domaine dépend principalement des attitudes et des perceptions des différents acteurs sur leur rôle et le rôle de l'autre dans l'éducation des enfants, en particulier le sentiment de compétence et d'auto-efficacité des parents par rapport à l'aide apportée à leurs enfants. Il dépend aussi d'une compréhension et d'une vision commune des buts visées par l'école et des opportunités et invitations aux parents à participer à des activités à l'école (Bédard & al., 2009; Claes & Comeau, 1996; Deslandes, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; MELS, 2008; Montandon, 1996; Stelmack, 2011). Lorsque l'école et ses enseignantes communiquent régulièrement et de diverses manières avec les parents et, surtout, s'il y a réciprocité dans les communications et si les parents participent au suivi scolaire par le truchement des devoirs et des leçons à domicile, par des lectures avec leurs enfants, en étant bénévoles à l'école ou lors de sorties, en participant aux prises de décision à l'école, les enfants ont de meilleurs résultats. Ils affichent aussi un faible taux d'absentéisme, font preuve de moins d'écarts comportementaux, ont une perception plus positive de l'école et du climat scolaire, démontrent une meilleure orientation vers le travail et ont des aspirations scolaires plus élevées (Bédard & coll., 2009; Deslandes, 2001; Epstein, 2001, 2004). Cela étant dit, Claes & Comeau (1996) indiquent que les interactions entre l'école et les familles sont jalonnées de malentendus, de conflits et de reproches mutuels, surtout en milieux défavorisés, les enseignants ayant en général une perception négative de ces parents. Il s'agit de deux mondes qui ne se comprennent pas : l'école s'attend des élèves qu'ils se conforment à ses règles et des parents qu'ils préparent, motivent et soutiennent leurs enfants dans ses apprentissages scolaires. Toutefois, la majorité des enseignants ne désirent pas que les parents s'impliquent dans l'école. De leur côté, selon ces mêmes auteurs, les parents considèrent bénéfiques les relations soutenues, respectueuses et positives entre la famille et l'école. De plus, toujours selon Claes & Comeau (1996 : 84) : « *toutes les enquêtes réalisées des deux côtés de l'Atlantique [...] contrairement à*

ce que pensent un certain nombre d'enseignants, les parents investissent beaucoup dans la vie scolaire des enfants ». Au terme de leur étude, ces auteurs concluent que « la meilleure voie semble passer par la valorisation d'une diversité d'expériences de participation des parents ».

Epstein (2008), ainsi que Claes & Comeau (1996) indiquent aussi qu'un style parental démocratique (qu'ils nomment « *autoritatif* », p. 78) - plutôt que permissif ou autoritaire - c'est-à-dire à sensibilité ainsi qu'à exigences élevées (affectueux, chaleureux, encourageant mais ferme dans ses pratiques d'encadrement), contribue positivement au développement de l'enfant, à son sentiment de sécurité, à sa confiance en lui-même, à son autonomie, à ses désirs d'exploration, à sa motivation à l'effort, à devenir plus responsable et éprouver de la fierté à fournir un travail bien fait le conduisant à la réussite scolaire. Brosseau (2002) ajoute à cela qu'un style démocratique implique la résolution saine de problèmes, des communications claires et directes, des rôles bien compris et assumés, l'expression d'affection, un engagement empathique envers les autres et la maîtrise flexible de ses comportements. Dans cette foulée, elle explique que la négligence parentale, la principale forme de maltraitance des enfants au Québec, conduit à des troubles de comportement chez les enfants, en particulier chez ceux âgés de six à onze ans, âge du primaire. (Voir aussi Rycus & Hughes, 2005, vol. II et III, sur ces points).

Selon Epstein (2001), le développement d'un véritable partenariat familles-communauté-école, peut aider à améliorer les programmes et le climat à l'école, fournir des services et du soutien aux familles, hausser le niveau d'habiletés parentales et leur *leadership*, connecter les familles et créer de l'entraide entre elles, aider les enseignantes dans leurs tâches et, principalement, supporter les enfants dans leurs travaux, leur persévérance, leur énergie, leur motivation et leur réussite scolaire ainsi que dans leur vie future. Epstein (2001 : 406) explique qu'au fur et à mesure que le support entre familles-communauté-école s'accumule, de plus en plus d'élèves se sentent en sécurité et perçoivent qu'on s'intéresse et qu'on s'occupe d'eux, ce qui les valorise. Ils comprennent alors mieux les buts de l'éducation qu'ils reçoivent, ils travaillent pour atteindre leur plein potentiel, ils développent des attitudes et des comportements plus positifs et ils persèverent dans leurs études (traduction libre). Le partenariat a aussi pour avantage de construire des relations de respect et de confiance les uns dans les autres. Bérubé, Poulin & Fortin (2007) mentionnent aussi que les enfants deviennent moins agressifs et davantage pro sociaux lorsqu'il y a collaboration famille-école. Claes & Comeau (1996) abondent aussi dans ces sens.

De leur part, basé sur plusieurs études, Larose, Terrisse, Lefebvre & Grenon (2000 : 4) identifient « *des compétences dont les parents **doivent** faire preuve* » (notre emphase) afin de faciliter la résilience chez les enfants de niveaux préscolaire et primaire vivant en milieux à risque² ainsi que le développement de son autonomie et d'une capacité relative de détachement d'une situation dysfonctionnelle. Ces compétences parentales, que Miron (2004) propose plutôt de nommer « expertise ou bienveillance parentale » sont : 1) la capacité d'empathie (voir aussi Gordon, 2008, sur ce point); 2) les habiletés de communication verbale et non-verbale; 3) les habiletés de résolution de problème; 4) l'internalité d'un sentiment de contrôle; 5) un sentiment de compétence éducative personnelle élevé. Pour sa part, Phillips (2007) mentionne un lien très clair dans les recherches entre la pauvreté persistante et des problèmes émotionnels (stress, dépressions ...) et comportementaux accrus chez les enfants. Terrisse & Larose (2002) abondent dans le même sens. Pour Miron (2004 : 61), « *La pauvreté est le plus grand facteur de risque pour ce qui de la maltraitance dans la famille* ». Toutefois, selon Epstein (2001) l'implication des parents dans les études de leurs enfants et, surtout, les partenariats peuvent contrer de façon significative les lacunes socioéconomiques des familles.

Au niveau de l'aide et du soutien aux leçons et devoirs, Deslandes & Rousseau (2008) révèlent les constats suivants : 1) peu importe l'année scolaire de l'élève du primaire, si l'un ou les deux parents s'impliquent dans les tâches des enfants, ceux-ci fournissent les efforts nécessaires pour contrôler leurs émotions et aménager leur temps et leur espace pour faire leurs devoirs et apprendre leurs leçons. En 6^e année, l'enfant exhibera plus d'initiatives pour se motiver et faire ses devoirs; 2) il existe une corrélation positive significative entre l'encouragement parental, pro actif surtout, et la motivation des élèves et l'atteinte de meilleurs résultats scolaires; 3) les parents ont tendance à s'impliquer de moins en moins dans les devoirs au fil des ans; 4) les parents doivent constamment trouver un équilibre entre leur implication et l'autonomie des enfants; 5) les parents de toutes structures familiales, biparentale ou monoparentale, et de tous niveaux d'éducation s'impliquent dans les devoirs de leurs enfants du primaire (N.B. : ce dernier résultat est contraire à ceux de toutes les autres études sur le sujet). Par

² Une multitude de termes sont utilisés dans la littérature pour signifier un environnement ou des circonstances que nous nommons dans cette étude « à risque* ». Ex. de termes utilisés: situation de pauvreté, contexte socioéconomique faible, vulnérable, environnement à risque, défavorisé, démuné, désavantagé, défiant, adverse et autres... Ces termes ne sont jamais définis. Toutefois, les contextes dont on parle ne sont pas tous du même niveau de risque, ni de nature identique. Par exemple entre un « quartier urbain défavorisé » et un « habitat autochtone forestier » (voir nos comparaisons au chapitre de discussion des résultats) les nuances sont importantes. Elles expliquent les réponses différentes des parents aux invitations à participer à l'école et ont un impact sur leur collaboration et celle de la communauté.

exemple, pour sa part, Miron (2004) constate que pour les parents qui ont eu une relation difficile avec l'école, les devoirs peuvent générer des tensions dans la famille et accentuer le sentiment d'incompétence de certains parents. Cela crée un fossé entre les générations et entre la famille et l'école.

Quant aux communications entre les parents et l'école, dans son document intitulé *La stratégie d'intervention Agir autrement* (2008 : 35), le MELS mentionne qu'en contexte de « défavorisation », les modèles habituels de communication passent difficilement, à titre d'exemples, les lettres aux parents et les invitations à faire partie de comités ou autres instances administratives. Les raisons peuvent être les suivantes : 1) incompréhension : étant analphabète ou allophone; 2) préférence pour les communications orales; 3) expériences négatives du passé. Afin de mieux communiquer avec les familles, le Ministère renvoie au Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires intitulé *Rapprocher les familles et l'école primaire* (Azdouz & coll., 2004). Ce guide recommande d'utiliser des formes de communication variées et fréquentes, tant verbales (de type dialogue) qu'écrites de façon simple, succincte, claire et transparente, d'effectuer des visites à domicile au besoin, d'accueillir chaleureusement les parents à l'école, de bien les informer sur leur rôle et leur permettre de partager leurs préoccupations, de les encourager, les soutenir dans leur rôle, de faciliter leur mobilisation et leur participation par divers moyens et de collaborer étroitement avec la communauté. Epstein (2001) abonde également dans ce sens. Elle préconise que l'école devienne comme un lieu familial, chaleureux, accueillant, ouvert et que le milieu familial devienne davantage scolaire, c'est-à-dire lieu où la lecture est encouragée de diverses manières, où des discussions sur des matières scolaires et des jeux éducatifs impliquant parents et enfants existent. Ce type d'activités familiales devenant monnaie courante, aide le développement langagier et la résolution de problèmes mathématiques.

Pour leur part, Pourtois & Desmet (1997), Dunst, Johanson, Rounds, Trivette & Hamby (1992), Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault (1996) et Bouchard & Kalubi (2006), réfléchissent sur l'importance et la possibilité d'un authentique partenariat, plutôt que d'une simple collaboration à sens unique demandée aux parents. Un véritable partenariat implique des échanges réciproques, mutuels, d'égal à égal, entre les parents et l'école dans une recherche de consensus. Ces auteurs préconisent le partenariat tout en reconnaissant qu'il s'agit d'un idéal à atteindre, non d'une réalité actuelle, ni en Europe ni en Amérique. Bouchard & Kalubi (2006) expliquent que pour y parvenir il s'agit d'être guidés par les principes d'habilitation ou « rendre capable » (*enabling*) et d'appropriation ou « rendre du

pouvoir » (*empowerment*). Pour Sheehan, Snyder & Sheehan (1999), il est indispensable d'impliquer les parents à tous les paliers de l'intervention. Pour ce faire et être efficace, il ne faut pas agir uniquement sur un enfant, mais établir de nouveaux modes de collaboration avec les parents et agir en réseaux avec tous les intervenants d'une communauté. Selon Dunst & coll. (1992, voir aussi Deslandes, 2001), quatre catégories de caractéristiques, de part et d'autre, favorisent l'établissement d'un réel partenariat : 1) des attitudes fondées sur la confiance, l'engagement, la générosité, l'empathie et la compréhension; 2) des croyances fondées sur l'honnêteté, la confiance, le respect mutuel, la flexibilité et le partage des responsabilités; 3) des communications ouvertes et allant dans les deux sens ce qui présuppose une écoute active et l'acceptation de se révéler à l'autre; 4) des actions qui témoignent d'attitudes et de croyances positives. Au niveau des communications entre école et familles, Epstein (2001) indique qu'il est nécessaire d'établir des communications et relations positives avec les familles, pas seulement axées sur les problèmes et difficultés de l'enfant.

Les parents, de même que les enseignants retirent également des bénéfices de leur collaboration à tous les niveaux. 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 enseignantes 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).

(Voir aussi le chapitre 4, Outils référentiels, pour d'autres connaissances sur les théories générales).

2.2.5 La vision autochtone de l'école, de l'apprentissage et de la réussite scolaire des élèves autochtones

Du point de vue autochtone, l'instruction scolaire vise un double but : le premier est pragmatique : apprendre les compétences nécessaires pour participer à l'économie et pour vivre confortablement; le second est fondé sur la spiritualité et la sociabilité : développer des aptitudes citoyennes, incluant les qualités ou vertus nécessaires à l'entretien de bonnes relations et, ainsi, vivre une « bonne vie » (*Mino-pimatisiwin*) (Alberta Education, 2005; Hart, 2002; Gray, Coates & Yellow Bird, 2008; Greenwood & Shawana, 2000; Neegan, 2005; van de Sande & Menzies, 2003). À ce titre, expliquent Greenwood & Shawana (2000), l'école est perçue comme une extension de la famille, un lieu où les enfants

s'instruisent sur les choses que les parents ne peuvent pas leur enseigner. Elle n'est donc pas perçue comme un élément central de l'éducation des enfants, mais l'endroit où ils développent certaines habiletés physiques, mentales et sociales (CCA-CCL, 2009; van de Sande & Menzies, 2003). En fait, le rapport de recherche du CCA-CCL (2009) nomme et explique les principales caractéristiques de l'apprentissage du point de vue autochtone : l'apprentissage est holistique, il se poursuit tout au long de la vie, il se fonde sur l'expérience et est ancré dans la langue et la culture. De plus, il s'appuie sur un fond spirituel et se fait à travers des expériences spirituelles telles des cérémonies ou des rêves; il s'agit aussi d'une activité sociale, communautaire qui intègre des savoirs autochtones et occidentaux. Quant à la réussite, elle passe par la reconnaissance et le rétablissement de leur vision holistique, tout au long de la vie, de l'apprentissage, celle-ci pouvant se faire de façon cyclique. Les aînés sont responsables de la transmission de la culture, ils renforcent les liens intergénérationnels et l'identité des jeunes à leur communauté.

En tant qu'extension de la famille, les communautés autochtones ont besoin que l'école, incluant la salle de classe, soit un lieu ouvert, invitant, accueillant comme un foyer affirment Ciuffetelli Parker, Grenville & Flessa (2011), Epstein (2001) et Greenwood & Shawana (2000). De plus, ils s'attendent à ce que l'école fasse une contribution à la survie de leur culture et de leur langue (Commission de l'éducation, 2007). Toutefois, selon l'étude de Vatz Laaroussi & coll. (2005 : 62), réalisée auprès de la communauté innue de Pessamit sur la Côte-Nord du St-Laurent, où l'école primaire existe depuis les années 1970, « *le rôle des parents et celui de l'école semblent clairement partagés, les premiers étant en charge de l'éducation et de la socialisation, les seconds étant responsables de l'instruction* ». Si, par surcroît l'aspect physique et l'atmosphère qui règne à l'école sont à l'image de la communauté, selon les valeurs de respect, d'égalité, d'écoute, de flexibilité, de mutualité, et que les parents sentent qu'ils ont une influence et qu'ils peuvent être utiles au développement de leurs enfants par leur présence, la confiance et la collaboration famille-communauté-école pourra s'accroître (Alberta Education, 2005; Friedel, 1999).

Quant à la perception et à la pratique autochtones de l'apprentissage, le CCA-CCL (2009 : 10) révèle qu'il s'agit d'un « *processus hautement social qui soutient les relations au sein de la famille et de la communauté [...] la valeur de l'apprentissage individuel est intrinsèquement liée au bien-être collectif* ». Pour sa part, Lavoie (2001) affirme que les méthodes pédagogiques utilisées dans le monde occidental, par explications verbales et de style séquentiel, c'est-à-dire en sectionnant et isolant les sujets

d'étude, ne correspondent pas aux façons autochtones d'apprendre. À l'instar du CCA-CCL (2009), il mentionne que l'apprentissage se fait de façon holistique (physique, mental, émotionnel et spirituel), simultanée, intégrée et expérientielle : par observation, modélisation, expérimentation (voir aussi Alberta Education, 2005; Greenwood & Shawana, 2000; Neegan, 2005). Ces auteurs reconnaissent que les cultures autochtones sont très diversifiées, mais considèrent que ces façons d'apprendre sont communes à toutes les nations autochtones. Les méthodes occidentales d'enseignement font obstacle à leur capacité d'apprendre. Toulouse (2011 : 2) abonde également dans ce sens et ajoute qu'il est essentiel d'établir « *un milieu pédagogique qui valorise la culture, la langue et la vision du monde des élèves autochtones* ». Greenwood & Shawana (2000) ajoutent que les enfants doivent savoir qui ils sont, bien connaître leur culture, leur langue et leurs traditions, et Vatz Laaroussi & coll. (2005 : 16) parlent « *d'exclusion sociale* » du fait d'un « *décalage culturel et économique entre les familles et l'école* » dû généralement à des pratiques pédagogiques mal adaptées. D'autres auteurs québécois expliquent par ailleurs que ce « décalage culturel » est responsable, tout au moins en partie, du faible taux de réussite scolaire des jeunes autochtones (Larose, 1993; Vinette, 1996).

Pour les Autochtones, la réussite scolaire ne signifie pas uniquement avoir obtenu une note leur permettant de passer à un niveau supérieur, voire une « note de passage ». Elle se définit également par la persévérance et la capacité à faire des efforts (Vatz Laaroussi & al., 2005).

Sur une autre note, la Commission de l'éducation (2007), mentionne que seulement 28,1% des élèves autochtones de 1^{ère} année secondaire correspondent à l'âge modal du Québec pour leur entrée au 2^{ème} cycle. Pour sa part, Lavoie (2001) indique que 54,1% des jeunes autochtones essuie un retard d'au moins une année scolaire à la fin du primaire cela étant dû en grande partie à leur manque de maîtrise de la langue française (langue d'instruction) à leur entrée à l'école où on leur enseigne comme si le français était leur langue maternelle (Vatz Laaroussi & coll., 2005; Mowatt-Gaudreau, 2009). Sur ce point, Vatz Laaroussi & coll., (2005) pointent au fait que les jeunes immigrants sont mieux servis par l'État car ils peuvent fréquenter une classe d'accueil à leur arrivée où ils apprennent le français avant d'entrer dans une classe « normale ». En fait, les enfants immigrants peuvent entrer dans des classes de francisation dès le préscolaire puis, ils passent habituellement 10 mois dans une classe d'accueil avant d'entrer dans une classe dite « régulière ». De plus, dans certaines écoles, les enfants qui éprouvent encore des difficultés avec le français suite à leur intégration dans le programme régulier, des classes spéciales de postaccueil sont disponibles, fournissant ainsi à ces élèves un soutien linguistique (Bibeau, Chan-Yip,

Lock, Rousseau & Sterlin, 1992). Vatz Laaroussi & coll. suggèrent que cette même formule transitoire soit adoptée pour les Autochtones afin qu'ils ne cumulent pas, dès leur entrée à l'école, des déficits qui les poursuivront leur vie entière. Notons ici, à ce sujet, qu'en mars 2005, le MELS a rendu publique la « *Mesure 30108-B* » donnant dorénavant aux enfants autochtones un accès similaire à l'apprentissage du français afin de faciliter leur scolarisation (Direction des affaires autochtones et des services administratifs, 2005). Pour Kitcisakik, il s'agit de savoir comment cet Établissement peut avoir accès à ces services. Au sujet du développement langagier, Palkhivala (2007) affirme qu'il est étroitement lié à l'interaction sociale et à l'apprentissage de la lecture et que, si l'enfant cumule des troubles de la langue, il risque de faire face à de grandes difficultés de communication, de développement et d'apprentissage : «... *parler et lire aux enfants, les encourager à s'exprimer verbalement et à jouer à des jeux de vocabulaire [...] sont tous de bons moyens pour encourager le développement des habiletés langagières* », préconise-t-elle (p. 2).

Quant au problème de langue, sur une population algonquine canadienne d'environ 8 000 en 2002 (Indiens d'Amérique, 2002; Statistique Canada, 2010), +/- 3 000, 37,5%, déclarent parler cette langue, soit en tant que langue maternelle ou seconde (Norris, 2008). L'étude pancanadienne de Norris (2008) révèle, de plus, qu'un nombre accru de jeunes autochtones du Canada désirent connaître leur langue, la tendance actuelle étant de l'apprendre comme langue seconde, alors que l'anglais ou le français devient leur langue maternelle. Plusieurs auteurs déplorent le fait qu'il y a une érosion constante des langues autochtones au Canada, donc qu'une majorité des enfants autochtones d'aujourd'hui, ainsi que leurs parents, ne maîtrisent ni leur langue maternelle, ni la langue seconde : comme s'ils n'avaient aucune langue maternelle. Selon les auteurs, cet état de fait pose des problèmes majeurs non seulement pour leur réussite scolaire, mais aussi, par ricochet, pour leur estime personnelle, leur identité et la fierté de leur appartenance autochtone (Lavoie, 2001; Mowatt-Gaudreau, 2009; Presseau, 2006; Presseau, Martineau & Bergevin, 2006; Vatz Laaroussi, Kanouté, Rachédi, Lévesque & Montpetit, 2006; Vatz Laaroussi & coll., 2005; Toulouse, 2011). Hallet, Chandler & Lalonde (2007), cités dans le rapport du CCA-CCL (2009 : 25) confirment ces données et affirment, suite à leur recherche entreprise auprès de plusieurs communautés des Premières Nations, « *que celles qui possèdent une meilleure connaissance de la langue comptent beaucoup moins de suicides par habitant, soit 13 suicides par 100 000 habitants contre 97 par 100 000 habitants dans les communautés qui maîtrisent moins bien la langue* ». De plus, selon le CCA-CCL, la connaissance de la langue unit les membres des communautés en permettant à

chacun de participer pleinement à la vie communautaire, ce qui a des effets positifs sur le bien-être collectif.

Le rapport d'évaluation du programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) (voir Rodrigue, 2009) corrobore ces données. Ses résultats indiquent 1) une très grande fierté chez l'enfant à acquérir de nouvelles connaissances, une fierté accrue de son origine ethnique et une meilleure connaissance de ses origines culturelles; 2) le fait de maîtriser sa langue d'origine l'aide à apprendre d'autres langues; 3) bien connaître sa langue d'origine favorise l'estime de soi ainsi que l'ouverture, le respect et la tolérance envers différentes cultures; 4) la connaissance de soi-même aide à connaître les autres et ainsi être à l'aise, heureux et rassurés dans son rapport à la culture majoritaire; 5) l'apprentissage de la langue d'origine dans un programme officiel à l'école aurait pour effet de développer des attitudes valorisantes face à la société majoritaire (d'accueil, pour les immigrants) et face à sa culture d'origine.

À ce qui précède, Bérubé & coll. (2007) et Presseau, (2006), ajoutent que les conséquences sont des troubles de comportements et des taux élevés d'expulsions, de suspensions et d'absentéisme, qui exacerbent ces problèmes. De plus, mentionne Larose (1993), dans les cultures dites « orales », la lecture, qui aiderait à l'amélioration de la langue, ne fait pas partie des manières d'apprendre traditionnelles et n'est pas encore ancrée dans les mœurs des Autochtones puisque l'éducation formelle chez eux est récente, ne datant que d'environ 50 ans (Commission de l'éducation, 2007). Statistique Canada (2009) confirme ce qu'énonce Larose, indiquant que le taux d'enfants autochtones qui doublent une année scolaire au primaire à cause d'un manque de lecture s'élève à 26%, une proportion deux fois plus élevée que chez les enfants qui lisent ou se font faire la lecture quelques fois par semaine. (Voir le CCA-CCL, 2009, et Mowatt-Gaudreau, 2009, sur ce point en lien avec le décrochage scolaire élevé chez les jeunes autochtones). Parmi les enfants autochtones âgés de 6 à 14 ans vivant hors réserve, 56% des filles et 43% des garçons disent lire chaque jour, sans toutefois préciser dans quelle mesure. Nous n'avons trouvé aucune donnée sur les enfants vivant au sein des communautés. Quant à Lavoie (2001) et Presseau (2006), ils préconisent tous deux que les enfants devraient développer une maîtrise adéquate de leur langue maternelle avant leur entrée en première année du primaire. Ils recommandent que les garderies et les classes de maternelle se passent uniquement dans la langue vernaculaire. Sioui & Beaulieu (2011) mentionnent à cet effet que la maîtrise de la langue maternelle pour les Autochtones comporte plusieurs avantages. Entre autres, elle contribue à une bonne estime de soi et à une fierté de ses origines.

D'autres réalités sont également relevées dans la littérature comme étant des embûches à la réussite scolaire et au bien-être général des enfants autochtones : la pauvreté, le chômage et l'oisiveté, la sous-scolarisation, les logements inadéquats et surpeuplés, les séquelles des pensionnats, les sentiments d'isolement, de marginalisation et d'impuissance, voire de désespoir, les problèmes de santé physique et mentale ainsi que les risques de consommation et de violence qui découlent de ces situations (CCA-CCL, 2009; Commission de l'éducation, 2007; Greenwood & Shawana, 2000; Larose, 1993; Lavoie, 2001). Presseau (2006) mentionne aussi le manque de formation des intervenants, scolaires entre autres, aux réalités autochtones et leur besoin absolu de formation continue afin de bien comprendre les réalités autochtones. Un manque flagrant et chronique de financement adéquat, surtout dans les communautés non-conventionnées, dont Kitcisakik, fait également partie du palmarès des obstacles à la scolarisation complète et réussie des élèves autochtones (Commission de l'éducation, 2007; Mowatt-Gaudreau, 2009). Le Rapport de la vérificatrice générale du Canada (2008), confirme les problèmes aigus de financement et de services en lien avec tous les programmes visant les enfants autochtones. Il est sévère dans son analyse de la situation (Bureau du vérificateur général du Canada, 2008). La vérificatrice fait les constats suivants : les enfants des Premières Nations sont laissés pour compte dans la plupart des cas; les services sont non conformes, non adaptés, sous financés et personne ne sait réellement ce qui se passe; les deux paliers de gouvernement se renvoient la balle quant au financement de programmes; rien n'est défini, ni clarifié. Finalement, selon le CCA-CCL (2009), le racisme systémique affectant les jeunes autochtones, qui, selon le terme de Miron (2004 : 61), s'insère dans une « *maltraitance institutionnalisée* » provenant de la société, complète cette litanie d'embûches à leur réussite scolaire et leur bien-être général.

Pour leur part, Sioui & Beaulieu (2011) indiquent que parmi les facteurs contribuant substantiellement à la motivation, à l'effort, à la persévérance et à la réussite scolaire, en milieu autochtone comme en milieu occidental, vient en primeur l'encadrement, l'encouragement et le soutien actif de la famille, les parents en particulier. Ces derniers exercent une grande influence sur le parcours scolaire de leurs jeunes qui éprouvent le besoin de recevoir des messages, verbaux ou non verbaux, motivants et d'être valorisés dans leurs études par des compliments, des félicitations, des récompenses lorsqu'ils ont bien réussi. L'attention de leurs parents rehausse leur estime personnelle et leur confiance en eux-mêmes.

Selon ce qui précède, il est clair qu'en milieu autochtone, les habiletés parentales réactivées et améliorées, les liens d'attachement renforcés, l'encadrement, les dynamiques et les routines familiales

appropriées pour l'enfant d'âge scolaire et un partenariat famille-communauté-école sont loin d'être les seules facettes contribuant au bien-être, au sain développement et à la réussite scolaire des enfants. Toutefois, tel que le mentionne Epstein (2001), les habiletés parentales constituent d'importants facteurs de protection contre les réalités négatives précédemment nommées.

2.2.6 Les caractéristiques éducationnelles et la collaboration famille-communauté-école en milieux autochtones

Nous tournons maintenant notre regard vers les connaissances concernant les caractéristiques éducationnelles traditionnelles autochtones ainsi que la participation des familles à l'école et à l'éducation des enfants. Citons d'abord un passage d'un document du Office of Indian Education, Minnesota Department of Education (2001), intitulé *Positive Indian Parenting : A Reference Manual in Support of Minnesota Indian Parents and Families* : « *We sincerely believe that all parents in their heart feel that the job of raising children can be done better, and Indians in this regard, are no different than any other parent* » (p. 45). À l'instar d'Epstein (2008), ce document prône un style parental démocratique et rappelle aux participants au programme de *Positive Indian Parenting* que traditionnellement les parents, les aînés et les familles élargies, tous responsables de l'éducation et de la socialisation des enfants, étaient affectueux et patients avec les enfants, ne donnaient que peu de punitions, mais leur rappelaient les conséquences de gestes inappropriés, et se servaient d'histoires tirées de la nature, de légendes et d'humour dans leurs pratiques parentales.

Dans les sociétés autochtones, la famille élargie était jusqu'à l'avènement des pensionnats, la principale institution responsable de l'éducation et de la socialisation des enfants. Selon Castellano (2002), la notion de famille bienveillante, efficace, élargie, reliée à la communauté demeure un idéal profondément ancré dans l'imaginaire autochtone malgré les difficultés actuelles (voir aussi CCA-CCL, 2009, et Office of Indian Education, 2001, sur ce point). 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 » des leurs compétences parentales (CRPA, 1996). Signalons ici que suite à des conversations avec des intervenants autochtones de Kitcisakik, nous ne sommes pas d'accord avec le terme « perte » de leurs compétences. Nous désignons plutôt ce qui est advenu dans l'expérience des pensionnats par « *un enfouissement dans la mémoire collective* », des formes traditionnelles d'éducation en attente d'être redécouvertes et actualisées. Notre recherche visait cette

actualisation des habiletés éducationnelles enfouies ainsi que l'apprentissage de compétences parentales nouvelles nécessaires pour les enfants d'âge du primaire.

Procurer de la sécurité affective à un enfant et le soutenir dans sa démarche de scolarisation sont perçus comme deux rôles parentaux importants. Toutefois, comme le soulignent Boutin & Julien, (2000 : 67). *« même si on n'exprime pas une compétence, cela ne signifie pas pour autant qu'on ne la possède pas »* Ce commentaire marque l'importance de reconnaître que des comportements subtils, encourageants et soutenant de la part des parents, peuvent s'avérer imperceptibles aux yeux d'un chercheur ou d'un intervenant extérieur, mais sont ressentis et compris des enfants (Jeynes, 2011). Ainsi, les chercheurs doivent être prudents dans leurs observations et évaluations des situations et doivent tenter de saisir certaines réalités culturelles et pratiques parentales reconnues et acceptées dans le groupe autochtone étudié, y compris la signification et la portée qui leur sont rattachées, afin d'éviter d'interpréter faussement un comportement parental comme étant inadéquat ou insuffisant voire négligent. Par exemple, signalons le fait, observé depuis longtemps, du laconisme chez les Autochtones d'Amérique (Gauthier, 2007 : 96), ainsi que le principe de non-interférence dans la vie d'une autre personne (Brant, 1990; Good Tracks, 1973; Ross, 2006a). Ces deux réalités font en sorte que les normes reconnues dans le monde occidental doivent être révisées et nuancées en milieux autochtones.

Plusieurs auteurs autochtones nous renseignent sur la perception de l'enfant, sur les pratiques éducationnelles et sur les règles d'éthique comportementale dans les cultures autochtones. Notons d'abord que les termes « pratiques parentales » ou « parentalité » ne correspondent pas exactement aux manières autochtones d'éduquer les enfants, car cette responsabilité est partagée entre les parents, les aînés et la communauté entière (CCA-CCL, 2009; Greenwood & Shawana, 2000; Neegan, 2005; van de Sande & Menzies, 2003). Pour sa part, Brant (1990) précise que l'harmonie et l'entraide entre les membres de la famille élargie étaient essentielles à la survie du groupe, surtout chez les nomades cueilleurs-chasseurs qui vivaient en petites bandes familiales sur un large territoire dans un climat hostile pour la majeure partie de l'année. Pour ce faire, les conflits, la compétition, les rivalités devaient être évités à tout prix (Alberta Education, 2005; Brant, 1990; Leroux, 1995). Les règles de conduite, non dites mais comprises de tous, étaient fondées sur les principes suivants fort valorisés : 1) la non-interférence dans la vie d'une autre personne, ce qui signifie un haut degré de respect non seulement pour les individus, mais également pour l'environnement afin de laisser celui-ci aussi intact que possible pour les générations à venir. Tel que mentionné au point 2.2.2, cela implique une abstention de

prodiguer des conseils ou de donner des instructions sans en avoir été sollicité, ainsi que toute tentative de persuasion, encore moins de coercition. Selon Brant (voir également Garrett & Garrett, 1996; Good Tracks, 1973, et Ross, 2006a, sur ce point), ce principe s'applique également aux relations entre adultes et enfants, pouvant aller jusqu'au point où ces derniers ne seront pas forcés d'aller à l'école s'ils ne le veulent pas. 2) La non-compétitivité. 3) La retenue quant à l'expression des émotions, surtout négatives, mais aussi positives. 4) Le partage, ce qui témoigne d'une générosité, d'un non-attachement aux choses matérielles, ainsi que d'une croyance fondamentale en l'égalité entre tous, sauf pour les aînés qui reçoivent toujours une attention prioritaire. Selon van de Sande & Menzies (2003), les punitions corporelles sont perçues comme inhumaines. Les enfants, considérés comme des cadeaux précieux à être aimés et nourris dans toutes les dimensions de leur être, apprenaient à améliorer leurs comportements d'une part en recevant un regard fâché ou une réprimande ou à l'aide d'histoires, de légendes et d'interprétations de rêves sur lesquelles ils devaient réfléchir pour trouver leurs propres solutions (CRPA, 1996, vol. 2; Office of Indian Education, 2001; van de Sande & Menzies, 2003; également confirmé par un aîné anicinape de Kitcisakik à la chercheuse principale).

Selon l'étude de Vatz Laaroussi & coll. (2005 : 24) « *l'histoire des relations familles-écoles pour les autochtones est marquée par de nombreux conflits et incompréhensions* » : leur relation à l'institution scolaire est ambiguë et cela en raison de leur expérience passée. Cette donnée de l'étude de Vatz Laaroussi & coll., confirme la théorie de Dewey (1938-1997) expliquant que la qualité des expériences, individuelles et collectives, surtout leur caractère agréable ou désagréable, est déterminante car elle façonne les perceptions d'une personne ou d'une collectivité.

Cela étant dit, partout au Canada, les Autochtones font valoir clairement leur désir de transmettre leur langue, leurs valeurs, leur identité et leur culture à leurs descendants, tout en leur assurant une éducation de qualité. Cela représente un défi de taille puisque, selon Vatz Laaroussi & coll. (2005 : 25) « *La clé pour relever ce défi est la reconnaissance qu'il doit y avoir une congruence entre le travail de socialisation informel réalisé par les parents à la maison et le travail de socialisation formel réalisé par les enseignants à l'école* ». Cette étude révèle également que le discours positif des parents sur l'école ainsi que leur encouragement, qui se fait souvent par des gestes ou des récompenses indirectes, créent de la fierté et de la motivation chez les jeunes (voir aussi Bérubé & coll., 2007 sur ce point), mais la relation à l'école demeure ambivalente pour plusieurs. Quant à l'aide aux devoirs, elle se passe souvent dans la fratrie, les parents étant là pour encourager, selon la recherche précitée.

Pour sa part, Vinette (1996) a identifié trois types de familles autochtones qui entretiennent des rapports différents avec l'école : 1) des familles « gardiennes de la tradition » dont le rapport est celui d'étrangeté; 2) des familles de type « décrocheur », dont le rapport est hostile; 3) des familles de « réformateurs », où les parents sont habituellement un peu plus instruits que les deux autres types, dont le rapport en est un de négociation. L'étude de Vatz Laaroussi & coll. (2005) confirme, avec des nuances, ces constats en nommant trois catégories de parents : les absents, qui correspondraient aux « gardiens de la tradition »; les conflictuels, comme les « décrocheurs »; et les coopératifs, qui peuvent aussi être « négociateurs » mais possiblement moins exigeants que ceux identifiés par Vinette. Au terme de leur recherche, Vatz Laaroussi & coll. (2005 : 129-131) recommandent quelques pistes d'action en milieux autochtones ou immigrants fondés sur les principes suivants : 1) connaître et reconnaître la diversité des trajectoires et des types de collaboration et de compétences des familles et valoriser les ressources du milieu; 2) faire circuler l'information et les savoirs par des communications transparentes, souples et personnalisées de la part de l'école; 3) s'assurer d'une proximité « *porteuse de confiance et de lien* » entre les différents acteurs dans l'éducation globale des jeunes, par une école ouverte aux parents et par des sorties de l'école des intervenants scolaires pour se rapprocher des gens; 4) reconnaître, renforcer et s'investir dans un espace de médiation entre l'école et les familles par le biais d'un réseau d'entraide, d'un groupe s'assurant d'établir les soutiens nécessaires aux élèves; 5) rendre visibles, connus, les cas de réussite scolaire, sans toutefois provoquer des rivalités ou compétitions; 6) reconnaître l'importance du rêve et des ambitions comme moteurs de réussite; 7) oser des pratiques innovantes; 8) former les acteurs scolaires aux relations interculturelles.

2.2.7 L'importance du lien d'attachement pour le bien-être et la réussite scolaire

Selon tous les écrits recensés concernant l'importance du lien d'attachement entre les parents, la mère en particulier, ou autres personnes responsables des soins à donner à un enfant, il est clair que si ce lien est déficient, une telle situation engendre des souffrances durables, voire intergénérationnelles, chez les individus et leur entourage (Bourdaleix-Manin & Loïselle, 2010; Duclos, 2004; Poirier, 2002; Rycus & Hughes, 2005). Le Comité intertables de l'Association des centres jeunesse du Québec (CIACJQ) (2010 : 6), considère que de se préoccuper de la dimension de l'attachement en intervention auprès des enfants en difficulté constitue une « *clé indispensable, majeure et incontournable* ». Selon ce comité, tous les établissements des centres jeunesse font consensus sur l'importance à donner à la théorie sur le lien d'attachement.

Les auteurs recensés identifient deux types fondamentaux d'attachement parent-enfant, le second type donnant lieu à des manifestations négatives diverses chez l'enfant. L'attachement sécurisé ou sécurisant est un attachement positif qui constitue la pierre angulaire du développement de l'enfant (Rycus & Hughes, 2005, vol. IV). Les parents qui permettent un attachement sécurisant prodiguent des soins cohérents, sensibles et attentifs aux besoins de l'enfant. Celui-ci développe un sain équilibre entre l'exploration autonome de son environnement et une dépendance à l'égard de ses parents ainsi que des interactions ouvertes et positives envers sa mère. Ses performances académiques sont bonnes (Moss, St-Laurent, Pascuzzo & Dubois-Comtois, 2007). Rycus & Hughes (2005, vol. IV) précisent qu'un lien d'attachement sécurisant favorise le développement du langage et des autres habiletés de communication tandis que des enfants victimes d'abus ou de négligences, voire d'abandon, éprouvent souvent des retards langagiers;

Le second type, l'attachement insécurisé ou insécurisant provient d'environnements stressants, caractérisés par la pauvreté, l'hostilité conjugale et le stress parental et de comportements parentaux non chaleureux, ni expressifs, ou agressifs, imprévisibles, abusifs et négligents (Moss et coll., 2007). Selon Trocme & Wolfe (2001), les cas de négligence sont particulièrement corrélés à la pauvreté, à un logement déficient et à la toxicomanie de l'un ou des deux parents. La monoparentalité est également fortement liée à la maltraitance, entre autres, la négligence. Le CIACJQ (2010 : 20) affirme que « *Les signalements les plus fréquents, les plus difficiles, les plus dommageables, dans l'ordre de l'inacceptable, sont ceux de la négligence* ». Les enfants qui subissent ce type d'attachement sont en général plus réticents à entrer en interaction, à participer. Ils sont aussi moins curieux et plus facilement frustrés lorsqu'ils font face à un problème. Ils manifestent leur désarroi de trois façons différentes : soit par des comportements « évitants », démontrant un détachement particulièrement prononcé face à leur parents et ne demandant que rarement de l'aide. Selon Venet, Bureau, Gosselin & Capuano (2007), ce genre de comportement provient surtout de négligence et ces personnes, voire même lorsque devenues adultes, vivent dans la peur constante et refoulent leur colère devenant ainsi des bombes à retardement ou affichant de l'hostilité. D'autres enfants ont des comportements « ambivalents », appelés aussi, « résistants » ou « préoccupés ». Ceux-ci manifestent surtout des troubles extériorisés : agressivité, turbulence, hyperactivité, violence, harcèlement, etc. Finalement, on assiste aussi à des comportements nommés « désorganisés ». Ces derniers intériorisent leurs sentiments négatifs : retrait social, anxiété. Tous affichent une faible estime d'eux-mêmes et vivent de la détresse (Moss & coll., 2007).

Sur le thème de l'estime de soi, Duclos (2004) mentionne que les enfants souffrant d'une estime déficiente, donc portant un jugement de valeur négatif envers eux-mêmes, proviennent de familles soit trop sévères et autoritaires, voire répressives, ou trop permissives et souvent instables. Il ajoute, toutefois, que l'estime de soi peut se développer à tout âge et qu'elle varie selon les étapes de la vie, quoique les premières années soient les plus importantes pour un sain développement. Mais, il y a donc de l'espoir et un enfant perturbé en raison de maltraitance chez lui peut développer un lien d'attachement et, de là, une estime plus saine, moins fragile, de lui-même, auprès d'un enseignant chaleureux et compréhensif ou de toute autre personne qui établira avec lui une belle relation.

2.2.8 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 (CRPA, 1996; Leroux, 1995). Usurpant ainsi les parents de leurs responsabilités, ceux-ci perdaient la possibilité 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).

Selon les écrits recensés, 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, 1996b; Dion-Stout et Kipling, 2003; Fondation autochtone de guérison, 2006; Lavell-Harvard & Corbiere Lavell, 2006; Noël & Tassé, 2001; Ross, 2006a). Ces constats confirment la pensée de Dewey (1938-1997), mentionnée auparavant. Selon Brant Castellano (2006-2007), les impacts relevés sont de l'ordre du syndrome de stress post-traumatique. Les séquelles des pensionnats ayant un impact sur les habiletés parentales sont : l'abus d'alcool, la toxicomanie, la violence, l'instabilité conjugale et familiale, les abus et les agressions psychologiques, physiques et sexuels et surtout, la négligence envers les enfants (Audet, Papatie & Riendeau, 2005; Bousquet, 2005; Brant Castellano, 2006-2007; 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, les habiletés traditionnelles de parentalité sont demeurées enfouies (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 n'en savent que très peu sur la collaboration parents-école; ils craignent l'école et n'appuient pas les enfants dans leur éducation scolaire par l'établissement de balises (Claes & Clifton, 1998; Dion-Stout & Kipling, 2003); 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, « *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* » (Dion-Stout & Kipling, 2003 : 52).

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 sur les capacités des parents dans la communauté de Kitcisakik à démontrer leur attachement (Loiselle & coll., 2007).

3. QUESTIONS, OBJECTIFS, CIBLES DE LA RECHERCHE

Cette recherche-action participative (RAP) répond à une question principale de recherche et à trois questions secondaires de type « comment? ». Il s'agissait de mettre en place un programme d'intervention visant trois cibles : affective, de vie quotidienne et culturelle-scolaire. Cette recherche visait également à faire émerger de la part de la communauté elle-même, des actions constructives en vue d'aider les familles à assumer leurs nouvelles responsabilités face à l'éducation de leurs enfants. Par la suite, la recherche devait suivre le développement de son programme, l'analyser et en évaluer les effets au fil du temps et en ajuster les actions au besoin. En ce qui a trait aux actions émergeant de la communauté, il s'agissait de les observer, les soutenir et les encourager afin d'assurer leur pérennité. À la fin de la recherche, une analyse des résultats et une évaluation sommative considéraient les effets des actions entreprises au sein des familles et dans la communauté, chez les enfants du primaire en particulier, en ce qui a trait à leur réussite scolaire et leur bien-être.

3.1 Questions de la recherche

3.1.1 La question principale

Quel serait le type de programme le plus adéquat pour répondre à leurs besoins et pour améliorer le bien-être communautaire, celui des enfants en particulier?

3.1.2 Les questions secondaires

- *Comment répondre aux besoins identifiés en phase 1 de cette recherche, et à quels besoins cette étude peut-elle répondre, afin d'atteindre son but qui vise l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants?*
- *Comment intervenir en encourageant l'appropriation (empowerment) de la communauté face aux besoins des enfants, par l'émergence d'actions initiées par elle? Plus précisément :*
 - Quelles actions la recherche peut-elle mettre directement en œuvre?
 - Quels moyens utiliser pour encourager, soutenir, maintenir ces actions?
 - Comment assurer l'habilitation des capacités parentales en lien avec l'école?

- Comment s'assurer de l'appropriation par les parents, les familles élargies et la communauté, des actions mises en place par la recherche elle-même?
- Comment faire émerger des actions de la part de la communauté et les soutenir?
- Comment motiver les familles et les aînés à participer activement à l'éducation « formelle » des enfants ainsi qu'à l'école, afin que l'école leur ressemble?
- Comment assurer la pérennité des actions mises en œuvre dans le cadre de cette recherche?

3.2 Objectifs de la recherche

3.2.1 Objectif principal

Répondre aux besoins exprimés par les intervenants et les membres de la communauté en phase 1 de la présente recherche, visant la santé et le bien-être des enfants, par la mise en œuvre d'un programme d'intervention selon trois cibles : 1) affective, 2) vie quotidienne, 3) culturelle/scolaire.

3.2.2 Objectifs spécifiques

- *Impliquer autant de parents, d'aînés, d'intervenants scolaires, communautaires, de la santé et du Service de 1^{ère} Ligne que possible, dans la recherche, visant le bien-être des élèves de l'École Mikizicec.*
- *Contribuer à hausser le niveau d'appropriation (empowerment) de l'éducation des enfants et d'appartenance à l'école par les familles (parents en particulier) et la communauté.*
- *Conscientiser les parents aux besoins des enfants et contribuer, de façon optimale quoiqu'indirecte, sans s'imposer, à la réussite scolaire des élèves de l'École Mikizicec.*
- *Mettre en œuvre un programme d'actions en lien avec chacune des cibles retenues.*
- *Assurer un suivi quantitatif et qualitatif des actions mises en œuvre en lien avec les trois cibles, et ajuster les méthodes d'intervention au besoin, afin d'arriver à instituer des moyens réalistes et culturellement pertinents pour assurer le bien-être des enfants.*
- *Se greffer sur les actions déjà entreprises dans la communauté et les soutenir.*
- *Assurer la consolidation et la pérennité du programme d'actions mis en œuvre par la recherche.*
- *Évaluer les effets de la RAP quant aux relations parents-enfants, aux processus de vie quotidienne au foyer et à l'objectif fixé par la communauté « que l'école nous ressemble ».*

3.3 Cibles retenues par la recherche

- « **A** » - *Affective* : lien d'attachement parents/enfants et famille élargie/enfants par le biais de formations, de modélisation et de participation à des activités pour et avec les enfants.
- « **B** » - *Vie quotidienne* : établissement de routines quotidiennes au foyer, de façon à faciliter la réussite scolaire et le bien-être général des enfants : aide et soutien aux devoirs, rituels des matins, soirs et repas, par le biais de discussions lors de cafés-rencontres, de divers types de rappels et tout autre moyen de conscientisation, d'encouragement et de soutien à cet effort.
- « **C** » - *Culturelle-scolaire* : « *Que l'école nous ressemble* » par la mobilisation des parents via le GMP, par des cours de langue et de culture anicinapek et autres moyens émergeant de la communauté, soutenus et encouragés par la recherche.

4. OUTILS RÉFÉRENTIELS³

Cette recherche-action participative (RAP) a examiné simultanément : 1) les processus proximaux (« *proximal processes* ») (Bronfenbrenner, 1999 et 2005) en action dans la vie d'enfants pendant une période spécifique de leur vie et dans un contexte historique, culturel et environnemental particulier; 2) les interactions entre l'école, les familles et la communauté pendant la période d'implantation progressive de la première école dans leur milieu. L'implantation d'une telle institution d'envergure fait en sorte que la population de Kitcisakik est confrontée à des changements importants quant à ses rôles, ses fonctions, son style de vie et ses modes de comportements.

Afin de mener à bien les démarches de cette recherche, deux outils référentiels ont été retenus. Le premier, nommé « *Modèle holosystémique* », est d'abord inspiré par les visions du monde autochtones décrites dans plusieurs ouvrages d'auteurs autochtones et non-autochtones ayant une longue expérience de travail dans ces milieux (Aigle Bleu, 2000; Bopp, Bopp, Brown & Lane, 1984; Brant, 1990; Duran & Duran, 1995; Good Tracks, 1973; Graveline, 1998; Hart, 2002; Mehl-Madrona, 1998 et 2003; Morriseau, 2002; Nabigon et Mawhiney, 1996; Neihardt, 1979; Peelman, 2004; Ross, 2006a et 2006b; Sinclair, Hart & Bruyere, 2009; Sioui, 1989; Weaver, 2008; Zapf, 2005) et par les données de la recherche intitulée *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* (Loiselle & coll., 2010). Il est également fondé sur le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1999 & 2005). Le deuxième modèle, axé spécifiquement sur la collaboration famille-communauté-école, nommé *Les cylindres d'influences multiples dans un modèle partenarial*, tient d'un amalgame de trois cadres conceptuels complémentaires (Deslandes, 2001) bonifié d'éléments nouveaux spécifiques aux populations autochtones. Il représente un idéal de collaboration à atteindre.

4.1 Description et explications du Modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1999 & 2005)

D'entrée de jeu, il nous importe de mentionner et de reconnaître ici que bien avant l'avènement de la pensée écologique dans le monde occidental (euro-américain), les Autochtones avaient déjà depuis

³ Le terme « outil référentiel », plutôt que « cadre conceptuel » ou « cadre d'analyse » provient de Paillé & Mucchielli, (2005). C'est un terme moins rigide, plus approprié pour la recherche qualitative selon ces auteurs.

longtemps ce type de pensée. Avec le temps, la philosophie écologique a donc fait son chemin dans les esprits occidentaux. Par conséquent, le modèle de Bronfenbrenner ne peut pas lui être attribué entièrement. En effet, Hart (2002) décrit la compréhension traditionnelle, holistique/écologique, non seulement des systèmes humains, mais de l'univers, enseigné à sa mère par un aîné autochtone du nom d'Eddie Belrose, puis explique le schéma qu'une auteure autochtone, Kim Anderson, en avait fait dans son livre *A Recognition of Being : Reconstructing Native Womanhood* (2000). Hart (2002 : 24) écrit : « *This diagram had concentric circles with the words 'individual', 'family', 'community/nation' written in the first three circles. The final circle encompassed all others and had the word 'creation' written in it* ».

Le Modèle holosystémique actualise le schéma d'Anderson et bonifie le modèle de Bronfenbrenner afin de présenter un portrait plus précis et complet du système de pensée, des visions du monde et des réalités des communautés autochtones de ce jour. Ce modèle, d'abord développé suite à l'analyse des résultats de la recherche de Loïselle et coll. (2010) mentionnée plus haut, a été retravaillé pour le rendre plus exact et complet dans le cadre de cette recherche. L'analyse des résultats a ainsi examiné certaines dynamiques du microsystème familial, elle a posé un regard sur les engagements pris au niveau de la communauté, appelé « entosystème » dans le Modèle holosystémique, elle s'est penchée sur les relations et interactions entre les divers microsystèmes impliqués dans la communauté (« mésosystème »), elle a tenu compte de l'histoire éducationnelle des membres de la communauté (« chronosystème »), ainsi que de la culture de cette communauté et des influences culturelles qui la pénètrent (« macrosystème »). Elle a également considéré les décisions prises « ailleurs » qui ont un impact sur ses processus et ses démarches (« exosystème ») et elle a tenu compte des visions holistiques communes au monde autochtone.

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner, qui inclut les concepts de processus, personne, contexte et temps, « *The Process-Person-Context-Time Model* » (PPCT) (Bronfenbrenner, 1999 et 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Carignan, 2011; Lerner, 2005; Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009), constitue une des bases de notre premier outil référentiel. Ainsi cette recherche a examiné et initié des actions en regard des enfants d'âge du primaire de Kitcisakik dans leur milieu de vie (*person-context-time*), des fonctionnements et des comportements des familles, les parents en particulier, face à leurs enfants, et ceux de la communauté face à la nouvelle institution scolaire qui s'y est implantée entre

2005 et 2011 (*person-process-context*). Le but premier était de favoriser le sain développement et le bien-être des enfants du primaire dans ce contexte minoritaire d'Établissement* autochtone au Québec.

Le modèle de Bronfenbrenner (schéma 1), à cercles concentriques imbriqués les uns dans les autres à la manière de poupées russes, est constitué des composantes suivantes :

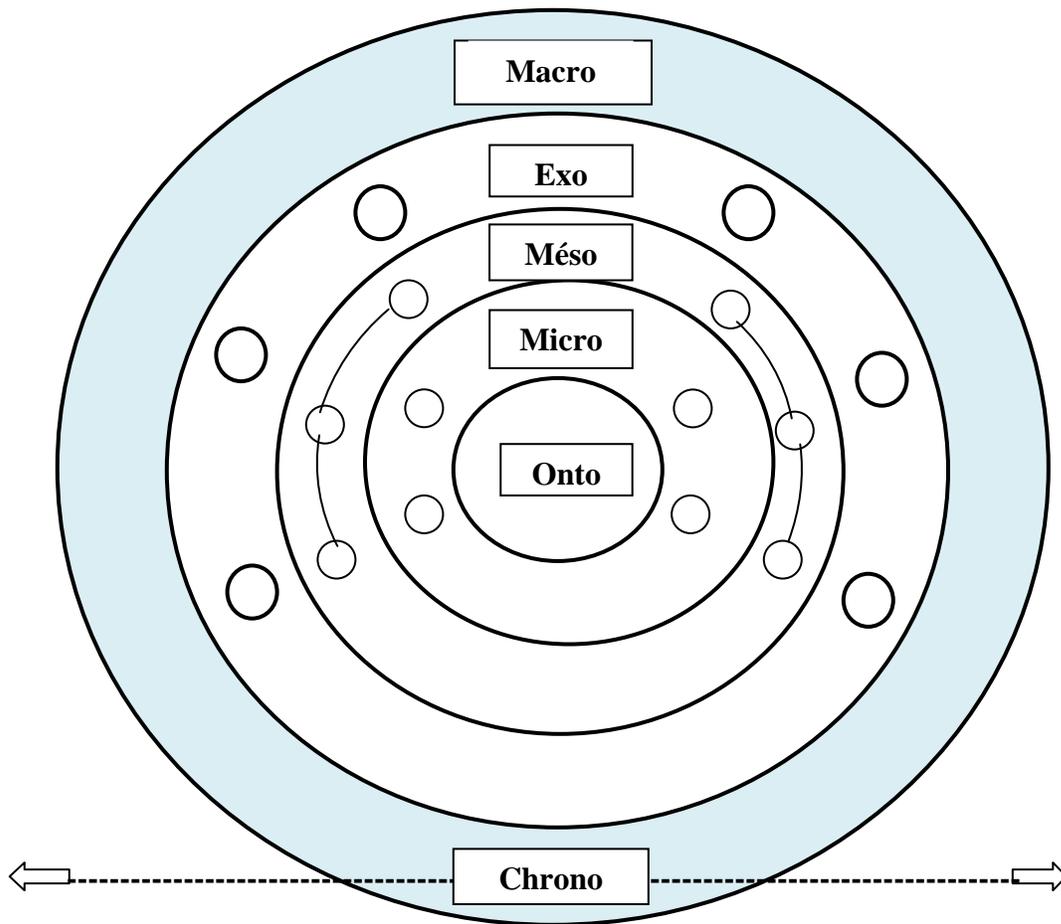
1. Au centre, l'ontosystème : l'individu. Bronfenbrenner attribue à la personne un répertoire de caractéristiques à quatre dimensions : « *biological, cognitive, emotional and behavioral* » (Lerner, 2005 : xv) que Carignan (2011 : 149) traduit et identifie en français dans les termes suivants : « *caractéristiques physiques* », « *intellectuelles* », « *psychoaffectives* » et « *spirituelles* ». À notre avis, une traduction exacte de ces quatre dimensions, reflétant plus précisément la pensée de l'auteur telle qu'il la décrit dans son chapitre intitulé *Article 10, Ecological Systems Theory*, serait : « *biologique* », « *cognitive* », « *émotionnelle* » et « *comportementale* ». La dernière dimension, traduite par « *spirituelle* » est particulièrement problématique, voire erronée à nos yeux, puisqu'à nul endroit dans ses écrits Bronfenbrenner n'utilise ce terme. S'il parle de « *spiritualité* »*, il l'aborde uniquement de façons indirectes et diffuses, voire noyées dans un vaste ensemble incluant divers éléments, tant et si bien que le lecteur peut ou non supposer qu'il se réfère à des croyances d'ordre spirituel. Par exemple, lorsqu'il utilise le terme « *belief* » (2005 : 144) ou « *belief systems* » (2005 : 149 et 159) il le fait en référence aux croyances face à soi, à l'environnement, au passé ou au futur. Au niveau du macrosystème, il parle en effet de « *systèmes* » de croyances au pluriel. À ce niveau, il se réfère à la culture et à ses institutions, qui incluent les institutions religieuses et les valeurs qu'elles véhiculent. Bien entendu, ces valeurs servent, dans une certaine mesure, de guides pour les comportements humains (Morin, 2004; Paris & Lapointe, 1998), mais Bronfenbrenner demeure évasif sur la question spécifique des valeurs spirituelles, utilisant plutôt des termes à caractère psychosocial pour élucider sa pensée. Nous reviendrons sur la notion de spiritualité aux sections 4.2 et 4.3 ci-après. Au niveau de l'ontosystème, le regard de Bronfenbrenner est donc posé sur les états (bien-être ou mal-être physique et mental), le tempérament, les compétences, les habiletés, les talents, les qualités, les croyances (sur soi, l'environnement, le passé et l'avenir), les forces, les capacités de résilience ainsi que les déficits innés ou acquis de la personne (Bronfenbrenner, 1979 et 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Carignan, 2011).

2. Le microsystème, est constitué des lieux assidûment fréquentés par l'individu, où il joue un rôle actif, généralement dans une interface quotidienne, et interagit avec d'autres personnes et avec des objets. Chaque personne appartenant à et impliquée dans un microsystème possède des caractéristiques distinctes de tempérament, de personnalité et de systèmes de croyances. La maisonnée, la famille élargie, l'école et les endroits de loisirs font parties de ces lieux pour l'enfant (Bronfenbrenner, 2005). C'est au niveau du microsystème que les processus appelés « *proximal processes* » se déroulent. Selon la théorie de Bronfenbrenner, ces processus, par lesquels l'enfant découvre les significations du monde dans lequel il vit, trouve un sens à sa vie et découvre la place qu'il occupe dans ce monde, constituent les engins primordiaux de développement humain (Tudge & al., 2009 : 4). C'est par le biais de ces processus fondamentaux, par exemple le jeu avec ses parents, les rituels autour des repas ou du coucher, que se développe le lien d'attachement entre parents et enfants.
3. Le mésosystème renvoie aux liens, aux relations et aux interactions entre deux lieux ou plus (microsystèmes), où se retrouve l'individu. Par exemple, pour un enfant d'âge scolaire, il s'agit des processus qui se produisent entre la famille et l'école ou la famille, l'école et les lieux de loisirs (Bronfenbrenner, 2005).
4. L'exosystème est constitué de lieux où l'individu ciblé est absent dans au moins un de ces endroits, mais où des processus se déroulent, où il se passe des événements et d'où peut s'exercer un pouvoir qui affecte directement ou indirectement la vie de l'individu et de sa famille. Ainsi les décisions prises par différents niveaux de gouvernements, par des Conseils d'administration ou autres instances administratives peuvent avoir un impact positif ou négatif, à plus ou moins long terme, sur le développement et la vision du monde d'une personne. Dans le cas d'un enfant, les relations entre son foyer familial et le lieu de travail de ses parents, où ces derniers peuvent vivre des situations stressantes, constituent un exosystème pour lui car le parent importe avec lui, au foyer, le stress qu'il y vit. Pour les parents, l'école que fréquentent leurs enfants est un exosystème pour eux (Bronfenbrenner, 2005).
5. Le macrosystème englobe et exerce une influence sur tous les autres systèmes (onto, micro, meso et exo) d'une culture ou d'une société. Il comprend les systèmes de croyances, les ressources, les chances, les risques, les opportunités, les styles de vie, les structures, les options qui peuvent

déterminer le cours d'une vie et les *patterns* d'interactions sociales. Selon Bronfenbrenner (2005 : 150), le macrosystème peut être conçu comme le « *blueprint* » d'une culture, d'une sous culture ou d'un contexte social plus large. Ainsi, les valeurs qui y sont préconisées, les coutumes, les normes, les idéologies, les institutions et les systèmes politiques, économiques, sociaux, judiciaires, d'éducation et de santé d'une société en font partie.

6. Le chronosystème, ou système temporel, renvoie à tout ce qui a trait au temps : l'âge, l'histoire, la synchronie des événements, les séquences, les étapes, la constance et les changements dans le temps, la durée, les périodes de vie, les processus intergénérationnels, les concepts de retard et d'arrêt dans le temps, etc. Cette dimension prend une place importante dans le modèle bioécologique de Bronfenbrenner destiné à guider les démarches de recherche sur le développement humain (Bronfenbrenner, 2005 : 7).

Schéma 1 Modèle bioécologique d'Urie Bronfenbrenner



Légende :

- Les cercles miniatures représentent des lieux à l'intérieur des micro, méso et exo systèmes.
- Les lignes reliant les cercles à l'intérieur du mésosystème représentent les liens entre les microsystèmes.
- Les cercles miniatures plus gros et plus gras à l'intérieur de l'exosystème représentent les lieux décisionnels qui peuvent avoir un impact important sur l'individu et les fortes répercussions de ce qui se passe dans ces lieux sur la famille et ses membres.
- La ligne du chronosystème traverse, en fait, tous les systèmes du schéma. Elle indique que le temps est perçu comme allant d'un point vers un autre, du passé à l'avenir. Les flèches symbolisent l'histoire qui inclut le passé et se poursuit dans l'avenir.

4.2 Bonification du Modèle bioécologique : le *Modèle holosystémique*

Le Modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1999, 2005) est fondé sur la société américaine. Quoiqu'il tienne compte du fait qu'une société regroupe habituellement des cultures et des sous cultures, son modèle n'identifie pas tout ce que cela représente pour les communautés autochtones. En effet, en ce qui concerne l'histoire et les cultures autochtones d'Amérique, à plusieurs égards, le modèle bioécologique n'illustre pas leurs réalités actuelles, conséquences de leur histoire, ni leurs visions traditionnelles du monde qui ont été déstabilisées par la colonisation, le régime des pensionnats en particulier.

En tant que chercheuses non-autochtones, nous n'avons certes pas la prétention d'avoir saisi toute la complexité des visions du monde et des cultures autochtones et nous sommes conscientes que nos perceptions de la pensée et des réalités autochtones peuvent être teintées d'ethnocentrisme. Tout de même, par souci d'exactitude dans nos observations et notre analyse des constats et des résultats de cette recherche, suite à une expérience de travail de la chercheuse principale avec une collègue autochtone (voir Loïselle & McKenzie, 2009), à des recherches menées en milieux autochtones (Loïselle & coll. 2007 et 2010; Loïselle & Dugré, 2009; Loïselle, Bousquet, Dugré, Grenier & Potvin, 2008; Loïselle, Legault, Potvin & coll., 2011) et à nos lectures de nombreux auteurs expliquant les conceptions du monde autochtone, nous avons élaboré un nouvel outil référentiel fondé sur les visions traditionnelles communes dans le monde autochtone et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner : le « Modèle holosystémique ». Les précisions démontrant les réalités autochtones qui y sont apportées sont de cinq ordres : 1) la vision traditionnelle du monde; 2) la vision traditionnelle de la personne; 3) la notion de temps; 4) la communauté et l'environnement : un tout entourant et entonnant, source d'identité; 5) les intrusions historiques et les pénétrations dans les communautés et les familles aujourd'hui.

4.2.1 La vision traditionnelle du monde : Les notions d'interdépendance et d'interrelation

Le préfixe « holos », dont la racine grecque signifie « tout entier, complet » (Rey, Dictionnaire historique de la langue française, 2006 : vol. F-Pr, p. 1727) indique que la vision autochtone du monde, considère tous les systèmes, tant physiques qu'humains et, au-delà, le monde spirituel, comme interreliés et interdépendants (Aigle Bleu 2000; Peelman, 2004; Zapf, 2005). Dans le schéma du Modèle holosystémique (schéma 3), les cercles concentriques en pointillés illustrent la perméabilité,

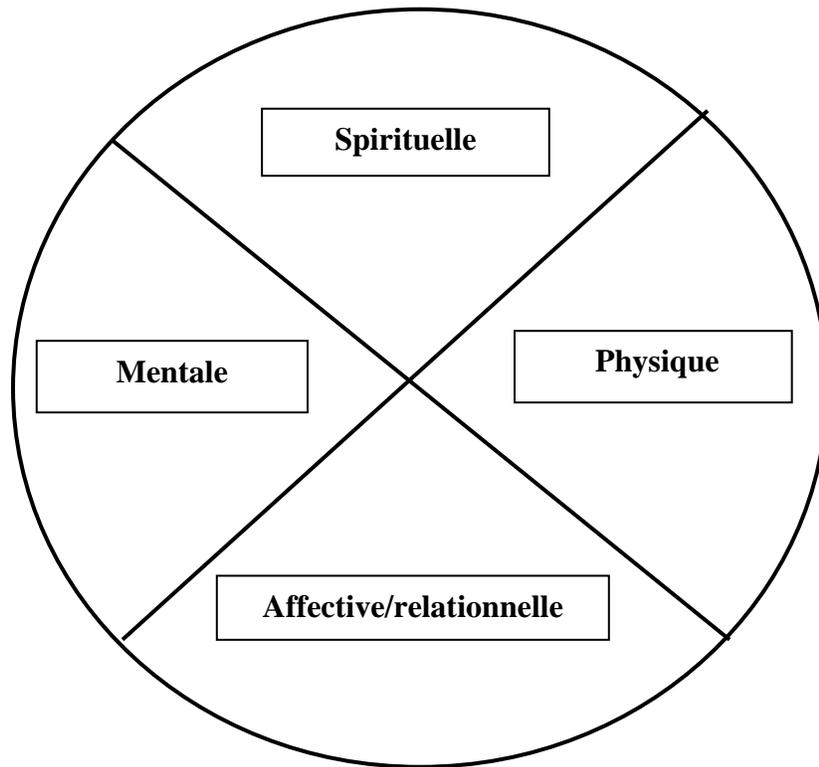
l'interrelation et l'interdépendance entre tous les systèmes, ainsi qu'entre les systèmes terrestres et les mondes « cosmique » et « spirituel » (*Spirit World*) (Bopp, Bopp, Brown & Lane, 1984). Ces derniers « mondes » sont indiqués comme étant ouverts, dans un espace infini situé à l'extérieur des cercles concentriques, par les termes « univers », « Créateur » et « création ». Ce modèle démontre également que les cultures autochtones traditionnelles sont davantage de type collectiviste qu'individualiste (Triandis, 1995; Legault & Bourque, 2000; Loiselle & Hernandez, 2004).

4.2.2 La vision traditionnelle de la personne : la roue de médecine

La roue de médecine autochtone, qui représente une philosophie de vie et une vision du monde holistiques, est constituée de quatre composantes qui représentent les quatre facettes de l'être humain (Loiselle & McKenzie, 2009). Selon la pensée autochtone, chaque être humain possède en lui sa roue de médecine pour l'aider dans son cheminement et sa propre guérison. Elle représente une recherche d'équilibre et d'harmonie entre ses quatre composantes : physique, affective/relationnelle, mentale et spirituelle (CCA/CCL, 2009; Hart, 2005; Nabigon & Mawhiney, 1996; Swinomish Tribal Mental Health, 1991). Pour leurs parts, Aigle Bleu (2000), Bopp, Bopp, Brown & Lane (1984), Gray, Yellow Bird & Coates (2008), Morrissette (2002), Neegan (2005) et Peelman (2004) expliquent l'importance, voire l'omniprésence de la spiritualité dans la vie des Autochtones d'Amérique. À cet effet, Neegan (2005 : 5) fait le commentaire suivant : « *For them, education was suffused with deeply ingrained spirituality* ».

- **La composante physique**, située à droite, concerne les capacités, les limites, la santé, l'apparence et les besoins de la personne sur les plans physique et matériel.
- **La composante affective/relationnelle** concerne ses relations humaines, ses sentiments, ses besoins d'attachement, de soutien, d'affection et d'appartenance, la satisfaction ou la non satisfaction de ses besoins et de ses relations intimes, ses comportements à ce niveau et son bien-être psychologique général.
- **La composante mentale** est celle de sa vie intellectuelle : son niveau de scolarité, ses connaissances, ses talents et aptitudes intellectuels, ses discours intérieurs, sa manière de penser, ses limites ou déficiences ainsi que ses aspirations générales sur le plan cognitif.
- **La composante spirituelle** comprend ses valeurs, ses croyances, ses visions du monde et ses pratiques spirituelles ou religieuses.

Schéma 2 Roue de médecine - composantes de l'ontosystème



Tel que décrit et expliqué au point 4.1. sous « ontosystème », le Modèle bioécologique de Bronfenbrenner tient compte, dans son ontosystème, des composantes physique, affective/relationnelle et mentale, qu'il nomme « *biological, emotional, cognitive* ». Mais le niveau spirituel n'y est pas explicite. Bronfenbrenner identifie plutôt les comportements (*behaviours*) comme quatrième composante de l'individu. Bien que les comportements humains soient influencés, voire guidés, entre autres, par les valeurs morales ou spirituelles d'une personne et d'une culture, l'auteur du modèle bioécologique renvoie plutôt à des comportements sociaux tels qu'être timide ou hyperactif ou agressif et autres, mais il reste silencieux sur la question des pratiques spirituelles et sur les comportements fondés sur des valeurs spirituelles, ou vertus, telles la franchise, l'honnêteté, le partage, la justice, etc. Dans la roue de médecine, les comportements se retrouvent dans chacun des quadrants de la roue. De plus, chaque composante de la roue a des significations différentes de celles expliquées par Bronfenbrenner et elles sont aussi plus englobantes. Afin de refléter correctement les visions traditionnelles holistiques autochtones de l'être humain, nous avons donc ajouté, dans le Modèle holosystémique, les quatre composantes de la roue de médecine.

4.2.3 La notion de temps

La perspective traditionnelle des Autochtones face au temps diffère substantiellement de la représentation du concept de temps de ceux qui les ont colonisés et qui, aujourd'hui, les dominent toujours tel qu'en témoignent les écrits recensés sur le sujet (Bouchard, Cardinal & Picard, 2008 ; Dupuis, 1991; Miller, 2000; Roy, 2002; Simard, 2003). Pour les Autochtones, tel que décrit au chapitre de l'état des connaissances, le temps est basé sur les phénomènes et les cycles de la nature (temps naturel) et la ronde perpétuelles des astres (temps sidéral) (Good Tracks, 1973; Wells, 2008). Les événements historiques sont mémorisés de façon linéaire, par exemple, selon le nombre de lunes ou de saisons. Quant aux passages de la vie ou aux processus quotidiens assurant la santé et la survie, ils sont conçus comme se produisant en une spirale continue, selon les cycles de vie. Le temps avance et circule simultanément (Wells, 2008). Cette conception cyclique du temps se manifeste dans le principe de la Septième génération. Selon plusieurs auteurs et tel que stipulé dans La Grande Loi de Paix des Nations iroquoises confédérées, la majorité des Nations autochtones d'Amérique fonctionne selon ce principe, c'est-à-dire, qu'en chaque délibération et décision à prendre, ils doivent considérer l'impact de leur décision sur les sept générations (140 années) qui suivront de façon cyclique (Homer, 2008; Haudenosaunee Confederacy (n.d., téléchargé 15 sept. 2011); Woodbine Ecology Center, 2009-2011).

Aujourd'hui, toutefois, le fait que les Autochtones vivent à la fois dans « leur monde » et au sein de la société non-autochtone qui les entoure et les influence, les oblige à fonctionner selon les temps marqués par l'horloge et le calendrier et ce, dans un monde individualiste qui ne tient compte, en général, que de quelques années d'une vie dans la prise de décisions.

Outre ces conceptions du temps, comme l'explique Bousquet (2005b), dans le monde autochtone, chez les Algonquins d'Abitibi de tradition semi-nomadique en particulier, il est important de tenir compte de l'avant et l'après sédentarisation qui a coïncidé avec le régime des pensionnats. Cette sédentarisation ne date que d'une cinquantaine d'années et a des répercussions intergénérationnelles encore très marquées.

Dans le schéma du Modèle holosystémique, l'aspect circulaire et cyclique du temps est représenté par les flèches qui tournent autour de tous les autres systèmes. Les conceptions historique et mécanique du temps, incluant les perceptions de l'avant et l'après sédentarisation, sont représentées par la flèche à double direction qui traverse tous les systèmes. Étant régit par l'environnement, le « *Indian Time* », surtout celui des cultures nomades ou semi-nomades vivant en forêt de chasse et de cueillette, est

nettement plus élastique, moins précis et moins contrôlant que le temps des sociétés occidentales, urbaines et industrialisées, axé sur l'horloge. (Voir le point 2.2.2 dans la recension des écrits pour les détails).

4.2.4 La communauté et l'environnement : un tout entourant et entonnant

Dans les cultures autochtones, la communauté représente une forte unité collective qui entoure et englobe les individus et les familles et donne le ton aux relations et interactions entre ses membres ainsi qu'entre la communauté et le monde extérieur (Aigle Bleu, 2000; Bousquet, 2005). Les communautés autochtones constituent ce que nous considérons comme des « *macrosystèmes proximaux* ». Elles possèdent une histoire et sont gardiennes de leur culture. Elles orientent et façonnent la vie des individus et des familles selon les visions du monde, les valeurs, les normes et les coutumes qui leur sont propres. Elles dirigent leurs affaires par le biais d'un Conseil de bande et, dans la majeure partie des cas, elles offrent des services sociaux, de santé et d'éducation. Tout cela est vrai, mais se fait sous l'influence, la domination et le contrôle de puissants macrosystèmes (politiques, économiques, judiciaires, éducationnels, de la santé et sociaux), au sein desquels elles sont contraintes d'exister et qui pénètrent dans leur communauté de plusieurs manières, comme nous le verrons au point 4.2.5. Nous appelons ces macrosystèmes « macrosystème médian », qui correspond ici à la société québécoise et canadienne, et « macrosystème englobant », qui provient de tous les horizons humains et s'infiltré de toute part, en particulier par la promotion de l'*American Way of Life*.

L'autochtone tire son identité à la fois de son appartenance à sa communauté, que certains préfèrent appeler « Réserve », selon Bousquet (2005b), et à l'environnement physique dans lequel celle-ci se situe (Aigle Bleu, 2000; Morrisseau, 2002; Weaver, 2008; Zapf, 2005). Le sentiment d'appartenance et d'identité à sa communauté et à son environnement physique, la « Terre mère », est puissant. Comme les feuilles d'un arbre sont libres de se balancer dans le vent tout en demeurant bien attachées à l'une de ses branches sans laquelle la feuille se dessèche et meurt, de la même manière, l'individu autochtone se sent quelqu'un en autant qu'il demeure bien ancré dans sa communauté et se laisse influencer par elle pour sa conduite (Aigle Bleu, 2000). Sa loyauté, son esprit de service et sa collaboration sont requis, tout en demeurant volontaires, en concordance avec le principe de non-interférence dans la vie d'une autre personne (CRPA, 1996; Garrett & Garrett, 1996; Good Tracks, 1973; Morrisseau, 2002; Ross, 2006a). Par le biais de ses aînés et de ses dirigeants, la communauté peut exercer une forte influence,

voire des pressions, sur la vie de chacun, les imprégnant, dans certains cas avec insistance, de leurs points de vue et orientations. D'un côté, la communauté agit comme un havre confortable au sein duquel la sécurité, la solidarité, l'unité, l'harmonie, le partage, la compassion, l'entraide, la coopération et le soutien sont perçus comme nécessaires et sont recherchés. De l'autre, si la communauté et ses aînés sont réticents face à une nouveauté ou un changement, ou désapprouvent un comportement ou une activité, la pression communautaire sera ressentie fortement (Loiselle & coll., 2010). Les cultures autochtones sont ainsi à la fois collectivistes, le groupe étant valorisé au point que l'individu fera volontairement des sacrifices pour son bien-être, et individualistes dans le sens où la personne est libre de ses choix de vie (Legault & Bourque, 2000; Loiselle & Hernandez, 2004; Triandis, 1995).

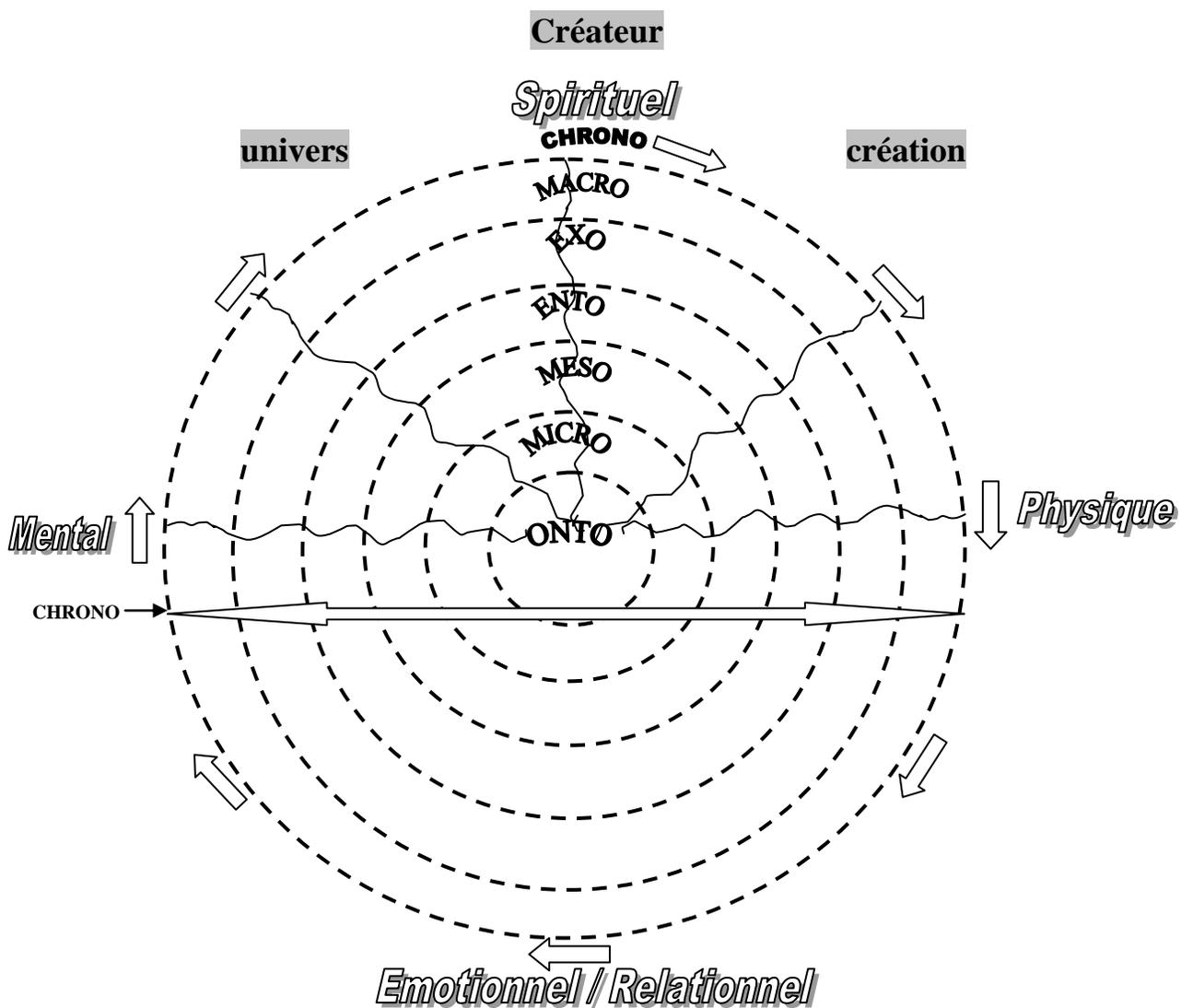
Cela étant dit, afin de bien démontrer les réalités autochtones d'aujourd'hui, dans le schéma du Modèle holosystémique, nous avons ajouté un cercle entre le méso et l'exo systèmes que nous nommons « entosystème ». L'entosystème représente la communauté et l'environnement physique dans lequel elle se situe. Le préfixe « ento », dérive des termes « entourage » et « entonner » : ce dernier signifie « donner le ton » à la communauté. Tel que mentionné plus haut, l'importance de cet ajout vient du fait que les communautés autochtones, pour la plupart de petites tailles (en Abitibi elles vont de 450 à environ 1 600 personnes), constituent un niveau de macrosystème qui, à son tour, se voit pénétré par deux autres niveaux de macrosystèmes qui exercent aussi une forte influence sur les membres de ces communautés. Les entosystèmes se trouvent coincés entre les macrosystèmes médian et englobant et les systèmes qui les composent (onto, micro et méso) et dont ils tentent de protéger et de maintenir la langue et la culture. D'une part, dans l'entosystème se retrouve des exosystèmes (exemple : le Conseil de bande), mais de plus puissants exosystèmes (exemples : les gouvernements et leurs lois) sont à l'œuvre dans les deux niveaux de macrosystèmes qui les dominent. Ainsi, nous avons situé l'exosystème entre l'ento et le macro systèmes. Les dynamiques à l'œuvre dans ces entosystèmes, surtout lorsqu'une institution nouvelle telle qu'une école s'y installe, sont donc complexes comme nous allons le voir au chapitre de la discussion des résultats. De là l'importance de l'ajout de l'entosystème dans le Modèle holosystémique.

4.2.5 Les intrusions historiques et les infiltrations dans les communautés aujourd'hui

Historiquement, les communautés autochtones du Canada ont subi des intrusions diverses et répétées de la part des gouvernements, fédéral et provincial, et de leurs émissaires, tels que les systèmes judiciaire et policier, les services de « protection » de la jeunesse et autres ... ainsi que des missionnaires visant à les

« civiliser » en les christianisant. Tour à tour, des politiques fédérales d'assimilation et d'exclusion, la Loi sur les Indiens de 1876 et la loi C-31 de 1985 en particulier (Bousquet, 2005b), ainsi que les politiques concernant les mines et les forêts ont été dévastatrices pour les écosystèmes autochtones. Outre les intrusions gouvernementales historiques, aujourd'hui, les écosystèmes autochtones du Québec continuent d'être envahis par les cultures québécoise, canadienne et américaine via la télévision, divers outils de communication tels internet, ipad, les messages publicitaires, les avancés de développement économique, la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), les services judiciaires et policiers, etc. (Pour des exemples d'intrusion en divers domaines et leurs conséquences voir Angus, 1993; Bouchard, Cardinal & Picard, 2008; Bousquet, 2005b; Cull, 2006; Delâge, 1991; Dickason, 1996; Dupuis, 1991; Good Tracks, 1973; Gosselin, 2006; Gray, Coates & Yellow Bird, 2008; Ing, 2006; Laboucane, 2011; McKenzie & Hudson, 1985; Morantz, 2002; Milloy, 1999; Neegan, 2005; Simard, 2003; Walmsley, 2005). D'une part, certaines de ces infiltrations culturelles enrichissent les communautés autochtones et elles sont bienvenues. D'autre part, elles créent des confusions identitaires et obligent les communautés à la vigilance afin de ne pas se perdre dans ce tout dominant et polarisant. Face, par exemple, à une nouvelle école dans laquelle plus de 80% du personnel est non-autochtone, dont le programme provient du gouvernement du Québec et que la présence vient hanter la mémoire des anciens du pensionnat pour enfants autochtones et leurs parents, la réflexion, la vigilance, voire la résistance et une certaine hostilité envers cette institution, pourtant désirée, sont au rendez-vous. Il y a aussi des infiltrations qui sont perçues par plusieurs Autochtones comme des invasions inacceptables, telles celles des services de protection de la jeunesse (Cull, 2006; Gosselin, 2006). De là, l'ajout des rayons en serpentins partant du macrosystème à deux niveaux, médian et englobant, et traversant tous les systèmes indiquant ainsi les incursions des sociétés dominantes, le pouvoir et l'influence qu'elles exercent dans ces communautés et les conséquences déstabilisantes, confondantes, voire conflictuelles et dévastatrices, qu'elles ont en milieux autochtones.

Schéma 3 Design de l'outil référentiel représentant la vision du monde autochtone: le Modèle holosystémique



© M. Loisele, 2011
Tous droits réservés

4.3 Les cibles et les thèmes abordés dans cette RAP en lien avec le Modèle holosystémique

- Cible 1 : Affective : viser le renforcement des liens d'attachement parents-enfants.
- Systèmes impliqués : ontosystème, microsystèmes familial et de loisirs et exosystèmes : services de santé, de 1^{ière} Ligne et communautaires, et entosystème.
- Thèmes abordés : lien d'attachement parents/enfant, famille élargie/enfant, par des relations/interactions affectueuses, encourageantes, valorisantes et par le biais de jeux et loisirs partagés, de paroles d'encouragement, le soutien et l'aide aux devoirs et autres moyens de nature et culture spécifiquement algonquines.
-
- Cible 2 : Vie quotidienne : viser à outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école.
- Systèmes impliqués : ontosystème (parents), microsystèmes familial et scolaire.
- Thèmes abordés : routine quotidienne, besoins des enfants (manger, dormir, vêtements, espace/temps pour devoirs), aide aux devoirs et rituels, par exemple, au lever et au coucher.
-
- Cible 3 : Culturelle/scolaire : viser l'implication des parents et autres collaborateurs (aînés par exemple) dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble.
- Systèmes impliqués : mésosystème, microsystèmes familial (parents et autres membres de la famille élargie) et scolaire, entosystème (communauté, aînés en particulier, journal communautaire, incluant culture, langue, valeurs, normes, attentes...), exosystème (Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, administration scolaire) et macrosystème.
- Thèmes abordés : enseignement de la langue et de la culture anicinapek, mobilisation des parents, implications de ces derniers dans l'école (bibliothèque, décoration, rencontres avec enseignantes pour bulletins, fêtes d'enfants) communication, voire partenariat, familles-école invitations et et accessibilité à l'école, etc.

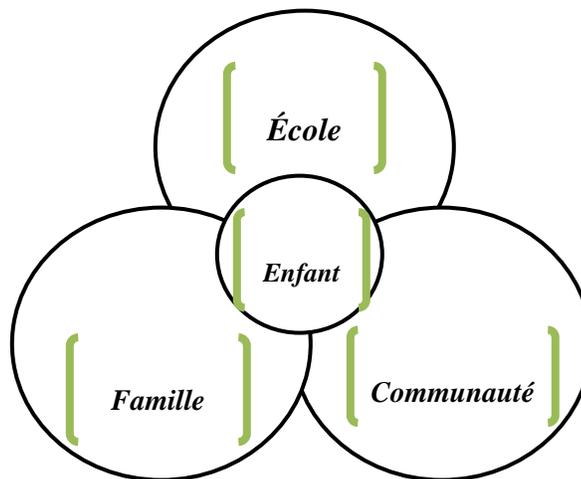
4.4 Deuxième outil référentiel dérivé de trois théories complémentaires

Notre deuxième outil référentiel focalise de façon plus précise que le Modèle holosystémique sur les processus de recherche portant spécifiquement sur l'implication des familles et de la communauté dans la réussite scolaire des enfants et le développement d'un partenariat familles-communauté-école. Cet outil provient de trois modèles conceptuels complémentaires explicités dans Deslandes (2001) : le modèle de « l'influence partagée » (traduction de Deslandes, 2007 : 5) (« *overlapping spheres of influence model* ») d'Epstein (1987), lui-même inspiré du Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Le modèle « d'implication parentale » (« *parental involvement model* ») de Hoover-Dempsey & Sandler (1995), et le modèle de « *partenariat réciproque* » fondé sur les principes d'habilitation (*enabling*) et d'appropriation (*empowering*). Ce dernier modèle est explicité et utilisé par des auteurs européens, américains et québécois dont Pourtois & Desmet (1997), Dunst, Johanson, Rounds, Trivette & Hamby (1992), Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault (1996).

4.4.1. Le modèle de l'influence partagée

Le modèle d'Epstein (1987 et 2001) identifie trois sphères d'influence sur la réussite scolaire des enfants : l'école, la famille et la communauté. Celles-ci peuvent être rapprochées ou séparées, selon trois forces : le temps (force A), les caractéristiques, philosophies et pratiques de la famille (force B) et celles de l'école (force C). Le schéma 4, ci-dessous, présente ce modèle de façon synthétique.

Schéma 4 Modèle d'influence partagée de J. L. Epstein (1987 et 2001)



Epstein a également développé une typologie d'activités partenariales divisées en six catégories comme suit (voir aussi Deslandes, 2001):

- **La parentalité** : les obligations de base des parents pour leurs enfants : superviser, guider et procurer à l'enfant les matériaux scolaires dont il a besoin, démonstration d'affection et de compréhension des besoins, établissement d'une routine favorable aux études.
- **Les communications** : les obligations de base de l'institution scolaire envers les familles : communications aux parents concernant le programme et les progrès de l'enfant.
- **Le volontariat** : l'implication volontaire des parents dans la classe ou autres lieux dans l'école et leur présence à des événements spéciaux. Cette dimension requiert une ouverture de l'école à cette participation.
- **L'apprentissage au foyer** : l'intérêt démontré par les parents pour l'apprentissage des enfants par leur soutien et leur aide aux devoirs, des discussions sur des sujets scolaires, l'encouragement et les compliments, etc.
- **Les prises de décision** : l'implication des parents dans les prises de décision concernant l'école. Exemple : être membre d'un Conseil scolaire, d'un comité ou autre organisme lié à l'école.
- **La collaboration communautaire** : les échanges entre parents dans la communauté, l'organisation des services et la collaboration entre les services dans la communauté en faveur du bien-être des enfants et de leur réussite scolaire.

4.4.2 Le modèle d'implication parentale

La théorie de Hoover-Dempsey & Sandler (1995) est aussi fondée sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner. Elle ajoute des précisions sur les raisons ou motivations des décisions des parents de participer ou non à la vie scolaire de leurs enfants. Issue de recherches empiriques, elle informe non seulement sur les motivations des parents de s'impliquer, mais également sur les possibilités qu'ils entrevoient et sur les mécanismes qui influencent les enfants dans leurs apprentissages :

- Les motivations renvoient à leur compréhension, leurs croyances, leurs perceptions, les invitations qu'ils reçoivent et leurs disponibilités. Ainsi les parents s'impliquent en raisons de :
 - 1) la construction qu'ils font de leur rôle parental;
 - 2) leur sentiment ou perception d'efficacité dans l'aide qu'ils peuvent offrir à leurs enfants;
 - 3) les invitations, les demandes et les opportunités de s'impliquer.Ainsi ils s'impliquent lorsque :
 - Ils comprennent que la collaboration fait partie de leur rôle de parents;
 - Ils croient qu'ils peuvent influencer positivement la réussite scolaire de leurs enfants;
 - Ils croient que l'effort et la persévérance jouent un rôle plus grand dans la réussite scolaire de leurs enfants que leur degré d'intelligence (talents, habilités, etc.) et qu'avec leur implication ils peuvent aider leurs enfants à développer leur intelligence;
 - Ils perçoivent que leurs enfants et l'école désirent qu'ils soient impliqués;
 - Ils sont invités à participer, par leurs enfants, par l'enseignant ou par l'école;
 - Ils peuvent choisir des activités spécifiques selon :
 - les perceptions qu'ils ont de leurs compétences et habiletés
 - leurs disponibilités en termes de temps et d'énergie

- les invitations spécifiques de la part de leurs enfants surtout, mais aussi des enseignants et de l'école
- Ils maintiendront leur implication, s'ils perçoivent que leurs actions rencontrent les attentes de l'institution.

Les auteurs de ce modèle recommandent que les enseignantes s'efforcent de créer des occasions pour rencontrer les parents et de démontrer aux parents l'influence positive qu'ils peuvent avoir sur la scolarisation de leurs enfants.

4.4.3 Le modèle de partenariat réciproque visant à l'habilitation et à l'appropriation du pouvoir

Le troisième modèle, qui préconise l'échange mutuel et des communications et relations réciproques, est fondé sur les principes d'interdépendance et d'égalité ainsi que d'habilitation, c'est-à-dire, aider les parents à définir leur rôle et à déterminer la nature de leur collaboration, et de leur appropriation (*empowerment*) qui vise l'actualisation des compétences et des ressources des personnes (Bédard & al., 2009; Bouchard & Kalubi, 2006; Deslandes, 2001; Dunst & al., 1992). Ainsi, Dunst & al. (1992) ont identifié et décrit quatre catégories de caractéristiques favorables à l'établissement d'un véritable partenariat entre familles et école :

- Les prédispositions émotionnelles : attitudes fondées sur la confiance, l'engagement, la générosité, l'empathie et la compréhension;
- Les prédispositions intellectuelles : croyances fondées sur l'honnêteté, la confiance, le respect mutuel, la flexibilité et le partage des responsabilités;
- Les communications réciproques : communications qui présupposent une écoute active et une volonté de se révéler à l'autre, une recherche de consensus et de réconciliation dans les points de vue et une reconnaissance des expertises de part et d'autre;
- Les actions : qui manifestent les attitudes et les croyances mentionnées plus haut.

Aujourd'hui, explique Deslandes (2001), il y a une conscience grandissante de ce qu'énonce le modèle de partenariat réciproque : que les rencontres entre parents et enseignantes marquées par un respect mutuel, une empathie réciproque et le partage peuvent avoir des répercussions sur l'engagement éventuel des parents dans des activités partenariales. Selon l'OCDE (1997), le partenariat réciproque est un processus continu, impliquant un apprentissage à travailler ensemble, chaque partenaire valorisant les contributions de l'autre. Un tel partenariat demeure encore un idéal à atteindre.

4.4.4 Les cylindres d'influences multiples dans un modèle partenarial

Quoique l'union des trois modèles complémentaires explicités précédemment semble présenter tous les éléments nécessaires à un guide complet en tant qu'outil référentiel pour une recherche-action participative sur les relations et interactions recherchées entre la famille, la communauté et l'école, des éléments manquent en ce qui a trait à une étude menée en milieu autochtone. Fondé sur ces modèles et les thèmes qu'ils indiquent comme importants à examiner, nous ajoutons trois sphères d'influence à l'outil référentiel proposé qui en découle : la culture, l'histoire et l'avenir. Il est vrai que l'histoire et la culture font partie de la famille et de la communauté et elles auraient pu être intégrées sous ces thèmes. Cependant, dans tous les écrits d'auteurs autochtones, on retrouve une insistance à savoir : leur histoire et leurs cultures doivent ressortir et être pris en compte de façon particulière dans toute analyse et intervention (Brant Castellano, 2004; Smith, 1999). Voilà ce qui explique ces ajouts. Dans le nouveau modèle intitulé *Les cylindres d'influences multiples dans un modèle partenarial* (voir schéma 5), leurs influences ressortent clairement.

Le cylindre en pointillé nommé « avenir », représente les idéaux et les rêves des jeunes et de leur communauté, qui ne sont pas nécessairement compatibles.

Le cylindre nommé « culture », rappelle que la culture est considérée comme élément d'influence « temporel ». Il renvoie à l'avant et l'après sédentarisation et au régime du pensionnat, la culture ayant été fortement bouleversée par ces deux événements (Bousquet, 2005b). De plus, à l'intérieur de ce cylindre, quelques aspects, déjà abordés, méritent l'attention du chercheur et ce, de façon simultanée :

1) Le principe de non-interférence dans la vie d'une autre personne, même d'un enfant. Comme l'explique Good Tracks (1973 : 32) :

It is generally against the child-rearing practices of Indian people to bother or interrupt their children when they are playing or to make them do something against their will, even if it is in their own interest. Some Anglo educators show their ignorance of this principle by condemning Indian parents for not forcing their children to attend school.

2) La perception culturelle du temps. Tel que déjà expliqué, le temps est plus lent en autochtonie et doit être perçu en lien avec la tendance collectiviste de ces cultures qui réclament le consensus et un mouvement d'ensemble vers une nouveauté. En ce temps où les communications

intergénérationnelles sont compliquées par « l'avant et l'après » sédentarisation/pensionnat, un tel mouvement collectif est plus difficile à faire démarrer.

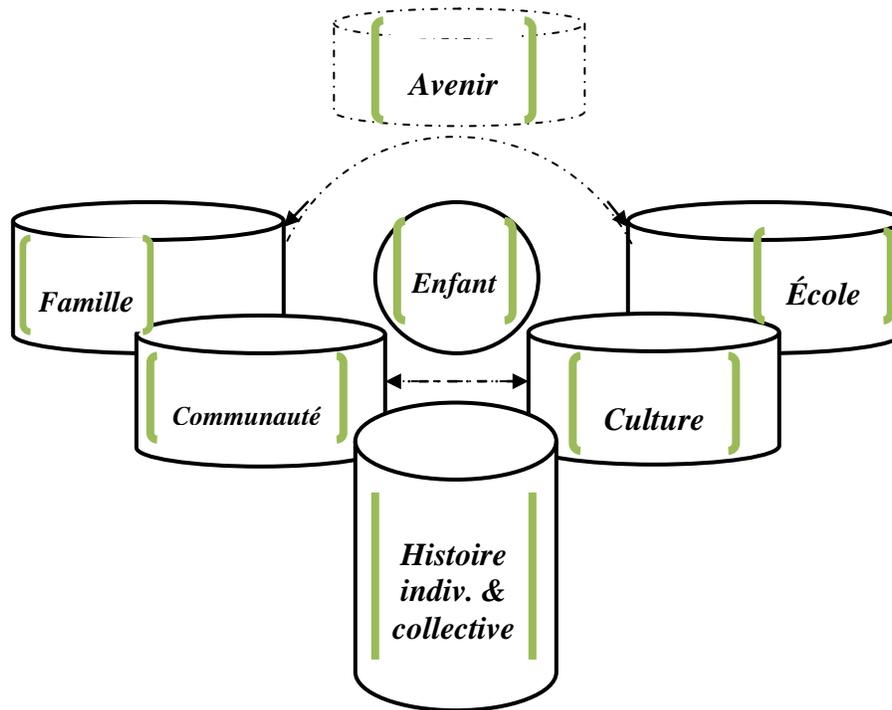
3) Un possible sentiment d'infériorité ou mésestime de soi, généralisé et intériorisé en raison du regard soutenu de supériorité de la société dominante à l'égard des Autochtones.

4) Des moyens subtils d'implication et d'encouragement : Le cylindre d'influence culturel contient également ce qu'une méta-analyse révèle, de l'examen de nombreuses recherches portant sur les types d'implications des parents dans l'éducation de leurs enfants : des moyens subtils d'implication des parents et de la famille sont perçus et sentis par les enfants, même s'ils sont imperceptibles aux yeux des enseignantes et des chercheurs, surtout en contexte interculturel. Selon Jeynes (2011), ces moyens peuvent exercer une influence aussi grande que des façons concrètes de s'impliquer et d'encourager.

Quant à la sphère d'influence historique, tel que mentionné précédemment, le chercheur en milieu autochtone doit tenir compte des impacts de la colonisation, du régime des pensionnats en particulier. Ce cylindre inclut aussi, comme dans la sphère culturelle, un possible sentiment devenu intériorisé, d'une infériorité face à la société dominante (Ing, 2006) de laquelle on se méfie. En ce qui a trait à la population cible de cette recherche, la communauté algonquine de Kitcisakik, l'expérience du pensionnat, l'envoi de leurs enfants à Val-d'Or pour leur scolarisation et les intrusions de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) dans la communauté, nous amènent à formuler l'hypothèse d'une possible hésitation ou réticence de la part de membres à s'impliquer dans l'école, où la majorité des enseignantes est issue de la société dominante.

Ainsi, notre outil référentiel pour cette recherche menée en milieu autochtone, fondé sur les trois modèles complémentaires réunis se présente comme suit :

Schéma 5 Outil référentiel pour la recherche sur le partenariat famille-communauté-école en milieu autochtone: Les cylindres d'influences multiples dans un modèle partenarial



© M. Loïselle, 2011
Tous droits réservés

Légende :

- Les cinq cylindres reliés représentent les contenants des pensées, des croyances, des visions du monde, des sentiments, des perceptions, des expériences, des choix, des dynamiques relationnelles et des processus en action dans chacune des sphères d'influence. Ils contiennent les catégories 1 et 4 de la typologie des activités partenariales d'Epstein vue précédemment, ainsi que les raisons qui motivent les décisions parentales dans le modèle de Hoover-Dempsey & Sandler.
- Le cylindre « flottant » en pointillé nommé « avenir » au dessus du cercle identifiant l'enfant, représente ses rêves, ses idéaux, ses aspirations, ses buts, ainsi que ceux, collectifs, de sa famille et de sa communauté. Ceux-ci peuvent être similaires ou divergents. Ces rêves, idéaux, aspirations et buts exercent aussi une influence sur le partenariat. Le pointillé indique le caractère flou de cet avenir qui se trouve dans l'imaginaire, non encore réel. Ce cylindre peut aussi représenter les apprentissages tout au long de la vie, comme le décrit le CCA/CCL (2009).
- Le cylindre « famille » contient les habiletés parentales (traditionnelles et nouvellement apprises) y compris les manières subtiles de soutenir les enfants (Jeynes, 2011), les dynamiques relationnelles, incluant le lien d'attachement, ainsi que les routines quotidiennes. Il représente ici non seulement la maisonnée immédiate de l'enfant, mais inclut la famille élargie.

- Le cylindre « communauté » inclut de façon particulière les aînés qui ont eu, traditionnellement, un rôle important à jouer dans l'éducation, la socialisation des enfants, et la transmission de la culture. Il inclut aussi les services et les activités parascolaires offertes aux enfants et soutenues par la communauté (musique, cirque, hockey et autres).
- Le cylindre « culture » fait référence aux valeurs, aux coutumes, aux manières de communiquer, aux pratiques traditionnelles et modernes, aux changements culturels (avant-après sédentarisation/pensionnat), aux pertes subies et au souhait d'enculturation/socialisation pour les enfants en vue du maintien de la culture.
- Le cylindre « histoire » tient compte de la vie pré et post-contact avec les Européens (colonisation) et l'avant-après sédentarisation/pensionnat, incluant les pertes et les chocs subis le long de cette histoire et la nostalgie qui en découle. Sa forme allongée et sa position dans le graphique représentent la longueur du temps passé.
- Le cylindre « école » renvoie à la double mission et aux buts de l'école : instruire et socialiser. Les pensées du personnel scolaire sur cette mission en font également partie.
- La forme arrondie des cylindres respecte les visions autochtones du monde.
- Le fait qu'ils se touchent démontre leur interrelation, leur interdépendance dans la recherche du bien-être de l'enfant.
- La ligne pointillée et fléchée reliant les cylindres qui ne se touchent pas directement (famille-école) indique les communications, interactions, attitudes, comportements et la collaboration attendue entre ces deux systèmes, selon le modèle de partenariat réciproque qui représente un idéal (Bouchard & Kalubi, 2006), et selon les catégories 2, 3, 5 et 6 des activités partenariales d'Epstein vues précédemment.
- La flèche double entre communauté et culture, symbolise pour sa part le fait que la communauté véhicule la culture et que, à son tour, la culture détermine la façon de la véhiculer.
- Les cylindres étant regroupés de chaque côté et sous le cercle identifiant l'enfant, qui se situe au centre, symbolisent l'encadrement, l'encouragement et le soutien dont il a besoin pour se développer sainement et réussir dans ses études.

Une note ici s'impose concernant le titre de ce deuxième outil référentiel. Nous sommes conscients du fait qu'un partenariat réel, authentique et complet demeure encore un idéal à atteindre entre les institutions scolaires, les familles et les communautés, quelque soit le milieu socioéconomique de la population desservie par l'école (Bédard & coll., 2009; Bouchard & Kalubi, 2006; Deslandes, 2001; OCDE, 1997). L'utilisation de ce terme tient donc de l'espoir plutôt que d'une réalité actuelle. En milieux autochtones, la colonisation, le régime forcé des pensionnats en particulier, en fait davantage un idéal à atteindre mais possiblement difficile à réaliser à court terme (CRPA, 1996, vol. 3; Ing, 2006; Lafrance & Collins, 2003; Miller, 1996; Milloy, 1999; National Indian Brotherhood, 1972; Neegan, 2005; Wesley-Esquimaux & Smolewski, 2004). Néanmoins, nous nommons notre modèle : ***Les cylindres d'influences multiples dans un modèle partenarial***, car selon le texte intitulé *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* du National Indian Brotherhood (1972) et selon notre expérience des milieux autochtones, il est clair que ces derniers veulent s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants et ce, en entier partenariat.

5. MÉTHODOLOGIE

La méthode retenue pour cette recherche s'inscrit dans l'évolution de l'histoire de la recherche scientifique plus particulièrement en sciences humaines. En effet, tel que mentionné par Anadón et Couture (2007 : 3), dans plusieurs domaines des sciences sociales et même dans les sciences dites dures, la recherche appartient de moins en moins à un « monde à part » de spécialistes éloignés du terrain et la dichotomie expert versus néophyte n'est plus de mise. Les chercheurs se doivent désormais d'accompagner le changement d'où l'émergence de recherches dites participatives. Les façons de faire de la recherche en sciences sociales ont dès lors bien changé, incluant nécessairement les acteurs concernés dans la production de nouvelles connaissances.

De fait, cette recherche est le fruit d'une étroite collaboration entre une équipe de recherche universitaire et des membres de la communauté algonquine de Kitcisakik. Tel qu'explicité au chapitre 1 « Contexte de l'étude », elle est née en 2005-2006 suite à des questionnements apportés par des intervenants autochtones en poste dans la communauté, concernant le retour des enfants dans leur famille grâce à l'implantation de leur première école primaire. Étant donné 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, les principales questions étaient : quels sont les besoins des parents de Kitcisakik quant à l'actualisation de leurs habiletés parentales traditionnelles et l'acquisition de nouvelles façons d'agir au quotidien pour des parents d'enfants du primaire, afin d'assurer toutes les chances possibles à ces derniers de grandir en santé physique et psychologique tout en développant leur plein potentiel? Quel serait le type de programme le plus adéquat pour répondre à leurs besoins et dans le but d'améliorer la santé communautaire?

Après une première phase d'identification des besoins, les phases suivantes, soit II et III, ont permis d'établir et de faire le suivi d'un programme d'intervention et de l'évaluer de façon formative tout au long de la durée de la recherche, en rétroaction constante avec les membres impliqués de la communauté dans le processus de recherche. La phase IV correspondait au retrait progressif de l'équipe sur le terrain, à l'analyse et à la discussion des résultats avec le Comité du suivi, à la rédaction du rapport de recherche, à l'évaluation sommative et à sa diffusion dans la communauté et à l'extérieur. Cette recherche s'est ainsi déroulée sur près de cinq années, la réalisation d'une recherche-action ne se

réduisant généralement pas à des actions ponctuelles, considérant que le temps a pour effet de modifier les actions, les situations et les acteurs eux-mêmes (Lavoie, Marquis & Laurin, 2008 : 157).

5.1 Une recherche-action participative (RAP)

Afin de procéder à l'identification des besoins et de préparer la mise en œuvre d'un programme d'intervention, une méthodologie de recherche-action a été envisagée (Anadón & Couture, 2007; Brant-Castellano 2004; Lavoie, Marquis & Laurin, 2008; Mayer & Ouellet, 2000; Park, 1995; Pourtois, Desmet & Lahaye (2004); Smith, Williams & Johnson, 1997). La recherche-action participative est une modalité de recherche qui rend le chercheur acteur et amène l'action vers des considérations de recherche (Rhéaume, 1982 in Mayer, Ouellet, St.-Jacques, Turcotte & coll., 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 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-analyses...* » (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 & Daveluy (1986 : 263).

Les auteurs Flynn & al., cités dans Dallaire (2002) explicitent la méthode de recherche-action comme une intégration de la recherche, de la participation et de l'action politique, ayant pour finalité l'amélioration de la qualité de vie des membres de la communauté. C'est l'éducateur brésilien Paulo Freire qui a été l'un des personnages les plus influents de cette approche (Bennett, 2004). Dans le cadre d'une recherche-action, les membres de la communauté « *sont invités à participer à toutes les étapes de la recherche, c'est-à-dire à identifier le besoin, l'objet de la recherche, les modes de collecte de données et à décider de l'utilisation des résultats* » (Dallaire, 2002). Selon Cave & Ramsden (2002) et Lavoie, Marquis & Laurin (2008), les éléments essentiels de la recherche-action sont les méthodes participatives; l'égalité entre chercheuses et participants; la praxie réflexion-action; la collecte de données; l'influence sur la pratique; la rétroaction systématique. La réussite du projet dépend de la relation entre professionnels et partenaires. Ils doivent négocier ensemble « *les lignes directrices de*

travail, étant donné que cet exercice édifie la confiance et suscite l'engagement » (Dallaire, 2002). Pour Lavoie, Marquis & Laurin (2008 : 42), la recherche-action revêt les spécificités suivantes : elle a un caractère social; elle est associée à une stratégie d'intervention; elle évolue dans un contexte dynamique; elle réunit l'action et la recherche; elle doit avoir pour origine des besoins sociaux réels; elle doit être menée en milieu de vie naturel; elle doit mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux; elle doit s'ajuster selon les événements; elle doit s'auto évaluer tout au long du processus; le chercheur devient acteur et l'acteur devient chercheur. Notons ici que les démarches de recherche-action telles que décrites ci-devant vise le développement de l'appropriation (*empowerment*) d'une collectivité comme le décrivent les écrits que nous avons recensés sur le sujet.

Dallaire (2002) précise que les descriptions des différentes approches participatives ne sont pas souvent claires dans les écrits « *sauf dans le cas de la recherche participative qui s'inspire des ouvrages de Paulo Freire* », que les chercheuses avaient également recensé comme auteur modèle de leur approche (Grenier & Bourdaleix-Manin, 2008). Dallaire répertorie la recherche participative comme relevant d'un paradigme constructiviste (Rains & Ray, 1995), qui se pose en faveur de populations opprimées (Hall, 1992) et qui vise à répondre à des besoins réels en tenant compte des compétences de la communauté (Mason & Boutilier, 1996).

On retrouve une liste de sept particularités de la RAP dans Bennett, (2004), Cave & Ramsden (2002) et Hoare, Levy & Robinson (1993), qui ont été mises en application dans cette recherche : 1) l'origine du problème est identifiée dans la communauté; 2) la communauté participe au contrôle du processus de la recherche; 3) l'objectif de la RAP est d'améliorer la vie des personnes de la communauté; 4) les partenaires de la communauté sont des chercheurs; 5) la RAP aide les communautés à avoir confiance et à agir; 6) les chercheurs travaillent avec des populations opprimées; 7) les chercheurs sont des apprenants et ils s'engagent pour le changement. Pour Cave & Ramsden (2002), la participation est essentielle dans la RAP : elle doit être authentique et se vivre à toutes les étapes y compris dans la définition de la question, l'analyse et l'interprétation des données.

Au terme de cette description de la RAP, notons que cette approche respecte entièrement les principes inhérents à l'approche interculturelle tels que décrits au chapitre 2 sur l'état des connaissances du présent rapport. De plus, selon Bennett (2004), Brant Castellano (2004) et Hoare, Levy & Robinson

(1993), ce type de recherche est le plus approprié, le plus apprécié et le plus éthique en milieux autochtones.

Pour résumer, la recherche-action participative est à caractère empirique et est en lien dynamique avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est acteur et l'acteur, chercheur (Lavoie, Marquis & Laurin, 2008). Le pouvoir décisionnel de la recherche est ainsi partagé entre tous les acteurs, le processus est démocratique, et la rigueur scientifique peut être dès lors plus difficile à maintenir : « *Les normes de rigueur scientifique, et donc ultimement de validité d'une recherche participative devraient plutôt concerner la solidité de ses bases théoriques, la pertinence de ses modes d'analyse et de collecte de données, et son éthique* » (Dallaire, 2002 : 7). Cela étant dit, il faut préciser que « *les écrits disponibles offrent peu d'information au sujet des cadres de collaboration développés pour des projets de recherche uniques utilisant des approches participatives avec les communautés* » (Dallaire, 2002 : 11). Ce type de recherche, permettant de valoriser les savoirs pratiques et ancrés dans une réalité construite et multi-référentielles, correspond davantage à l'idée d'accompagner le changement et est désormais utilisé plus largement par les chercheurs.

Enfin, il est intéressant de noter que la définition même de la RAP rejoint sans contredit la définition de la recherche autochtone donnée par Brant Castellano (2004), en accord avec celle de Bennett (2004), Hoare, Levy & Robinson (1993) et Smith (1999), du Protocole de recherche développé par l'APNQL (2005), et du chapitre 9 de l'Énoncé de politique éthique des Trois Conseils intitulé « La recherche visant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada » (IRSC, 2009).

Aboriginal research means research that touches the life and well-being of Aboriginal Peoples. It may involve Aboriginal Peoples and their communities directly. It may assemble data that describes or claims to describe Aboriginal Peoples and their heritage. Or, it may affect the human and natural environment in which Aboriginal Peoples live. [...] Participatory research has received a positive reception in Aboriginal communities and has gained acceptance in some quarters of the research community.

5.2 Mise en contexte et application des principes de la RAP à Kitcisakik

5.2.1 Application des sept particularités de la RAP selon Cave & Ramsden (2002)

L'origine du problème et les besoins sont identifiés dans la communauté

Comme déjà mentionné, cette recherche est issue d'une demande d'intervenants et d'un directeur de service de la communauté dans le cadre du processus d'implantation de l'école primaire et du retour des enfants dans la communauté. Les besoins liés à ce retour des enfants et à l'école ont été clairement identifiés par l'équipe de recherche lors de la Phase I de l'étude (voir Loïselle & coll., Rapport de recherche, 2008). Une collecte de données a été réalisée dans la communauté puis analysée, en phase I, afin de connaître les besoins de cette dernière en lien avec la thématique de la santé et du bien-être des enfants de retour à Kitcisakik.

La communauté participe de façon égalitaire, au contrôle à tous les niveaux du processus de recherche

L'équipe de recherche a fait appel à trois niveaux de participation des membres de la communauté comme suit :

1) Le Comité de suivi : consultation mutuelle, dialogue, conseil et pouvoir décisionnel partagé.

Ce Comité, était composé de cinq (5) membres-partenaires et de quatre (4) membres de l'équipe de recherche. Parfois un invité occasionnel s'y greffait. Les membres partenaires ont tous été nommés par le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik. Ils sont : le membre du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik responsable pour le dossier éducation, la directrice adjointe de la communauté, le directeur de la santé, le directeur de l'Éducation, le coordonnateur des Services de 1^{ère} Ligne et, à l'occasion, le chef du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik. Les membres de l'équipe de recherche étaient : les deux chercheuses, la coordonnatrice de recherche et l'assistante de recherche.

Le Comité a joué un rôle fondamental pour l'implication des membres de la communauté dans la RAP et un rôle important de pouvoir décisionnel. Les lignes directrices et méthodologiques d'une RAP, les propositions des chercheuses, les décisions et actions, entreprises ou non et leurs répercussions, les bilans qualitatifs et quantitatifs du terrain, ont été régulièrement présentés et discutés au Comité de suivi. Il était impensable selon les chercheuses de prendre des décisions

majeures sans en référer au Comité de suivi. Il s'est réuni une fois par trimestre. Le processus de la recherche a été ainsi contrôlé par le Comité de suivi.

- 2) Participation active de membres de la communauté et d'intervenants à des activités du programme d'intervention mis en place par la recherche (Groupe de Mobilisation de parents [GMP]; cours de langue et de culture algonquines; discussions en classe animées par les enseignantes et leurs fiches de renseignements, visites de reconnaissances dans les foyers, etc.). Ces personnes ont ainsi été sensibilisés à la recherche et à des éléments particuliers à développer dans leur travail et consultées en étant, par exemple, conviées aux réunions du Comité de suivi à titre de conseillers ou d'analystes.
- 3) Transmission de données recueillies par l'assistante de recherche avec l'apport d'intervenants des services de santé, de 1^{ère} Ligne, communautaire et scolaire.

L'objectif de la RAP est d'améliorer la vie des personnes de la communauté

Comme cela a été mentionné antérieurement, la recherche est issue d'une demande d'intervenants de la communauté. De plus, des formations ont été dispensées à des intervenants concernant le lien d'attachement, l'animation de groupe, la gestion de classe, l'aide aux devoirs, la coordination d'un groupe de parents. La recherche a offert un soutien économique pour des interventions liées aux trois cibles retenues.

Les partenaires de la communauté sont des chercheuses

La recherche a été définie en collégialité entre les chercheuses universitaires et les partenaires de la communauté. À ce titre, les membres du Comité de suivi ont été considérés comme des personnes-ressources essentielles au déroulement de la recherche par leurs rétroactions et leurs propositions d'analyse lors de la présentation des données. Leur connaissance pointue du milieu et de la culture a permis des ajustements indispensables de compréhension à une lecture et une interprétation des données pertinentes et valides.

La RAP aide les communautés à avoir confiance et à agir

Selon les membres mêmes du Comité de suivi, la recherche a permis de clarifier et de qualifier les forces et les faiblesses de la communauté en ce qui a trait aux cibles visées. À partir des données discutées

régulièrement et des questions soulevées lors des rencontres du Comité de suivi, les membres œuvrant dans la communauté ont ainsi pu réaliser les actions qui fonctionnaient et réviser celles qui sont inadéquates. Cette rétroaction a été jugée fondamentale par les membres et leur a permis de travailler davantage en concertation et d'agir pour le bénéfice de toute la communauté.

Le soutien et le *modeling* effectués par l'assistante de recherche, auprès des intervenants dans certaines de leurs tâches, a été apprécié et a contribué à hausser le niveau de confiance en leur capacité d'initiative. En effet, tant auprès de l'intervenante en relations culturelles et scolaires qu'auprès de la responsable du cours de langue et de culture, l'assistante de recherche a joué un rôle de soutien continu en exerçant notamment le procédé du *modeling*, favorisant l'apprentissage et l'émergence de certaines compétences ou habiletés nécessaires à la réalisation de leurs tâches respectives et rehaussant leur confiance en leurs capacités.

Les chercheurs travaillent avec des populations opprimées

Ce point a été largement exposé par l'équipe de recherche dans son rapport de recherche Phase I (Loiselle & al., 2008). La communauté de Kitcisakik regroupe environ 430 Anicinapek (Algonquins) et est considérée comme la communauté des Premières Nations la plus pauvre du Québec, notamment parce qu'elle n'a pas le statut fédéral de « Réserve ».

Les chercheurs sont des apprenants et ils s'engagent pour le changement

Dans la ligne de pensée de Paolo Freire (1995, 1998, 2000, 2004), les membres de l'équipe de recherche ont fait preuve d'humilité et d'ouverture, afin de laisser une grande place à l'apport fondamental des connaissances issues des membres du Comité de suivi et des intervenants de la communauté et en optant pour un système de travail itératif. De plus, les chercheuses, toujours à l'instar de Freire, sont convaincues que si la connaissance n'implique pas une « transformation de la réalité », ce n'est pas une vraie connaissance. Sans cette philosophie de recherche, la RAP n'aurait pas existé puisque sa définition implique que les chercheurs soient constamment en dialogue et en apprentissage pour cerner rigoureusement et au plus près de la réalité les enjeux et problématiques vécus dans la communauté partenaire, afin d'y apporter un changement bénéfique.

L'orientation de la RAP est ici plus technique que critique, selon Anadón et Couture (2007), car elle vise un changement mieux adapté au fonctionnement des organisations existantes, en travaillant étroitement

avec les acteurs concernés pour une application en accord avec les réalités du contexte politique, économique, social, culturel. À cet égard, la posture de l'équipe de recherche a été de concevoir que la production du savoir passe par l'action et l'expérimentation et par le rôle de la démocratie participative, soit de placer la recherche au centre de la condition humaine, posture indispensable pour espérer atteindre une amélioration des conditions de vie (Anadón & Savoie-Zajc, 2007).

5.2.2 La rétroaction : la micro-évaluation des actions et le réajustement de celles-ci

La rétroaction est une composante fondamentale du processus d'une RAP, et l'équipe de chercheuses lui a attaché beaucoup d'importance à Kitcisakik. Elle a démontré que la rétroaction a une importance visible dans la démarche (Grenier, 2008). La rétroaction, par un va-et-vient constant entre l'action et la réflexion, permet d'évaluer les actions et de les réajuster en cours d'implantation. La force de ce type de recherche se situe dans sa faculté d'influencer positivement la pratique, tout en recueillant systématiquement des données. Une rétroaction systématique permet d'ajuster le processus avec le temps (Anadón & Couture, 2007).

En cas de réajustement des actions de la RAP, les chercheuses ont précisé que cette partie leur revient, en premier lieu. Cependant, lorsque les ajustements à apporter étaient considérés majeurs, ils étaient présentés au Comité du suivi de la recherche, en passant par la « boucle spirale » : terrain > assistante > coordonnatrice > chercheuses > Comité de suivi > retour au terrain.

Enfin le Comité de suivi était le lieu non seulement de la rétroaction, mais aussi du partage d'informations et de la prise de décision entre l'équipe de recherche et les membres issus de et/ou œuvrant dans la communauté, les chercheuses reconnaissant le savoir des acteurs praticiens engagés dans cette recherche (voir schéma 6). Les bilans, synthèses et autres outils de cueillette des données développés par la recherche ont été repris directement ou indirectement par les professionnels siégeant sur le Comité de suivi afin de les intégrer à une discussion avec leurs équipes respectives ou d'utiliser les documents à l'interne ou encore pour compléter des rapports de travail, et ce avec l'autorisation des chercheuses.

5.2.3 Les outils de cueillette et d'évaluation des données quantitatives et qualitatives

Pour travailler à la rétroaction et à l'évaluation continue, des outils de cueillette et d'évaluation quantitative et qualitative ont été développés et utilisés par l'équipe des chercheuses, au cours de la mise en œuvre de la RAP (voir tableaux 2 et 3). Au niveau quantitatif, les indicateurs de progrès sont : nombre de participants, fréquence, récurrence, nombre d'actions, nombre de retards, taux d'absentéisme. Au niveau qualitatif : intérêt, enthousiasme démontré, engagement, climat de travail, façons de faire, qualité de la participation. Ces outils sont décrits au tableau 4.

Le journal de bord, premier outil de cueillette des données développé dans le cadre de ce deuxième volet de la RAP est considéré par Lavoie & al. (2008 : 188-189) comme étant la « *meilleure façon de suivre la progression de la recherche et de disposer du matériel nécessaire pour la rédaction finale du projet* ». Cette recherche disposait de deux niveaux de journaux de bord : 1) un journal de bord tenu par l'assistante de recherche concernant la recension des activités offertes dans la communauté touchant aux habiletés parentales et au bien-être des enfants (quantitatif) et des bilans qualitatifs incluant un premier niveau d'analyse remis deux fois par année par l'assistante, également à la coordonnatrice et aux chercheuses; 2) un journal appelé bilan, quantitatif et qualitatif, tenu régulièrement par la coordonnatrice de recherche afin de mettre à jour : les données recueillies grâce aux journaux de bord de l'assistante de recherche, et l'évolution du contexte de la recherche via d'autres sources d'informations telles entrevues, rencontres, discussions. Ce bilan permettait ainsi aux chercheuses de suivre le terrain au plus près et à la coordonnatrice de rédiger des synthèses pour chaque rencontre du Comité de suivi.

Par les outils mis en place, l'équipe de recherche a eu recours au processus de triangulation des données. Celle-ci est nécessaire pour tenir compte de la complexité observée et implique que plusieurs traces prises à partir de divers points de vue soient confrontées, avant de pouvoir certifier qu'une certaine compréhension de la complexité a été atteinte. Il faut alors prévoir, tel que le préconise Van der Maren (1996), de jouer entre la variation des sujets et des instruments de cueillette pour s'assurer d'une fiabilité. À titre d'exemple, les points de vue de la coordonnatrice de l'école, des enseignantes, de l'éducatrice spécialisée, des enfants de la 1^e à la 4^e année et des parents via le Groupe de Mobilisation de parents étaient nécessaires. Ainsi, un niveau valable de rigueur a pu être atteint concernant l'engagement des parents 1) à renforcer les liens d'attachement par leur implication dans les études de leurs enfants et l'aide aux devoirs, 2) pour le cours de langue et de culture algonquines et 3) pour l'école en général. Les informations ont été recueillies via des entrevues semi-dirigées et des *focus groups*. De plus, les

observations et les données de l'assistante de recherche sur le terrain étaient ainsi validées ou nuancées lors des rencontres du Comité de suivi. L'équipe de recherche s'assurait ainsi de se rapprocher le plus possible de « l'heure juste » du terrain.

Tableau 2 Indicateurs quantitatifs d'atteinte des cibles

| CIBLES | ACTIONS OU ACTIVITÉS | INDICATEURS DE RÉALISATION | OUTILS DE CUEILLETTE |
|--|---|---|--|
| « A » : Viser le renforcement des liens d'attachement parents-enfants | Recension d'activités visant le renforcement des liens d'attachement | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durée de l'activité mettant en lien les parents et leurs enfants ➤ Récurrence des activités mettant en lien les parents et leurs enfants ➤ Fréquentation de ces activités par les parents ➤ Nombre de parents présents | Journal de bord |
| « B » : Viser à outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école | <p>Observation des enfants par les enseignantes</p> <p>Atelier d'aide aux devoirs</p> <p>Mise en place de la bibliothèque</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Absentéisme en classe ➤ Retards à l'école ➤ Présence ou non de collation ➤ Arrivée de l'enfant préparé : hygiène; nourriture; habillement; matériel; devoirs faits ➤ Récurrence de la fréquentation par les parents et les enfants à l'atelier d'aide aux devoirs ➤ Fréquentation de la bibliothèque par les parents et les enfants ➤ Temps passé à la bibliothèque par les parents et leurs enfants ➤ Nombre de parents impliqués dans la gestion de la bibliothèque | <p>Fiches de renseignement des enseignantes</p> <p>Ces indicateurs n'ont pu être mesurés étant donné :</p> <p>1) l'échec de l'atelier d'aide aux devoirs</p> <p>2) la très faible utilisation de la bibliothèque</p> |
| « C » : Viser l'implication des parents et des autres collaborateurs dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble | <p>Groupe de Mobilisation de parents (GMP)</p> <p>Cours de langue et culture algonquines</p> <p>Implication des aînés</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Récurrence des rencontres du GMP ➤ Assiduité des membres aux rencontres ➤ Présence / fréquentation par les parents du GMP ➤ Nombre d'actions / activités initiées, préparées et animées par des membres du GMP ➤ Nombre de parents non membres du GMP s'étant impliqués dans des actions initiées par le GMP ➤ Présence des parents et de la famille élargie lors d'événements reliés à l'école (exemples : remise des bulletins, fêtes à l'école) ➤ Récurrence et régularité du cours ➤ Nombre d'élèves suivant ce cours ➤ Nombre de parents participant au cours (les parents sont vivement invités à participer) ➤ Nombre ➤ Récurrence | <p>Fiches d'informations de l'assistante de recherche sur le GMP</p> <p>Fiches d'informations sur le cours de langue et culture</p> <p>Journal de bord</p> |

Tableau 3 Indicateurs qualitatifs d'atteinte des cibles

| CIBLES | ACTIONS OU ACTIVITÉS | INDICATEURS DE RÉALISATION | OUTILS DE CUEILLETTE |
|--|---|---|---|
| <p>« A » Viser le renforcement des liens d'attachement parents-enfants</p> | <p>Formations aux intervenants</p> <p>Recommandations</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Application des apprentissages faits lors de la formation ➤ Formations aux parents ➤ Intégration explicite de l'importance du lien d'attachement dans les plans d'action de la santé et des Services de 1^{ère} Ligne ➤ Affiches démontrant le lien d'attachement ➤ T-shirts pour parents/enfants démontrant une appartenance commune à l'école ➤ Qualité de l'implication des parents à l'encouragement aux devoirs | <p>Journal de bord</p> <p>Observations de la conscientisation à l'importance du lien d'attachement</p> <p>Vérification de la visibilité des affiches et des t-shirts</p> |
| <p>« B » Viser à outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école</p> | <p>Visite dans les familles</p> <p>GMP</p> <p>Formation à un intervenant concernant les routines au foyer</p> <p>Café-rencontre</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Propreté au niveau des vêtements et des devoirs ➤ Présence et qualité des collations ➤ État de l'enfant à l'école (fatigue, autre) ➤ Progrès général des enfants à l'école ➤ Attentes des parents (compatibilité avec les attentes des enseignantes) ➤ Qualité du temps des parents réservé aux devoirs ➤ Qualité de l'aide fournie par les parents OU ➤ Qualité de l'entraide entre enfants pour les devoirs ➤ Attitude et Comportement des parents face aux leçons et devoirs | <p>Fiches des enseignantes</p> <p>Entrevues</p> <p>Discussion dans les classes</p> <p><i>Focus group</i> avec parents du GMP</p> <p>Fiches sur les visites dans les familles</p> |
| <p>« C » Viser l'implication des parents et des autres collaborateurs dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble</p> | <p>GMP</p> <p>Cours de langue et culture</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enthousiasme et intérêt des membres pour les tâches et lors des rencontres du GMP ➤ Climat de travail au sein du GMP ➤ Participation lors des rencontres et pour l'accomplissement des tâches ➤ Qualité de la mise en œuvre des décisions prises ➤ Façon de mobiliser les parents pour s'impliquer dans l'école ➤ Qualité de la participation des parents qui s'impliquent ➤ Enthousiasme et intérêt des enfants pour les cours ➤ Fierté des enfants face à leur capacité de parler l'algonquin et face à leur culture ➤ Encouragement et soutien actif des | <p><i>Focus group</i></p> <p>Compte-rendu des rencontres</p> <p>Fiches d'informations sur le GMP</p> <p>Entrevues</p> <p>Bilans de l'assistante de recherche</p> <p>Fiches d'informations sur le cours de langue et culture</p> |

| | | | |
|--|-----------------------|---|---|
| | Implication des aînés | <p>parents, en parlant l'algonquin à la maison, en participant à des activités culturelles avec leurs enfants, et/ou en participant aux classes d'algonquin avec les enfants, ou d'autres manières.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Encouragement et soutien « moins actif » : en donnant des paroles encourageantes aux enfants lorsqu'ils s'expriment en algonquin ou qu'ils montrent à leurs parents ce qu'ils ont appris ou fait sur le plan culturel ➤ Intérêt démontré par d'autres aînés par leur participation aux cours de langue et culture algonquines ➤ Attitude ➤ Participation ➤ Intérêt et encouragement | <p>Entrevues</p> <p>Discussions en classe</p> <p><i>Focus group</i></p> <p>Bilans de l'assistante de recherche</p> <p>Observations de la responsable du cours de langue et culture</p> <p>Bilans qualitatifs de l'assistante de recherche</p> |
|--|-----------------------|---|---|

Tableau 4 Outils de cueillette de données

| OUTILS | DESCRIPTION | UTILITÉ |
|---------------------------|---|--|
| Journaux de bord | <p>Tableau contenant les informations détaillées sur les activités offertes dans la communauté concernant plus spécifiquement les habiletés parentales : descriptif, intervenants et personnes responsables, fréquence et fréquentation, autres observations.</p> <p>Bilan de la coordonnatrice mis à jour régulièrement à partir des données et informations recueillies sur le terrain.</p> | <p>L'assistante de recherche est en charge de compléter le journal de bord sur une base hebdomadaire et doit le remettre à la coordonnatrice sur une base mensuelle au moins. Il permet d'observer l'évolution des activités en place ou développées et de formuler, le cas échéant, des recommandations aux membres du Comité de suivi. Il permet également de garder un lien étroit avec le terrain et de renforcer les échanges entre l'équipe de recherche et la communauté, tout en assurant une visibilité de la recherche hebdomadaire.</p> <p>Ce bilan servait à éclairer l'équipe de recherche sur le contexte d'évolution de la recherche en décrivant non seulement les données recueillies, selon les indicateurs identifiés, mais aussi les éléments contextuels sans cesse en mouvement (exemples : changement de personnel, événements particuliers, etc.).</p> |
| Observations ⁴ | <p>L'assistante de recherche ou la coordonnatrice ont participé à des rencontres (tables ou formations) d'intervenants et ont rédigé des comptes-rendus à partir de leurs observations.</p> <p>Visite dans les familles : la coordonnatrice de</p> | <p>Ces observations ont permis de préciser la qualité des interactions entre les intervenants et d'évaluer l'efficacité du passage de la discussion à la prise de décision et à l'action. Les comptes-rendus ont été apportés sous forme synthétique aux membres du Comité de suivi et discutés, le cas échéant, pour favoriser une prise de conscience et des possibilités d'ajustements et d'améliorations.</p> <p>Cette grille d'observation avait pour but de vérifier,</p> |

⁴ Voir Annexes C, D, E.

| | | |
|--|--|---|
| | <p>recherche a développé une grille d'observation avec l'aide de deux intervenantes de la communauté, afin qu'elles aient un support de prise d'informations lors de leurs visites annuelles dans les familles concernées par l'école.</p> | <p>du point de vue des intervenantes, si les familles visitées disposaient de conditions favorables en terme d'espace, de capacité, d'environnement et de matériel pour le temps des devoirs et des leçons à la maison.</p> |
| <p><i>Focus group</i>⁵</p> | <p>L'assistante de recherche a animé un <i>focus group</i> auprès des parents membres du GMP afin de recueillir leurs impressions sur la nouvelle école (rentrée 2010). Un compte-rendu a été rédigé par l'assistante de recherche et révisé par l'intervenante en charge du groupe de parents.</p> <p>Un <i>focus group</i> sur la définition de la culture aujourd'hui à Kitcisakik avait été prévu pour l'hiver ou le printemps 2011, sous la responsabilité d'une des chercheuses. Malheureusement il n'a pas pu être tenu car des membres de la communauté se sont dit que le temps n'était pas encore propice pour un tel questionnement.</p> <p>Des discussions dans chacune des classes⁶ du primaire, à l'exception de la maternelle, ont été animées par les enseignantes sous l'observation de l'assistante de recherche en 2010. Les questions portaient sur les devoirs et le cours de langue et culture.</p> | <p>Bien que peu de parents aient participé, ce <i>focus group</i> a permis de qualifier plus justement la représentation de l'école par les parents et de partager leurs espoirs.</p> <p>L'équipe de recherche a recueilli le point de vue des enfants sur les devoirs et les défis auxquels ils font face dans leur quotidien, ainsi que sur leur appréciation du cours de langue et culture, sur leur propre pratique de la langue en-dehors de l'école et sur le soutien de leurs parents. Ces données ont été mises en parallèle avec les perceptions recueillies auprès des parents et de l'équipe-école.</p> <p>Le bilan de ces données a été soumis au Comité de suivi pour discussion.</p> |
| <p>Fiches d'informations des enseignantes</p> | <p>Depuis 2008, l'équipe de recherche a demandé aux enseignantes de remplir sur une base hebdomadaire une fiche d'informations sur les devoirs non faits, les retards et absences, les collations, l'habillement et le matériel adéquat pour venir en classe. Ces fiches étaient ramassées chaque semaine par l'assistante de recherche et remises à la coordonnatrice de recherche pour fin de compilation. Ces données sont davantage quantitatives.</p> | <p>La collaboration avec les enseignantes s'est très bien déroulée. La coordonnatrice envoyait aux enseignantes, à la coordonnatrice de l'école et au directeur de l'éducation en moyenne trois fois par année un bilan récapitulatif sous forme de tableau. Les données étaient présentées synthétiquement lors de chaque Comité de suivi et soumises à discussion pour saisir le sens éventuel des évolutions remarquées.</p> <p>Des données ont permis de constater des évolutions sur la pratique des devoirs et les répercussions des stratégies mises en place par l'école, ainsi que sur l'acquisition de certains éléments de la routine scolaire (absences, retards, fatigue, collations).</p> |
| <p>Fiches d'informations sur le cours de langue et culture</p> | <p>Depuis 2009, la responsable du cours de langue et culture avait à compléter, avec le soutien de l'assistante de recherche, une fiche d'informations pour chacun des cours dispensés dans la semaine. Les informations recueillies portent sur le contenu du cours, la qualité d'écoute des enfants, les raisons d'une annulation de cours et autres commentaires.</p> | <p>Ces données ont permis de quantifier le nombre de cours dispensés. D'autre part, les données sur le contenu ont permis de voir l'évolution dans l'acquisition de certaines compétences par la responsable du cours qui n'est pas formée en tant qu'enseignante. Une synthèse des données recueillies était présentée lors de chaque réunion du Comité de suivi pour discussion.</p> |

⁵ Voir Annexe E.

⁶ Voir Annexe D.

| | | |
|---|---|---|
| Observations de la responsable du cours de langue et culture | En janvier 2011, une experte en éducation, connaissant bien le milieu autochtone, a été embauchée par l'équipe de recherche afin de mener des observations directes de la responsable du cours de langue et culture. | Ces observations ont permis de donner un portrait plus précis des forces et points nécessitant des améliorations de la responsable du cours de langue et culture en termes éducatifs et pédagogiques et de formuler des recommandations à son endroit à soumettre à ses supérieurs (notamment pour la poursuite des cours et pour les possibilités de formations à offrir). |
| Comptes-rendus des rencontres du GMP | Pour chaque rencontre du GMP, un compte-rendu a été rédigé. Au départ, seule l'assistante de recherche accomplissait cette tâche. Par la suite, avec l'intervenante en relations culturelles et scolaires et enfin par l'intervenante seule. | Ces comptes-rendus ont permis à l'équipe de recherche de constater l'évolution des actions entreprises, de l'engagement des participants et des questions apportées par le groupe. Une synthèse de ces comptes-rendus était présentée lors de chaque réunion du Comité de suivi pour fin de discussion. |
| Fiches d'informations sur le GMP | Une fiche bilan était complétée par l'assistante de recherche après plusieurs rencontres du GMP pour une meilleure visualisation globale des rencontres. | Cette fiche était remise à la coordonnatrice et une synthèse était présentée aux membres du Comité de suivi pour discussion. Elle permettait de prendre du recul sur le déroulement de ces rencontres du GMP : participants, régularité, actions proposées et réalisées. Une synthèse des activités tenues ou projetées l'année précédente était présentée aux membres du GMP en début d'année. |
| Fiches d'informations sur l'atelier d'aide aux devoirs et la bibliothèque | Une fiche était prévue pour compiler certaines données concernant notamment la fréquentation de l'atelier d'aide aux devoirs et de la bibliothèque. Cette fiche devait être remplie par la personne responsable de l'animation et de la surveillance de l'atelier qui se déroulait au départ dans le même espace que la bibliothèque. | L'échec de l'atelier d'aide aux devoirs n'a pas permis de collecter de données. Toutefois, des informations et analyses en ont été tirées via l'équipe de recherche et le Comité de suivi. La bibliothèque a été délocalisée et n'est utilisée que par les enseignantes, et ce, rarement. |
| Bilan de l'assistante de recherche | Depuis 2009, l'assistante de recherche a eu à rédiger deux bilans annuels sur ses perceptions du terrain. Ces bilans sont uniquement présentés à l'équipe de recherche. | Les bilans rédigés par l'assistante de recherche permettent à l'équipe de recherche de recueillir des impressions plus subjectives sur le terrain et sur les défis, les difficultés et autres enjeux relevés par l'assistante. Ces éléments d'information nuancent certaines données présentées par la recherche et sont également une base pour une discussion centrée sur les tâches de l'assistante dans ce contexte particulier de recherche. |

5.3 L'analyse des données

Dans le cadre d'une RAP, l'analyse des données doit permettre d'orienter la décision, à savoir l'acceptation de la solution proposée ou encore l'amorce d'un nouveau cycle (Lavoie & al., 2008). La présentation des résultats est faite en fonction des indicateurs énoncés dans les tableaux 2 et 3 afin de constater à quel point et à quel rythme les outils mis en place, tant par l'équipe des chercheuses que par la communauté, ont porté fruits. L'analyse met en évidence les interprétations possibles des résultats obtenus pour les trois cibles de la RAP selon différents critères analytiques tels que la persévérance, l'estime de soi et la confiance en soi, le rapport à l'éducation, les structures d'organisation, le sens de la famille et de l'enfance, le lien d'attachement, l'implication des parents dans l'école, le soutien communautaire à la pratique de la langue et de la culture, le sentiment d'appartenance des enfants et des parents à l'école, la place qu'occupe l'école dans la communauté, l'appropriation de l'école par la communauté et l'assurance de pérennité des éléments développés ou initiés par ou sous l'influence de la recherche. Il est important ici de mentionner que la recherche envisage le sujet (la personne, la famille ou la communauté) dans son contexte et tente de comprendre la signification et les implications du problème de recherche et de sa solution pour la communauté (Anadón & Couture, 2007).

Particulièrement dans le cas d'une recherche en milieu autochtone, l'analyse doit intégrer différentes sphères de compréhension pour présenter ses interprétations, se reliant ainsi à la vision holistique du monde et de l'être utilisée dans les cultures autochtones (Brant Castellano, 2004). À titre d'exemple, il serait réductionniste d'analyser les difficultés des enfants à faire leurs devoirs à la lumière du seul critère de difficultés d'apprentissage de l'enfant. La RAP permet de livrer une compréhension plus holistique du phénomène en abordant l'environnement direct de l'enfant : ses parents, sa fratrie, sa famille élargie, son milieu de vie, l'histoire de la communauté, la culture, l'intégration de nouveaux codes tant pour lui que pour la communauté, la position de sa communauté dans la société et le regard posé sur elle par cette dernière.

Concernant la procédure d'interprétation des résultats, précisons que nous ne ferons pas de comparaison entre communautés autochtones, particulièrement entre les communautés algonquines proches de Kitcisakik. En effet, d'une part, cette recherche est unique à plusieurs points de vue : 1) sa méthodologie, une recherche-action participative de nature ethnographique : chercheuses « blanches » en milieu autochtone; 2) son lieu : un « Établissement » (non une « Réserve ») avec ce que cela comporte de circonstances et d'histoire de la communauté autochtone examinée; 3) son sujet et son

temps : le fait qu'en ce début de XXI^e siècle dans un pays comme le Canada, riche et développé, pour la première fois une école primaire s'implante, progressivement, dans une communauté habitant en forêt et où les parents n'ont pas eu la possibilité, depuis plus de 50 ans, d'éduquer et de prendre soin de leurs enfants. L'histoire et le caractère unique de cette communauté rendent ainsi difficiles les comparaisons. D'autre part, les comparaisons entre communautés autochtones sont généralement malvenues (voir Vatz Laaroussi, 2005, sur ce point). Même si certaines problématiques peuvent être communes à plusieurs communautés, les disparités entre les contextes territoriaux, politiques, économiques, culturels ou éducatifs sont trop marquées pour que leur comparaison soit perçue comme pertinente aux yeux des membres de la communauté impliquée dans la recherche. De plus, une comparaison risque de faire ressortir ou de supposer une certaine hiérarchie dans le fonctionnement et le degré de progrès atteint par les communautés, ce qui pourrait entraîner des divisions entre elles.

Toutefois, les chercheuses considèrent qu'une mise en parallèle avec d'autres lieux et expériences de vie similaires saura être utile à la communauté dans laquelle se déroule cette recherche. L'analyse fera donc des « comparaisons temporelles », c'est-à-dire, entre la situation au point de départ de la recherche et celle de son aboutissement. Elle fera une « mise en parallèle » entre la communauté à l'étude, Kitcisakik, un Établissement autochtone forestier (K-ÉAF), un quartier urbain défavorisé, Hochelaga-Maisonneuve à Montréal (HM-QUD), des familles immigrantes pauvres ou appauvries et racialisées (FIPAR) et une Réserve autochtone rurale éloignée (RARÉ). Elle établira également des « liens » entre les résultats et les objectifs de la recherche, les écrits recensés et ses outils référentiels.

5.4 Les rouages de l'analyse

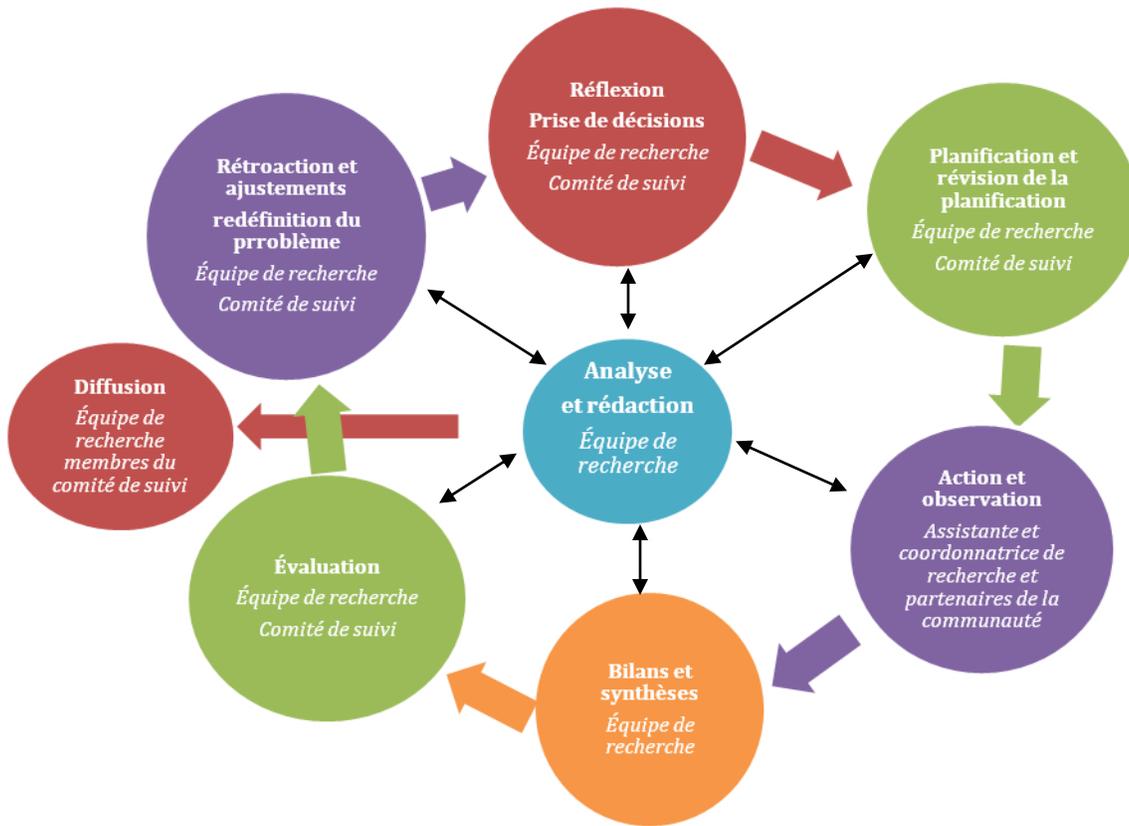
Toutes les phases de la RAP forment des rouages qui ont permis à l'équipe de recherche une analyse en continu pour tenter de comprendre les réalités du terrain au plus près. La méthodologie appliquée ici a permis l'implication d'une pensée réflexive sur l'action et l'influence sur l'organisation et la mobilisation des personnes engagées. Elle a brisé ainsi la dichotomie recherche et action.

Le processus analytique partait des données recueillies sur le terrain par l'assistante de recherche, qui étaient ensuite compilées, organisées et questionnées dans un premier temps par la coordonnatrice de recherche, afin de les préciser au maximum. Puis, les bilans tirés de ces données étaient présentés aux chercheurs qui proposaient alors des questions à soumettre lors du Comité de suivi, des

recommandations et des ajustements concernant les actions entreprises sur le terrain et lors de la prise de données ou d'informations nécessaires à une meilleure compréhension du contexte. Enfin, une synthèse tirée des bilans et les questions ou recommandations étaient présentées au Comité de suivi. Ce dernier permettait alors de valider les ajustements à opérer sur le terrain; de conseiller des rencontres avec des personnes pouvant aider à une meilleure compréhension du contexte et à optimiser la réalisation d'une action. Finalement, répondre et prendre des décisions quant aux questions soulevées. L'analyse des résultats procède de ce mode de fonctionnement spécifique à une recherche-action. Ce processus analytique a également permis de mettre en lumière l'écart entre les réalités du terrain et les idéaux exprimés par la communauté. Cela rejoint ici directement le concept d'*empowerment* qui, selon Ninacs (2008), se définit comme le processus requis pour acquérir la capacité d'agir ou encore est synonyme de pouvoir d'agir. Cette recherche ne visait pas la simple assistance mais bien plus un soutien au développement du pouvoir d'agir des personnes de la communauté, le pouvoir n'étant pas réservé à certaines catégories de personnes. C'est en misant sur les compétences, la participation, la mobilisation, la communication et la conscience critique que la RAP s'est efforcée de travailler depuis le début.

La diffusion des résultats de la recherche a été organisée par l'équipe de recherche, et les membres du Comité de suivi ont été invités à y participer tant sur le plan scientifique que communautaire.

Schéma 6 Rôles de l'équipe de recherche et du Comité de suivi dans le processus de la RAP



© A.-L. Bourdaleix-Manin
Tous droits réservés

Ce schéma s’inspire des spirales de la recherche-action des modèles de Kemmis & McTaggart (1988 : 11), de McKernan (1988 : 195) et de Goyette & Lessard-Hébert (1987 : 168) présentés dans Lavoie, Marquis & Laurin (2008 : 131, 132, 135). Tous intègrent le chercheur et le terrain de recherche, ici représenté par le Comité de suivi et les praticiens partenaires de la communauté, à l’intérieur du processus méthodologique de la recherche-action. Le schéma proposé précise cependant les rôles et certaines étapes qui ne figurent pas toutes dans les modèles de référence.

5.5 Heurts et déboires dans l'application de la dynamique idéale

Il nous semble important de décrire plus réellement les relations et la synergie des chercheuses entre eux, mais aussi avec les partenaires. L'idéal prôné par la recherche participative, l'éloignant des approches plus traditionnelles, est l'égalité et la recherche d'équilibre dans l'exercice des jeux de pouvoir (Couture, Bednarz & Barry, 2007 : 217). Dans les faits, les relations entre les membres impliqués dans le processus de recherche sont complexes et peuvent conduire à des incompréhensions. Dans le cas de cette recherche, certaines tensions entre chercheuses ainsi que des départs de cochercheuses ont pu déstabiliser le processus de la recherche et l'instauration d'une relation de confiance avec les membres du Comité de suivi. Les malaises au sein de l'équipe des chercheurs de la première heure ou, à l'occasion, entre un ou des chercheuses et des partenaires, ont été nommés la plupart du temps lors de rencontres du Comité de suivi et ont pu être discutés et amoindris pour une poursuite plus sereine et bénéfique de la recherche. Il faut considérer ces éléments comme faisant partie d'un processus d'apprentissage inhérent à toute recherche, d'autant plus lorsque celle-ci se déroule sur plusieurs années.

De plus, fait exceptionnel, la recherche faisait elle-même l'objet d'une évaluation par une équipe de recherche du Centre de recherche en expertise et évaluation (CREXE) rattaché à l'École nationale d'administration publique (ÉNAP). Les rapports d'évaluation formative fournis en 2009 et 2010 ont permis à l'équipe de recherche d'apporter des améliorations au processus de la recherche-action afin d'optimiser l'atteinte de ses objectifs. Notamment, les positions ont été clarifiées selon les caractéristiques et les principes d'une RAP en milieu autochtone. Deux types d'évaluation ont été utilisés : une évaluation formative, puis une évaluation sommative.

L'évaluation formative vise à améliorer le projet de recherche-action alors que l'évaluation sommative vise à juger le projet. L'évaluateur se doit de garder une distance objective par rapport à la recherche-action évaluée, d'abord pour pouvoir conseiller pendant l'évaluation formative, mais surtout, pour pouvoir juger lors de l'évaluation sommative. (Marceau & Paumier, 2010 : 15)

5.6 Points de vue des partenaires sur cette recherche-action participative

À partir d'une question posée par la chercheuse principale : « S.V.P. pourriez-vous nous dire quels ont été les apports spécifiques de cette recherche à Kitcisakik? ». Les membres partenaires du Comité de suivi ont pu préciser leurs perceptions et leur appréciation de la recherche dans les réponses qu'ils ont

données à cette question générale le 19 avril 2011. Leurs réflexions démontrent que la RAP a permis, entre autres, le développement d'une conscience critique et la bonification de l'organisation sociale de la communauté. Cela est en accord avec le mandat d'une recherche-action participative (Anadón & Savoie-Zajc, 2007).

Le tableau de la page suivante présente les éléments cités par les membres-partenaires que nous avons regroupés selon les catégories répondant aux buts généraux d'une RAP. Notons toutefois que ce classement démontre que les apports ne sont pas exclusifs d'un niveau à l'autre, voire parfois flous étant donné la nature qualitative des réponses. Il est intéressant de constater que les niveaux les plus touchés sont les niveaux 3 (Accompagnement/*Empowerment*), 5 (Collaboration/Concertation) et 6 (Changement/Transformation) qui mettent directement en présence les chercheuses et leurs partenaires alors que les autres niveaux, quoique tout aussi importants, réfèrent davantage au rôle de l'un ou l'autre (Conscientisation/Sensibilisation = chercheuses; Formation/Information = chercheuses; Engagement/Implication = partenaires).

Tableau 5 Réponses des partenaires

| Réponses des partenaires | Niveau 1 Conscientisation/ Sensibilisation | Niveau 2 Formation/ Information | Niveau 3 Accompagnement/ <i>Empowerment</i> | Niveau 4 Engagement/ Implication | Niveau 5 Collaboration/ Concertation | Niveau 6 Changement/ Transformation |
|--|---|--|--|---|---|--|
| 1. La recherche a eu une belle approche envers la communauté | | | | | | |
| 2. La recherche a permis de faire des liens entre les différents secteurs sur le thème des habiletés parentales | | | | | | |
| 3. La recherche a permis de former deux personnes de la communauté aux processus de recherche | | | | | | |
| 4. La recherche a permis de conscientiser les membres aux forces et aux lacunes de la recherche | | | | | | |
| 5. La recherche a fait preuve de rigueur | | | | | | |
| 6. La recherche a permis de connaître la perception des gens travaillant et/ou vivant dans la communauté | | | | | | |
| 7. La recherche a permis de mettre en place des choses ou de les concrétiser | | | | | | |
| 8. La recherche a permis l'ajout de nouveaux partenaires (Réseau BIBLIO et Cirque du Soleil); | | | | | | |
| 9. La recherche a amené à se questionner sur les façons de faire à Kitcisakik et à se remettre en question | | | | | | |
| 10. La recherche a confirmé des pistes par rapport aux besoins pressentis par l'école et la santé | | | | | | |
| 11. Les recommandations présentées sont réalistes et faciles à mettre en place | | | | | | |
| 12. La recherche a permis de mieux structurer des services en offrant des suivis réguliers grâce à une présence constante sur le terrain | | | | | | |
| 13. La recherche a injecté de l'argent notamment dans les budgets de l'éducation | | | | | | |
| 14. La recherche a été un partenaire pour l'offre de formations | | | | | | |
| 15. La recherche a donné des informations concrètes et importantes, notamment sur les devoirs, les absences et les retards pour l'école | | | | | | |
| 16. La recherche appartient à la communauté et les moyens concrets vont rester | | | | | | |
| 17. Les résultats de la recherche pourront être réutilisés dans certains documents officiels tels que la prochaine évaluation de l'école par Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada en 2012 ou les rapports annuels | | | | | | |
| Totaux | 7 | 7 | 14 | 9 | 14 | 14 |

5.7 Finalité sociale et éthique de la recherche-action participative

Cette RAP avait pour finalité d'améliorer la santé et le bien-être des enfants de retour dans la communauté de Kitcisakik, mais aussi de tendre vers une émancipation de la communauté en mettant de l'avant notamment les principes de l'*empowerment* (Ninacs, 2008; Freire, 2000). Cette philosophie de recherche est adaptée à ce champ d'étude, à la population visée, à la problématique et aux objectifs, puisque la recherche travaille pour une petite communauté algonquine en collaborant avec des intervenants en place, en transférant des connaissances et un savoir-faire en recherche et en amalgamant recherche et intervention sociale afin d'améliorer la santé globale de la communauté, par les acteurs eux-mêmes. Selon Greenwood & Shawana (2000) ainsi que Brant Castellano (2004), ce type de recherche est le seul acceptable auprès des Autochtones car ceux-ci sont moins enclins à participer, à moins que la communauté en tire un certain bénéfice.

Elle s'inscrit dans le respect du document intitulé *Propriété, Contrôle, Accès et Possession (PCAP)*, rédigé par le Centre des Premières Nations en 2007 et du chapitre 9 de l'Énoncé de la Politique des Trois Conseils (EPTC) présenté en 2010. Cette recherche a tenu compte de l'importance de la participation de la communauté et des retombées économiques, sociales et éducatives de celle-ci pour ses membres. Le choix d'une RAP a permis la contribution des participants au processus de recherche, soit dans : 1) la définition du projet de recherche; 2) la planification de la collecte des données; 3) la collecte et l'analyse des données; 4) la mobilisation constante des ressources humaines; 5) la réalisation du produit final; 6) la mise en place des mesures en fonction des résultats; 7) la diffusion des résultats⁷. Elle répond ainsi à l'exigence d'avoir recours à

... une méthode de recherche en collaboration ou de recherche participative, selon la nature du projet de recherche et le niveau de participation souhaité par la communauté. [...] Dans le cas de la recherche avec des communautés autochtones, les méthodes de collaboration sont un moyen de favoriser des relations productives et respectueuses entre les parties (EPTC, 2010 : 139).

Elle tient compte du fait « *qu'en raison de la diversité qui existe, tant entre les communautés qu'au sein de celles-ci, il ne convient pas de faire des généralisations sur les formes de participation de la communauté* » (EPTC, 2010 : 124-125). La recherche a dû nécessairement tenir compte des particularités de la communauté pour mener à bien le processus complet.

⁷ Tel que cela est en partie recommandé par l'EPTC (2010 : 139).

Une collaboration régulière et basée sur l'écoute, le dialogue, la consultation mutuelle, le respect et la confiance a favorisé l'acceptation et l'appui de la recherche par la communauté. Les tensions et incompréhensions ont toujours fait l'objet de discussion. Les analyses et la diffusion des résultats ont été prioritairement faites auprès de la communauté après qu'elles aient été discutées et validées par le Comité de suivi de la recherche.

5.8 Limites, biais et mérites de la méthode de recherche

5.8.1 Limites et biais

La mise en application de la méthodologie est, dans le cas d'une recherche-action, largement tributaire du contexte. Les principales difficultés identifiées par l'équipe de recherche et les membres du Comité de suivi, concernant la cueillette des données, relèvent de l'instabilité des ressources humaines dans la communauté⁸ et dans l'équipe de recherche et du temps de réponse parfois très long. Cette recherche se déroulant sur plusieurs années, les difficultés au niveau des ressources humaines et des réponses dans la communauté ont été visibles tout au long du processus. Il est cependant important de rappeler ici que ces difficultés n'ont pratiquement pas affecté le noyau dur du Comité de suivi dont les membres-partenaires ont fait preuve de constance et d'assiduité.

Dans la dynamique des échanges, comme cela a été mentionné antérieurement, certains facteurs ont pu ralentir l'application du processus : 1) mécompréhensions et mésententes dans l'équipe des chercheurs au cours des deux premières années; 2) un départ à la retraite; 3) deux congés de maternité; 4) renouvellement du personnel d'assistantat de recherche⁹; 5) ajustement de la compréhension du processus de recherche auprès des partenaires; 6) ajustement de la compréhension du terrain auprès de l'équipe de recherche; 7) ajustement de la compréhension du rôle de la recherche évaluative versus la recherche-action (précisions apportées sur les critères d'évaluation d'une RAP identifiés dans les écrits).

Une RAP doit idéalement se dérouler sur une durée suffisamment longue pour pouvoir observer les changements qu'elle vise. Au terme de quatre années d'une telle recherche dans un contexte de transition et, surtout, tel qu'il est démontré au chapitre de la discussion des résultats sous la rubrique

⁸ À l'exception du personnel scolaire qui a été particulièrement stable.

⁹ Cinq assistants de recherche ont participé au processus, dont deux issus de la communauté de Kitcisakik.

« notion de temps », l'ampleur du phénomène à l'étude, soit l'implantation d'une école et ses effets sur les familles, les habiletés parentales en particulier, et la communauté, ne peuvent être appréciés que de façon relative, car les changements à opérer sont majeurs. Acquérir des habiletés parentales nécessaires au bien-être de leurs enfants (lien d'attachement, saines habitudes de vie, estime de soi, compétences académiques), établir un lien de confiance avec l'institution scolaire, développer des compétences sans avoir nécessairement les connaissances préalables (sous-scolarisation), réfléchir collectivement à la définition de l'identité culturelle et aux valeurs, normes et pratiques à transmettre aux enfants, tous ces défis ou objectifs reconnus et nommés par la recherche ne peuvent être répondus en quatre années. Les changements opérés par la RAP ne peuvent être garantis sur un plus long terme quoique celle-ci se soit assurée, dans la mesure du possible, leur inscription dans une vision pérenne.

5.8.2 Mérites de la méthodologie de recherche

Le recours à une recherche-action participative en contexte autochtone est une expérience remarquable à plusieurs titres :

- L'instauration d'un processus méthodologique complexe et peu documenté autrement que par des théories;
- L'observation privilégiée et l'analyse des rapports possibles et établis entre le monde de la recherche et une communauté autochtone, rapprochant ainsi université et communauté;
- Un processus itératif fondé sur le dialogue et la confiance mutuelle;
- Le recours à une équipe de recherche en évaluation posant un regard inusité et novateur sur le processus même de la RAP;
- Une présentation détaillée de la méthodologie appliquée pour mieux informer et inspirer de futures équipes de recherche;
- Le développement d'outils référentiels reflétant plus adéquatement les réalités autochtones.

6. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des phases II et III de la recherche faisant suite au rapport de la phase I sur l'identification des besoins relatifs à l'implantation de l'école dans la communauté de Kitcisakik (Loiselle & coll., 2008). Il débute par une définition et explication des trois cibles retenues : affective, de la vie quotidienne et culturelle-scolaire, ainsi qu'un rappel des principaux besoins identifiés en phase I, de la proposition de programme d'intervention. Notons ici que les trois cibles sont interreliées. Deuxièmement, des constats sur les actions et évolutions sont relevées depuis 2008 en lien avec les cibles retenues ; troisièmement, les actions initiées ou observées et soutenues par la recherche visant les trois cibles sont exposées. Enfin, la dernière partie se consacre à l'appréciation de l'atteinte des cibles.

Pour saisir les enjeux et défis liés aux cibles, il faut d'abord les définir et les expliquer puis tenter de comprendre le milieu dans lequel les membres de la communauté évoluent ainsi que les forces et limites qui sont les leurs et qu'ils identifient eux-mêmes.

6.1 Cible « A » : affective (habiletés parentales, lien d'attachement)

Selon Julien (2009 : 1), le lien d'attachement peut se définir comme suit :

La notion d'attachement, issue de la psychanalyse et de l'éthologie, réfère au lien qui unit l'enfant à sa figure d'attachement, soit à la personne qui lui prodigue des soins. L'attachement est fondé sur les soins et l'amour rattachant l'enfant à sa figure d'attachement. Il a une fonction biologique de survie. L'attachement a des effets sur les plans du développement du cerveau, cognitif, affectif, social, comportemental et sur la santé mentale. Les torts causés sont souvent irréparables pour le cerveau. Sur les autres plans, un enfant ayant des difficultés de l'attachement peut être plus enclin à la violence, l'agressivité (contre soi, autrui, les animaux, les objets), l'hyperactivité, une faible estime de soi, des désordres de stress post-traumatique, état de passivité et d'introversion, etc. Un parentage adéquat exige que la figure d'attachement de l'enfant fasse preuve de sensibilité, de réciprocité, de proximité et d'engagement. Il faut aussi tenir compte de la transmission intergénérationnelle de l'attachement. Le père tout comme la mère est une figure importante voire essentielle pour l'enfant. La famille élargie doit aussi être considérée.

Quand l'enfant entre à l'école, les problèmes d'attachement peuvent s'avérer difficiles à identifier et à gérer pour les enseignantes. Il faut retenir que tout apprentissage prend racine dans le lien affectif

qu'entretient un enfant avec sa figure d'attachement et avec d'autres personnes importantes pour lui par la suite. L'enfant, qui n'a pas reçu cette motivation affective, ne pourra transférer ses schèmes d'attachement vers son professeur et entrer en relation avec celui-ci, parce qu'il n'a pas appris à faire ainsi. Avant d'être en mesure d'apprendre, l'enfant devra apprendre à apprendre. (Julien, 2009)

L'histoire de la communauté de Kitcisakik est marquée par la rupture familiale opérée dès les années 1950 par la scolarisation forcée des enfants au pensionnat de St-Marc-de-Figuery. Cette rupture entre les générations est encore aujourd'hui identifiée comme la source de problèmes vécus par les Anicinapek, qu'ils soient grands-parents, parents ou enfants (Bourdaleix-Manin & Loïselle, 2010). L'une des principales problématiques qui a des répercussions sur le lien d'attachement est la négligence parentale. La définition donnée par le Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue (CJAT, 2011) est celle appliquée à la communauté :

La négligence est une carence significative voire une absence de réponse aux besoins d'un enfant reconnus comme fondamentaux sur la base de connaissances scientifiques actuelles ou, en l'absence de celles-ci, de valeurs sociales adoptées par la collectivité dont fait partie ce dernier. La négligence c'est lorsqu'une personne ne pose pas les gestes nécessaires pour répondre aux besoins physiques, affectifs, cognitifs et sociaux d'un enfant, ou lorsque par ses comportements, elle prive l'enfant de la satisfaction de ses besoins fondamentaux.

Selon le chef de services de Kitcisakik pour le CJAT, les manifestations chez un enfant vivant des épisodes de négligence sont semblables d'une culture à l'autre. Il y a parfois des différences d'un enfant à l'autre au sein d'une même famille dues à son tempérament et à ses forces psychiques, par exemple, un enfant peut être plus résilient que sa fratrie et être moins perturbé face à un ou des événements. Ce qui est différent à Kitcisakik au niveau de la négligence est qu'il y en a peut-être plus per capita qu'en milieu québécois dû aux conséquences de l'épisode du pensionnat, les problèmes de dépendances au jeu, aux drogues et à l'alcool en particulier. Celles-ci occasionnent des situations de négligence pour les enfants. Pour la région de l'Abitibi-Témiscamingue, un taux de 9,5% des dossiers suivis par la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ) en 2010 sont ceux d'enfants de Kitcisakik. Au prorata du nombre d'habitants, Val-d'Or compte 0,5% des dossiers LPJ contre 20% pour la communauté de Kitcisakik (Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, 2010a et 2010b).

À titre indicatif, en 2010-2011, 36% des enfants scolarisés dans la communauté ont des parents ayant un plan d'intervention pour négligence. Concernant les troubles de comportement, telles la violence, l'intimidation et l'opposition, et les difficultés d'apprentissage et langagières, 57% des élèves¹⁰ de l'École Mikizicec ont un plan d'intervention. Ces difficultés peuvent être reliées, selon Julien (2009) à une défaillance du lien d'attachement. Toutefois, selon le CJAT, à Kitcisakik, il y a un facteur de protection qui ne se retrouve pas dans un quartier de ville en milieu « blanc », c'est-à-dire, la proximité de personnes en lien de parenté qui ont la possibilité de prendre en charge les enfants si le parent s'absente pour quelques heures, voire quelques jours¹¹.

Toujours selon le CJAT et corroboré par l'éducatrice spécialisée de l'école et les enseignantes¹², plusieurs enfants ont pu assister à de la violence conjugale et à des scènes inappropriées (actes sexuels, consommation de drogues ou d'alcool) en raison notamment de la promiscuité dans les habitats, ce qui a une incidence selon Julien (2009) sur le lien d'attachement. Un lien d'attachement fragilisé est difficile à consolider à moins de travailler de concert avec les différents acteurs concernés. Les services offerts par la communauté ne permettent pas encore de traiter cette problématique selon cet angle d'approche pour des raisons de manque de ressources humaines et de temps. Ce sont les conséquences seulement qui peuvent être gérées au jour le jour avec l'individu seul, que ce soit un aîné, un parent ou un enfant. Dans le cadre de l'école, les enseignantes ne sont pas outillées pour répondre aux besoins de ces enfants, même s'ils sont à l'écoute de chacun et tentent de fixer des objectifs pédagogiques raisonnables en fonction des difficultés vécues par les enfants¹³.

Il est toutefois important de mentionner que la direction de l'éducation a mis en place des mesures de prévention dès la pré-maternelle en utilisant, notamment depuis 1999, le programme PAPAR (Programme d'Aide Préscolaire aux Autochtones sur Réserve) financé partiellement par Santé Canada, mais qui nécessite toutefois d'aller chercher d'autres sources de financement pour son fonctionnement. Ce programme est appliqué à Kitcisakik, bien que ce territoire ne constitue pas une Réserve. L'objectif

¹⁰ Pour l'année 2010-2011, 52 plans d'intervention ont été mis en place, de la maternelle à la 5^e année : 11 pour le comportement, 15 pour les apprentissages et 26 pour le développement du langage. Toutefois plusieurs plans d'intervention ne sont pas faits ou pas à jour. (Source : direction de l'école, juin 2011).

¹¹ Kitcisakik compte 100 familles issues de six familles élargies soit les familles Papatie, Pénosway, Gunn, Michel, Brazeau et Anichinapéo.

¹² Voir Annexe 3, Entrevues semi-dirigées de recherche menées en mai 2009 et mai 2010 auprès de l'éducatrice spécialisée, des enseignantes et de la coordonnatrice de l'école.

¹³ Voir Annexe 3, Entrevues semi-dirigées de recherche menées en mai 2009 et mai 2010 auprès de l'éducatrice spécialisée, des enseignantes et de la coordonnatrice de l'école.

premier de ce programme consiste à démontrer que des stratégies d'intervention précoces, conçues et dirigées localement, peuvent aider les enfants autochtones à se bâtir une image positive d'eux-mêmes, leur donner une soif d'apprendre toute la vie durant et leur procurer des occasions de se réaliser pleinement. Les parents sont également encouragés à jouer, auprès de leurs enfants, leur rôle de premier et de principal éducateur. De plus, une éducatrice spécialisée est dévouée à la bonne application de ce programme et au dépistage précoce d'éventuels problèmes vécus par les enfants concernant le langage et la stimulation précoce avant son entrée à l'école. Une seconde éducatrice spécialisée travaille plus spécifiquement sur le comportement et l'adaptation. Enfin, la direction de la Santé injecte également des fonds au préscolaire pour l'intervention de spécialistes tels que l'orthophoniste, l'infirmière et pour des évaluations particulières.

6.2 Cible « B » : la vie quotidienne (gestion, routines, rituels)

La gestion du quotidien implique de prendre soin de soi et de ceux dont on a la responsabilité. L'instauration d'une routine sert à satisfaire les besoins physiques de base comme manger, boire, se reposer, s'occuper de son hygiène, être au chaud, etc. En plus de répondre à ces besoins physiques, les activités de routine sont nécessaires au bien-être psychoaffectif de l'enfant, en l'aidant à se situer dans le temps et en l'amenant à anticiper ce qui s'ensuit. Elles développent ainsi un sentiment de sécurité indispensable à la construction de la confiance. Le rôle le plus important que peuvent jouer les parents dans la réussite et la persévérance scolaires de leurs enfants s'exerce à la maison, par un soutien affectif quotidien, par leur engagement et par le regard qu'ils transmettent à leurs enfants sur l'institution scolaire (Malenfant, 2002).

Les familles de Kitcisakik vivent dans des conditions précaires : les habitations sont faites de planches de bois pressé et sans recouvrement extérieur, sans eau courante ni électricité et peu ont des pièces séparées. La pauvreté est très présente : en 2010, 56,3% des personnes en âge de travailler sont sans emploi, 10 familles monoparentales et 14 familles biparentales sont sur la Sécurité du revenu (Riendeau, 2010 : 20-21) sur les 100 familles vivant dans la communauté.

Étant donné la problématique de négligence parentale observée dans la communauté de Kitcisakik, la gestion du quotidien est, là encore, un défi important à relever pour les parents des enfants scolarisés à

l'École Mikizicec. Depuis l'implantation de l'école en 2005 avec la maternelle jusqu'à aujourd'hui, en 2011, où l'école comporte tous les niveaux du primaire, les parents ont eu à se familiariser avec l'institution¹⁴. L'appriovissement du quotidien scolaire¹⁵ a eu nécessairement des répercussions sur celui des familles concernées en termes de routine, de discipline, d'hygiène, d'alimentation et ultimement de suivi du cheminement scolaire des enfants. Un suivi serré des enfants et des familles a été mis en place conjointement par les Services de 1^{ère} Ligne et par l'éducatrice spécialisée de l'école afin d'éviter une amplification de la négligence et des risques de placements des enfants. Il s'agit d'abord de rencontres fréquentes des parents, que ce soit chez eux ou à l'école, et de les tenir informés, au besoin, de l'évolution de leurs enfants. Les intervenants des Services de 1^{ère} Ligne et l'éducatrice spécialisée sont bien informés sur les problématiques des familles dans lesquelles le bien-être des enfants pourrait être compromis. Certains résultats montrent une évolution positive dans la gestion du quotidien des enfants scolarisés dans la communauté.

6.3 Cible « C » : culturelle-scolaire (implications pour « une école qui nous ressemble »)

Le rapport des adultes jeunes, moins jeunes et aînés, avec l'institution scolaire est dans l'ensemble ambigu. L'éloignement des enfants de 1955 à 2005 pour des raisons de scolarisation a terni l'image de l'institution en général. L'école est synonyme d'échec¹⁶ et de perte identitaire (Loiselle & coll., 2007). Selon Riendeau (2010 : 18-19), en 2003, 61% des répondants à un sondage avaient débuté des études secondaires sans atteindre le secondaire IV; 11% des répondants détenaient un diplôme d'études secondaires et 4% avaient atteint un niveau d'études collégiales et universitaires, sans nécessairement avoir complété un cycle. Concernant le décrochage, il mentionne que les étudiants qui ne sont pas au secondaire régulier ont tendance à décrocher en plus grand nombre. Le taux d'abandon est de 37,6% par année en moyenne et ce depuis cinq ans. Les raisons les plus souvent observées sont la démotivation scolaire, les problèmes personnels, les troubles de comportement, le placement en centre de réadaptation, le retour dans la communauté et les grossesses.

¹⁴ L'implantation de l'école primaire est la volonté de la communauté et de son Conseil.

¹⁵ Rappel : jusqu'en 2005, les enfants étaient scolarisés et hébergés dans des familles à Val-d'Or durant l'année scolaire.

¹⁶ Élément rapporté à plusieurs reprises par l'un des membres ancinape du Comité de suivi de la recherche ayant vécu le pensionnat.

Depuis septembre 2005, les enfants ont commencé à rester dans la communauté et à grandir auprès de leurs familles et amis. La demande pour une école origine de la communauté qui trouvait très difficile d'être privée de ses plus jeunes membres, de voir les familles éparpillées et désunies, de constater la croissance des problématiques de violence, de consommation, d'abus de tous genres, d'assister à la dégradation des relations intergénérationnelles et des habiletés parentales et, finalement, de constater la diminution inquiétante des acquis culturels et traditionnels. Il a fallu tout de même travailler intensément pour défendre d'abord le projet d'école et le réaliser. En 2010-2011, 29 familles ont leurs enfants scolarisés à l'École Mikizicec.

En effet, Kitcisakik n'a pas le statut de Réserve ce qui ne lui conférait, de prime abord, aucun accès à des subventions fédérales. La direction de l'éducation, soutenue par le Conseil des Anicinapek de la communauté, est tout de même parvenue à obtenir les moyens nécessaires pour débiter la scolarisation en 2005. L'école est ainsi financée aux 5 ans, conjointement par Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (AADNC) et par le Conseil de l'Éducation des Premières Nations (CEPN), qui reçoit son financement de AADNC. Ce financement, comme pour la majorité des institutions autochtones d'enseignement, est jugé nettement insuffisant (Sioui & Beaulieu, 2011) pour répondre à l'entièreté des exigences d'une éducation de qualité, et ce, malgré les efforts de l'équipe en place pour assurer le meilleur niveau d'enseignement aux enfants (Bourdaleix-Manin & Loïselle, 2010). Les difficultés de recrutement de personnel qualifié sont importantes, étant donné que Kitcisakik se trouve à plus d'une heure de route de Val-d'Or. L'école emploie 14 personnes en 2010-2011. Toutefois, le personnel de l'école, majoritairement non autochtone (78,5% en 2010-2011), est très stable et motivé selon le directeur de l'éducation.

Le processus d'implantation de l'école a débuté à raison d'une classe par année dans une bâtisse de type « maison mobile ». En 2009, les enfants pouvaient y être scolarisés de la maternelle à la 4^e année. À compter du 18 octobre 2010, la communauté dispose d'un bâtiment construit grâce au financement de AADNC et accueille ainsi toutes les classes jusqu'à la 5^e année. La classe de 6^e année a été intégrée à la rentrée 2011. L'école bénéficie maintenant d'une cour de récréation clôturée.

Tableau 6 Développement des classes (nombre d'élèves)

| Année | Classes | Nombre d'élèves |
|--------------|--|-----------------|
| 2008-2009 | Maternelle | 8 |
| | 1 ^e année | 5 |
| | 2 ^e année | 9 |
| | 3 ^e année | 9 |
| Total | | 33 |
| 2009-2010 | Maternelle | 7 |
| | 1 ^e année | 7 |
| | 2 ^e année | 5 |
| | 3 ^e année | 8 |
| | 4 ^e année | 9 |
| Total | | 36 |
| 2010-2011 | Maternelle | 9 |
| | 1 ^e année | 8 |
| | 2 ^e année et 3 ^e année | 9 |
| | 4 ^e année | 9 |
| | 5 ^e année | 9 |
| Total | | 44 |

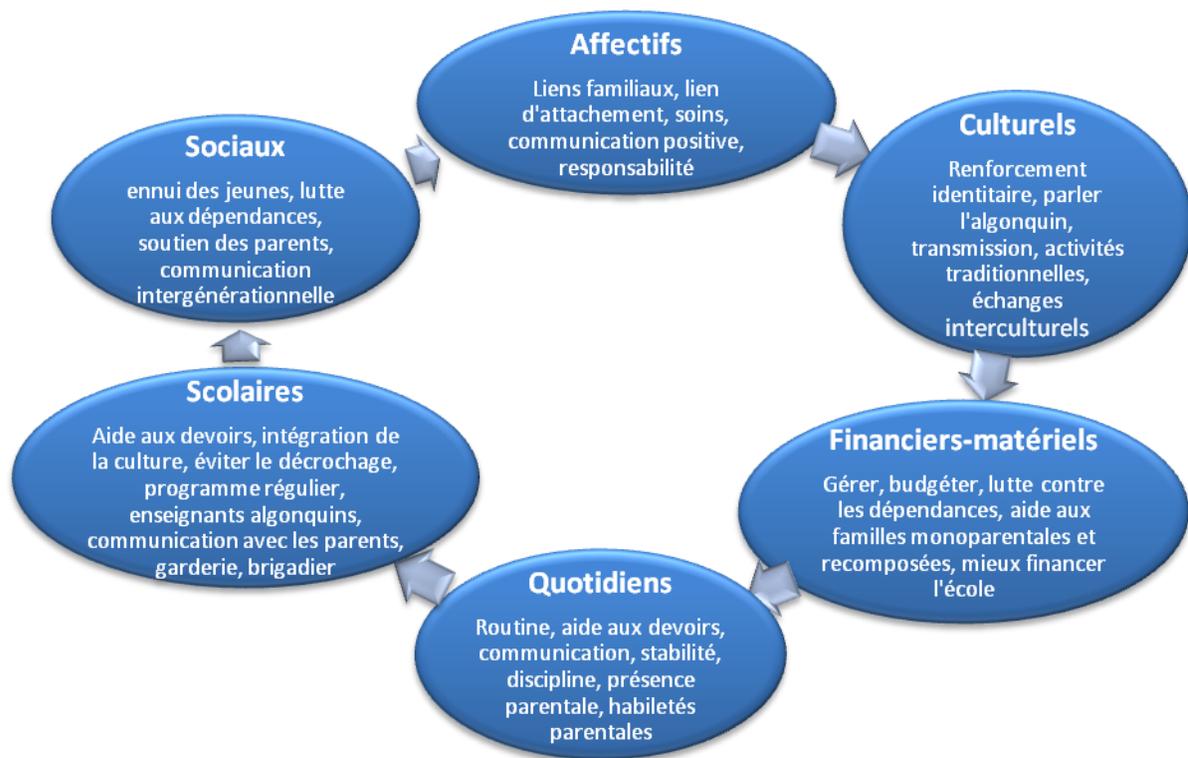
En 2011-2012, tous les enfants non placés de la communauté et en âge d'être scolarisés sont désormais à l'École Mikizicec. Il arrive que des enfants soient retirés temporairement de l'école pour être placés à Val-d'Or. Ils sont alors scolarisés temporairement dans une école de cette ville. L'équipe-école trouve cela difficile tant pour l'enfant que pour la classe. Toutefois ce genre de situation a diminué grâce, notamment, à l'action des Services de 1^{ère} ligne. En effet, en 2010, seul un enfant a dû vivre un placement contre trois en 2009. En septembre 2011, la maternelle a accueilli 14 enfants et l'école a accueilli la classe de 6^e année, complétant ainsi le premier cycle.

L'école ne peut être qualifiée d'anacarde, selon les membres de l'équipe enseignante majoritairement non autochtones et rencontrés en entrevue individuelle en 2009 et en 2010. Toutefois, une grande ouverture est faite à l'insertion d'une couleur culturelle plus marquée, tant dans le décor de la nouvelle bâtisse scolaire, que dans l'inscription d'un cours de langue et culture algonquines à l'horaire de tous les élèves. Des « accommodements raisonnables » font partie de la philosophie de l'école de s'adapter à certaines réalités de la communauté comme les deuils, les tournois de hockey, la semaine culturelle, etc. Ces accommodements permettent aux enfants de ne pas aller à l'école. Le personnel scolaire souhaite cependant faire valoir davantage à la communauté que trop d'absences nuisent aux apprentissages des enfants et qu'il est nécessaire de trouver un équilibre puisque la communauté s'attend, telle que ses membres l'ont mentionné, à plusieurs reprises dans le cadre de cette recherche,

que l'école soit du même calibre que toutes les écoles du Québec (Loiselle & al., 2008). Selon les parents, le programme dispensé doit ainsi être celui que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec reconnaît. Par contre, ils disent qu'ils trouvent tout aussi important que l'école développe une identité propre à Kitcisakik (« *que l'école nous ressemble* ») et qu'elle se montre ouverte à des initiatives culturelles distinctes, telles que l'intégration du cours de langue et de culture, etc.

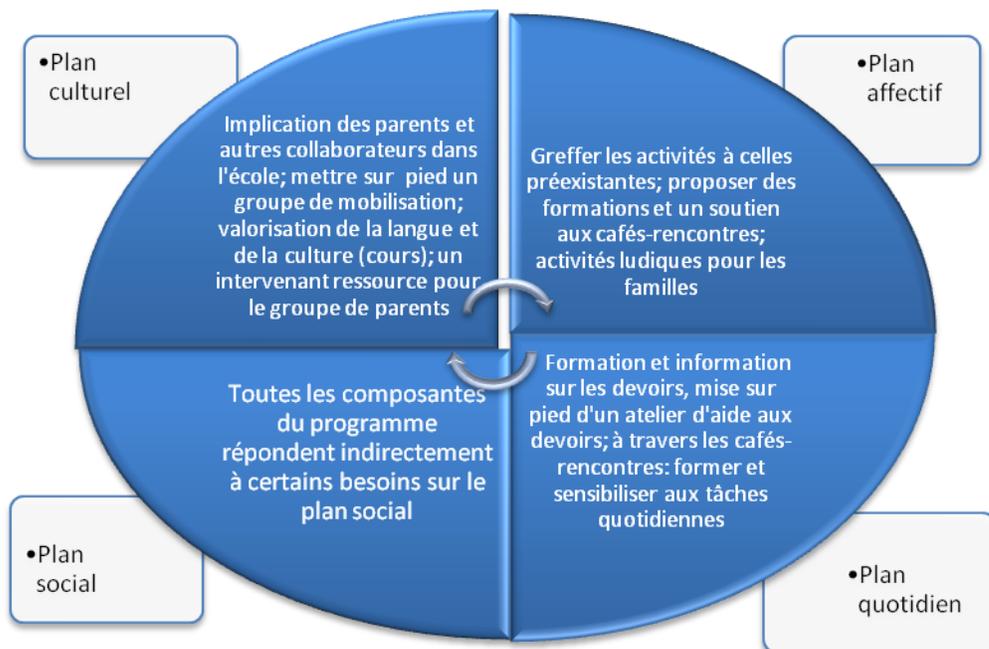
6.4 Rappel des besoins identifiés et des cibles retenus dans le Rapport de recherche Phase I

Schéma 7 Rappel des besoins identifiés en Phase I de la recherche



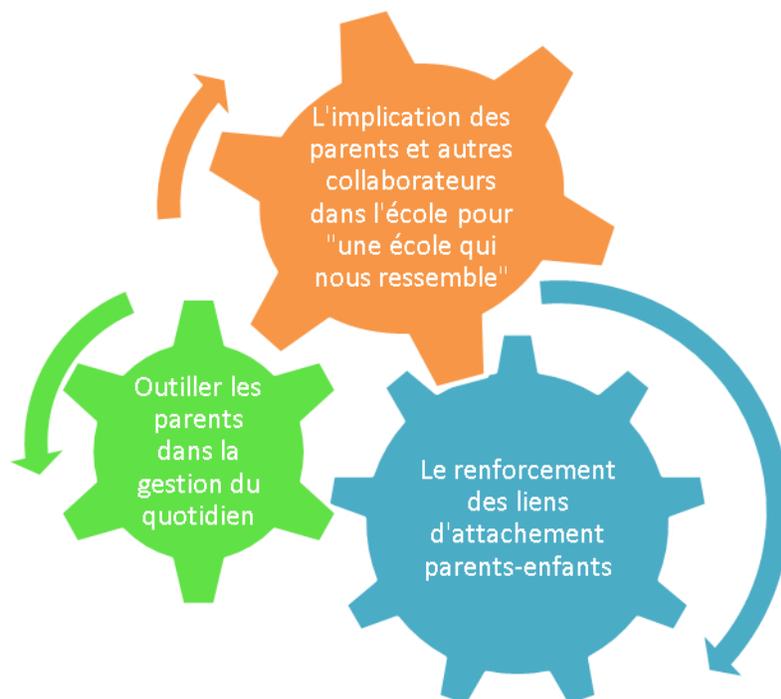
© M. Loiselle & A.-L. Bourdaleix-Manin, 2011
Tous droits réservés

Schéma 8 Rappel des cibles retenues en Phase I de la recherche



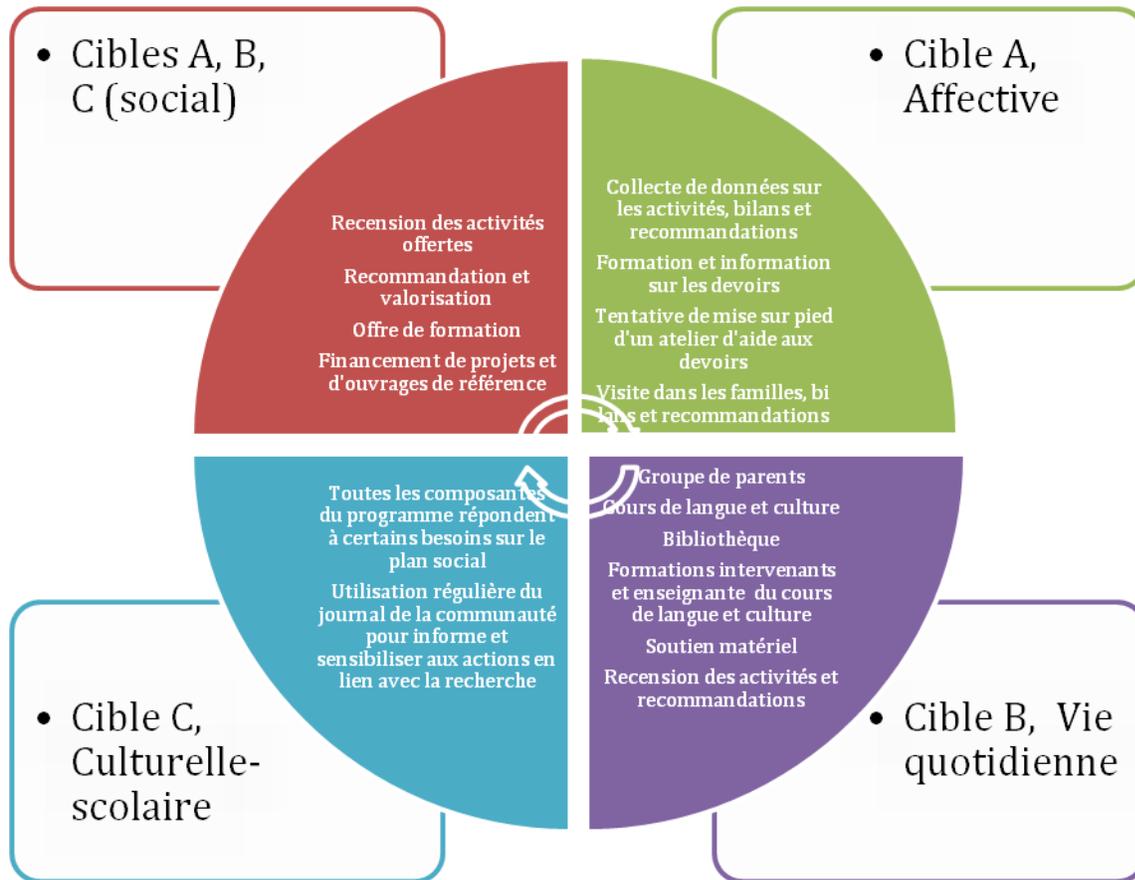
© M. Loiselle, 2008

Schéma 9 Imbrication des cibles du programme



© A.-L. Bourdaleix-Manin, M. Loïsele, 2011
Tous droits réservés

Schéma 10 Programme d'actions mises en place entre 2008 et 2011



© M. Loiséle et A.L. Bourdaleix-Manin, 2011
Tous droits réservés

6.5 Les activités récurrentes recensés liées aux cibles A, B et C

Comme mentionné dans le chapitre consacré à la méthodologie de la recherche, de 2008 à 2011 un journal de bord tenu par l'assistante de recherche a permis de recenser les activités offertes par le Centre de santé de Kitcisakik, les Services de 1^{ère} Ligne et l'école concernant le lien d'attachement, les habiletés parentales, la gestion du quotidien et le scolaire-social. Par « activités », il est entendu essentiellement les ateliers, les formations de groupes et les activités ponctuelles en lien avec les cibles visées par la recherche. Les suivis individuels ne sont pas intégrés dans cette recension.

Tableau 7 Activités récurrentes et formations

| ANNÉE | TYPE D'ACTIVITÉS | SERVICE À L'ORIGINE | MOYENNE DE FRÉQUENTATION | CIBLES TOUCHÉES | | |
|-----------|---|--|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | | | | « A » AFFECTIF | « B » QUOTIDIEN | « C » CULT.-SCOL. |
| 2008 | GROUPE DÉLIMA : Activité hebdomadaire (a. m.) visant à développer les habiletés parentales chez les parents d'enfants âgés de 6 à 12 mois. | CS ¹⁷ et 1 ^{ère} Ligne | 4,6 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 2008-2009 | GROUPE DE PAPAS : Activité hebdomadaire (a. m.) visant à partager sur le rôle de père. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 5,8 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| | FIERS D'ÊTRE PARENTS : Activité hebdomadaire (soirée) visant à développer des habiletés parentales. | 1 ^{ère} Ligne | 4,8 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 2008-2011 | YAPP : Activité hebdomadaire (a. m.) visant à développer des habiletés parentales chez les parents d'enfants d'âge préscolaire. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 3,6 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| | NAÏTRE ÉGAUX : Activité mensuelle (p.m.) de santé, prévention et habiletés parentales auprès des futurs et nouveaux parents. | CS | 8,25 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 2009 | BINGO ET MARCHÉ SANTÉ : Activité hebdomadaire (p.m.) ouverte à toute la population et visant à apprendre à vivre et manger sainement tout en s'amusant. | CS | 11,76 participants ¹⁸ | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | ATELIERS JEEP ET GAUFRETTES : Activité hebdomadaire (a. m.) visant à favoriser le lien d'attachement entre parents et enfants de 2 à 4 ans. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 4,5 parents 6 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 2009 | VENDREDI MUSIQUE : Activité hebdomadaire (a. m. et p. m.) visant à rassembler parents et enfants pour apprendre le rythme et la musique. | CS | 0,7 parents 8 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | ATELIERS D'ARTISANAT : Activité hebdomadaire (p. m.) visant un rapprochement entre parents et enfants de 0 à 5 ans autour de l'artisanat algonquin. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 6,3 adultes ¹⁹ 3 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | CAFÉ-RENCONTRE : Activité hebdomadaire (a. m.) visant à développer les habiletés parentales des parents d'enfants d'âge préscolaire et scolaire par discussions et quiz autour d'un café. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 4 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 2009-2010 | HEURE DU CONTE : Activité hebdomadaire (a. m.) visant à créer un temps de contact entre parents et enfants de 0 à 5 ans pour les initier à la lecture. | CS | 0,82 parents 3,8 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | VISITE DE L'INFIRMIÈRE À L'ÉCOLE : Activité mensuelle (a. m.) visant à éduquer parents et enfants sur des thèmes liés à la santé. | CS | 6,5 parents 11,5 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | FORMATION PAR UN PSYCHIATRE : Activité bimensuelle (p. m.) visant à former les intervenants sur le lien d'attachement (4 rencontres). | CS | 8,3 participants ²⁰ | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| 2009-2011 | ACTIVITÉ PARENT-ENFANT À L'ÉCOLE : Activité mensuelle (a. m.) visant à développer des habiletés sociales et parentales. | École | 4,2 parents 7,2 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2010 | ACTIVITÉ DE THÉÂTRE : Activité hebdomadaire (a. m.) visant à rassembler parents et enfants de 0 à 5 ans autour de jeux de rôles, d'imitations et de personnages. | CS | 0,25 parents 4,25 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | ACTIVITÉ DE CUISINE COLLECTIVE : Activité hebdomadaire (p. m. + soirée) pour parents et enfants de 0 à 5 ans visant à passer du temps ensemble et à sensibiliser à de saines habitudes alimentaires. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 17 participants ²¹ | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| | ACTIVITÉ DE PISCINE : Activité bihebdomadaire (p. m.) visant un temps de contact parent-enfant. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 15,4 participants ²² | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| | GROUPE DE SOUTIEN : Activité hebdomadaire (a. m.) visant à se soutenir et échanger de l'information entre parents d'enfants âgés entre 0 et 5 ans. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 3,3 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| | ACTIVITÉ DE MASSAGE : Activité hebdomadaire (a. m.) de massage maman-bébé. | CS | ? ²³ | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |

¹⁷ Centre de santé.

¹⁸ Pas de distinction possible entre les participants enfants, parents ou autres adultes de la communauté.

¹⁹ Pas de distinction possible entre les participants qui sont des parents et les adultes qui n'en sont pas.

²⁰ Il s'agit d'intervenants, dont en moyenne 3 autochtones et 3,33 allochtones.

²¹ Idem note 26.

²² Idem note 27.

²³ L'information n'a jamais été communiquée.

Encadré 1 Synthèse des données des activités récurrentes

19 activités récurrentes au total
19 activités recensées touchent la cible « A » : affectif
18 touchent la cible « B » : la vie quotidienne
7 touchent la cible « C » : culturelle-scolaire
47% des activités ont été organisées par le Centre de santé de Kitcisakik; 42% par le Centre de santé et les Services de 1^{ère} Ligne conjointement
En 2008-2009 : 6 activités développées
En 2009-2010 : 15 activités développées
À l'automne 2010 : 3 activités développées
Fréquentation moyenne des 7 activités s'adressant aux parents uniquement : 4,9²⁴
Fréquentation moyenne des 6 activités s'adressant aux parents et à leurs enfants : 2,8 parents²⁵ et 6,8 enfants²⁶
Fréquentation moyenne des 6 activités s'adressant à différents types de participants : 12,4²⁷

6.5.1 Considérations générales : activités récurrentes

Au niveau des moyennes de fréquentation, nous constatons que dans l'ensemble les parents fréquentent en plus grand nombre des activités traitant d'habiletés parentales et plus directement de la relation parent-enfant (*Naître égaux, Groupe délima, Groupe de papas, Fiers d'être Parents, Ateliers jeep et gaufrettes, Café-rencontre, Activité parent-enfant à l'école*). Ces activités ont accueilli en moyenne quatre parents ou plus sauf pour les visites de l'infirmière à l'école où plus de six parents étaient présents. Pour expliquer les différences de fréquentation, mentionnons que certains intervenants font beaucoup de sollicitation, et ce, parfois juste avant le début de l'activité. Pour d'autres activités, il y a parfois très peu de parents présents ou encore, comme pour l'*Activité de cuisine collective*, les enfants et les parents ne prennent pas nécessairement part ensemble à la réalisation de l'exercice. Encore en ce qui a trait à la fréquentation, signalons que certaines activités rejoignent peu de parents tandis que les enfants y participant sont issus de groupes captifs. C'est le cas pour ce qui est des *Bingo et marche santé, Vendredi musique, Heure du conte, Activité de théâtre, Visite de l'infirmière à l'école* et *Activité*

²⁴ Sur une possibilité de 36, soit le nombre de parents dont les enfants sont scolarisés dans la communauté, ce nombre n'inclut pas les parents d'enfants au préscolaire.

²⁵ Voir note précédente.

²⁶ Sur une possibilité de 44 enfants scolarisés dans la communauté, bien que plusieurs de ces activités invitent tous les parents et les enfants quel que soit l'âge de l'enfant.

²⁷ Sur une possibilité de 450 individus environ, à l'exception des activités de formation visant uniquement les intervenants.

parent-enfant à l'école. Enfin, il est à noter que les activités instaurées depuis une plus longue période (2008 à 2011) attirent plus de participants, toutes catégories confondues.

Ce dernier constat concerne en fin de compte la notoriété que peuvent acquérir les activités lorsqu'elles durent longtemps et deviennent régulières d'année en année, voire même pérennes. Toutefois, ce n'est le cas que de deux activités depuis le début de la recherche (*Naître égaux* et *Bingo et marche santé*) qui sont organisées par l'infirmière responsable en poste depuis dix ans. Selon les années inscrites au tableau, les autres activités ne sont tenues que sur un ou deux ans, ce qui signifie qu'elles ne durent en fait qu'une saison ou deux. Cela se produit surtout lorsque les activités débutent tardivement à l'automne et parfois aussi au retour des vacances de Noël. Ce manque de régularité et de pérennité dans l'utilisation des différents programmes est possiblement relié au fait qu'aucune évaluation de ces derniers n'est réalisée. Cette absence d'évaluation permet difficilement aux intervenants de savoir quelles activités ont eu plus de succès, et s'il serait profitable alors de les réactiver. En fait, ce qui est constaté par rapport aux activités les plus fréquentées, c'est justement que la régularité dans l'utilisation d'un même programme est gage de succès. Il semble impossible d'atteindre la pérennité sans cette régularité.

De plus, notons que certains programmes ne sont utilisés que partiellement. Tel est le cas pour *Naître égaux*, dans lequel le volet social est mis de côté. Encore là, l'utilisation partielle de programmes qui ont été conçus et évalués dans un contexte d'application intégrale ne fait jamais l'objet d'une évaluation spécifique.

6.5.2 Nuances par rapport aux activités récurrentes qui touchent le lien d'attachement

La totalité de ces activités ne traitaient pas directement et explicitement du lien d'attachement, à l'exception de la formation dispensée par un psychiatre. En fait, aucun plan d'action incluant des activités prédéterminées expressément pour travailler sur le renforcement des liens d'attachement parent-enfant dans la communauté, n'a été mis en place. Aucune de ces activités n'a été élaborée précisément à cette fin. Certaines touchaient toutefois directement le renforcement de la relation parent-enfant par l'enseignement d'habiletés parentales favorisant le développement d'un lien d'attachement sécurisant. C'est le cas des activités *Naître égaux*, *Groupe délima*, *Groupe de papas*, *Fiers d'être*

Parents, YAPP, Ateliers jeep et gaufrettes, Café-rencontre, Activité parent-enfant à l'école, Groupe de soutien et Activité de massage. Cela dit, comme dans les plans d'actions, aucune activité ne mentionne directement le lien d'attachement. Ainsi, les participants peuvent difficilement prendre conscience de l'impact des habiletés qui sont véhiculées pendant ces activités et de l'importance de les intégrer fidèlement à leurs habitudes. La portée des enseignements dispensés s'en trouverait alors limitée. D'autres activités, telles que *Bingo et marche santé, Visite de l'infirmière à l'école et Activité de cuisine collective* ont plutôt pour objectif premier la promotion de la santé, mais comme on tente d'y rassembler parents et enfants, cela peut influencer positivement leur lien d'attachement. De même, les activités ludiques et à caractère social tentent également de rapprocher les parents et les enfants autour d'une expérience commune, d'où leur rapport avec le lien d'attachement. De ce qui précède il devient difficile pour l'équipe des chercheuses de tenter de jauger à quel point la conscientisation à l'importance du lien d'attachement et les transformations au niveau des relations parent-enfant ont progressés.

6.5.3 Nuances par rapport aux activités récurrentes qui touchent la vie quotidienne

Étant donné que l'ensemble de ces activités a été identifié comme susceptible d'influencer positivement la relation parent-enfant, soit par l'enseignement d'habiletés parentales, soit par le rapprochement parent-enfant qu'elles occasionnent, elles sont donc par cette entremise également susceptibles d'aider les parents à faire une meilleure gestion de la vie quotidienne. Plusieurs activités récurrentes peuvent servir le développement d'habiletés utiles à la gestion du quotidien puisqu'elles touchent, de près ou de loin, au bien-être physique et psychologique de l'enfant, à son adaptation à la routine scolaire et à l'apprentissage.

6.5.4 Nuances par rapport aux activités récurrentes qui touchent le culturel-scolaire

Seules les activités récurrentes ayant lieu à l'école, *Visites de l'infirmière, Activités parent-enfant*, ont réellement permis d'atteindre la cible « C » quant à l'implication des parents et autres collaborateurs dans l'école « *pour une école qui nous ressemble* ». La simple présence des parents donne ici la couleur ancinape. Certaines activités extrascolaires touchent en partie la cible culturelle-scolaire, dans la mesure où elles s'adressent aux enfants d'âge du primaire (PAPAR inclus) et à leurs parents, même si

elles n'ont pas lieu directement à l'école. Une seule des activités extrascolaires, les *Ateliers d'artisanat*, permettait d'ajouter une couleur locale aux activités dédiées aux élèves du PAPAR et de Mikizicec.

Tableau 8 Activités ponctuelles

| ANNÉE | TYPE D'ACTIVITÉS | SERVICE À L'ORIGINE | MOYENNE DE FRÉQUENTATION | CIBLES TOUCHÉES | | |
|-----------|--|------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | | | | « A » AFFECTIF | « B » QUOTIDIEN | « C » CULT.-SCOL. |
| 2008 | FÊTE DE LA CLASSE DE MUSIQUE : Activité ponctuelle avec parents invités à accompagner leurs enfants à l'école pour l'occasion. | École | 13 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | CINÉMA EN FAMILLE : Activité ponctuelle organisée pour les familles. | ? | 6 participants ²⁸ | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | CLOWNS SANS FRONTIÈRE : Activité ponctuelle familiale avec un organisme extérieur à la communauté invité. | ? | + de 80 participants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| 2008-2010 | FÊTE DE NOËL À L'ÉCOLE : Activité annuelle à l'école où les parents sont invités à venir aider à l'organisation et assister aussi (3 occasions). | École | 6 parents + tous les enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2009 | RENCONTRE DE SENSIBILISATION PARENTS-ENFANTS SUR L'INHALATION D'ESSENCE : Activité ponctuelle d'intervention et prévention pour les parents et les enfants de 4 ^e année. | CS | 2 parents 2 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| | ARTISANAT PARENTS-ENFANTS : Activité ponctuelle pour s'initier à la culture anicinape pendant 4 jours de la semaine culturelle. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 5 adultes ²⁹ 16 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | VISIOCONFÉRENCE SUR LA DISCIPLINE PARENTALE : Activité de formation ponctuelle offerte aux intervenants œuvrant sur la communauté. | CS et CSSSPNQL | 7 participants ³⁰ | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 2009-2010 | ASSEMBLÉE GÉNÉRALE ANNUELLE DE PARENTS À L'ÉCOLE MIKIZICEC : Activité biannuelle organisée par l'école pour informer les parents. Ils sont invités sans enfant, mais certains les amènent (3 occasions). | École | 10,3 parents 3 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | CARNAVAL DE LA SEMAINE DE RELÂCHE : Activité annuelle familiale où une programmation d'activités pour différents groupes d'âge et pour parents et enfants est préparée pour chaque jour de la semaine par les intervenants. | CS et 1 ^{ère} Ligne | ? parents ? enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | RANDONNÉE ANNUELLE DE CANOTS PARENTS-ENFANTS-ADOS : Activité familiale annuelle et culturelle organisée chaque été. | CS et 1 ^{ère} Ligne | 32 adultes 35 jeunes | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | SEMAINE DE CAMPING PARENTS-ENFANTS À LA BAIE-DES-SABLES : Activité familiale annuelle organisée chaque été (2 occasions). | CS et 1 ^{ère} Ligne | 16 participants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | DÎNER D'ACCUEIL PARENTS-ENFANTS POUR LE CPE ET LE PAPAR : Activité annuelle organisée par l'école pour informer les parents et souhaiter la bienvenue aux enfants et parents (2 occasions). | École | 22 parents 40 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | SÉJOUR AU RELAIS MOKO : Activité annuelle familiale organisée dans le cadre de chaque semaine culturelle pour la promotion de la culture et de valeurs anicinape (2 occasions). | CS et 1 ^{ère} Ligne | 45 participants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | PIÉGEAGE DE CASTOR, COLLET À LIÈVRE ET CHASSE À LA PERDRIX ET À L'ORIGNAL : Activité annuelle familiale organisée dans le cadre de chaque semaine culturelle (3 occasions). | CS et 1 ^{ère} Ligne | 23 participants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |

²⁸ Lorsque la fréquentation est inscrite sous forme du nombre de participants pour les activités familiales, c'est parce qu'il n'y a pas de distinction possible entre les participants parents et enfants.

²⁹ Lorsque la fréquentation est inscrite sous forme du nombre d'enfants et d'adultes pour les activités familiales, c'est parce qu'il n'y a pas de distinction possible entre les participants qui sont des parents et les adultes qui n'en sont pas.

³⁰ Lorsque la fréquentation est inscrite sous forme du nombre de participants pour les activités de formation, c'est parce que ces participants sont des intervenants travaillant dans la communauté, parfois aussi parents anicinapek.

| | | | | | | |
|------|--|-----------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | SPECTACLE D'ANIMATION D'ÉLOÏSE AVEC ALBERT ET KIKI : Activité annuelle pour parents et enfants de 2 à 7 ans (2 occasions). | École | + de 27,5 adultes et 47 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | FÊTE DE FIN D'ANNÉE SCOLAIRE : Activité communautaire annuelle organisée pour récompenser les élèves de Mikizicec (2 occasions). | École | 200 participants | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2010 | ANIMATIONS PAR ESPACE VAL D'OR : Activité de prévention de la violence pour les enfants et les parents. | École | 17 parents 30 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | SEMAINE DE LA FAMILLE : Activité de prévention communautaire et familiale annuelle (vérification des sièges d'auto, généalogie). | CS et 1 ^{ère} Ligne | ? participants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| | JOURNÉE CULTURELLE EN FORÊT POUR MIKIZICEC : Activité scolaire ponctuelle pour promouvoir la culture anicinape. | École | 18 enfants | | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | PÊCHE SUR LA GLACE : Activité familiale au Lac Transparent organisée dans le cadre de la semaine de relâche annuelle (2). | CPE, CS et 1 ^{ère} Ligne | 50 participants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | ACTIVITÉ À L'ARÉNA : Activité familiale ponctuelle organisée dans le cadre de la semaine de relâche. | CS et 1 ^{ère} Ligne | ? participants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | SORTIE SCOLAIRE À VAL-D'OR : Activité ponctuelle organisée pour les enfants du PAPAR, avec quelques parents invités pour les accompagner. | École | 2 parents 9 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | MARCHE GABRIEL COMMANDA : Activité scolaire annuelle à Val d'Or pour rassembler les cultures, avec parents-accompagnateurs. | École | 5 parents 18 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | SORTIE AUX SUCRES À LA BAIE-DES-SABLES : Activité scolaire annuelle pour les enfants, avec quelques parents invités pour les accompagner. | École | 3 parents 11 enfants | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | REMISES DES BULLETINS À L'ÉCOLE MIKIZICEC : Activité annuelle pour informer les parents sur le cheminement scolaire de leur enfant. | École | Au moins 20 parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | FESTINS POUR DIFFÉRENTES CÉLÉBRATIONS : Activité communautaire et familiale se déroulant à quelques reprises chaque année (2 occasions : Fête des mères et pour les nouveau-nés). | CS et 1 ^{ère} Ligne | 45 participants | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | ACTIVITÉS PHYSIQUES PARENTS-ENFANTS : Activité familiale ponctuelle pour favoriser une bonne forme physique et la pratique sportive, organisée dans le cadre de la semaine de la famille. | CS | 8 enfants 1 adulte | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | FORMATION « UN PROJET DE VIE » : Activité de formation ponctuelle offerte par le CJAT aux intervenants œuvrant sur la communauté. | 1 ^{ère} Ligne | 9 participants | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| | RENCONTRE DES PARENTS À LA RENTRÉE SCOLAIRE À MIKIZICEC : Activité annuelle pour permettre aux parents de rencontrer les enseignantes et s'informer des règles et fonctionnement scolaires. | École | 44 enfants + presque tous leurs parents | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | OLYMPIADE SCOLAIRE INTER-COMMUNAUTÉ : Activité scolaire de compétition d'athlétisme. | École | 25 enfants | | | <input checked="" type="checkbox"/> |

Encadré 2 Synthèse des données des activités ponctuelles

30 activités ponctuelles recensées au total.

2008-2009 : 7 activités développées.

2009-2010 : 27 activités développées.

Automne 2010 : 8 activités développées.

28 différentes activités touchent la cible « A » : affective (lien d'attachement).

8 différentes activités touchent la cible « B » : la vie quotidienne (gestion, routine, rituels).

14 différentes activités touchent la cible « C » : culturelle-scolaire (certaines ont eu lieu plus d'une fois dans l'année ou la période recensée).

47 de ces activités ont été organisées par l'école; 33 % conjointement par les services de santé et de 1^{ère} Ligne de Kitcisakik.

6 activités ludiques et communautaires et 2 activités visant une clientèle captive ont eu une fréquentation moyenne de ≈73 participants (45 à 200 participants par activité, soit 1/7 à 1/2 de la population).

17 autres activités, surtout scolaires ou ciblant une clientèle particulière, ont accueilli entre 4 et 39 participants à chaque occasion pour une moyenne de 16 participants.

6.5.5 Nuances concernant le tableau des activités ponctuelles

Par rapport à la fréquentation, nous constatons qu'il y a une plus forte participation pour les activités ludiques d'envergure communautaire et les activités avec une partie de la clientèle captive, que pour l'ensemble des autres activités (exemples : *Clowns sans frontière*, *Randonnée annuelle en canots parents-enfants-ados*, *Séjour au relais Moko*, *Spectacle d'animation d'Éloïse avec Albert et Kiki*, *Fête de fin d'année scolaire*, *Pêche sur la glace*, *Festins pour différentes célébrations*, *Dîner d'accueil parents-enfants pour le CPE et le PAPAR*, *Animations par Espace Val d'Or*, *Rencontre des parents à la rentrée scolaire à Mikizicec*). Ces activités ont toutes accueilli 45 participants ou plus, allant même jusqu'à 200, ce qui représente environ un septième à près de la moitié des membres de la communauté présents pour chacune de ces activités ponctuelles. Les deux activités de formation ont accueilli près d'une dizaine d'intervenants chacune. Puis, plusieurs activités organisées par l'école ne demandaient que quelques parents pour accompagner lors de sorties ou aider à l'organisation des activités, ce qui explique partiellement le plus faible taux de participations des parents pour ces activités.

En ce qui a trait à la reconduite de certaines activités d'année en année, notons que seulement quelques activités de plus grande ampleur ou devenues des traditions se reproduisent annuellement. Pour la plupart des autres activités, il y a de grandes variantes d'une année à l'autre et parfois les activités sont totalement nouvelles. Cela dit, quelques événements non récurrents ont pu échapper à notre recension

et donc pourraient se révéler plus annuels que ponctuels en réalité. Nous constatons aussi qu'il y a une implication beaucoup plus marquée de la part de l'école dans la réalisation d'activités ponctuelles plutôt que dans celles qui sont récurrentes.

Enfin, en ce qui a trait aux cibles touchées, la presque totalité des activités de ce type ciblent le lien d'attachement de façon surtout indirecte, c'est-à-dire par le rassemblement des parents et de leurs enfants. Les deux activités de formation touchent plus directement le lien d'attachement, mais s'adressent à des intermédiaires, soit les intervenants. Puis, deux activités ne touchent que l'aspect culturel pour les enfants de l'école, ce sont les seules qui n'influencent pas directement la cible affective. Finalement, huit activités touchent la cible de la vie quotidienne. Ce sont principalement les activités de formation des intervenants et les activités d'information organisées par l'école et le PAPAN, la seule exception à ces catégories d'activités étant la *Semaine de la famille*.

6.5.6 Les lieux de concertation favorisant le bien-être des enfants : Cibles « A », « B » et « C »

Il existe plusieurs groupes constitués d'intervenants de différents secteurs qui abordent les questions relatives au bien-être des enfants. L'assistante de recherche a été invitée à participer aux rencontres de la Table d'Action Enfance-Famille (TAEF) à titre d'observatrice. Le but de la TAEF est de réunir les différents secteurs de la communauté : de la santé, de la 1^{ère} Ligne, de l'éducation et du Comité forêt, et de traiter de phénomènes communautaires concernant le bien-être des familles. Il est intéressant pour les chercheuses de connaître ses actions et objectifs puisqu'ils vont dans le même sens que ceux de la recherche. À cette fin, l'assistante a participé à quatre des cinq réunions qui ont été tenues pendant l'année 2009-2010.

La TAEF se veut un moyen de mettre en place des plans d'action pour agir sur des causes préoccupantes pour le bien-être des familles et des enfants et de provoquer des changements. Elle a pour mandat d'assurer le suivi de l'Engagement communautaire³¹ afin d'établir les meilleures

³¹ Voir Annexe A. L'engagement communautaire pour le bien-être des Kitchisakik-Ininik a été initié en mars 1996 et déposé finalement par le Conseil des Anicinapek en avril 2006. Le but de cet engagement est de mettre en place des moyens simples afin d'atteindre le mieux-être des enfants et des familles. « *Il faut que chacun des membres de Kitchisakik s'impliquent et se sentent concernés* ».

conditions à son application par tous les membres de la communauté pour assurer aux enfants un environnement social sécuritaire et un milieu de vie harmonieux.

Les réunions de la TAEF, qui se déroulent normalement aux six semaines, servent surtout, selon les observations de l'assistante, de lieu de concertation sur les moyens à prendre et actions à poser, voire même de lieu d'information pour tous les secteurs sur les projets et activités mis en place. Toutefois, peu d'actions concrètes semblent en être issues selon les observations de notre assistante de recherche. Lors d'une rencontre du Comité de suivi, après discussion, il a été suggéré de déléguer davantage de responsabilités et de tâches aux personnes impliquées entre les rencontres. Un plan d'action pour la TAEF a été amorcé en 2008-2009, puis il devait être révisé et poursuivi en 2010. C'est un sous-groupe de trois-quatre membres de la TAEF qui devait se charger de développer des moyens d'atteindre chaque objectif, mais il a été impossible pour l'équipe des chercheuses, en 2011, de savoir là où en étaient rendus leurs travaux.

À la TAEF, il n'y avait que très peu de membres présents de façon régulière. En fait, seulement quatre-cinq personnes, dont l'assistante de recherche, étaient présentes à toutes les réunions. Les autres, entre six et huit personnes, ne sont venues qu'à la première ou aux deux premières réunions ou encore de façon ponctuelle ou pas du tout, malgré le mandat de partage d'informations sur l'organisation des services offerts à Kitcisakik. Enfin, il y a été peu question des liens parent-enfant. La TAEF semble aborder, au besoin, des problèmes tels que la vente de drogue, le danger des chiens errants, etc. De plus, selon les observations, la question d'éthique de travail en ce qui concerne le souci de confidentialité lors des rencontres de la Table inquiète.

D'autres lieux de concertation et de prises de décisions existent. Il s'agit 1) d'un Comité multidisciplinaire qui se réunit mensuellement pour discuter des problématiques à surveiller sur un plan clinique; 2) du Comité clinique propre à l'école, centré sur les enfants, qui réunit les intervenants du Centre Jeunesse, de la Santé de Kitcisakik, des Services de 1^{ère} Ligne et les intervenantes scolaires, sur une base hebdomadaire; 3) de rencontres de l'équipe du Centre de santé de Kitcisakik et des Services de 1^{ère} Ligne chaque lundi pour faire le point sur la fin de semaine précédente et planifier la semaine à venir.

Au terme de la compilation de ces données, quelques constats se dégagent : 1) il a existé à Kitcisakik, pendant la période de cueillette des données, pour une population d'un peu moins de 450 habitants, 19 activités récurrentes, plus 30 activités ponctuelles, ainsi que quatre lieux de concertation et de partage de l'information pour les dirigeants et intervenants; 2) les activités de types ponctuel, culturel et ludique attirent nettement plus d'adeptes que les activités récurrentes et régulières, formatives et informatives; 3) la circulation de l'information demeure difficile, malgré les quatre lieux de concertation identifiés par cette recherche, outre le Conseil des Anicinapek; 4) il existe un écart entre la parole et la planification et la réalisation de l'action; 5) l'assiduité, la régularité et la persévérance ne sont pas au rendez-vous.

6.6 Les résultats en lien avec les trois cibles retenues

Le programme d'intervention préconisé suite à la phase I de la recherche a tenu compte des activités et services déjà en place ou qui se sont mis en place progressivement ou ponctuellement afin de ne pas prendre des initiatives qui dédoubleraient celles des professionnels. Chaque projet a été soumis au Comité de suivi de la recherche afin de valider la pertinence de le concrétiser ou de le remettre entre les mains de la personne-ressource de la communauté proposée par les membres du comité ou encore de l'abandonner ou de se greffer à ce qui existait déjà.

6.6.1 Cible « A » : affective (habiletés parentales - lien d'attachement)

Le tableau qui suit, tableau 9, contient les actions initiées et celles soutenues par la recherche. Parmi les dix formes d'implication de la recherche liées au lien d'attachement, la moitié a été initiée par la recherche alors que les autres l'ont été par la communauté, puis soutenues par la recherche.

Tableau 9 Cible « A »: actions initiées et actions soutenues par la recherche

| Actions initiées par la recherche | Période | Actions soutenues par la recherche | Période |
|--|----------------------|---|-----------|
| 1. La tenue d'une formation sur le lien d'attachement par une professeure de l'UQAT visant les professionnels et intervenants de la santé, des Services de 1 ^{ère} Ligne et de l'éducation. | 2009 2 formations | 6. Une participation financière offerte pour la réalisation de pancartes à être affichées en des lieux stratégiques touchant au lien d'attachement (action non finalisée). | 2011 |
| 2. La référence à des ouvrages et à des conférences sur le lien d'attachement auprès des intervenants et professionnels. L'achat d'ouvrages traitant de ce thème pour les professionnels et intervenants. | 2008-2010 | 7. Une participation financière proposée pour offrir des formations plus pointues sur le lien d'attachement à des intervenants (laissé sans suite par la communauté). | 2008-2010 |
| 3. La valorisation du lien d'attachement parent-enfant via des annonces régulières placées dans le journal communautaire. | 2009-2010 | 8. La promotion et la valorisation des cafés-rencontres qui abordent le lien d'attachement au Centre de santé. | 2008-2010 |
| 4. Les questions et recommandations régulières aux membres du Comité de suivi de la recherche. | 2008-2011 | 9. La participation au financement de t-shirts pour les parents et les enfants à l'effigie de leur école démontrant leur appartenance commune à cette institution. | 2010 |
| 5. Activités ludiques encadrées : les arts du cirque, initiées par les chercheuses en réponse à un besoin identifié en phase I par les jeunes de Kitcisakik. (Voir rapport de recherche complémentaire à l'Annexe F) | 2010-2011 | 10. Activités ludiques encadrées : les arts du cirque, prises en charge dès le début par la communauté de Kitcisakik. Encouragées et partiellement soutenues financièrement par la recherche. (Voir rapport de recherche complémentaire à l'Annexe F) | 2010-2011 |

Quatre de ces actions (1, 2, 6 et 9) ont été réalisées de façon ponctuelle, et les actions 3 et 8 ont eu quelques récurrences sur un ou deux ans. L'action 4 a duré tout le temps des phases II, III et IV de la recherche et les actions 5 et 10 ont été et sont toujours régulières et s'engagent confortablement dans une pérennité. Les actions 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 concernent directement le lien d'attachement, les autres, 5, 9 et 10, ont un apport réel mais indirect au renforcement du lien d'attachement. De l'ensemble de toutes ces actions, les actions 6 et 7 demeurent sans résultat pour l'instant : l'une d'entre elles est avancée mais pas encore finalisée au moment de la rédaction de ce rapport en octobre 2011 et l'autre a été mise en attente. Quatre des actions concernant directement le lien d'attachement s'adressent surtout aux intervenants et aux professionnels, par l'entremise de formations ou recommandations. C'est le cas des actions 1, 2, 4 et 7. Les actions 3, 6 et 8 visent une valorisation du lien d'attachement directement auprès des familles par des activités de promotion par affichages et dans le journal communautaire appelé *Bulletin liaison* ou par des cafés-rencontres. Les actions 5, 9 et 10 touchent davantage les jeunes de l'École Mikizic et leurs parents. L'action 9 a pu être réalisée grâce à la contribution de la recherche à l'achat de t-shirts décorés du logo de l'école et distribués à tous ceux qui y ont une

appartenance. Les actions 5 et 10 correspondent aux activités de cirque. Les chercheuses ont initié ces dernières actions en présentant une requête auprès du Cirque du Soleil pour qu'il s'implique à Kitcisakik, ce qui fut fait via le Cirque social, affilié au Cirque du Soleil. Toutefois, les négociations et la prise en charge ont été faites dès le départ par un intervenant de la communauté et membre du Comité de suivi. Cette activité est en pleine expansion. Elle a un effet sur le lien d'attachement du fait de l'intérêt porté et de la fierté des parents pour les accomplissements de leurs enfants.

Les progrès faits en vue de l'atteinte de cette cible, de nature purement qualitative, sont difficiles à évaluer puisque le lien d'attachement se vit principalement dans l'intimité. Fidèles à leur objectif de recherche visant la pérennité des interventions concernant les liens d'attachement parents-enfants, les chercheuses ont opté principalement pour conscientiser les intervenants de la communauté et les membres du Comité de suivi à l'importance du lien d'attachement. Dans cette foulée, les intervenants en place, perçus comme des multiplicateurs d'avancées, ont reçu une formation ponctuelle en deux temps avec engagement à des formations subséquentes à leur demande. De plus, à plusieurs reprises, l'équipe des chercheuses a formulé des propositions de soutien et des recommandations pour inclure, de façon explicite, le terme « lien d'attachement » dans le vocabulaire des services de la communauté. Malheureusement, le terme « lien d'attachement » n'apparaît nulle part dans le développement des plans d'actions qui visent cet objectif. Une régression est même relevée dans la disparition de certains programmes et outils mis en place antérieurement pour répondre à ce besoin. Certes, des activités intergénérationnelles sont organisées, cependant il est rare que des suivis soient faits pour évaluer les répercussions de ces initiatives louables et pertinentes.

Quelques indicateurs montrent cependant qu'une certaine conscientisation ainsi que des progrès visibles ont été accomplis. Les statistiques de la DPJ informent qu'il y a eu, depuis 2006, une nette diminution des signalements retenus à Kitcisakik, majoritairement pour négligence, de l'ordre de 42 signalements en 2006-2007, 83,3% étant retenus et 44 signalements en 2010-2011, 31,8% étant retenus (Riendeau, 2010 : 26). Le renforcement des liens d'attachement est peut-être l'un des facteurs qui a influencé ce progrès. Comme autre indicateur de progrès, mentionnons les observations subjectives suivantes : en juin 2009, lors de la fête de fin d'année scolaire, la chercheuse principale avait observé que les parents des élèves de l'école avaient tendance à se tenir à l'écart, loin des enfants, certains étant absents. Quoique la recherche n'ait pas permis d'affirmer qu'une transformation concrète se soit

opérée dans les liens d'attachement entre enfants, parents et grands-parents, lors de divers événements tenus par la suite dans la communauté tels que l'inauguration de la nouvelle bâtisse scolaire en octobre 2010, un spectacle du Cirque social organisé par les jeunes en décembre 2010 et lors de la diffusion des résultats de la recherche en septembre 2011, les chercheuses ont observé une qualité accrue, c'est-à-dire, non perçue de façon aussi généralisée auparavant, des relations entre parents et enfants, plusieurs parents, père ou mère, portant fièrement et étant en interaction constante avec leurs bébés ou jeunes enfants. Par les efforts conjoints de promotion de la part des services communautaire, scolaire, de santé et de 1^{ère} Ligne, ainsi que de la recherche, le sentier de l'attachement parents-enfants a été ouvert et les familles semblent s'y être engagées.

6.6.2 Cible « B » : la vie quotidienne (gestion, routines, rituels)

La recherche a été impliquée dans un total de neuf actions reliées à la vie quotidienne, dont trois ont été initiées par la communauté et supportées par la recherche. Le tableau 10, à la page suivante, montre les actions initiées et celles soutenues par la recherche.

Tableau 10 Cible « B » : actions initiées et actions soutenues par la recherche

| Actions initiées par la recherche | Période | Actions soutenues par la recherche | Période |
|--|----------------|--|----------------|
| 1. Recueil de données sur le terrain et transmission des synthèses tirées des données quantitatives et qualitatives au Comité de suivi et au personnel de l'école sur une base régulière via une sensibilisation, de l'information et de la formation sur l'importance des routines quotidiennes dans les familles d'enfants d'âge scolaire. | 2008-2011 | 7. Participation à la mise sur pied et au financement d'un atelier d'aide aux devoirs impliquant parents et enfants. Une intervenante avait été embauchée pour aider les parents à aider les enfants. | 2009 |
| 2. Présence hebdomadaire sur le terrain de l'assistante de recherche. But : agir en tant que « courroie de transmission » entre les secteurs scolaire et de la santé pour certains sujets de responsabilité partagée. | 2008-2011 | 8. Visites aux familles dont les enfants sont scolarisés à l'École Mikizicec. Idée conjointe recherche-intervenantes, mais visites effectuées par les intervenantes seulement, avec soutien par la suite dans la compilation des données recueillies tirées des fiches des visites aux familles. | 2009-2010 |
| 3. <i>Modeling</i> et aide concrète par l'assistante de recherche auprès de la personne intervenante en relations culturelles et scolaires dans ses tâches auprès des parents. | 2008-2011 | 9. Participation aux frais encourus par l'achat de trousse de matériel scolaire remises aux familles pour outiller les élèves afin de mieux travailler à la maison. | 2009-2010 |
| 4. Formation dispensée à l'intervenant en relations culturelles et scolaires sur la gestion du quotidien relatif à l'école afin de lui permettre de proposer des cafés-rencontres aux parents. | 2009-2010 | | |
| 5. Formation de l'intervenant en relations culturelles et scolaires et autres intervenants sur l'aide aux devoirs par les parents afin d'organiser et d'animer un ou des cafés-rencontres sur ce thème. | 2009 | | |
| 6. Formations ouvertes à tous les intervenants, à l'animation de groupe par une des chercheuses. | 2011 | | |

Des trois actions engendrées dans la communauté et soutenues par la recherche, les actions 7 et 9 ont touché directement les enfants et les parents de Mikizicec par la procuration de services d'aide ou de matériel à leur endroit, tandis que l'action 8 concerne un service rendu aux intervenantes. Les six actions initiées par la recherche s'adressaient à du personnel de la communauté, soit des intervenants ou des membres du Comité de suivi. Les actions 4, 5 et 6 sont clairement des formations offertes à la personne intervenante en relations culturelles et scolaires en poste dans le but de la rendre plus apte à fournir des services d'aide aux parents dans la gestion du quotidien. Les actions 1, 2 et 3 comprennent

différentes formes de soutien aux intervenants et professionnels de la communauté soit par *modeling*, sensibilisation ou transmission d'informations sur le travail à faire auprès des parents pour améliorer leur gestion du quotidien. Ces dernières se sont maintenues tout au long des phases II et III de la recherche, alors que l'ensemble des autres actions ont eu lieu plutôt sur une base ponctuelle ou sur une courte période.

Les moyens suggérés lors de la phase I de la recherche ont été mis en place et testés de 2008 à 2010. Un atelier d'aide aux devoirs a été plusieurs fois remanié pour répondre aux besoins exprimés par les parents, sans succès. La personne intervenante en relations culturelles et scolaires a reçu une formation afin de proposer un ou plusieurs cafés-rencontres sur ce thème, ce qui n'a pas à ce jour été concrétisé. En 2009-2010, l'intervenant en relations culturelles et scolaires a quitté son emploi après avoir reçu les trois formations mentionnées dans le tableau. Il a été remplacé par une intervenante, qui n'a pas reçu ces formations. La pérennité souhaitée dans ce dossier a été de ce fait menacée. Toutefois, en 2011, le poste a été scindé en deux : intervenante scolaire et intervenant culturel. Ce dernier est aussi responsable d'enseigner les cours de langue et de culture algonquines (voir cible C pour autres détails).

C'est finalement l'école qui a développé avec succès des stratégies pour l'aide aux devoirs. Des visites aux familles ont été effectuées en début d'année scolaire pour obtenir un portrait plus juste de la vie quotidienne des enfants et des parents. Les familles ont apprécié ces visites. Le bilan dressé par les intervenantes responsables laisse croire que la majorité des familles ont les moyens d'assurer un quotidien adéquat à leurs enfants incluant l'aide aux devoirs.³² L'éducatrice spécialisée en assume le suivi. On note toutefois que le manque de communication entre les services de la communauté peut nuire parfois au soutien qu'il serait possible d'apporter à certaines familles. La recherche a permis une conscientisation accrue de certaines problématiques et de certains enjeux en lien avec la routine quotidienne : des horaires stables afin d'arriver à l'école à l'heure, reposé, nourri, et vêtu adéquatement, ainsi que les leçons apprises et les devoirs faits. À cet effet, pendant la recherche de nouvelles habitudes ont commencé à se développer. Le temps fait son œuvre. Le soutien et le suivi s'avèreront sans doute les moyens les plus sûrs de parvenir à une bonification du quotidien en faveur

³² Il est cependant fait mention de difficultés plus importantes pour certaines familles qui sont alors autant que possible plus soutenues et encadrées. La remise de trousse de matériel scolaire a été appréciée également, bien qu'il soit difficile d'évaluer l'optimisation d'utilisation de celles-ci. La reprise de cette initiative en 2010 aurait pu intégrer du *modeling* selon le souhait des intervenantes en charge de ce dossier et les recommandations formulées par le Comité de suivi.

du bien-être des enfants. Les garanties de pérennité de l'amélioration de la vie quotidienne sont : un souci permanent des intervenants en place, tant pour les Services de 1^{ère} Ligne, de la santé et de l'école; le travail de l'éducatrice spécialisée et les suivis individuels qu'elle accomplit présentement; la continuité, d'une année à l'autre des visites aux foyers. Concernant les absences et retards des élèves dus aux activités propres à la communauté, entre autres, la chasse, les deuils, les tournois de hockey, etc., l'école a décidé d'adapter son calendrier en fonction de celles-ci plutôt que de tenter de convaincre les parents de privilégier l'école, ce qui ne fonctionnait pas.

Des données sur les perceptions et constats des membres de l'équipe-école et ceux des élèves par rapport à la place de l'école dans le quotidien ont été recueillies en 2009 et 2010 par la coordonnatrice et l'assistante de recherche. (Voir annexes C, D et E).

Les entrevues réalisées auprès des enseignantes, de la coordonnatrice de l'école et de l'éducatrice spécialisée évoquent certains aspects de la gestion du quotidien observés via les enfants ou au contact des parents directement:

- La fatigue des enfants spécialement les lendemains de jeudi de paye ou de 1er du mois et après la fin de semaine;
- La grande prise en charge de certains enfants par l'école : achat de matériel scolaire, de souliers, de collations et utilisation, parfois abusive mais tolérée, des services de garde;
- L'évolution encourageante de la participation des parents à la vie scolaire, notamment pour les devoirs et les leçons;
- L'importance des retards ou absences, notamment à certaines périodes de l'année;
- La compréhension de l'adaptation nécessaire à certaines traditions de la communauté (deuil, tournois de hockey) considérant que cela peut nuire au cheminement scolaire des enfants et que les familles devraient être davantage conscientisées à cela afin de trouver un équilibre;
- Une préoccupation par rapport à la période estivale, lorsque les enfants sont davantage livrés à eux-mêmes;
- Certaines périodes de l'année identifiées comme propices à des situations problématiques : le printemps et le temps des fêtes chrétiennes (Noël, Jour de l'An, Pâques).

Des discussions en classe menées en 2010 auprès des enfants par les enseignantes, sous l'observation de l'assistante de recherche, ont permis de faire ressortir les données suivantes :

- Faire ses devoirs, selon les enfants, a pour finalité de savoir étudier, d'apprendre de nouvelles connaissances et de pouvoir ensuite se faire bien comprendre. Certains aspects du contenu des devoirs sont appréciés, d'autres moins, selon les enfants. Les travaux d'écriture peuvent être jugés plus difficiles, car plus longs à réaliser alors que l'apprentissage de mots de vocabulaire ou les calculs sont plus faciles. Les enfants plus âgés peuvent consacrer entre une demi-heure et une heure à leurs devoirs. Dans la plupart des cas, les devoirs sont faits à la maison, sur la table de cuisine, sur le lit, sur le divan, parfois devant la télévision. Dans certains cas, les petits frères et sœurs jouent autour et il faut les surveiller ou les empêcher de jouer avec le matériel scolaire. Ils sont faits tout de suite après l'école dans le cas des plus âgés, mais certains enfants peuvent les faire avant le coucher ou le matin avant l'école. La garderie scolaire est jugée trop bruyante pour pouvoir y faire ses devoirs.

- Selon les enfants, les parents sont présents par des encouragements et certains (mères, pères ou grands-parents) font répéter les leçons. La plupart des enfants disent toutefois réaliser leurs devoirs seuls. D'après eux, leurs parents sont heureux lorsqu'ils obtiennent un coupon pour devoirs bien faits. Les enfants considèrent l'utilité des devoirs même s'ils aimeraient en avoir un peu moins. Ils aiment lorsque ceux-ci peuvent prendre une forme plus ludique à l'initiative de leur enseignante.

Suite aux résultats de la phase I, l'équipe de recherche en partenariat avec l'école et la communauté a tenté la mise en place d'un atelier d'aide aux devoirs parent-enfant en soirée du lundi au jeudi sous la supervision d'une responsable rémunérée par la recherche via la direction de l'éducation de Kitcisakik. Cet atelier a débuté en février 2009. Ce service ne semble pas avoir répondu adéquatement aux besoins exprimés par les parents, puisqu'il n'a pas été fréquenté et a cessé d'être offert en avril 2009. Le Groupe de Mobilisation de parents (GMP), initié par l'équipe de recherche, s'était impliqué dans le mandat de cet atelier et des ressources à y placer. L'école a de plus proposé des actions à la rentrée 2009 pour favoriser les devoirs grâce à un suivi plus strict : formule simplifiée pour les devoirs, feuille de devoirs à signer tous les jours par les parents et mise en place d'une boîte aux devoirs pour récompenser les élèves méritants. L'éducatrice spécialisée rencontre si possible chaque parent lorsque l'enfant n'a pas fait ses devoirs. Ce sont souvent, selon cette dernière, les mêmes familles concernées. Un dépliant a été rédigé par l'école et remis aux parents concernant les attentes pour les devoirs et les règles liées à l'école (horaires à respecter, rôle du parent et autres règlements internes). Il reste toutefois à retravailler sur une formule d'aide en-dehors de la maison, en partenariat éventuellement avec le service de garde après l'école.

6.6.3 Liens entre les cibles « A », « B » et « C »

La recherche a permis d'observer et de recueillir des données quantitatives sur les absences, les retards, les devoirs non faits et les absences de collations et ce, grâce à la collaboration des enseignantes qui avaient à remplir une fiche d'information pour chaque jour de la semaine d'école. Notons que le fait des absences, des retards, des devoirs non faits et des collations manquantes découlent des habiletés parentales quant aux liens d'attachement et aux routines quotidiennes. Dans ce sens, le tableau qui suit démontre un lien entre les trois cibles.

Les données présentées dans le tableau regroupent l'ensemble des classes. Des distinctions ou nuances sont relevées entre les groupes dans les commentaires qui suivent le tableau.

Tableau 11 Évolution de certaines habitudes liées à l'école

| Période du 1 ^{er} février au 19 juin 2009 | | Commentaires |
|--|---|---|
| Classe de 1 ^e et 2 ^e années (12 élèves) Classe de 3 ^e année (9 élèves) Nombre total d'élèves : 21 Jours compilés : 78 (classe de 1 ^e et 2 ^e années) 67 (classe de 3 ^e année) | | |
| Absences (%) | a. m. : 10 p. m. : 8,7 Total : 18,7 | Le taux d'absentéisme a fait un bond pour la période du 1 ^{er} au 31 mars 2009. D'après la coordonnatrice de l'école, le mois de mars est souvent marqué par moins d'assiduité de la part des enfants. |
| Retards (%) | a. m. : 18,4 p. m. : 6,3 Total : 24,7 | Les retards sont plus marqués pour les élèves de 1 ^e et 2 ^e années (classe conjointe) que pour ceux de 3 ^e année. Une explication proposée par les membres du comité de suivi de la recherche est que les parents et les enfants acquièrent l'habitude de la routine scolaire et sont moins sujets dès lors aux retards. |
| Devoirs non faits (%) | 58,3 | Le taux de devoirs non faits est élevé pour tous les groupes classes. |
| Absence de collation (%) | 17,2 | L'école a fourni les collations aux enfants jusqu'en septembre 2009. Après cela les parents ont eu cette responsabilité. |
| Période du 21 septembre 2009 au 11 juin 2010 | | Commentaires |
| Classe de 1 ^e année (6 élèves) Classe de 2 ^e et 3 ^e année (11 élèves) Classe de 4 ^e année (8 élèves) Nombre total d'élèves : 25 Jours compilés : 164 (classe de 1 ^e) 161 (classe de 2 ^e et 3 ^e année) 159 (classe de 4 ^e année) | | |
| Absences (%) | a. m. : 6,3 p. m. : 7,4 | Taux d'absentéisme en baisse par rapport aux relevés de la période antérieure (1/2 année). Pas de distinction selon les classes. |

| | | |
|--|---|--|
| | Total : 13,7 | |
| Retards (%) | a. m. : 23 p. m. : 13 Total : 36 | Taux de retard encore marqués par rapport aux relevés de la période antérieure (1/2 année). Toutefois les élèves de 4 ^e année ont moins de retard (surtout le matin) que les deux autres groupes. |
| Devoirs non faits (%) | 13,5 | On observe ici une diminution significative des devoirs non faits, là encore les élèves de 4 ^e année se démarquent. Cette diminution est probablement due à l'application d'une nouvelle stratégie d'encadrement des devoirs par les enseignantes et par un suivi plus serré des familles de la part de l'éducatrice spécialisée. |
| Absence de collation (%) | 19,6 | |
| Période du 2 septembre au 17 décembre 2010 | | Commentaires |
| <p>Classe de 1^e année (8 élèves) Classe de 2^e et 3^e année (9 élèves) Classe de 4^e année (9 élèves) Classe de 5^e année (9 élèves) Nombre total d'élèves : 35</p> <p>Jours compilés : 63 (classe de 1^e) 63 (classe de 2^e et 3^e année) 63 (classe de 4^e année) 63 (classe de 5^e année)</p> | | |
| Absences (%) | a. m. : 3,5 p. m. : 4 Total : 7,5 | Taux d'absentéisme en baisse constante depuis 2009. |
| Retards (%) | a. m. : 21 p. m. : 14 Total : 35 | Taux de retard : peu d'évolution mais les plus faibles taux de retard sont observés chez les élèves de 4 ^e et 5 ^e années. L'interprétation proposée d'une habitude acquise pourrait ici encore être renforcée. |
| Devoirs non faits (%) | 10,7 | Le taux est encore en baisse. L'application des nouvelles mesures semble être bénéfique. |
| Absence de collation (%) | 15,2 | |

6.6.4 Cible « C » : culturelle-scolaire (GMP, cours de langue/culture, aide aux devoirs)

En lien avec la cible « C », la recherche a participé à une vingtaine d’actions impliquant des parents et des collaborateurs dans l’école pour une école qui leur ressemble. Certaines de ces actions ont déjà été identifiées dans le tableau de la cible « B », mais comme elles touchent également à la cible culturelle-scolaire, elles se retrouvent aussi dans le tableau ci-dessous. Douze de ses actions ont été initiées par la recherche, alors que les huit autres sont issues de la communauté et ont été ensuite soutenues par la recherche.

Tableau 12 Cible « C » : actions initiées et actions soutenues par la recherche

| Actions initiées | Période | Actions soutenues | Période |
|--|-----------|--|-----------|
| Recueil de données sur le terrain et transmission des synthèses tirées des données quantitatives et qualitatives auprès du Comité de suivi, mais aussi du personnel de l’école sur une base régulière. | 2008-2011 | Mise sur pied du Groupe de Mobilisation de parents (GMP) suite à une décision du Comité de suivi. | 2008-2011 |
| Présence hebdomadaire sur le terrain de l’assistante de recherche, ce qui permet de transmettre et de diffuser les informations ou constats issus de la recherche, tels que la mise en relation des secteurs scolaire et de la santé pour certains sujets qui étaient traités séparément ou avec une communication défailante. | 2008-2011 | Participation au financement des activités du GMP. | 2008-2011 |
| Développement d’un lien de confiance et de respect entre l’assistante et les intervenants scolaires et autres pour la cueillette de données, mais aussi pour le soutien apporté. | 2008-2011 | Participation au budget de fonctionnement du GMP (gardiennage des enfants, collations, formation). | 2008-2011 |
| <i>Modeling</i> et aide concrète de l’assistante de recherche auprès de l’intervenant(e) en relations culturelles et scolaires dans ses tâches auprès des parents. | 2008-2011 | Mise sur pied de l’atelier d’aide aux devoirs suite à une décision du Comité de suivi. Participation aux frais encourus par l’atelier d’aide aux devoirs parent-enfant. | 2008 |
| Formation dispensée à l’intervenant en relations culturelles et scolaires sur la gestion du quotidien relatif à l’école, afin de lui permettre de tenir des cafés-rencontres pour les parents adéquatement. | 2009-2010 | Participation aux frais encourus par l’achat des trousseaux de matériel scolaire remis aux familles. | 2009-2010 |
| Formation de l’intervenant en relations culturelles et scolaires et autres intervenants sur l’aide aux devoirs par les parents, afin d’organiser et d’animer un ou des cafés-rencontres sur ce thème. | 2009 | Participation aux frais encourus par l’achat de t-shirts estampés « École Mikizicec ». | 2010 |

| | | | |
|--|-----------|---|-----------|
| Formations de l'intervenante en relations culturelles et scolaires et de l'enseignante du cours de langue et culture, ouvertes à d'autres intervenants, à l'animation de groupe par une des chercheuses. | 2011 | Visites dans les familles dont les enfants sont scolarisés à l'école de la communauté (initiative conjointe recherche-intervenant). | 2009-2010 |
| Financement du salaire de l'enseignante du cours de langue et culture. | 2008-2011 | Participation à l'achat de matériel pour le cours de langue et culture et pour la décoration de l'école. | 2010-2011 |
| Dons et achats de livres pour la bibliothèque scolaire. | 2009-2010 | | |
| Financement du Réseau BIBLIO pour optimiser la bibliothèque scolaire. | 2009-2011 | | |
| Formations (2) pour l'enseignante du cours de langue et culture : optimiser ses compétences en enseignement et dans l'organisation de son cours. | 2010-2011 | | |
| Organisation d'un <i>focus group</i> sur la culture à redéfinir (non tenu) ³³ . | 2011 | | |

De toutes ces actions, neuf d'entre elles ont trait à du financement, ponctuel ou récurrent, en totalité ou en partie, de biens et de services directement profitables aux enfants de Mikizicec et à leurs parents. Celles-ci permettent toutes soit d'ajouter concrètement une couleur anicinape à l'école, soit de faciliter l'implication des parents à l'école et donc de leur donner l'occasion d'y partager leur culture. Parmi les initiatives de la recherche, huit actions s'adressaient au personnel : intervenants, professionnels et membres du Comité de suivi. Quatre d'entre elles se trouvent à être des formations plutôt ponctuelles, alors que les quatre autres sont des activités de soutien et de transfert d'information qui se sont déroulées pendant l'ensemble des phases II et III de la recherche. Les deux autres actions qui n'entrent pas dans les types d'implications précédemment discutés consistent en la mise sur pied de groupes, soit le Groupe de Mobilisation de parents qui a démarré avec succès en 2008 et qui est toujours actif, ainsi que le *focus group* sur la redéfinition de la culture anicinape qui a été organisé, mais non encore réalisé.

« Une école qui nous ressemble » : le Groupe de Mobilisation de parents

Un Groupe de Mobilisation de parents (GMP) a été proposé par l'équipe de recherche. Il a été créé en octobre-novembre 2008 et a tenu sa première rencontre le 17 novembre 2008. Il a pour mandat de

³³ Voir Atteinte de la cible : viser l'implication des parents et autres collaborateurs dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble.

favoriser une implication et une appropriation de l'école par la communauté, les parents en particulier, en réponse au besoin exprimé en Phase I : « *avoir une école qui nous ressemble* ».

C'est à l'intervenant en relations culturelles et scolaires que revient le mandat de préparer, de coordonner et d'animer le groupe. Cela s'est fait avec le soutien de l'assistante de recherche jusqu'en décembre 2010. Le GMP s'est choisi le nom *Kiknomagewin Nigigok Widokodahin* (entraide des parents en éducation) en janvier 2010. Il dispose d'un budget assigné par la direction de l'éducation et par les fonds de recherche jusqu'à la fin de la recherche. Il réunit des parents dont les enfants sont scolarisés à l'École Mikizicec et encourage la présence de parents dont les enfants sont au CPE et au Programme d'aide préscolaire aux Autochtones vivant dans les Réserves (PAPAR). Il invite au besoin des intervenants extérieurs.

Encadré 3 Engagements du GMP

Engagements du GMP

- Les parents-membres ont à mettre en place des moyens concrets pour répondre aux principaux besoins identifiés par les parents d'enfants scolarisés à l'École Mikizicec, après validation de la direction de l'éducation.
- Le GMP est composé 1- d'un minimum de **cinq membres**, tous parents d'élèves, idéalement quatre étant d'enfants scolarisés à l'École Mikizicec, plus un parent d'enfant au préscolaire afin d'assurer une relève, 2- de l'intervenant en relations culturelles et scolaires pour assurer la coordination et 3- pendant la recherche, de l'assistante de recherche, mais sans droit de vote.
- C'est par consensus, surtout, que le Groupe fonctionne pour prendre des décisions.
- Un parent désigné joue un rôle semblable à celui d'un président de conseil d'administration et a la tâche de veiller à l'efficacité du groupe en termes de participation et d'implication dans l'école. Il assure également le lien avec la direction de l'école.
- Les parents membres du groupe s'assurent d'une bonne communication avec le personnel scolaire : direction, enseignantes, intervenants.
- Le groupe doit se réunir régulièrement, une fois par mois minimalement.
- Le groupe doit être informé du calendrier scolaire et des plages horaires disponibles pour y insérer éventuellement des activités pertinentes.
- Ce groupe n'est pas un conseil d'établissement et ne dédouble ni le rôle des assemblées de parents qui ont lieu deux fois par année et qui présentent les orientations de programme, ni l'assemblée annuelle qui dresse le bilan de l'éducation et demande à la population de se prononcer en termes d'orientations.

Le groupe dispose d'un budget alloué annuellement par la direction de l'éducation et par les fonds de la recherche pendant sa durée.

Tableau 13 Activités du GMP

| | Nombre de rencontres | Moyenne des présences | Nombre d'actions projetées | Nombre d'actions réalisées | Nombre d'invités |
|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Nov. 2008-juin 2009 | 6 sur 8 mois | 5,1 | 8 | 3 | 3 |
| Oct. 2009-mai 2010 | 8 sur 8 mois | 5,3 | 11 | 5 | 3 |
| Sept. 2010-déc. 2010 | 5 sur 4 mois | 4,8 | 10 | 6 | 4 |
| Total | 18 | 5 | 29 | 14 (48%) | 10 |

Nombre de rencontres : On note une augmentation des rencontres d'une année à l'autre. En septembre 2010, le GMP a redémarré sans trop tarder, la première rencontre ayant eu lieu le 21 septembre. De plus, un total de cinq rencontres ont été tenues à l'automne. Ces deux points reflètent une amélioration assez considérable quant à l'efficacité du GMP, il suffit de faire la comparaison avec le lent démarrage en 2009 et le nombre total de huit rencontres dispensées dans toute l'année scolaire. D'ailleurs, à l'automne 2010, aucune rencontre n'a été annulée sans être reportée peu de temps après, donc les rencontres avaient lieu aux trois semaines tel que prévu, sinon aux quatre semaines. En revanche, la majeure partie des réunions a débuté avec du retard (30 minutes à 1 heure) et ce malgré la modification de l'heure de début des rencontres (18h00 au lieu de 17h30).

Moyenne des présences : On note un maintien du nombre de participants aux rencontres du GMP. De plus, l'assistante de recherche a observé le développement d'un noyau qui prend de plus en plus d'assurance dans la prise en charge des projets envisagés. Il s'agit principalement de femmes, mères ou grands-mères en charge de leurs petits-enfants. En ce qui a trait à la participation, on note 4.8 participants en moyenne par rencontre à l'automne 2010. C'est un taux moyen un peu plus bas qu'en 2009, mais le plus petit nombre de personnes à une rencontre est demeuré plus élevé que l'année précédente. Neuf personnes différentes ont assisté à au moins une rencontre, toutes des mères, aucun père pour ce début d'année. Le noyau dur semble être formé de trois membres à date.

Nombre d'actions projetées/réalisées : Il y a eu une progression dans le nombre d'actions projetées mais surtout dans celles réalisées. Le GMP décide des actions qu'il souhaite entreprendre, parfois après

consultations avec la direction/coordination de l'école, l'assistante de recherche et principalement en fonction des besoins des parents et enfants de l'école. Les actions réalisées sont appréciables même si certaines ont été très longues à aboutir (affiches en ancinape par exemple pour décorer l'école).

Le GMP a initié et réalisé quatorze actions comme suit :

- rangement de la première bibliothèque;
- système d'émulation : certificats-mérites remis chaque semaine à des élèves selon les recommandations des enseignantes, avec une photo du parent membre du GMP et de l'élève publiée dans le Bulletin communautaire;
- lettre aux parents concernant les retards;
- lettre aux parents les informant du système d'émulation;
- participation financière à un voyage de fin d'année;
- organisation d'activités pour la fête d'Halloween;
- organisation de la fête de Noël;
- organisation des fêtes de fin d'année scolaire;
- création d'un capteur de rêves grand format pour l'inauguration de la nouvelle école;
- réalisation d'affiches en ancinape (image et nom associé) à accrocher dans l'école.

Pour l'automne 2010, au moins cinq projets avaient été inscrits au plan d'action du GMP : 1) les activités de la semaine culturelle, 2) les activités d'Halloween, 3) les activités de Noël, 4) le redémarrage du système d'émulation et 5) les affiches en ancinape à terminer pour l'école. Cependant, en décembre 2010, seuls trois d'entre eux ont été réalisés. Aucune activité n'a été préparée pendant la semaine culturelle, les membres du GMP s'y étant pris trop tard pour organiser une activité avec les jeunes de la garderie scolaire. De plus, le système d'émulation n'a pas été remis en marche pour l'automne, faute d'un transfert adéquat des documents à la remplaçante de l'intervenante en relations culturelles et scolaires. Les trois autres projets ont été réalisés avec succès, mais pour certains en partie seulement, c'est-à-dire que ce n'est pas toutes les affiches qui ont été installées et pour l'Halloween, les parents se sont limités à offrir des sacs de bonbons et surprises, sans animer d'activités.

Outre ces projets, le GMP a aussi nommé sa nouvelle présidente et sa vice-présidente. Puis, le GMP a également participé à l'ouverture de la nouvelle École Mikizicéc en donnant à l'école un gros capteur de rêves fabriqué par une des mamans membres du GMP pour orner l'entrée et en procédant au dévoilement officiel du logo de l'école.

Nombre d'invités : Peu de personnes extérieures au GMP se sont impliquées, y compris les aînés sur lesquels l'équipe de recherche comptait. Cependant, à compter de septembre 2010, la responsable du

cours de langue et de culture a été présente à la plupart des réunions. Mentionnons également que lors de la réalisation de certains projets, d'autres membres de la communauté se mobilisent.

Enfin, notons que l'assistante de recherche a travaillé très étroitement avec la nouvelle intervenante en relations culturelles et scolaires depuis son entrée en fonction en septembre 2010 afin de pouvoir lui remettre entièrement ce mandat dès janvier 2011. Depuis le retrait progressif, à compter de janvier 2011, de l'assistante de recherche agissant comme guide pour la bonne marche du GMP, l'intervenante en relations culturelles et scolaires prend de plus en plus d'autonomie dans son rôle de responsable du GMP. Elle se charge de trouver les gardiennes, de contacter les parents, d'animer les réunions, puis de rédiger les ordres du jour et les comptes-rendus. En fait, c'est elle qui amorce toutes ces actions. La mobilisation des autres parents par les parents membres du GMP pour qu'ils s'impliquent dans l'école est une activité encore très peu présente à l'intérieur du GMP.

En conclusion, le GMP est perçu de façon positive par l'équipe de l'école, bien qu'il lui soit parfois difficile d'identifier les membres du groupe et les actions entreprises. L'équipe perçoit que le GMP se développe et que l'implication des parents y est saine. La remise des certificats-mérites est appréciée³⁴.

6.6.4.2 Le cours de langue et culture algonquines

Selon les résultats de la phase I de la recherche, le programme d'intervention préconisé par les chercheuses et le comité de suivi incluait le développement d'un cours de langue algonquine dans l'agenda scolaire, auquel a été subséquentement ajoutée la culture pour devenir un « cours de langue et de culture algonquines » qui reflète davantage son contenu et son mandat.

Les cours ont débuté le 20 octobre 2008 et ont, par la suite, été dispensés par deux enseignantes algonquines différentes. Ces deux personnes n'ont pas de formation en éducation ou enseignement. Elles sont « *kokoms* », c'est-à-dire, grands-mères. La première enseignante avait des difficultés à respecter les heures de présence et à préparer des activités sans le soutien de l'assistante de recherche. De plus, des problèmes personnels et des demandes accrues de participation à d'autres activités dans la communauté l'ont forcé à se retirer de cette fonction. En septembre 2009, elle a été remplacée par une enseignante en provenance de la réserve algonquine de Pikogan près d'Amos. Celle-ci s'est

³⁴ Selon les résultats des entrevues individuelles menées auprès des membres de l'équipe école en mai 2010, voir Annexe C.

montrée intéressée à animer des ateliers d'artisanat puis à prendre en charge ce cours malgré le fait que la langue de Pikogan et de Kitcisakik ne soient pas tout à fait identiques. Elle s'est installée dans la communauté, mais faute de logement a dû déménager, entraînant la nécessité d'un covoiturage. Elle a tout de même réussi à dispenser les cours à l'horaire de façon régulière. Jusqu'à la fin juin 2011, elle travaillait 21 heures par semaine pour l'école et 7 heures pour le Centre de santé de Kitcisakik où elle enseignait l'algonquin à l'équipe d'intervenants autochtones qui ont pour clientèle les aînés. De plus, une invitation avait été lancée dès 2009 à toute personne de la communauté intéressée à participer au cours, mais personne ne s'est présenté. Le tableau qui suit indique une nette amélioration dans la quantité des cours donnés entre septembre 2008 et décembre 2010.

Tableau 14 Données quantitatives sur le cours de langue et de culture

| Années | Nbre total de cours qui auraient dû être dispensés | Nbre de cours ayant été dispensés | Nbre de cours manqués avec « absence motivée » | Nbre de cours manqués pour raisons personnelles (hors congé maladie) | Nbre de personnes de la communauté s'étant impliquées bénévolement |
|---------------------|--|-----------------------------------|--|---|--|
| 2008-2009 | 194 cours (100%) | 106 (54%) | 44 cours (22,6%) | 44 cours (22,6%) | 0 |
| 2009-2010 | 113 cours (100%) | 94 (83%) | 9 (7%) | Non comptabilisé car annulation des cours anticipés (déménagement de l'enseignante) | 0 |
| Automne 2010 | 76 (100%) | 51 (67%) | 11 (15%) (formations de l'enseignante) | 14 (18%) Problème de co-voiturage principalement | 0 |

Ce cours permet aux élèves d'entendre, de répéter et d'apprendre des mots algonquins tout en pratiquant une activité évoquant des légendes et de l'artisanat. Au départ, seuls deux à trois élèves par classe suivaient le cours, en rotation durant la semaine. Suite au changement d'enseignante, tous les enfants et la titulaire de la classe restent ensemble pour le cours. L'enseignante se constituait un cartable d'activités qu'elle proposait aux enfants en tentant autant que possible de les adapter selon les niveaux. Il restait à améliorer la planification des cours, la diversité du contenu, l'adaptation aux enfants et le temps alloué en classe³⁵. Le comité de suivi a recommandé à cette enseignante de prendre des formations pour renforcer son autonomie en termes d'animation et de préparation de contenu. Ces formations ont été suivies 1) en décembre 2010 par des observations à l'École Migwan

³⁵ D'après le compte-rendu rédigé par Anne-Marie Coulombe, enseignante engagée par la recherche pour évaluer les besoins de l'enseignante en termes pédagogiques, UQAT, mars 2011. Voir Annexe B.

de la communauté algonquine de Pikogan près d'Amos; 2) en janvier 2011, par un cours pratique en animation de groupe et; 3) en février 2011, par une formation individuelle en préparation du contenu.

Avec le soutien de l'assistante de recherche, l'enseignante remplissait le plus régulièrement possible une grille d'informations concernant le contenu dispensé à chaque semaine, le nombre d'élèves présents et quelques notes d'appréciation sur le cours. Lorsque les cours ne pouvaient pas être dispensés, l'assistante de recherche devait recueillir le motif de l'annulation. L'enseignante pouvait inviter des membres de la communauté à participer à son cours selon les thèmes choisis. Tout au long de cette étude, le cours a été financé par les fonds de recherche.

L'équipe-école a apprécié le travail de la deuxième enseignante et l'a soutenue, notamment pour la discipline en classe. Ce cours a été très apprécié par les enfants³⁶, selon leurs dires, ainsi que par les enseignantes³⁷ qui y participaient et y ont fait des apprentissages, ainsi que par les parents³⁸ sondés. La direction de l'Éducation et le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik ont décidé de maintenir le cours de langue et de culture algonquines à l'horaire pour la rentrée 2011. Toutefois, la charge du cours a été confiée à l'intervenant culturel de l'école, qui est issu de Kitcisakik³⁹ : donc pérennité au niveau du cours, mais pas de la personne formée.

³⁶ Au total 33 élèves auront participé à une discussion portant sur leur appréciation et perception des cours de langue et culture et des devoirs à faire à la maison. Les trois débats ont eu lieu dans chacune des classes visées : 1e année (6 élèves), 2e et 3e années réunies (11 élèves) et 4e année (6 élèves). Ils se sont tenu les 15, 20 et 28 avril 2010. La durée a varié entre 20 et 30 minutes. L'enseignante était dans chaque cas responsable de l'animation du débat tandis que l'assistante de recherche présente notait ses observations et enregistrait. L'assistante a pu à quelques reprises reprendre certaines questions afin que les enfants apportent des précisions à leurs réponses initiales. Les notes d'observation et les enregistrements ont été repris par la coordonnatrice de recherche afin d'en tirer des résumés et une synthèse qui a été transmise à l'équipe de recherche, aux membres du comité de suivi et aux enseignantes participantes. Chaque enseignante a signé une feuille d'autorisation de mener le débat et de l'enregistrer à des fins informatives et confidentielles dans le cas de la recherche. Voir Annexe C.

³⁷ Entrevues réalisées par la coordonnatrice de recherche auprès des enseignantes de 1^{ème} à 4^{ème} années et de la coordonnatrice de l'école en juin 2009 et en mai 2010. Voir Annexe C.

³⁸ Sondage réalisé par l'assistante de recherche auprès des parents membres du Groupe de Mobilisation de parents le 12 avril 2010. Voir Annexe C.

³⁹ Suite à la présentation des résultats au Comité de suivi du 19 avril 2011, le directeur de l'Éducation a informé les membres qu'à compter de la rentrée scolaire 2011 un intervenant scolaire et un intervenant culturel seront engagés. L'intervenant scolaire aura entre autres à prendre en charge le Groupe de Mobilisation de parents et l'intervenant culturel le cours de langue et culture.

6.7 Conclusion de la présentation des résultats

Les résultats démontrent que la mise en place d'intervention ou le renouvellement de pratiques ne peuvent être uniquement dirigés par la recherche. En effet, la communauté a ses propres services qui préexistaient à la recherche. Le programme préconisé à la suite de la phase I devait s'arrimer à ce qui était déjà en place ou ce qui avait été projeté. Toutefois, le suivi régulier pendant près de trois ans de ces activités, a permis de questionner les offres de services et plus encore, l'absence de services visant particulièrement les trois cibles identifiées, et de recommander ou de soutenir le cas échéant les initiatives visant à rejoindre ces cibles. Il s'agit en cela des mandats d'une recherche-action qui implique directement des membres de la communauté afin de mieux répondre aux attentes de celle-ci à partir des ressources dont elle dispose et surtout de mieux saisir les différents enjeux liés à cette communauté en particulier.

En résumé, ce dont les résultats de recherche rendent compte sont comme suit :

- 1) Cible « A » : Des modèles d'attachement parents-enfants ont été observés en différentes situations dans la communauté, malgré l'expérience du pensionnat. Le lien d'attachement parents-enfants est là. Ces modèles sont maintenant en processus d'être rendus visibles et mis en valeur. De plus, selon les données recueillies auprès du Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, l'implantation de l'école et, par conséquent, un plus grand nombre d'enfants demeurant dans la communauté, n'ont pas engendré une croissance du taux de placement comme pouvaient le craindre les intervenants et membres de la communauté en 2005. Il y a même eu régression dans le taux de placement.
- 2) Cible « B » : La présence de l'école favorise une consolidation progressive de la gérance du quotidien dans les familles dont les enfants sont scolarisés dans la communauté. Les résultats démontrent qu'il y a encore du chemin à parcourir par une habitude dans ce domaine pour arriver à établir des routines permettant aux enfants d'arriver à l'école à l'heure, reposés, les devoirs faits, les leçons comprises et munis de vêtements appropriés et de collations saines. Toutefois, cela ne dépend pas uniquement des familles, mais également de l'amélioration des conditions de vie et de logement.
- 3) Cible « C » : La mise en œuvre du GMP a mis en mouvement une mobilisation des parents, des familles élargies et des intervenants de la communauté autour de la vie scolaire des enfants. Le GMP devient de plus en plus autonome au fil des ans et son avenir semble assuré. Il contribue au renforcement progressif du sentiment d'appartenance à l'école. Il reste encore à développer un partenariat authentique familles-communauté-école tel que défini au chapitre des outils référentiels.

Les cours de langue et de culture algonquines ont eu un départ difficile mais des améliorations substantielles ont été apportées au fil de la recherche. La décision de poursuivre ces cours a été prise et un intervenant de la communauté en est responsable. Les aînés, les familles et la communauté ne se sont pas mobilisés autour du besoin de raviver leur langue et leur culture, pourtant considéré comme important selon eux-mêmes dans la phase I de la recherche. Le problème de la langue est sérieux, car les enfants ne semblent pas avoir de langue maternelle dans le moment et ne maîtrisent pas, non plus, la langue française, celle de l'enseignement à l'école. Quant à la culture, plusieurs activités traditionnelles et artisanales existent. Toutefois il reste encore à la communauté à faire une réflexion collective, comme l'équipe de recherche l'a préconisée, voire a tenté à plusieurs reprises de mettre sur pied, sur les valeurs culturelles qu'elle veut et qu'elle peut conserver et transmettre à ses enfants au sein du cours de langue et de culture.

L'école est perçue comme une force dans la communauté parce qu'elle offre aux familles la possibilité de vivre ensemble, aux enfants de s'approprier la culture communautaire tout en bénéficiant des apprentissages scolaires nécessaires et obligatoires, à la communauté de voir grandir ses enfants et de se réconcilier avec l'institution scolaire, et une possibilité d'implication accrue dans l'éducation de leurs enfants. Le cheminement de l'implantation de l'école de 2005 à 2011 est un exemple de persévérance tant de la part du Conseil que de la direction de l'Éducation et de tous ceux et celles qui y travaillent car il n'a pas toujours été aisé de faire valoir l'importance des enjeux reliés à un tel défi notamment aux bailleurs de fonds, Kitcisakik n'étant pas une Réserve.

Outre ce qui précède, l'équipe des chercheuses a fait plusieurs autres constats : 1) certaines activités pertinentes et liées aux cibles de la recherche n'ont pas pu être réalisées ou répétées; 2) les ressources humaines anicinapek sont peu nombreuses, parfois instables et, de façon générale, insuffisamment formées pour l'ampleur des dossiers qu'ils ont à traiter. En certains cas, leur collaboration est difficile à obtenir; 3) des sollicitations à répétition sont nécessaires pour obtenir la participation des personnes aux réunions et aux tâches à accomplir; 4) la persévérance est généralement difficile.

Le travail de conscientisation conjoint entre la recherche, le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, le Comité de suivi, les intervenants scolaires, de la santé, de la 1^{ère} Ligne et communautaires a fait en sorte que le souci du bien-être des enfants s'est accru dans la communauté. La présentation régulière des

données recueillies par la recherche auprès des membres du Comité de suivi aura été l'un des atouts de cette recherche-action puisque c'est par cette collaboration qu'une sensibilisation et une conscientisation pouvaient être faites sur les différentes cibles visées par la recherche.

7. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Préambule

Les résultats de cette recherche-action participative (RAP) sont de plusieurs ordres. Certains d'entre eux sont en lien avec les actions touchant les trois cibles que la recherche elle-même a mises en œuvre ou tenté de mettre en œuvre. D'autres sont issus d'actions initiées par les services scolaires, psychosociaux, de santé et communautaires. Des commentaires analytiques sont également faits sur une recherche complémentaire en réponse à l'identification d'un besoin par les jeunes de la communauté cible. D'autres résultats, non liés aux cibles et les actions entreprises, nous ont également paru importants à révéler dans ce rapport. Une autoévaluation sommaire de la recherche identifiant les mérites et les limites de cette étude clôt le chapitre. Celui-ci se divise de la façon suivante :

- Section 7.1 Résultats des activités récurrentes et ponctuelles, engendrées dans la communauté : liens avec les écrits recensés
- Section 7.2 Résultats des actions initiées, soutenues et suivies par la recherche : liens avec les écrits recensés
- Section 7.3 Réflexions explicatives sur la notion de temps procurant un éclairage supplémentaire
- Section 7.4 Résultats de la recherche complémentaire intitulée *Implantation et réalisation d'un programme d'action sociale par le cirque à Kitcisakik*
N.B. : Cette recherche a été entreprise par Micheline Potvin, chercheure principale de ce projet complémentaire, et Marguerite Loïselle, cochercheure. Elle répond directement à un besoin identifié par les jeunes de Kitcisakik (d'activités ludiques encadrées pour les enfants de l'École Mikizicec) et elle a contribué à la cible « A », affective, de façon particulière. Le rapport de recherche de cette étude est donc placé en annexe du présent rapport, et une brève analyse de ses résultats est présentée dans ce rapport.
- Section 7.5 Lien des résultats avec les objectifs de la recherche et avec ses outils référentiels
- Section 7.6 Mise en parallèle du vécu des enfants de Kitcisakik avec d'autres contextes dits « à risque » pour les enfants
- Section 7.7 Résultats autres :
 - 7.7.1 – Quelques constats sur la communauté de Kitcisakik
 - 7.7.2 – Leçons apprises par l'équipe des chercheures
- Section 7.8 Autoévaluation de cette recherche : ses mérites et ses limites

7.1 Résultats des activités récurrentes et ponctuelles, offertes par la communauté et liens avec les écrits recensés

Pour la majorité d'entre elles, les activités présentées dans les tableaux 7 et 8 étaient, ou avaient été, préexistantes à notre recherche. Certaines ont été remises sur pied et ravivées pendant la recherche, parfois avec permanence tandis que d'autres se sont éteintes en cours de route, soit momentanément ou complètement. Il apparaît clairement dans ces deux tableaux que les services de santé et de 1^{ère} Ligne ainsi que l'école sont proactifs à Kitcisakik. Les activités offertes sont de divers types et styles : informationnel, formationnel, de sensibilisation, de soutien et de loisirs. Certaines sont à caractère plus intellectuel et théorique visant à développer les savoirs (conférences, discussions, échanges de points de vue), d'autres plus pratiques et expérientielles, stimulant les savoir-faire, et d'autres festives ou ludiques, de styles artistique ou sportif qui visent non seulement la santé et le plaisir, mais développent par surcroît, quoique subtilement, des savoirs-être : une meilleure perception de soi, une discipline et l'attachement parent-enfant. Plusieurs de ces activités sont de nature culturelle, cherchant à raviver et à maintenir la culture anicinapek chez les jeunes. Toutes sont éducatives et préventives, axées sur la famille, le rapprochement parent-enfant, le développement de pratiques parentales positives et constructives en particulier.

Il ressort de ces premières données, que les intervenants de la communauté, tant autochtones qu'allochtones, sont conscients d'un besoin d'améliorer les pratiques parentales. Plusieurs parents montrent qu'ils désirent apprendre et développer de meilleures pratiques et dynamiques familiales. Les activités ponctuelles liées à l'école, la quasi-totalité des parents présents lors de la rencontre des parents à la rentrée scolaire et la venue de 20 parents, sur un potentiel de 36 (55,5%), pour la remise des bulletins à l'École Mikizicec après seulement cinq années d'opération de l'école, démontrent un intérêt pour connaître et comprendre le système scolaire et ses règles ainsi que pour le suivi scolaire de leurs enfants. Ces données sont en corrélation positive avec les résultats de l'étude de Claes & Comeau (1996) et la théorie d'Epstein (2001). D'autres auteurs entérinent ces données stipulant que les parents de tous milieux et toutes conditions de vie s'intéressent au développement de leurs enfants et désirent contribuer à leur sain épanouissement (Ciuffetelli Parker & coll., 2011).

Il est notable, dans les tableaux 7 et 8 du chapitre précédent, que les activités ponctuelles, surtout d'ordre culturel et ludique et impliquant toute la famille, qui ne réclament ni régularité ni persévérance, sont nettement plus attirantes que les autres à Kitcisakik : apprendre dans le faire et le plaisir, au cours d'une activité unique, culturellement significative, voilà la préférence. Mais quelle est l'explication à l'irrégularité de participation et au manque de persévérance que l'on retrouve de façon généralisée à travers les résultats de cette recherche? L'équipe des chercheuses n'a pas de réponse précise à cette question. Elle soupçonne toutefois qu'une vie nomade de cueilleurs-chasseurs – rappelons que les Anicinapek de Kitcisakik ne sont sédentaires que depuis une cinquantaine d'années, un temps très court dans leur histoire – ne réclame pas une régularité selon une conception mécanique du temps. À l'inverse d'un fermier qui doit s'occuper de ses bêtes avec une régularité quotidienne et contrôler ses semences et récoltes également avec régularité, un chasseur chasse lorsque sa famille a faim et n'a plus rien et un cueilleur cueille lorsque les fruits sont mûrs, donc au « temps propice » (voir les écrits sur le sujet). Autrement, on se repose ou on passe à d'autres priorités, selon la saison et les circonstances. La régularité et la persévérance ici sont vécues différemment : bien sûr le chasseur qui a faim doit persévérer dans sa quête d'une proie jusqu'à ce qu'il l'ait trouvée et abattue. L'effort de persévérance prend sa source dans un besoin de survie, non dans un désir d'améliorer sa vie et ce, surtout pas si on n'a aucune assurance ou conviction que l'effort sera récompensé. Si l'Autochtone de tradition nomade ou semi-nomade accoutumé à la vie pratico-pratique en forêt ne considère pas, après observation et réflexion, que sa présence à une rencontre ou que l'activité proposée est ou sera utile à son bien-être et celui des siens, cette activité ne sera pas prioritaire pour lui, la persévérance ne servira pas une fin utile. Cet effort n'a de sens que si la personne a une capacité d'anticipation, de vision d'avenir, fondée sur des expériences passées ou des modèles connus, si non elle est plus difficile.

Cela étant dit, au niveau des activités récurrentes proposées dans la communauté (selon le tableau 7), dû à un manque de ressources, nous n'avons pas pu obtenir d'information des premiers concernés sur les raisons précises d'une moyenne de participation parentale plutôt basse (par exemple à certains ateliers), malgré le besoin ressenti et le désir exprimé de s'améliorer. Les ressources limitées dans la communauté font en sorte que les programmes proposés sont peu ou pas évalués. Toutefois, selon leur analyse du milieu, les chercheuses ont identifié les facteurs suivants comme explications plausibles de cette faible participation : 1) d'abord, la nouveauté et le manque d'habitude; 2) les conditions de vie ardues qui réclament beaucoup de temps pour la simple survie au quotidien; 3) des obligations

parentales ou filiales; 4) des dépendances; 5) des difficultés conjugales; 6) la monoparentalité (en août 2011, on compte 10 familles sur 100 monoparentales à Kitcisakik dont le nombre d'enfants s'échelonne de un à 8, la majorité en ayant plus qu'un en base âge); 7) un choix possiblement trop élevé d'activités proposées pour une si petite collectivité; 8) des activités perçues comme non intéressantes d'un point de vue pédagogique ou non significatives et non suffisamment axées sur une amélioration de vie ici et maintenant; 9) nous notons également, selon les bilans qualitatifs de notre assistante de recherche, qu'en l'absence de rappels soutenus, surtout de dernière heure, la participation flanche. Or, les intervenantes ne font pas toutes de tels rappels.

Nous remarquons aussi un écart assez constant à travers les résultats de la recherche, entre l'identification d'un besoin, le désir de le combler, la volonté exprimée de le faire, voire même les décisions prises pour accomplir une action, et la mise en action d'une décision. Selon l'analyse des chercheuses, les explications de ce phénomène peuvent être attribuées à l'une ou l'autre, ou à un cumul, des facteurs suivants :

- le simple oubli et le passage à d'autres priorités momentanées plus « à propos », tel que mentionné dans notre recension des écrits concernant le temps;
- une faible confiance en soi ou un sentiment d'incompétence qui met un frein à l'action;
- le temps étant vécu de façon moins stressante en forêt qu'en milieu urbain, les actions peuvent être perçues, de l'extérieur, comme prenant du temps avant d'être accomplies;
- une volonté plutôt faible de faire le nécessaire pour combler un besoin ressenti. Sur ce point, un membre ancinape du Comité de suivi de la recherche disait aux chercheuses qui se questionnaient et parfois s'impatientaient du fait que souvent les actions tardaient à venir: « *il ne faut pas vouloir plus que nous autres* »...;
- une capacité à l'effort aurait possiblement été perdue dans le processus de sédentarisation et ce, surtout si l'effort demandé n'a pas de signification dans un monde encore substantiellement imprégné de semi-nomadisme. Par exemple, l'effort d'un voyage familial en canot pour se rendre à une rencontre communautaire estivale a du sens et est précédée d'une anticipation motivante de la joie d'une réunion avec son groupe. Mais l'effort mis dans une action pour laquelle, par manque d'expérience, on n'a pas de repère pour anticiper un résultat (exemples : accompagner son enfant à une activité scolaire ou encore, réaliser et placer des affiches avec

des mots anicinapek dans l'école), risque de ne pas se manifester par manque de stimulus, d'anticipation, de perception de l'utilité de l'effort requis;

- une dernière explication peut être liée à une vision holistique, donc globale, des choses qui rend difficile le découpage en petits pas des tâches à effectuer et des moyens à prendre pour les accomplir. Ce serait donc le « comment » qui serait difficile à percevoir : comment planifier les étapes et diviser les tâches pour l'accomplissement d'un travail. L'ampleur de la tâche, perçue comme un tout indivisible, peut paraître décourageante et ce, d'autant plus si l'effet d'une décision et d'une action doit être anticipé sur sept générations à venir, comme le mentionnent les écrits recensés sur ce sujet.

On note, de plus, dans les données que les activités instaurées de longue date sont davantage fréquentées. Cela confirme, en quelque sorte, l'affirmation de Good Tracks (1973) à savoir que les Autochtones observent longuement les attitudes et comportements des gens ou une nouveauté avant de s'impliquer, afin de s'assurer qu'il n'y a pas de danger et que l'élément proposé sera utile et positif pour eux. Notre réflexion sur le temps au point 7.2 ainsi que d'autres résultats de cette recherche, démontrent que cette réalité est omniprésente à Kitcisakik, malgré l'ouverture de cette communauté au monde extérieur. Cela témoigne du fait que les blessures de la colonisation, du régime des pensionnats en particulier, sont encore vives et porteuses de méfiance. Cet état de fait confirme tous les écrits recensés sur les séquelles des pensionnats et leurs répercussions intergénérationnelles.

Tel que mentionné au troisième paragraphe de cette section, selon le nombre de participants aux activités culturelles, il est clair que les familles de Kitcisakik aspirent ardemment à conserver et transmettre leur culture qui est intimement liée à la vie en forêt. Cela confirme tous les écrits sur le sujet : il y a depuis plusieurs années un mouvement non seulement sur le plan national, mais international, de revivification des valeurs, des visions du monde et des pratiques ancestrales indigènes (voir les écrits de Smith, Brant, Brant Castellano, Hart, Mehl-Madrona, Morriveau, pour ne nommer que ceux-là). Nos données indiquent aussi une nette préférence pour les activités de types expérientiel, festif et ludique, ce qui confirme les écrits concernant les façons privilégiées d'apprendre chez les Autochtones, par observation, imitation et expérimentation, ainsi que leur goût marqué pour l'humour, le rire et le plaisir de vivre.

Pour conclure cette partie de la discussion des résultats, mentionnons d'une part que la vision axée sur l'utilité est importante à retenir. Elle s'explique en partie du fait que ce qui n'est pas absolument utile au nomade doit être mis de côté, si non la charge est trop lourde à transporter, la survie du groupe en dépend. D'autre part, il est également important de tenir compte des craintes autochtones face à l'introduction d'idées et de pratiques nouvelles, importées du monde non autochtone. Comme le mentionnent les écrits sur les relations interculturelles et, surtout, les explications de Good Tracks (1973), la patience est de mise en recherche et en intervention dans ces milieux : il faut d'abord prendre un temps d'appivoisement, de familiarisation, de compréhension les uns des autres et d'établissement d'un lien de confiance. Une réflexion sur le temps, au point 7.3 contribue à un éclairage supplémentaire à cet effet.

7.2 Résultats des actions initiées ou suivies et soutenues par la recherche : liens avec les écrits recensés

La recherche a mis en œuvre diverses activités liées à ses Cibles « A » (affective – lien d'attachement), « B » (vie quotidienne – routine) et « C » (culturelle-scolaire – « *que l'école nous ressemble* »). Elle a également soutenu concrètement, entre autres par une aide financière et par un suivi actif et attentif, certaines initiatives prises dans la communauté ou par le Groupe de Mobilisation de parents (GMP).

Tel que démontré en détail au chapitre 6 : Présentation des résultats, rappelons simplement ici qu'au niveau de la cible « A », des formations ont été offertes, des cafés-rencontres ont été promus et des initiatives locales ayant pour but ou pour effet de rehausser le lien d'attachement parent-enfant ont été soutenues. À titre d'exemples, nommons les t-shirts démontrant une fierté et une appartenance commune des parents et des enfants à l'École Mikizicec et les affiches, à être placées à des points stratégiques dans la communauté, ayant pour but de conscientiser les parents à l'importance de développer leurs liens d'attachement à leurs enfants.

Au niveau de la cible « B », plusieurs façons d'intervenir ont été entreprises par la recherche : sensibilisation, information, formations et *modeling* de l'assistante de recherche. Au niveau des formations, celles-ci ont été dispensées à l'intervenant scolaire et à d'autres intervenants de la communauté portant sur la gestion du quotidien, l'aide aux devoirs et l'animation de groupe. Outre

ces actions, la recherche a soutenu et encouragé des visites aux familles en début d'années scolaires et participé aux frais encourus pour l'achat de trousse de matériel scolaire pour les familles.

Au niveau de la cible « C », la recherche a mis en œuvre le GMP, par le biais de son Comité de suivi. Le mandat du GMP apparaît au chapitre 6. Un suivi et un soutien régulier ont été effectués via une aide concrète et un *modeling* de la part de l'assistante de recherche, ainsi que des contributions financières partielles à son fonctionnement selon les besoins. Une enseignante pour les classes de culture et de langue algonquines a été embauchée avec suivi et soutien régulier de l'assistante de recherche. Cette enseignante a également reçu des formations. Par rapport à cette cible, d'autres actions, de moindre envergure, ont également été entreprises : tentative, non réussie, d'ateliers d'aide aux devoirs. Il est à noter que des visites dans les foyers ont, par la suite, révélé l'impossibilité de réaliser cet objectif. Par conséquent cette initiative a été réajustée par les intervenants scolaires selon les réalités des familles. Puis il y a eu des tentatives d'impliquer les aînés directement dans l'école, auprès des enfants, sans succès. L'équipe des chercheuses a également entrepris des démarches auprès de la bibliothèque municipale de Val-d'Or qui a fait des dons de livres ainsi qu'auprès de Réseau BIBLIO, un organisme de prêt de livres en région. Une bibliothèque a ainsi pu être installée par les parents membres du GMP.

Les contributions financières faites par la recherche dans la communauté visaient plusieurs objectifs :

- 1) Appuyer, soutenir, encourager concrètement l'implantation de la première école primaire à Kitcisakik, une communauté où les ressources financières pour un tel projet étaient pratiquement inexistantes. Il s'agissait pour les chercheuses, en tant que partenaires de la communauté, de contribuer à la mise sur pied simultanée de plusieurs éléments nécessaires au succès de cette entreprise colossale.
- 2) Démontrer notre appui et soutenir le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik dans ce projet ambitieux et courageux ainsi que la communauté dans son désir de transmettre sa langue et sa culture à la génération montante.
- 3) Encourager les parents qui assument, pour la première fois dans l'histoire de la communauté, des tâches de parents d'enfants allant à l'école.
- 4) Appuyer et encourager les membres de la communauté dans leurs idées et leurs initiatives en lien avec les cibles de la recherche, telles que le projet d'affiches sur le lien d'attachement et

l'idée de t-shirts pour parents et enfants démontrant leur fierté et leur appartenance conjointe à l'École Mikizicec, créant ainsi une complicité et un rapprochement parent-enfant.

5) S'assurer qu'il y ait le plus possible de retombées socioéconomiques dans la communauté.

6) S'assurer de la pérennité des actions mises en œuvre suite aux besoins identifiés, par des formations défrayées et organisées par la recherche et offertes aux intervenants de la communauté. Les diverses contributions ont été faites suite à des consultations avec les membres du Comité de suivi de la recherche, le directeur de l'éducation en particulier, afin que des précautions soient prises pour que les fonds de l'école puissent prendre la relève financière au terme de la recherche. La recherche s'est donc limitée dans ses contributions afin d'assurer la pérennité des actions entreprises telles que les cours de langue et de culture algonquines, les prêts de livres pour la bibliothèque et les frais encourus par le GMP et autres.

7.2.1 Discussion des résultats de la cible « A » : affective

L'aide aux devoirs et leçons peut s'avérer un bon moyen de créer et maintenir des liens d'attachement entre parents et enfants, par le biais de l'encouragement, de l'intérêt porté aux matières que l'enfant apprend et ses progrès, du soutien, de l'accompagnement, des compliments et de l'aide concrète. C'est surtout en ce sens que nous en discutons ici. Les propos des élèves dans les discussions en classe révèlent qu'ils se sentent encouragés par leurs parents dans leurs devoirs tout en mentionnant qu'ils les font majoritairement seuls et, pour certains, en étant responsables de s'occuper de leurs petits frères et petites sœurs qui se promènent autour. Ils font leurs devoirs soit sur la table de cuisine ou sur un divan ou sur le lit, devant la télévision, s'il y en a une, ou dans un contexte de va et vient autour d'eux, voire même au dépanneur du village ou dehors lorsqu'il fait beau. Certains les font immédiatement au retour de l'école, d'autres après le souper ou avant le coucher ou encore le matin avant de partir pour l'école.

Pour leur part, les parents interviewés (voir Annexe E) disent manquer de discipline pour s'impliquer car il est plus facile de faire autre chose. Ils sentent un besoin d'être motivés eux-mêmes pour s'impliquer auprès de leurs enfants et de leurs travaux scolaires. D'autre part, ce que les enfants entendent par « être encouragés » correspond à trois types d'encouragement et de soutien que nous nommons « passif, actif, sportif » :

1. **Encouragement passif** : les parents se montrent contents lorsque l'enfant reçoit un coupon pour devoirs bien faits; ils signent l'agenda ou la fiche envoyée par l'enseignante témoignant qu'ils savent que les enfants ont réellement fait leurs devoirs : ils sont présents.
2. **Encouragement actif** : certains enfants (peu nombreux selon nos données) sont aidés pour l'épellation des mots ou pour répéter leurs leçons; d'autres mentionnent qu'ils doivent lire à haute voix pour que le parent présent les entendent étudier; pour d'autres encore, la grand-mère est la personne aidante dans la mesure de ses capacités.
3. **Encouragement sportif** : certains disent être encouragés ou stimulés quand leurs parents leur disent « *let's go* ».

Toutefois, selon les écrits recensés concernant les devoirs et leçons, une catégorie d'aide que nous nommons « *interactive-proactive* », est absente dans les discours des enfants et des parents. Ces niveaux d'aide auraient pour effets d'entraîner une plus grande complicité et un lien d'attachement plus intense par une démonstration concrète de l'intérêt porté à la vie scolaire de l'enfant. De plus, cela lui procurerait un encadrement plus sécurisant, un soulagement face à des responsabilités jugées trop lourdes par les enseignantes (voir Annexe C), un accroissement des compétences et des connaissances et, par ricochet, un meilleur rendement scolaire et une estime de soi plus élevée. Quatre niveaux se trouvent sous cette catégorie d'aide :

1. **L'encouragement organisateur** : Il s'agit ici de l'organisation du temps, d'un espace et d'une atmosphère calme et propice à la concentration. En effet les enfants de Kitcisakik semblent décider d'eux-mêmes quand et où ils font leurs travaux et cela, pour plusieurs d'entre eux, avec les plus jeunes qui les dérangent ou devant la télévision, sans que les parents n'interviennent. Pour les très jeunes enfants, selon les écrits, il est important que les parents s'impliquent dans l'organisation de leurs devoirs et, d'année en année, se désengagent progressivement de cette gérance du temps, de l'espace et de l'atmosphère pour laisser à l'enfant plus de responsabilités.
2. **L'encouragement reconfortant** : Les écrits recensés incitent les parents à complimenter, à féliciter leurs enfants et à leur démontrer leur soutien par des marques d'affection. Les enfants de Kitcisakik disent faire leurs devoirs seuls. Personne ne semble donc être proche d'eux, à leur côté, pour les soutenir, les stimuler et les encourager. Les parents n'en parlent pas, ils semblent surtout trouver plus facile de faire autre chose pendant que leurs enfants étudient. Selon les discours, ils semblent être présents à distance, tout en se montrant heureux des progrès de leurs enfants par les mots qu'ils renvoient à l'enseignante.
3. **L'encouragement explicatif** : Ce type d'encouragement renvoie à des parents qui procurent des explications supplémentaires et des exemples à leurs enfants lorsqu'ils ont des difficultés à comprendre la matière. Si certains enfants de Kitcisakik, peu nombreux, sont aidés pour l'épellation des mots ou par la lecture à voix haute, ils ne mentionnent pas être

aidés de façon proactive par des explications s'assurant ainsi qu'ils comprennent bien leurs leçons et devoirs.

4. ***L'encouragement intellectuel*** : Il s'agit ici d'échanges en famille sur des sujets d'actualités, d'histoire, etc. et de discussions, ou de jeux éducatifs et de résolution de problèmes. Ni les parents, ni les enfants de Kitcisakik ne parlent de discussions sur des sujets d'intérêt appris à l'école (histoire, géographie, mathématique), ni d'aide à la compréhension de la langue (française ou algonquine) et de la lecture ainsi que de la résolution de problèmes. Une compréhension accrue des matières apprises ne leur est pas offerte, non plus que des jeux éducatifs ou des lectures.

Pour atteindre les niveaux d'encouragement proactif 1 et 2, il suffit aux parents d'être conscients de ce qu'ils pourraient faire de plus pour encourager leurs enfants dans leur cheminement scolaire qui détient une place importante dans leur vie et d'avoir la volonté de s'impliquer davantage en devenant plus organisateurs et réconfortants. Par contre, l'atteinte des niveaux 3 et 4 requiert, en sus, des interventions auprès des parents de la part de l'école. Déjà, grâce aux interventions de l'éducatrice spécialisée, aux visites en début d'année scolaire dans les foyers et au fait que les enseignantes demandent aux parents de signer une fiche attestant que leur enfant a fait ses devoirs, il y a eu une nette amélioration dans l'accomplissement de ceux-ci depuis 2009-2010. Ces initiatives ont eu pour effet de conscientiser les parents à l'importance des devoirs. Toutefois, considérant le niveau général de scolarité particulièrement bas à Kitcisakik (Riendeau, 2010), un engagement de la part de l'école ou de l'éducation aux adultes, à fournir une formation continue aux parents afin qu'ils procurent à leurs enfants un degré d'aide plus élevé, est essentiel. Une telle formation correspond à ce que Bouchard et Kalubi (2006) mentionnent comme un des éléments nécessaires à l'atteinte d'un véritable partenariat.

Quant au personnel scolaire interviewé, les enseignantes trouvent que les enfants, ou tout au moins une large part d'entre eux, leur semblent être laissés à eux-mêmes et porter des responsabilités trop lourdes pour leurs frêles épaules. Cette constatation peut provenir partiellement d'une différence culturelle. Mais il reste que les enfants font majoritairement leurs devoirs seuls avec des encouragements plus ou moins passifs-actifs-sportifs et à distance. De plus, ils arrivent à l'école fatigués et sont souvent absents ou en retard. L'éducation formelle étant une réalité nouvelle pour la communauté, elle exige qu'une conscientisation accrue soit faite par les familles quant au besoin de développer un style parental démocratique (Rycus & Hughes, 2005) qui offrirait à la fois un réconfort sécurisant et une prise en charge organisationnelle du temps, de l'espace et de l'atmosphère domestique afin que les

enfants soient libérés de responsabilités trop lourdes et puissent se concentrer davantage sur leurs apprentissages.

Un mot s'impose toutefois concernant la fatigue, les retards et les absences, assez généralisés, constatés par le personnel scolaire : il ne s'agit pas nécessairement ou uniquement de négligence ou de manque d'encadrement de la part des parents ou autres membres de la famille. Il faut aussi tenir compte des conditions d'habitations dans cette communauté, tel que décrites au chapitre du contexte de l'étude. Il y a une urgence d'agir pour contrer ce problème qui affecte la santé, le développement et la réussite scolaire de ces enfants, non seulement sous l'angle de la fatigue, des retards et des absences, probablement souvent à cause de gripes ou autres maladies dues à l'insalubrité des maisons, mais aussi du développement du langage comme nous le verrons à la section 7.2.3.

Quant aux quelques membres du GMP interviewés collectivement, qui connaissent bien leur milieu, ils mentionnent un désir des parents de tisser des liens plus serrés et soutenus avec leurs enfants. Toutefois, selon eux, les parents ressentent eux-mêmes un besoin d'être soutenus dans cet élan désiré qu'ils ont de la difficulté à initier et à maintenir. Nous comprenons bien ici qu'il s'agit d'une des conséquences du régime des pensionnats décrits comme froids et hostiles dans tous les écrits recensés sur le sujet. Ces ex-pensionnaires et les générations subséquentes devenus aujourd'hui des parents et grands-parents, comprennent et reconnaissent l'importance de démontrer leur affection envers leurs enfants par des paroles encourageantes et des gestes d'amour et de soutien, mais entre cette reconnaissance, le désir de resserrer et de maintenir ces liens, voire « vouloir » nouer ces liens et se lancer dans cette aventure affective, pour certains d'entre eux, un frein s'interpose. Selon Riendeau (2010), et nos données, c'est environ 50% des familles qui présentent des problèmes affectant leurs capacités de démontrer leur affection. Nos données indiquent aussi que 50% des élèves de Mikizicec ont des troubles de comportement et/ou d'apprentissage. Il y a ici un possible lien entre les deux, mais que cette recherche n'a pas pu vérifier.

Des affiches de conscientisation à l'importance du lien d'attachement, ont été réalisées afin d'être placées un peu partout dans le village, offrant ainsi des modèles de parents et grands-parents algonquins de Kitcisakik démontrant leur affection. Ces affiches témoignent que plusieurs parents de cette communauté, malgré leur expérience du pensionnat, sont capables de démontrer leur affection

envers leurs enfants. Une explication à cela provient en partie des résultats des deux recherches de Loïselle (2007 et 2011) qui indiquent des nuances dans l'expérience des enfants du pensionnat de St-Marc-de-Figuery. Tous s'en souviennent avec tristesse et à des degrés plus ou moins élevés de colère. Mais selon ces études, les enfants qui jouissaient d'une personnalité et d'une estime de soi solides avant leur entrée au pensionnat (à noter que cette dernière caractéristique provient des messages et de l'affection qu'ils avaient reçus de leurs parents dans leur tendre enfance) étaient moins vulnérables aux abus physiques et sexuels en particulier. Leur expérience a donc été moins traumatisante que celle des enfants plus timides et moins confiants en eux ou encore plus turbulents et rebelles en partie dues à des situations familiales stressantes, ces derniers étant plus vulnérables à ces abus.

À notre connaissance, aucune recherche n'a été entreprise à ce jour pour confirmer et expliciter les nuances révélées par les recherches de Loïselle, ni pour en examiner les conséquences à long terme. En réfléchissant aux affirmations de Duclos (2004) dans son livre *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, nous pouvons ici supposer que ces petits pensionnaires devenus adultes sont plus ou moins affectés à long terme, ainsi que leurs descendants. Selon cette hypothèse, les plus vulnérables à l'époque du pensionnat seraient aujourd'hui moins bien équipés pour jouer leur rôle de parents. Ils ont par conséquent besoin d'un soutien supplémentaire pour ce faire. Tels que l'affirment plusieurs auteurs (entre autres, Deslandes, 2001 et 2008; Epstein, 1987; Rycus & Hughes, 2005; Ciuffetelli Parker & al., 2011) nous sommes convaincus que tous les parents aiment et veulent le bien de leurs enfants, mais les affres de la vie en entraînent certains vers de l'instabilité émotionnelle, des baisses considérables d'estime de soi, des difficultés conjugales à divers degrés et parfois même des dépendances. À ces phénomènes, qui semblent bien présents à Kitcisakik dans environ la moitié des foyers, s'ajoute la perte des habiletés parentales traditionnelles subie à l'épopée du pensionnat.

Outre les problèmes de dépendances de certains parents qui, de ce fait, sont moins attentionnés, voire négligents, envers leurs enfants, le frein paralysant mentionné précédemment peut aussi, chez certains, être issu d'une gêne de commencer à agir différemment. Cela est une explication plausible, à être vérifiée. Il semble aussi, selon les propos recueillis, qu'en certains cas, il s'agisse d'un manque de savoir-faire : comment s'y prendre pour démontrer son affection par des paroles ou des gestes appropriés, réconfortants, chaleureux? Comment donner ce qu'on n'a pas reçu? Il y aurait donc un besoin de *modeling* que les parents membres du GMP réclament de la part du personnel scolaire.

Signalons ici que ce type d'aide est déjà offert de diverses façons par les Services de 1^{ère} Ligne (voir Riendeau, 2010). Il y aurait donc, pour certains parents, un sentiment d'être démunis face à un besoin compris et un désir ressenti, mais accompagné d'un sentiment tout aussi fort d'incapacité ou d'impuissance à le combler? Toutefois, un des parents membre du GMP (les autres parents ont acquiescé dans l'entrevue collective, dont les résultats sont placés à l'Annexe E) mentionne une motivation manquante pour l'implication dans l'aide aux devoirs, car il est plus facile de faire autre chose. Selon nous, une aide aux devoirs plus substantielle entraînerait une complicité affective entre les deux, tel que mentionné plus haut, et leur procurerait un bonheur commun. Outre le *modeling* nécessaire, il y aurait donc lieu pour ces parents de s'efforcer de développer, en eux-mêmes et par eux-mêmes, une volonté accrue d'améliorer leur comportement relationnel avec leurs enfants.

Mais il y a encore une autre explication possible à ce sentiment d'incapacité. Tel que mentionné vers la fin de la section 7.1, il peut aussi provenir du regard holistique, généralisé chez les Autochtones, selon plusieurs écrits recensés. La question ici est : comment planifier son agir en découpant sa démarche en petits pas discrets au début et devenant progressivement plus forts et concrets au fil du temps? Les habiletés de planification, de fixation d'objectifs à atteindre et de détermination d'actions concrètes, divisées en petites doses, exigent une capacité de voir les « morceaux » d'un tout, non seulement le tout. Il s'agirait donc pour les intervenants d'aider les parents en besoin à se faire un plan d'actions les entraînant, au jour le jour, vers l'atteinte d'objectifs concrets pour finalement arriver au but désiré. La chaleur humaine, les sentiments d'affection, le désir de bonheur pour leurs enfants ne manquent pas à Kitcisakik. C'est le comment s'y prendre et, possiblement aussi, la ferme volonté et la discipline de s'engager à changer les choses, un pas à la fois, qui manquent à l'appel.

Pour aider les parents dans leur rôle de parents d'enfants d'âge scolaire, les chercheuses proposent aux services d'intervention de Kitcisakik d'examiner l'outil de la roue de médecine, un outil de « *self-help* » qui respecte le principe de non interférence dans la vie d'une autre personne et qui aide à découper ses démarches en petits pas tout en stimulant des changements dans la personne entière. Un article publié dans la revue *Intervention* (Loiselle & McKenzie 2009), en explique le processus.

En conclusion de notre discussion des résultats de la cible « A », peut-on dire qu'il y a eu progrès dans les comportements parentaux depuis le début de cette recherche? Si oui, quel a été l'apport de notre

recherche à ces améliorations? La réponse n'est pas simple. Une grande partie des explications concernant le fait que les progrès peuvent sembler limités se trouve à la section 7.3, sous la rubrique *Réflexions explicatives sur la notion de temps*. Cela étant dit, en collaboration avec les services scolaires, de santé, de 1^{ère} Ligne, une conscientisation de la communauté à l'importance d'établir un bon lien d'attachement entre parents et enfants, a été entreprise. Au terme de cette recherche, elle demeure une œuvre inachevée mais dont le tracé a été donné et va se poursuivre. Un des buts de cette étude est que les démarches entreprises deviennent pérennes. Il revient maintenant aux intervenants des différents services, qui ont reçu une première formation/conscientisation au cours de la recherche, de jouer un rôle actif auprès des parents d'enfants d'âge scolaire, autant qu'auprès des parents de bambins plus jeunes.

D'autre part, bien que nous ne puissions pas l'affirmer et en mesurer l'ampleur, nous pouvons dire que les t-shirts distribués dans la communauté ont probablement eu un effet de rapprochement entre parents et enfants par le truchement d'un sentiment d'appartenance commune à leur école. En ce qui concerne les affiches démontrant des façons de créer des liens d'attachement parents-enfants, elles seront placées dans des endroits stratégiques au cours de l'automne 2011 : opération à suivre et effets à être observés et évalués. Par contre, malgré les recommandations faites par l'équipe des chercheuses au Comité de suivi de la recherche, nous remarquons que dans le Plan quinquennal des Services de 1^{ère} Ligne, le terme « lien d'attachement », en relation avec plusieurs activités proposées aux familles, n'est pas nommé spécifiquement ce qui, quant aux chercheuses, aurait eu pour effet de conscientiser davantage les familles à l'importance du développement de ce lien.

Sur une autre note, signalons plusieurs faits qui démontrent un progrès : 1) les enfants se disent « encouragés », et ce de trois façons, dans leurs devoirs; 2) les signalements à la DPJ n'ont pas progressé malgré que les enfants d'âge scolaire soient maintenant présents en permanence dans la communauté; 3) les signalements retenus ont fortement régressé surtout depuis 2008 (depuis l'instauration des Services de 1^{ère} Ligne). Parce que nous avons travaillé en entière collaboration avec les services en place, il est difficile de dire à quel point la recherche a exercé une influence sur les progrès réalisés. Signalons simplement que les membres partenaires du Comité de suivi de la recherche ont laissé entendre à l'équipe des chercheuses que la recherche a aidé à conscientiser la communauté, elle a démontré comment avoir de la rigueur dans les démarches, elle a tracé des lignes

directrices et cela, nous a-t-on affirmé, ne se perdra pas (Voir tableau intitulé Réponses des partenaires, page 85).

7.2.2 Discussion des résultats de la cible « B » : la vie quotidienne

Les indicateurs que nous avons à notre disposition pour vérifier si les enfants sont encadrés par une routine quotidienne à la maison et s'il y a eu du progrès à ce niveau depuis le début de la recherche, sont les absences, les retards, les devoirs faits ou non, la fatigue et des collations appropriées à l'école. Les résultats de la recherche, provenant des fiches complétées de façon hebdomadaire par les enseignantes et issus des entrevues auprès de celles-ci, révèlent que le taux d'absentéisme est en baisse constante depuis septembre 2009, date à laquelle l'éducatrice spécialisée est entrée en poste et a pris ce dossier en main de façon proactive. Il en est de même, mais de façon beaucoup plus marquée, pour les devoirs faits et ce, grâce également aux interventions de l'éducatrice spécialisée ainsi que le système de signature quotidienne des agendas des enfants par les parents attestant que ces derniers ont fait leurs devoirs. Il semble donc qu'un certain encadrement, un certain rythme se serait installé dans les foyers, en réponse aux stimulations engendrées par le personnel de l'école, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'une routine, stable et suivie, soit au rendez-vous : une habitude aux exigences scolaires et un certain degré accru d'encadrement de la part des parents s'installent en ce qui a trait à l'assiduité à l'école et aux devoirs.

Quant à l'indicateur quantitatif « retards », celui-ci révèle une constante quant à ce problème, due en partie au problème de l'habitation mais laisse aussi présager une certaine nonchalance quant à la routine et son arrimage avec les exigences de l'école. Par ailleurs, le fait que les enseignantes sont particulièrement préoccupées par la fatigue constante et flagrante des enfants, également lié aux maisons trop exigües et sans cloisons, laisse croire qu'une routine et un encadrement face à l'heure du coucher est absente ou, du moins, difficile à établir et maintenir. Finalement, l'indicateur « absence de collation » ne démontre aucune évolution de ce côté non plus.

La recherche n'est pas intervenue directement auprès des parents en ce qui a trait à la gestion du quotidien dans la famille. L'équipe des chercheuses a plutôt analysé au fil du temps les statistiques qui lui étaient remises par les enseignantes et a fait part des constats à chaque rencontre du Comité de suivi de la recherche, remettant dans ses mains la responsabilité de faire en sorte que les intervenants de la

communauté agissent par rapport aux problèmes relevés, étant donné que trois des partenaires membres du Comité sont des directeurs de services. L'assistante de recherche faisait de même auprès du GMP et faisait aussi du *modeling* auprès de l'intervenant en relations culturelles et scolaires afin qu'il assume la tâche d'informer et de conscientiser les parents aux problèmes occasionnés par les retards et la grande fatigue des enfants. De plus, toujours dans une optique d'assurer la pérennité des actions mises en œuvre, l'équipe de recherche a également offert une formation à l'intervenant en relations culturelles et scolaires sur la gestion du quotidien ainsi que sur l'animation de groupe, afin que celui-ci puisse, selon son mandat, organiser et animer des cafés-rencontres où les parents seraient conscientisés à l'importance d'établir des routines familiales stables et sécurisantes pour les enfants. Toutefois, les cafés-rencontres n'ont pas eu lieu dû, en partie, au fait que l'intervenant qui a reçu ces formations s'est absenté du travail pendant de long mois et a finalement été remplacé, en 2010-2011, par une nouvelle personne. Sans avoir été formée, celle-ci prend tout de même la relève en 2011 et a pour mandat de mettre en marche de tels cafés-rencontres afin d'améliorer la situation.

Ce que nous pouvons dire concernant cette cible est que la recherche a réussi à conscientiser les membres partenaires du Comité de suivi et ceux du GMP, ainsi que la nouvelle intervenante scolaire à l'importance d'une routine familiale et, surtout, du fait que cette routine doit s'assurer que les enfants aient suffisamment d'heures de sommeil pour pouvoir suivre en classe. La responsabilité incombe maintenant à ces personnes clés de faire en sorte que le message se rende aux parents.

7.2.3 Discussion des résultats de la cible « C » : culturelle/scolaire

La cible « C » a plusieurs composantes qui seront discutées dans l'ordre suivant : 1) les éléments particulièrement positifs et encourageants à Kitcisakik; 2) vers un partenariat familles-communauté-école; 3) les leçons et les devoirs – les tentatives d'aide; 4) le cours de langue et de culture algonquines; 5) les défis à surmonter : en primeur, la question de la langue suivie des problèmes de structure, de discipline et de volonté, en tant que pré requis parental.

Les éléments particulièrement positifs et encourageants

En 2009 puis en mai 2010, la coordonnatrice de recherche a fait passer des entrevues individuelles auprès des membres de l'équipe-école. De plus, au cours d'une rencontre du GMP, l'assistante de

recherche a également interviewé, collectivement, les quatre parents présents. Elles ont également toutes deux organisé, en collaboration avec les enseignantes de chaque classe, une discussion informelle avec les enfants pour obtenir leurs pensées sur l'école et l'encouragement parental face à leur scolarisation. (Voir les annexes C, D et E pour les synthèses des entrevues).

Conjointement avec les résultats, quantitatifs et qualitatifs, obtenus au fil de la recherche, les données recueillies lors de ces entrevues révèlent plusieurs points positifs et encourageants qui méritent d'être signalés quant à l'école et son personnel, au GMP et aux relations familles-école.

- Signalons d'abord le fait que l'École Mikizicec, qui compte cette année 56 élèves pour une moyenne d'environ huit-neuf élèves par classe, de la maternelle à la 6^{ème} année, jouit des services d'une éducatrice spécialisée à temps plein, qui est enthousiaste et dévouée dans son travail, ainsi que d'une enseignante de soutien. Ces ressources sont nécessaires, mais il faut noter qu'elles dépassent ce que la majorité des écoles primaires du Québec ont à leur disposition tenant compte du nombre restreint d'élèves à Mikizicec.
- Notons également que depuis le début de l'implantation de l'école, le personnel scolaire a été stable, motivé et dévoué à la tâche et toutes les enseignantes mentionnent leur amour pour leurs élèves qu'elles disent être très attachants malgré que certains, à cause de comportements troubles, soient particulièrement exigeants. Selon nos données, les liens entre les enseignantes et leurs élèves sont forts. Le personnel scolaire est également ouvert à ce que la langue et la culture algonquines, incluant les aînés, soient aussi présentes que possible dans l'école, s'ajustant aux réalités de la communauté et soutenant entièrement les cours de langue et de culture.
- Nos données indiquent aussi que la méfiance et l'ambivalence envers l'école se sont amoindries d'année en année et que dans l'ensemble, les relations entre les parents et le personnel scolaire sont harmonieuses.
- L'évolution de la participation parentale à la vie scolaire de leurs enfants est remarquable : à titre d'exemples, en 2008, environ 50% des parents se présentaient pour la remise des bulletins, alors qu'au printemps 2011, 87% se sont présentés; lors d'une activité (déjeuner et spectacle) organisée par l'école en 2010, les parents, qui avaient tous été invités, se sont présentés en grand nombre : pour une des classes leur participation a été de 100%. Selon les enseignantes, les parents aiment être invités à participer à des activités dans l'école, ce qui confirme les écrits

de Deslandes (2001), d'Epstein (1987) et de Ciuffetelli Parker & al. (2011) sur le sujet. Dernier exemple : les enseignantes remarquent que depuis 2009, avec l'instauration d'un système de signature des agendas par les parents en lien avec les devoirs et l'encouragement et le soutien de l'éducatrice spécialisée, la très grande majorité des parents signent les agendas, ce qui témoigne de leur intérêt grandissant en ce domaine. Les enfants mentionnent d'ailleurs être encouragés à faire leurs devoirs (voir détails à cet effet à la section 7.2.1).

- Le GMP a persévéré et augmenté le nombre de ses rencontres d'année en année depuis son instauration en 2007, et les parents se mobilisent davantage au fil du temps. Les progrès viennent à petits pas, mais ils sont perceptibles et évoluent d'année en année. Un des membres du GMP vient d'ailleurs régulièrement à l'école, chaque semaine, pour remettre des « certificats mérites » aux élèves. Les relations entre le GMP et le personnel scolaire sont très bonnes.
- Quant à l'opinion des parents et des grands-parents sur l'école, et ce malgré leur histoire de scolarisation collective souffrante et chaotique, allant jusqu'à l'empêchement d'implication, voire une mise à l'écart forcée à l'époque du pensionnat, ils mentionnent un désir de sentir un réel lien d'appartenance avec celle-ci, qu'ils seraient heureux de participer davantage, qu'ils sont satisfaits des enseignantes et de l'éducatrice spécialisée et qu'ils perçoivent l'école comme un lieu d'instruction, mais aussi d'amélioration des attitudes et des comportements sociaux des enfants. Ces « *prédispositions émotionnelles et intellectuelles* » (Dunst & al., 1992) sont des forces dans la communauté.
- Une autre force qui prend de l'ampleur, selon nos données, tient de la collaboration qui s'est développée tout au long de la période de « rodage » de l'école, avec les services de santé et de 1^{ère} Ligne ainsi qu'avec l'intervenant communautaire. Cette réalité démontre une volonté, de la part des intervenants scolaires, psychosociaux et communautaires, d'assumer pleinement la maxime préconisée et affichée bien à la vue dans la communauté : « *ça prend toute une communauté pour élever un enfant* ».
- Bref, nos résultats indiquent que des habitudes nouvelles, positives et encourageantes pour les enfants s'installent et progressent d'année en année. On peut ici déclarer que l'objectif d'impliquer autant de personnes de la communauté que possible dans l'école est partiellement atteint et le sera davantage dans un futur plus ou moins rapproché dépendant des efforts qui seront déployés pour promouvoir cette participation et pour développer un véritable partenariat

tel que décrit au chapitre 4 sur les outils référentiels, comme le préconisent Bouchard & Kalubi (2006).

Vers un partenariat familles-communauté-école

Il nous apparaît clair que si la participation parentale à l'école poursuit la tendance décrite plus haut, un véritable partenariat familles-communauté-école est envisageable à Kitcisakik. Certains signes de motivation, énoncés par Hoover-Dempsey & Sandler (1995) sont déjà perceptibles chez une bonne partie des parents : une compréhension que la collaboration fait partie de leur rôle; une perception que leurs enfants et l'école désirent leur implication. Du côté de l'école, les invitations commencent à poindre et la recherche de communications réciproques fait son chemin. Quant aux autres signes de motivation indiqués par Hoover-Dempsey & Sandler (1995), le temps, les expériences de collaboration et les résultats utiles de ces expériences les feront émerger. Le potentiel est là. Cela étant dit, en raison du faible niveau de scolarisation dans la communauté, il est également évident que des actions concrètes supplémentaires sont nécessaires : 1) des informations accrues sur le fonctionnement d'une école et son apport au sain développement des enfants; 2) des formations, sur toutes les matières, pour les parents et autres membres des familles élargies, principalement au niveau de la langue tel que nous le verrons un peu plus loin; 3) des communications réciproques entre familles et école; 4) des invitations directes et répétées pour une implication spécifique des aînés auprès des enfants. Le développement d'un tel partenariat correspond au processus partenarial décrit et promu, entre autres, par Bouchard & Kalubi (2006). Le sentier vers cet objectif commence à se débroussailler et à se tracer. Il suffit de développer une volonté d'y arriver pour le bien-être des enfants et des générations futures.

Les leçons et les devoirs : les tentatives d'aide et leur résultat

Suite à l'identification d'un besoin chez les parents d'obtenir de l'aide et du soutien pour les devoirs, les chercheuses ont tenté de mettre sur pied des ateliers d'aide aux devoirs. Dans un souci de ne pas usurper cette responsabilité aux parents, mais plutôt de les soutenir à aider leurs enfants, dès la première année de la recherche, les chercheuses ont organisé des ateliers. Ils devaient avoir lieu après l'école, dans un lieu central, où une personne anicinape ayant terminé ses études secondaires serait présente pour dépanner les parents qui se sentent incapables d'aider leurs enfants. Ces ateliers n'ont jamais eu lieu. Les chercheuses ont appris que de nombreux parents ne pouvaient pas s'y rendre pour

diverses raisons, entre autres, parce qu'ils ont des petits à la maison ou encore qu'ils doivent préparer le repas du soir à ce moment-là. Cette leçon étant apprise, en août 2009 des intervenants de la communauté, conjointement avec notre assistant (à cette époque c'était un assistant) de recherche, ont proposé de faire des visites aux familles pour s'enquérir de leurs conditions, leurs besoins, leurs capacités et leurs limites face aux travaux scolaires de leurs enfants. Les résultats de ces visites nous ont informés que la majorité des parents se sentent capables d'accompagner leurs enfants dans leurs devoirs et de s'assurer qu'ils aient un endroit pour les faire. De plus, avec la venue de l'éducatrice spécialisée et le système de signature des agendas en lien avec les devoirs, il n'y avait pas lieu, pour la recherche, d'intervenir en ce domaine. Toutefois, tel que décrit sous la cible « A », nous constatons qu'une conscientisation à une aide interactive et proactive de la part des parents, en plus de formations au niveau du français, seraient nécessaires afin qu'ils puissent accompagner davantage leurs enfants dans leurs études. Par le présent rapport de recherche et par la présentation orale de ses résultats dans la communauté de Kitcisakik (le 29 septembre 2011), la recherche contribue à conscientiser les parents à l'importance de la pro activité dans l'aide aux devoirs.

Le cours de langue et de culture algonquines

Le cours de langue et de culture algonquines a connu des péripéties qui ont eu pour effet de retarder l'apprentissage de la langue en particulier. Dans un premier temps, les chercheuses ont embauché une aînée anicinape de Kitcisakik bien connaissante de sa langue et de sa culture et enthousiaste pour la transmettre. Toutefois, cette aînée, non formée à l'enseignement et étant fortement impliquée et en demande dans d'autres secteurs d'activités de sa communauté, n'arrivait pas à réaliser son mandat d'enseignement aux enfants de l'École Mikizicec. Plus ou moins la moitié des cours étaient annulés pour diverses raisons. Cet état de fait a duré l'année entière de 2008-2009, sans que les chercheuses ne puissent véritablement améliorer les choses. L'assistance d'un jeune adulte connaissant bien sa langue lui a été offerte mais celui-ci étant également occupé à promouvoir la culture auprès des jeunes de la communauté, ne pouvait pas être présent autant que souhaité et nécessaire. En outre, dans ce même temps du début de la phase II de la recherche, force était de constater que les aînés de la communauté ne répondaient pas aux invitations répétées de s'impliquer dans l'école, ce qui était inattendu des chercheuses puisque toute la littérature autochtone laissait entendre que les aînés se sentent responsables de la transmission de la langue et de la culture et qu'ils devraient avoir une place au sein des institutions de savoir. Sans comprendre ce qui se passait malgré nos questionnements partagés avec

les membres du Comité de suivi de la recherche qui demeuraient sans réponse, les chercheuses se butaient à un manque flagrant de ressources humaines pour les cours d'Algonquin. Il a fallu deux années avant que les chercheuses apprennent finalement que les aînés ne s'impliquaient pas, car ils se méfiaient de cette institution « de Blancs ». Ils en observaient le développement à distance et avec circonspection. Cette situation confirme les écrits de Good Tracks (1973) nous informant que les Autochtones observeront longuement avant de s'impliquer ou d'agir, ainsi que tous les écrits concernant les impacts de la colonisation, du régime des pensionnats en particulier, quant à la méfiance engendrée par leurs relations historiques avec les Euro-américains.

Cela étant dit, finalement en 2010, une aînée algonquine de la communauté de Pikogan a manifesté un intérêt pour donner les cours de langue et de culture algonquines aux enfants de Kitcisakik. Elle a été embauchée et a dispensé ces cours de façon assidue jusqu'à la fin juin 2011. N'étant pas formée comme enseignante, les chercheuses lui ont procuré des moyens d'améliorer son savoir-faire en observant une autre enseignante des cours de langue et de culture algonquines à Pikogan. Elle a aussi reçu une courte formation d'appoint par une enseignante formée de l'UQAT. Toutefois, en septembre 2011, à la fin de notre recherche, c'est un Anicinape de Kitcisakik ayant fait des études en travail social à l'université, qui a pris la relève en tant qu'intervenant culturel et enseignant des classes de langue et de culture algonquines.

Si les enfants de Kitcisakik reçoivent des cours de 45 minutes par semaine de langue et culture algonquines à l'école, cette initiative seule ne réussira pas à raviver et à maintenir la langue vernaculaire de la communauté. Depuis le début de la recherche, les chercheuses ont tenté par divers moyens, surtout par le biais du Comité de suivi de la recherche, de conscientiser la communauté et les parents à l'importance de mettre en valeur et de promouvoir l'utilisation de leur langue dans les familles et dans la communauté en général. Selon nos données, à ce jour la langue algonquine est faiblement utilisée entre les parents et les enfants, surtout dans les familles où les parents sont plus jeunes et les enfants ne la parlent pas entre eux. Malgré leurs multiples rappels, les chercheuses n'ont pas réussi à influencer la communauté suffisamment pour déclencher un mouvement dans la direction voulue et réclamée en tant que réponse à ce besoin exprimé lors de la phase I de la recherche. Tout se passe comme si l'école devait se rendre entièrement responsable de transmettre la langue algonquine aux générations montantes. Cela est absolument impossible, ainsi qu'il est également impossible

d'atteindre l'objectif souhaité et demandé par la communauté : « *que l'école nous ressemble* », tant et aussi longtemps que la langue algonquine ne sera pas utilisée de façon régulière dans les foyers et que les enseignantes de l'école seront des non-Autochtones en provenance de Val-d'Or. Cela est d'autant plus vrai qu'à l'instar de nombreuses autres communautés autochtones du Québec et du Canada, les enfants de Kitcisakik sont dépourvus d'une langue maternelle, ce qui nous amène au point suivant de notre discussion des résultats de la cible « C ». Peut-être y a-t-il lieu que les personnes responsables de l'éducation à Kitcisakik se renseignent auprès du MELS à savoir si, comment et dans quelle mesure, son programme d'aide linguistiques pour enfants autochtones, élaboré en 2005, peut être appliqué à l'École Mikizicec (Direction des affaires autochtones et des services administratifs, Mars 2005).

Les défis à surmonter : en primeur la question de la langue suivie des difficultés de structure, de discipline et de volonté en tant que pré requis parentaux

Tous les écrits recensés au sujet des problèmes scolaires des enfants autochtones déclarent unanimement que les taux élevés de retards et de décrochages scolaires sont en grande partie dus au fait que ces enfants manquent une base adéquate au niveau du langage, car la majorité d'entre eux ne possèdent pas véritablement une langue maternelle à leur entrée à l'école (Larose, 1993; Lavoie, 2001; Presseau, 2006; Mowatt-Gaudreau, 2009). Leur vocabulaire n'est pas suffisamment développé, ni dans leur langue vernaculaire ni en français ou en anglais, selon le cas, et leur compréhension de l'une ou l'autre langue qui leur est transmise, est très faible. Le résultat est que dès leur entrée à l'école ils sont déjà en retard sur les enfants de la société majoritaire et même les enfants immigrants qui, eux, jouissent de classes d'accueil où on leur enseigne une bonne base en français (ou en anglais) avant de les inscrire dans une classe régulière. De plus, on enseigne aux enfants autochtones dans une langue seconde, mais comme s'il s'agissait de leur langue maternelle. C'est là une erreur. Lorsqu'ils arrivent à l'école secondaire, la majorité d'entre eux essuie un retard d'au moins une année. L'effort demandé à ce niveau, le sentiment d'incompétence, une faible estime de soi en raison de ce retard voire une honte face à cette incompétence les mènent alors à une perte de motivation pour l'école et au décrochage. Les enseignantes et l'éducatrice spécialisée de l'École Mikizicec constatent, elles aussi unanimement, que plus de 50% (de 48 à 64%) des élèves de leur école ont de graves difficultés d'apprentissage et de compréhension de la langue française. Les autres élèves s'en tirent assez bien, affichant de bons à très bons résultats scolaires.

Outre le fait que le vocabulaire est restreint et la compréhension du français parlé et de la lecture sont limités, s'ajoute le fait que l'environnement dans lequel une personne ou un peuple vit détermine le nombre et le type de mots qu'il apprend ou invente pour nommer les choses et communiquer sa pensée. Par conséquent, il y a une différence entre la sorte et le niveau de vocabulaire d'un enfant de la ville et celui d'un enfant éduqué en forêt, ainsi qu'entre un enfant de famille mieux nantie et un enfant issu d'un milieu plus démuné. Cette réalité est difficile à contrer. Il faudrait toutefois que les jeunes qui doivent transiter de l'École Mikizicec à une école secondaire à Val-d'Or sachent que cette réalité existe, que cela n'a rien à voir avec leur intelligence et leur capacité d'apprendre, mais lié à un environnement différent. Ils doivent donc être conscientisés à cet état de fait et être préparés et soutenus à faire des efforts supplémentaires pour apprendre des mots utiles en milieu urbain.

En ce qui a trait aux autres difficultés langagières, certaines communautés autochtones du Québec appliquent deux solutions spécifiques afin de contrer le problème. Nous les présentons ici en guise de pistes de réflexion pour le Conseil des Anicinapek et la communauté de Kitcisakik. La première solution est que les classes de maternelles se fassent uniquement dans la langue vernaculaire, afin de bien consolider la langue maternelle de l'enfant avant qu'il entreprenne sa scolarisation en français. Il va de soi que pour consolider une langue encore faut-il que l'enfant la connaisse. Pour cela, il est impérieux que les parents connaissent leur langue maternelle et l'utilise quotidiennement à la maison avec leurs tout petits, si non, cette langue devient elle aussi une langue seconde à peine comprise par les enfants. La deuxième solution, appliquée immédiatement après la maternelle, est l'ajout d'une année supplémentaire au primaire, une sorte de « classe d'accueil » au même titre que pour les immigrants, afin que l'enfant apprenne une bonne base de français avant d'entrer en première année. Le primaire se fait par conséquent en sept années, mais les enfants en bénéficient pendant tout le reste de leurs études et de leur vie. À cet effet, tel que mentionné auparavant, voir le document de la Direction des affaires autochtones et des services administratifs (Mars 2005).

Selon ce qui précède, quatre choses deviennent évidentes : 1) ça prend toute une communauté non seulement pour élever un enfant, mais aussi pour lui apprendre sa langue maternelle; 2) il est impossible de croire que l'institution scolaire, surtout une école où 88% du personnel enseignant est non autochtone, puisse être la seule responsable de raviver, de transmettre et de maintenir la langue vernaculaire : toutes les familles de la communauté en sont les premières responsables, l'école étant là

pour soutenir et accompagner cet effort; 3) il est également difficile, dans les circonstances actuelles ou plus de la moitié des enfants éprouvent des difficultés langagières, de penser que cette école puisse se permettre d'offrir le programme scolaire au même rythme, voire au même niveau, que les écoles des milieux urbains où la majorité des enfants sont de langue maternelle française. Les enseignantes de l'École Mikizicec ont la capacité de dispenser un enseignement de même niveau que les écoles de Val-d'Or, mais ce sont les enfants qui risquent d'être incapables de suivre. De ce fait, l'attente exprimée en phase I de la recherche, et répétée à quelques reprises pendant les phases subséquentes, que l'école de Kitcisakik dispense un enseignement de même niveau que les écoles de la ville est compliqué à combler; 4) si toutes les familles sont responsables de la transmission de la langue, et si c'est le désir, voire la volonté de la communauté de le faire, celle-ci doit s'engager d'un commun accord dans cette direction, ce qui implique des actions fermes pour accomplir ce but.

Le deuxième défi qu'à travers cette recherche l'équipe des chercheuses a constaté, est qu'entre les besoins clairement identifiés, les désirs exprimés, voire même la motivation affirmée par une prise de décision et la mise en œuvre d'actions en réponse à ces besoins, désirs et vœux, il y a un écart : l'action ne suit pas ou vient tardivement, à petits pas timides et sans persévérance. Tout au long de la recherche ce phénomène a été observé à plusieurs reprises et en lien avec les trois cibles. Il y a, dans certains cas, un lien avec la notion de temps tel qu'explicité ci-après à la section 7.3. Il peut aussi s'agir d'un trait culturel méconnu des chercheuses et provenant d'une vie nomadique. Il se peut aussi que ce soit dû à un manque de confiance en soi, un sentiment d'incompétence qui freine l'action. Toutefois, suite à des commentaires émis par deux personnes anicinapek différentes : « *il ne faut pas vouloir plus que nous* » et « *on ne veut pas trop s'impliquer parce que c'est plus facile de faire autre chose, mais on sait que c'est important* », les chercheuses se questionnent à savoir s'il s'agit aussi, de façon généralisée ou chez une large part des membres de la communauté, d'un manque de discipline et de volonté ferme et réelle d'effectuer les changements nécessaires en vue de combler ses besoins, satisfaire ses vœux et atteindre les buts recherchés. Certains écrits recensés indiquent que tout changement s'opère lentement et rencontre des résistances (Bérubé & Vachon, 2010; Byvelds & Newman, 1992). L'important est de s'y engager et de persévérer mais encore faut-il se sentir compétent et en sécurité pour entreprendre une action.

7.3 Réflexions explicatives sur la notion de temps en lien avec cette recherche

Cette recherche étant menée par des professeures-chercheuses non autochtones subventionnées pour un temps fixe et limité mais se déroulant en milieu autochtone, notre équipe de recherche s'est sentie coincée à quelques reprises entre deux entités non coordonnées, non synchronisées dans le temps. Que fallait-il faire pour que nos démarches soient à la fois efficaces et respectueuses du milieu? Comment allait-on trouver un équilibre, une harmonie, entre nos préoccupations face aux échéanciers fixés par les organismes qui ont subventionné cette recherche et les façons anicinapek de se comporter face au temps? Au terme de cette recherche, voici quelques réflexions permettant de mieux saisir ce qui peut se passer dans une recherche en milieu autochtone en lien avec le concept de temps.

7.3.1 Un temps d'observation et d'appropriation dans un contexte transitionnel

À l'aube de cette étude, et pour une certaine période, nous avons dû prendre un temps d'appropriation mutuel, afin de nous connaître, nous comprendre et établir un lien de confiance entre nous, tout en entamant une démarche conjointe qui réclamait une réciprocité dans la coordination du projet et la collaboration requise pour le mener à bon terme. Dans sa recherche de 2006, Deslandes fait également foi d'un temps nécessaire à un tel appropriation même s'il ne s'agissait pas d'un projet ethnographique. Dans notre étude, cet appropriation mutuel ne s'est pas fait de façon linéaire, mais a plutôt emprunté des détours, voire parfois des reculs, conscients ou inconscients, qui ont cependant permis des remises en question et des ajustements de certaines actions entreprises s'avérant inadéquates, ralentissant ainsi le déroulement de la recherche. Ce faisant, nous avons appris qu'une telle entreprise interculturelle, menée dans un contexte minoritaire de colonisation, où les pouvoirs politiques et économiques de la population ciblée sont minces, doit consacrer du temps à bien comprendre l'Autre dans ses valeurs et ses circonstances afin d'assurer, autant que possible, l'adéquation des actions posées (voir Anadón, 2007; Bishop, 2002; Cohen-Emerique, 2011; Freire, 1995, 1998, 2000 et 2004; Gray, Coates & Yellowbird, 2008; Lavoie, Marquis & Laurin, 2008; Legault & Rachédi, 2008; Ninacs, 2008; Robichaud, 2009, sur ces points). Outre le temps qui doit être accordé à cet appropriation mutuel, Lavoie, Marquis & Laurin (2008 :156) insistent sur la question de temps requis pour une recherche-action impliquant de multiples acteurs. Ces auteurs préconisent qu' « *il faut donner du temps aux participants, laisser du temps pour que les idées mûrent [et] accorder du temps*

pour utiliser les meilleures stratégies et considérer les différentes dimensions de ce qui fait problème. [...] C'est ainsi qu'on respectera le rythme des activités des gens et la complexité des événements » (Morin, 1986, cité dans Lavoie, Marquis & Laurin 2008 :156). Dans cette recherche, impliquant un Comité de suivi de la recherche, le dialogue* et la consultation mutuelle*⁴⁰ étaient de mise et cela prend du temps, surtout en contexte interculturel.

Outre l'appropriation nécessaire entre chercheurs universitaires et intervenants-partenaires de Kitcisakik, cette communauté vivait également un temps d'appropriation à la nouvelle institution scolaire qui s'installait progressivement chez elle. Pour les Anicinapek de Kitcisakik, il s'agissait donc d'une double tâche de compréhension et d'orientation face à deux institutions « blanches » qui arrivaient quasi-simultanément dans leur paysage pour « leur rendre service ». De plus, signalons qu'en milieu autochtones, les gens observent longuement avant de s'impliquer tel que l'affirme Good Tracks (1973).

7.3.2 Un temps de familiarisation et habitude

Le fait que notre recherche portait sur un avènement nouveau et central dans la communauté (l'implantation de leur première école) exigeait pour cette population un temps de familiarisation/habitude avec cette nouveauté qui transformait les habitudes de vie quotidienne des familles directement impliquées : quoi changer, comment s'ajuster au nouveau rythme attendu, comment agir en tant que parents d'élèves du primaire, etc., sans compter que le changement en général, et des transformations d'envergure en particulier, ne se produisent ni instantanément ni rapidement, une résistance étant toujours au rendez-vous (Bérubé & Vachon, 2010; Byvelde & Newman, 1992; Deslandes, 2006). Escamoter ou presser le pas de cette importante étape n'étaient pas des options.

7.3.3 Un temps de réflexion et d'ajustement émotionnel

Compte tenu de l'histoire de l'éducation des enfants à Kitcisakik, l'ère du pensionnat en particulier, et des traumatismes individuels et perturbations familiales et communautaires que cette période a engendrés, un temps de réflexion et d'ajustement émotionnel s'est imposé à cette communauté à savoir

⁴⁰ Les * renvoient au lexique au début du rapport, où une définition et une explication (au besoin) de termes se trouvent.

quoi penser, comment accueillir, comment intégrer, comment gérer cette école qui était à la fois crainte et désirée. La communauté réclame une école « à son image » mais ayant les mêmes caractéristiques, le même calibre, que les écoles régulières du Québec. Comment la rendre à l'image de la communauté alors que les enseignantes y sont toutes « non autochtones » sauf deux? Comment la rendre attrayante pour les enfants, alors que leurs parents et grands-parents ont conservé des institutions scolaires non autochtones des souvenirs surtout pénibles? Quelles valeurs y véhiculer? Quelle place lui donner dans l'enseignement et le maintien de la langue et de la culture anicinapek? Étant donné les réalités et les événements perturbants qui dérangent, voire entravent le fonctionnement de l'école (voir point 7.3.7), comment réussir à la rendre de même calibre que les écoles dites « régulières »? Et bien d'autres questions encore... Ces questions cherchent encore des réponses.

7.3.4 Un temps d'essais et d'ajustements des actions

Si ces temps d'appropriation, de familiarisation/habitude, de réflexion et d'ajustement ont été, et sont encore, nécessaires du côté des familles et de la communauté en général, incluant son Conseil de bande, il en est de même pour la direction et le personnel de l'école⁴¹. Il s'agit d'une institution nouvelle, culturellement importée, impliquant en majorité du personnel en provenance quotidienne de Val-d'Or et de ses environs et pour laquelle il fallait également embaucher du personnel anicinape inexpérimenté dans le domaine. Des essais et des ajustements ont dû être faits de part et d'autre, incluant du côté de la recherche. Il faut toutefois mentionner ici que le personnel enseignant est demeuré stable depuis le début, s'ajustant avec bonne volonté, voire enthousiasme, aux réalités de la communauté ainsi qu'à celles de leurs locaux de fortune au fil du temps. Cette stabilité du personnel a facilité l'implantation de l'école ainsi que la collaboration entre les chercheuses, les parents des élèves, les autres services communautaires et l'institution scolaire elle-même. Du côté de la recherche, certaines erreurs commises dans des essais de mise en œuvre d'activités (aide aux devoirs surtout) nous ont appris qu'il faut d'abord prendre le temps de bien s'informer auprès des familles, de leurs forces, leurs besoins et leurs limites. À la fin de la première année de mise en œuvre du programme, constatant que les services d'aide aux devoirs, identifiés comme un besoin en phase I du projet, ne pouvaient pas être mis sur pied dans un lieu central où personne ne se présentait, il a été décidé que des intervenants de la communauté feraient le tour des familles au début de la prochaine année scolaire

⁴¹ Par « école » nous entendons ici l'institution ou le système scolaire (sa gestion, l'enseignement qui s'y fait, sa bibliothèque, et autres services), non la bâtisse abritant cette institution.

pour s'informer de leurs besoins, leurs circonstances, leurs capacités et leurs limites à aider les enfants dans leurs leçons et devoirs. Cette petite enquête a révélé que certains parents, ayant des bambins plus jeunes, ne pouvaient pas quitter leur foyer aux heures prévues. D'autres ont déclaré être capables d'aider et d'encourager leurs enfants dans ces tâches. Pour plusieurs, il s'agissait de leur fournir du matériel scolaire (dictionnaires et autres) pour que les enfants puissent s'aider eux-mêmes et entre eux. Toutefois, tel que mentionné auparavant, les familles ont encore besoin d'aide pour hausser leur capacité d'aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires.

7.3.5 Un temps d'implantation progressive d'une institution d'envergure

Un mot ici doit être dit concernant les locaux de fortune en guise d'école. Comme il a été mentionné auparavant, c'est la communauté, par le truchement de son Conseil et de son Directeur de l'éducation, qui a décidé de mettre sur pied son école. De prime abord, l'appui financier gouvernemental n'était pas disponible pour cet « Établissement autochtone ». Tel que mentionné au chapitre 6 sur la présentation des résultats, des subventions en provenance de Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (AADNC) et du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) ont été obtenues. Tout comme pour la majorité des institutions scolaires autochtones, tel que mentionné au chapitre 2 sur l'état des connaissances, le financement est nettement inférieur aux besoins (Sioui, 2009; Bourdaleix-Manin & Loiselle, 2010), mais il a tout de même permis de débiter la scolarisation à Kitcisakik. L'institution scolaire à Kitcisakik s'est donc implantée progressivement, d'abord en utilisant un local déjà existant pour la classe de maternelle. Puis, ce fut un bâtiment de type « maison mobile » qui l'a abritée en y ajoutant, année après année, un local de classe supplémentaire. Cette construction était exigüe au point où même une « mini bibliothèque débutante » n'y trouvait pas de place, sans parler de l'absence totale d'un local de gymnastique ou simplement multifonctionnel, ni d'une cour de récréation clôturée. Les quelques livres constituant la première bibliothèque ont dû être logés dans un autre immeuble non loin de l'école pendant la quasi-totalité du temps de la recherche. L'école et la bibliothèque n'étaient pas conviviales, étant peu accessibles ou invitantes (en vertu surtout de leur exigüité) pour les parents qui auraient pu souhaiter s'y impliquer. Ce n'est qu'en 2010 que le gouvernement fédéral a finalement décidé d'investir dans l'édification d'une véritable bâtisse scolaire digne du concept d'école, laquelle a été inaugurée le 18 octobre 2010. Le gouvernement fédéral a donc également pris « son temps » pour répondre aux demandes d'aide en vue de l'implantation d'une école à Kitcisakik.

C'est pendant cette période latente et transitoire, ce temps de familiarisation/habitude, de réflexion, d'essais et d'ajustements, d'attente d'une bâtisse scolaire adéquate, que notre RAP visant l'engagement de la communauté dans la santé et le bien-être des enfants s'est déroulée. Ce que nous avons pu observer dans ce contexte, est comment la communauté, ses services d'aide et ses familles, ont réagi à la nature et à l'ampleur des transformations qui s'opéraient dans leur communauté.

7.3.6 L'effet bambou...

Ce qui précède explique « l'effet bambou » auquel les chercheuses et le Comité de suivi de la recherche ont été conscientisés lors d'une rencontre de ce dernier avec le chargé du projet École en santé pour la Commission Scolaire de l'Or-et-des-Bois, monsieur Jacques Saucier, en mai 2009. L'effet bambou renvoie au rythme de développement de cette plante qui peut prendre jusqu'à trois années, après en avoir semé la graine et l'avoir assidûment arrosée, pour finalement sortir de terre et ainsi montrer signe de vie et de progrès. Mais lorsque le bambou apparaît enfin, après avoir bien installé ses racines en terre, il grandit et progresse rapidement. C'est ce que notre recherche a constaté comme façon de se développer, à Kitcisakik. Ce n'est qu'après deux ans et demi à trois ans de RAP que nous avons commencé à percevoir les premiers signes timides de mouvement vers une collaboration des familles avec l'école. En fait, ces premiers signes sont apparus en 2009-2010, donc après l'arrivée en poste d'une éducatrice spécialisée énergique, dévouée et proactive, qui a multiplié les efforts pour rejoindre les parents, les soutenir et aider leurs enfants, ce qui, tel qu'indiqué à la section 7.2, démontre que les parents ont le désir d'aider leurs enfants, mais manquent de volonté et d'autodiscipline pour y parvenir par eux-mêmes, ou encore de confiance en eux-mêmes et en leurs compétences.

Cette façon de progresser n'est pas unique à une communauté autochtone comme en témoigne Deslandes (2006 : 92) qui mentionne son « *impression de tourner en rond pendant la première année* » de l'une de ses recherches (traduction officieuse). Analysant la situation de ce point de vue, les chercheuses et les membres du Comité de suivi de la recherche ont réalisé que la communauté et les parents des élèves de l'École Mikizicec de Kitcisakik, ainsi que l'institution scolaire elle-même, devaient prendre un temps pour fixer fermement les racines de cette nouvelle « implantation » centrale dans leur milieu. Ils avaient aussi à réfléchir à leurs rôles respectifs, s'habituer à de nouvelles façons de fonctionner, après quoi de nouvelles habitudes émergeront réellement et progresseront relativement

rapidement. Après quatre années de cheminement flexible, souvent en zigzag, la durée de cette recherche-action participative tire à sa fin. Elle demeure une œuvre inachevée.

7.3.7 Quelques exemples concrets de dilemmes liés au temps dans cette recherche

Outre les complexités liées au temps décrites ci-dessus, il y a eu aussi, au cours de cette recherche, des situations concrètes et des comportements spécifiques en rapport au temps qui ont eu des effets perturbants et parfois frustrants pour les chercheurs. Certains comportements sont identifiés dans la présentation des résultats, d'autres pas.

En premier lieu nommons la difficile synchronie famille-communauté-école : le temps scolaire étant obligatoirement réglé sur le cadran et sur des échéanciers quant aux matières à être enseignées (du fait que les matières doivent être enseignées à tous les élèves en même temps et à heures fixes), et le temps familial, où existe une certaine nonchalance vis-à-vis le temps scolaire se fait sentir. Cela explique les problèmes de retards et d'absentéisme encore préoccupants pour l'école, quoi qu'une évolution positive est notable concernant les enfants de quatrième et cinquième années. C'est ici la famille qui doit s'ajuster au régime scolaire, non l'inverse, et ce processus n'est ni automatique, ni rapide. L'ajustement dans les routines quotidiennes du matin semble donc se faire par habitude comme en témoigne le fait que les élèves de quatrième et cinquième sont moins absents et en retard et que l'assiduité en classe a vu une nette amélioration dans les trois dernières années.

Il y a aussi des situations incontournables dans une communauté autochtone lorsque celle-ci s'arrête, l'école y compris. Parmi elles, notons les mortalités, surtout le décès d'un aîné dans une communauté de petite taille où pratiquement toutes les familles sont reliées entre elles. L'institution scolaire et la recherche doivent alors faire halte et accorder du temps au deuil collectif. Cela est arrivé à quelques reprises pendant notre étude.

De plus, la communauté a connu une situation de crise lorsque quelques jeunes ont fait un pacte de suicide. Ce genre d'événement traumatisant déstabilise et préoccupe toute la communauté. Celle-ci s'est alors mobilisée pour aller au secours de ces jeunes. En de telles circonstances, tout paralyse. Dans les cas de décès et de crise tel qu'un suicide, c'est l'école et la recherche qui doivent s'ajuster à la

communauté, mettre leurs activités entre parenthèse, car les enfants sont absents d'esprit et toute la population est en souffrance. Le respect est de mise.

Puis il y a eu les absences répétées, pendant la première année et demi de la recherche, de la personne aînée que nous avons embauchée pour les cours de langue et de culture algonquines. Cet état de fait a eu pour conséquences que les enfants n'ont reçu qu'environ la moitié des cours, tel qu'indiqué dans le chapitre 6 sur la présentation des résultats. De plus, les ressources humaines étant si limitées dans la communauté, aucune autre personne n'a pu adéquatement remplacer cette aînée sur qui la communauté comptait pour assumer d'autres fonctions. Ainsi, les apprentissages de la langue et de la culture qui, entre autres, avaient pour but de manifester dans l'école une ressemblance à la communauté, ont progressé au ralenti pendant la première année et demi de la recherche-action et les changements qui auraient pu émerger à ce niveau dans les comportements familiaux et communautaires n'ont pas pu être observés.

Signalons également l'importance du hockey chez les jeunes de cette communauté. Ils excellent dans ce sport qu'ils pratiquent avec grand enthousiasme et beaucoup d'intérêt de la part des parents et de toute la communauté. En période de compétitions, qui se déroulent habituellement à Val-d'Or, ces jeunes ne sont, ni physiquement, ni psychologiquement au rendez-vous scolaire et c'est la communauté entière qui les supporte dans cette activité valorisée et valorisante. Cette période marque un temps d'arrêt ou de ralentissement forcé pour l'école. La recherche en a également subi les effets.

Finalement, lors des longs congés comme ceux des fêtes chrétiennes ou pendant les vacances estivales, tout s'arrête. Lors des retours, notamment en janvier et en septembre, les redémarrages sont lents et ramènent souvent les processus à la case départ. Bref, tous ces temps à être alloués à des processus importants et obligatoires, mais non directement liés à la recherche, ainsi que toutes les circonstances et situations perturbantes mentionnées ont créé des décalages dans les horaires prévus par les chercheurs.

Lavoie, Marquis & Laurin (2008 : 157) affirment que « *Dans une démarche de recherche-action, les participants doivent composer avec le temps, lequel devient un élément inhérent du design... Pour le chercheur, sa participation doit être suffisamment longue pour assurer la vie au processus social* ».

Notre équipe de recherche peut témoigner de la réalité de cette affirmation. Cela est d'autant plus vrai

si une telle recherche se déroule en milieu interculturel et dans une communauté minoritaire où les processus d'habilitation (*enabling*) et d'appropriation (*empowerment*) nécessitent du temps (Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault, 1996).

7.4 Résultats d'une recherche complémentaire en réponse à un besoin identifié par les jeunes : des activités de cirque avec la participation du Cirque du Soleil, via le Cirque du Monde

Lorsqu'interviewés lors de la Phase I du projet, les jeunes du secondaire, âgés de 15 à 18 ans, ont identifié comme besoin important pour les enfants scolarisés à Kitcisakik, que des activités ludiques encadrées soit mises sur pied afin de contrer l'ennui de ces enfants si rien n'est disponible pour eux, ce qui risquerait de les entraîner vers la consommation de drogues et autres activités malsaines.

Suite à cette demande particulière de la part des jeunes préoccupés par le bien-être de leurs cadets, sachant que le Cirque du Soleil s'impliquait en différents points du globe auprès de jeunes de milieux défavorisés et délinquants ou à risque de délinquance, la chercheuse principale a fait appel au Cirque du Soleil pour organiser des activités encadrées de cirque qui aurait un triple but : hausser l'estime de soi des enfants, les motiver dans leurs études et prévenir la délinquance en contrant l'oisiveté. Par la suite, une réponse positive de la part du Cirque du Monde, affilié au Cirque du Soleil, a fait en sorte que les chercheuses (la cochercheuse prenant les rennes de ce projet, devenant la chercheuse principale) ont développé un projet de recherche impliquant une étudiante de maîtrise à l'UQAT ayant eu une expérience de cirque avec le Cirque du Monde. Le but de cette étude était d'observer la portée de l'implantation et la réalisation d'un projet d'action sociale sur le développement personnel des participants et son mouvement dans la communauté. Le projet de cirque et la recherche qui s'y rattache ont débuté à l'été 2010 et les activités se poursuivent toujours.

Le Rapport de recherche intitulé *Implantation et réalisation d'un programme d'action sociale par le cirque à Kitcisakik* (voir Annexe F pour détails), indique que « *la participation rêvée de 10 à 15 jeunes a été largement dépassée* » (p. 7), que les activités se poursuivent, que la communauté s'est fortement engagée dans ce projet, que les enfants et les jeunes sont en général enthousiastes face aux activités de cirque. La durée limitée du projet à ce jour ne permet pas d'affirmer que les résultats des activités encadrées de cirque ont pleinement atteint les buts et objectifs ciblés. Toutefois, les observations de

l'étudiante engagée dans cette aventure et de la chercheuse principale permettent de déclarer que la route est tracée et que les jeunes y marchent allègrement. L'estime de soi des participants semble avoir été favorisée ainsi qu'un rapprochement entre parents et enfants, les premiers se montrant fiers et intéressés de voir leurs enfants performer et même à apprendre des « trucs » d'eux. Ainsi, la cible « A » de notre recherche, visant à renforcer les liens d'attachement entre parents et enfants, a été partiellement atteinte par le truchement de cette activité parallèle. Quant à la cible « C », elle reste encore à être observée sur une plus longue période.

De plus, l'intérêt démontré par la communauté en général et ses institutions (du fait de l'injection de fonds communautaires substantiels dans ce projet) encourage les enfants et les jeunes dans cette activité ludique et action sociale encadrée. Au terme de notre recherche, nous pouvons donc affirmer la pérennité de cette activité mise en place par le biais de celle-ci. Non seulement est-elle pérenne pour la communauté de Kitcisakik, mais il s'avère que la communauté algonquine voisine, celle de Lac Simon, en a également fait la demande suite à ses observations des résultats. Il s'agit d'un besoin identifié auquel la recherche a répondu et qui a retenu l'attention des dirigeants et intervenants de Kitcisakik indiquant qu'il s'agissait là d'une réponse pertinente, que la communauté dirige elle-même avec l'implication du Cirque du Monde et du Cirque Clin d'œil d'Amos : une réussite d'*empowerment* au niveau d'un leadership régional acquis par Kitcisakik.

7.5 Mise en relation des résultats avec les objectifs de la recherche et les outils référentiels

7.5.1 Mise en relation avec les objectifs

Rappelons d'abord brièvement que l'objectif principal de cette recherche était de répondre aux besoins exprimés en phase I par la mise en œuvre d'un programme d'intervention selon les cibles affective, de gérance de la vie quotidienne et culturelle/scolaire. Les objectifs spécifiques étaient : 1) d'impliquer autant de parents, d'aînés, d'intervenants que possible; 2) de contribuer à hausser le niveau d'appartenance à l'école et d'appropriation (*empowerment*) de l'école et de l'éducation des enfants par la communauté; 3) de conscientiser les parents aux besoins de leurs enfants; 4) de mettre en œuvre des actions en lien avec chacune des cibles; 5) d'assurer un suivi quantitatif et qualitatif des activités mises

en œuvre et d'ajuster les méthodes au besoin; 6) de se greffer sur les actions déjà mises en place dans la communauté et d'assurer la consolidation et la pérennité du programme; 7) d'évaluer les effets de cette RAP quant aux relations parent-enfant, aux processus de vie quotidienne et à l'objectif fixé par la communauté « *que l'école nous ressemble* ».

L'objectif principal a été atteint dans le sens où un programme a définitivement été mis sur pied en réponse spécifique aux besoins exprimés. Certaines des activités du programme ont connu et connaissent encore une durabilité et un succès progressif alors que d'autres ont été moins bien adaptées et, par conséquent, ajustées. L'aide aux devoirs en est le principal exemple.

Quant aux objectifs spécifiques, la recherche a réussi à impliquer un bon nombre de parents et certains grands-parents (aînés) dans l'école par le biais du GMP, certains d'entre eux de façon de plus en plus régulière en tant que membres du GMP et d'autres, de façon plus ponctuelle. Un progrès dans l'implication des parents est perceptible et ce, surtout depuis l'ouverture de la « vraie bâtisse scolaire » qui fait la fierté de la communauté et depuis l'embauche de la nouvelle agente de liaison scolaire. Tel qu'analysé à la section 7.3, les multiples éléments à considérer au niveau du temps dans cette recherche font en sorte qu'une atteinte « réelle » de cet objectif ne pourra être affirmée qu'après quelques années supplémentaires d'opération. L'objectif visant l'implication des intervenants de la communauté, tant scolaire que de la santé et des services sociaux et communautaires, a été largement atteint, sauf en quelques cas où la collaboration s'est avérée plus difficile pour des raisons hors du contrôle de l'équipe de recherche. Quant à l'implication des aînés, cet objectif n'a pas été tout-à-fait atteint pendant la recherche. Selon certains membres du Comité de suivi de la recherche, une bonne partie des aînés de la communauté éprouvent des difficultés à s'impliquer en raison de leur expérience négative du régime des pensionnats, donc des institutions scolaires « des Blancs ». Cela confirme la théorie de Dewey (1938-1997) et l'étude de Vatz Laaroussi & coll. (2005). Toutefois, ces aînés se sont présentés de plus en plus au fil du temps aux événements communautaires liés à l'école et aux enfants tels que l'inauguration de l'école, certaines fêtes et aux présentations du savoir-faire des jeunes impliqués dans les activités de cirque.

Quant au deuxième objectif spécifique : contribuer à hausser le niveau d'appartenance et d'appropriation de l'école et de l'éducation des enfants par la communauté, cet objectif qualitatif est

difficile à cerner. Toutefois, selon les commentaires reçus des membres anicinapek du Comité de suivi de la recherche, notamment les commentaires 7, 9, 10, 14, 15 et 16 (voir tableau, p. 85) il est raisonnable d'affirmer que, dans la mesure du possible, la recherche a fait une véritable et durable contribution à l'appropriation de l'école et de l'éducation. Le troisième objectif est également difficile à évaluer. Le fait qu'un noyau de parents et de grands-parents s'implique régulièrement dans le GMP, que celui-ci se rencontre de plus en plus souvent et avec une autonomie et des actions accrues, laissent croire qu'une conscientisation des parents aux besoins de leurs enfants a été amorcée et se poursuit. Par contre, les résultats concernant les absences, les retards et la fatigue des enfants à l'école démontrent que cette conscientisation n'est pas achevée et devra être poursuivie par le GMP. Cet objectif est donc partiellement atteint. Il faut toutefois à noter ici que les conditions de vie dans cet « Établissement » en attente d'un « vrai village » avec des maisons modernes rendent difficile l'organisation de la vie quotidienne à Kitcisakik. Cet état de fait est hors du contrôle de cette recherche, mais une recommandation est faite à la fin de ce rapport en lien avec la déclaration du gouvernement fédéral dans son document de 2004 intitulé *Un Canada digne des enfants*.

Les objectifs quatre et cinq ont été atteints : des activités ont été mises en œuvre en lien avec chacune des cibles, elles ont été suivies, des bilans quantitatifs et qualitatifs ont été soumis aux chercheuses et au Comité de suivi de la recherche de façon régulière, surtout pendant les deux dernières années de la recherche, et des ajustements ont été apportés lorsque nécessaires, notamment au niveau des devoirs, par une étroite et transparente collaboration entre les intervenants scolaires et l'équipe de recherche. Les deux volets de l'objectif six ont été atteints dans la mesure du possible. Quant à la pérennité du programme, une recherche subséquente évaluant les progrès dans cinq ou dix ans permettrait de déterminer dans quelle mesure cet objectif a été atteint.

Ce que nous pouvons affirmer à ce stade-ci est que la pérennité du GMP est assurée, quoique le mandat de celui-ci puisse être transformé au fil du temps et des besoins ressentis dans la communauté. Le fait que les activités de cirque, donc d'action sociale directement auprès des enfants et des jeunes, ont été promptement et fortement endossées par des intervenants de la communauté et qu'elles obtiennent l'appui du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik laisse entrevoir une pérennité également assurée. Le but ultime de cette recherche, comme l'indique son titre, « [...] *visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants* », est atteint par ce programme complémentaire ainsi que par

l'autonomie et l'engagement progressifs du GMP au bien-être des enfants. Outre ces deux résultats, la recherche a également opté pour offrir des formations à des intervenants de la communauté afin que ceux-ci puissent, par la suite, mettre sur pied des moyens de conscientiser davantage les parents à leurs responsabilités face à la santé et au bien-être de leurs enfants. La recherche a donc ouvert un sentier permettant à la communauté d'y cheminer à son rythme. L'objectif six a ainsi été atteint en majeure partie. Le temps accomplira le reste. Quant à l'objectif sept, voir la section 7.8 du présent rapport qui évalue cette étude.

EN SOMME : Une comparaison entre l'avant et l'après recherche démontre que les principaux buts d'une RAP (voir tableau intitulé Réponses des partenaires, page 85) ont tous été atteints, certains cependant plus pleinement que d'autres :

- la conscientisation et sensibilisation est bien amorcée sur plusieurs plans;
- des formations et de l'information ont été effectuées auprès d'intervenants afin d'assurer la durabilité des pratiques et des pistes de réflexions suggèrent à la communauté de poursuivre les formations;
- l'accompagnement et l'*empowerment* ont fait partie intégrante du processus de recherche et l'*empowerment* (ou appropriation du pouvoir et du contrôle) ont été accomplis surtout aux niveaux du GMP et des activités de cirque et est sur une bonne voie en termes de l'implication des familles dans l'école;
- un engagement communautaire du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik a été mis en vigueur au début de la recherche et l'importance de l'implication des parents, des aînés et de la communauté en termes de revitalisation de la langue et de la culture ainsi qu'au niveau des travaux scolaires des enfants a fait l'objet de conscientisation et est mentionnée avec force dans le présent rapport;
- la collaboration et la concertation ont été plus difficiles à atteindre avec certains intervenants anicinapek de la communauté mais ont été très bonnes avec plusieurs autres intervenants, surtout les directeurs de services et le personnel scolaire;
- on peut affirmer que des changements et des transformations, certains plus perceptibles que d'autres, ont été amorcés. Il en tient à la communauté de poursuivre dans ce sens. Dans les réponses des partenaires, au tableau de la page 85, un membre du Comité de suivi affirme que

« *ça va rester* ». Sur plusieurs plans, la pérennité de nouvelles entités, activités et comportements est assurée, le sentier est tracé et débroussaillé.

7.5.2 Mise en relation avec les outils référentiels

Tout au long de ses démarches, l'équipe des chercheuses a été préoccupée par l'atteinte de son but ultime : la santé et le bien-être des enfants, l'ontosystème qui a fait l'objet principal de cette étude. Pour ce faire, en collaboration avec plusieurs instances de l'entosystème et de l'exosystème au niveau communautaire (les services scolaire, communautaire, de santé et de 1^{ère} Ligne, ainsi que les dirigeants et décideurs de ces services), l'équipe a mis sur pied un programme d'actions, directes et indirectes, s'adressant principalement aux microsystèmes familial, scolaire et de loisirs (activités de cirque). Pour sa part, le GMP a pour mandat d'assurer que le mésosystème, c'est-à-dire, les communications et les rapports entre les familles et l'école, s'approche progressivement d'un idéal de partenariat tel que décrit par Bouchard & Kalubi (2006). La recherche a donc contribué à ouvrir la voie dans ce sens.

D'autre part, il est clair, dans les constats de cette recherche, que les besoins perçus et, par conséquent, les réponses à ces besoins, entre les instances du macrosystème médian (le gouvernement fédéral en particulier, mais aussi provincial) et celles de l'entosystème ou macrosystème proximal, manquent de similarités, de coordination et de synchronisme, puisque la décision d'implanter et la mise en fonction de la première école primaire dans cet « Établissement » a devancé de quelques années une réelle implication et la contribution financière du gouvernement fédéral dans cette institution. Nous constatons également, surtout au niveau du projet du village Wanaki, que les relations entre l'exosystème communautaire (entosystème) et l'exosystème des deux paliers de gouvernements canadien et québécois, montrent des tensions et que rien n'avance tant que ces derniers ne se montrent pas satisfaits des décisions prises au niveau de l'entosystème. De ce fait, malgré les besoins reconnus des enfants autochtones (voir le document *Un Canada digne des enfants*, par le Gouvernement du Canada, 2004), le département fédéral des AADNC n'a octroyé des fonds pour la construction d'une véritable école à Kitcisakik qu'en 2010, après s'être montré satisfait des progrès réalisés malgré l'insuffisance de fonds et le type de bâtiment de fortune tenant lieu d'école. Quant aux fonds alloués pour l'éducation de ces enfants, les sommes octroyées sont nettement insuffisantes, tout comme dans toutes les communautés autochtones du Canada. En outre, des habitations salubres et équipées du

nécessaire selon les normes des XX^e et XXI^e siècles, qui rendraient possible aux familles de Kitcisakik de gérer adéquatement leur vie quotidienne, permettant aux enfants d'être, entre autres, suffisamment reposés et en santé pour étudier et réussir à l'école, manquent à l'appel. La synchronie entre les deux paliers de macro et exosystèmes fait défaut et ce sont les institutions du microsystème, ainsi que les enfants (ontosystème) qui en font les frais. Le graphique du Modèle holosystémique tient compte et démontre cette réalité.

Sur une autre note, guidée par le Modèle holosystémique en tant qu'outil référentiel, l'équipe de recherche a constaté que dans cette communauté, qui désire conserver sa culture, tel que vécue et dont les valeurs étaient véhiculées dans son macrosystème traditionnel, la dimension spirituelle de la Roue de médecine n'est pas ou ne semble pas importante. Cette composante du Modèle holosystémique demeure à être examinée, dans une autre recherche, pour en percevoir l'adéquation quant à cette communauté en particulier.

Notre deuxième outil référentiel, en lien précis avec *Les Cylindres d'influences multiples dans un modèle partenarial*, correspond entièrement aux observations faites tout au long de cette recherche-action et à ses résultats. Tous les éléments contenus dans chacun des cylindres sont en effet présents dans la communauté algonquine de Kitcisakik. Quant au modèle partenarial que cet outil référentiel promeut, selon le premier commentaire fait par un membre anicinape de notre Comité de suivi de la recherche sur l'approche d'*empowerment* utilisée tout au long de son parcours : « *la recherche a eu une belle approche avec la communauté* », il appert que l'*empowerment* préconisé par Bouchard et Kalubi (2006) dans le sens d'établir un véritable partenariat en informant et formant les parents pour qu'ils puissent devenir des partenaires éclairés et égaux, nous paraît tout à fait approprié dans la communauté algonquine de Kitcisakik. De plus, dans ce modèle, que l'école soit ouverte aux parents et que ceux-ci soient invités à s'impliquer de diverses manières dans l'école ainsi que la mise en place du GMP répondent au besoin exprimé « *que l'école nous ressemble* ». La recherche offre par conséquent des pistes de réflexion destinées à l'école, aux parents, au GMP et autres instances administratives de Kitcisakik, pour promouvoir le développement progressif d'un authentique partenariat.

7.6 Mise en parallèle de la communauté cible de cette recherche avec d'autres contextes dits « à risque » pour les enfants

Cette recherche a été effectuée en une seule communauté. Les raisons de ce choix sont les suivantes : 1) il s'agit d'une RAP, et elle avait pour but de répondre à une demande précise provenant d'intervenants clés de la communauté algonquine de Kitcisakik; 2) les comparaisons entre communautés autochtones, surtout celles qui sont semblables et situées à proximité les unes des autres, sont malvenues dans ce milieu où il y aurait un risque de hiérarchiser entre elles leurs réalités ainsi que leurs manières d'être et de faire (voir Vatz Laaroussi, 2005 : 121 sur ce point); 3) nous n'avons pas trouvé d'autre communauté autochtone au Canada présentant des caractéristiques actuelles similaires à celles de Kitcisakik, c'est-à-dire, un Établissement présentement en processus d'implantation d'une première école sur son territoire, ce qui aurait constitué une similarité importante dans notre cas. Toutefois, afin de mieux saisir les attitudes et les comportements des familles de Kitcisakik, des parents des élèves de l'École Mikizicec en particulier, face à leur implication dans l'école et la scolarité de leurs enfants, les chercheuses ont tenté de cerner ce qui se passe dans d'autres contextes dits « à risque » pour les enfants. Les éléments mis en parallèle s'appuient sur diverses études qui s'intéressent à la collaboration familles-communauté-école ainsi que sur d'autres types de documents pertinents. Les sources d'information sont identifiées immédiatement à la fin du tableau 15. Bouchard (2000 : 42) nomme ce modèle comparatif « comparaison référentielle », « *l'objectif poursuivi étant de mieux la [la société étudiée] connaître en faisant un détour par d'autres sociétés : acquérir une image plus précise de soi dans le miroir de l'autre* ». Cela est précisément ce que nous visons dans cette mise en parallèle.

Cela étant dit, une recherche-action participative a pour finalité l'étude d'une réalité dans une visée pragmatique d'amélioration d'une situation pour la communauté impliquée. Ce type de recherche se doit donc d'abord d'être utile aux personnes de qui elle examine une situation problème afin de les aider à la transformer. Le terme « action » signifie que d'une intervention découlent de nouvelles connaissances scientifiques. Qu'elle soit également « participative », implique que les partenaires communautaires, autant que les chercheuses, contribuent à l'augmentation des connaissances ainsi qu'à la transformation de la réalité du terrain. Ainsi, tel que le confirment McShane & Hastings (2004) dans notre recension des écrits, le but premier d'une telle recherche est la production de connaissances pragmatiques, utiles au milieu étudié. En second lieu viennent les connaissances scientifiques plus

utiles aux milieux académiques (Anadón, 2007; Lavoie, Marquis & Laurin, 2008; McShane & Hastings, 2004). En conséquence, l'analyse des résultats de cette étude s'attarde d'abord et avant tout à ce que la recherche révèle précisément sur les caractéristiques, les réalités et les façons pratiques de transformer certains aspects de la communauté de Kitcisakik, visant la santé et le bien-être des enfants. Elle répond d'abord aux besoins identifiés dans la communauté lors de la phase I de l'étude.

Afin de faire ressortir plus clairement les caractéristiques de la communauté à l'étude, la comparaison, c'est-à-dire «... *établir le rapport qui existe entre les objets, de mettre en parallèle, de confronter* » (Vigour, 2005 : 8), peut s'avérer être un exercice important qui permet de décrire, d'expliquer et de clarifier certaines données (Vigour, 2005). Bouchard (2000) va dans le même sens, décrivant la mise en parallèle ou comparaison référentielle, comme un miroir afin que la société ou communauté étudiée se connaisse mieux elle-même. Dans cette étude, une mise en parallèle entre des éléments d'expériences de vie et d'éducation peut permettre à la communauté d'avoir une perspective plus large et de situer sa réalité, celle de ses enfants en particulier, par rapport à d'autres types de populations où « *la distance culturelle entre la famille et le milieu scolaire semble importante* » (Vatz Laaroussi, 2005 : 121). Ainsi, la communauté de Kitcisakik sera mieux en mesure de comprendre ses dilemmes particuliers. Cette section présente par conséquent un parallèle avec d'autres sites, dont un seul est Autochtone et éloigné de Kitcisakik, qui partagent certaines similarités nuancées avec la communauté à l'étude, mais qui montrent aussi des différences notables.

Les contextes suivants ont été sélectionnés du fait qu'ils, ou la forte majorité des familles qui y vivent, ont en commun une appartenance à une classe socioéconomique vulnérable, ce qui implique des enfants « à risque », quoi que dans chaque cas il y a des nuances dans leur expérience de la pauvreté et de la différence. De plus, tel que mentionné plus haut, les populations sélectionnées pour cette mise en parallèle présentent toutes un certain éloignement culturel face à l'école.

- 1) Les familles de la **majorité québécoise francophone de quartiers urbains défavorisés** (MF-QUD) : nous concentrons notre attention sur le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal.
- 2) Les **familles immigrantes pauvres ou appauvries et racialisées** (FIPAR) : noires, asiatiques et moyen-orientales en particulier. Ces familles se retrouvent dans de nombreux quartiers de Montréal. Aux fins de cette étude, nous retenons le quartier Parc-Extension où se trouve une importante concentration de familles immigrantes pauvres ou appauvries et « racialisées ».

- 3) Les familles vivant dans une **Réserve autochtone rurale éloignée (RARÉ)** : nous avons choisi la communauté innu de Betsiamites (Pessamit en Innu) en bordure du St-Laurent sur la Côte-Nord, car elle a été étudiée au niveau des relations famille-communauté-école par Vatz Laaroussi et coll. (2005).
- 4) Et, bien sûr, les familles de **Kitcisakik**, un **Établissement algonquin forestier (K-ÉAF)**.

Trois de ces milieux partagent le fait d'être des groupes doublement marginalisés et exclus en raison de leurs ethnies et, disons-le, de la pigmentation de leur peau ainsi que de leur statut socioéconomique tandis que l'autre groupe, celui de la majorité québécoise francophone, se trouve marginalisé en raison surtout de sa classe sociale. Pour certains des points mis en parallèle, des indicateurs exacts n'ont pas été trouvés. Il s'agit donc de constats généraux.

Le tableau 15, un peu plus loin dans le texte, indique les similarités nuancées et les différences entre ces quatre contextes sur les plans de l'environnement, de l'habitation, de la démographie, de l'économie, de l'expérience de vie et de pauvreté des enfants, de l'expérience scolaire, des attentes des parents face à l'école et de leur collaboration et implication dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi, une analyse holistique et globale a été faite en lien avec l'implication parentale dans la scolarisation des enfants.

Les points les plus saillants des similarités nuancées entre la communauté de Kitcisakik et les trois autres sites mis en parallèle sont les suivants :

- Sur le plan démographique, on remarque certaines similarités nuancées d'expériences entre les FIPAR, RARÉ et K-ÉAF : expérience commune de multiples pertes (qu'elles soient issues de l'immigration ou de la colonisation), de marginalisation, de racialisation, du fait que le français est une langue seconde (voire une 3^e langue pour de nombreux immigrants), de liens serrés de la famille élargie, même si celle-ci est éloignée pour les immigrants, et la jeunesse de la population du fait du nombre d'enfants, plus de trois, par familles. La monoparentalité est substantielle partout, mais nettement plus élevée dans les trois autres sites qu'à Kitcisakik : 10% à K-ÉAF (selon Bélanger, 2011); 22% pour les FIPAR de Parc-Extension; 30% à MF-QUD; 60% à RARÉ.
- Au niveau économique/éducatif, tous les sites présentent un portrait de pauvreté, extrême dans bien des cas, surtout pour les familles monoparentales, et un faible niveau d'éducation. Les

taux d'emploi du quartier Parc-Extension, de la communauté de Pessamit et de celle de Kitcisakik sont similaires, vacillant entre 30 et 45%, selon les années. Toutefois, les niveaux économique en général et éducationnel de la communauté de Kitcisakik sont nettement inférieurs par rapport aux trois autres sites. Par contre, comme le mentionne St-Jacques (2000 : 15), « *les rides de la pauvreté sont plus nombreuses et plus profondes dans un milieu urbain* » et cela est encore plus vrai pour les nouveaux arrivants, les femmes monoparentales surtout, comme le démontre le tableau 15.

- Les données sur l'expérience de vie et de pauvreté indiquent que tous vivent de façon plus ou moins entassée dans des habitations dégradées (sauf probablement pour la Réserve autochtone de Pessamit), que de nombreux enfants souffrent de sous-nutrition et/ou de malnutrition dans tous les sites, que les possibilités de loisirs sont restreintes pour tous. Les ensembles homogènes quant à leurs expériences de double marginalisation, en raison de leurs ethnies et de leur statut socioéconomique (FIPAR, RARÉ et K-ÉAF), rendent leur expérience de vie et de pauvreté quelque peu similaire, les ressemblances étant nettement plus grandes entre RARÉ et K-ÉAF.
- Quant à l'expérience scolaire, pour tous les sites, les données montrent une expérience négative des parents sur ce plan. Toutefois, dans le cas des communautés autochtones, cette expérience a été vécue tant collectivement qu'individuellement, et a été particulièrement traumatisante pour le groupe en tant que « peuple ». De plus, les troubles d'apprentissages et les lacunes langagières, en particulier au niveau du vocabulaire, sont présentes partout. Ces dernières sont cependant plus prononcées pour les Autochtones et pour les immigrants.
- Quant aux attentes face à l'école et aux enseignants, en général ces derniers sont considérés comme des « experts » en instruction. Selon les Autochtones et les immigrants, la socialisation dans la culture et l'éducation générale des enfants revient aux parents. Suite à une étude de plusieurs écoles en milieux défavorisés incluant des écoles urbaines où se trouvent des élèves de la société majoritaire et des enfants immigrants, ainsi que des écoles rurales dont une en milieu autochtone, Ciuffetelli Parker & al. (2011 : 138) commentent : « *Les parents veulent travailler avec les enseignants et aider au succès de leurs enfants* » (traduction libre).
- Au sujet de l'implication des parents, les données sur tous les sites confirment partiellement les affirmations de Denessen, Driessen, Smit & Slegers (2001) : que les parents de classes sociales plus faibles et de minorités ethniques ont tendance à être moins impliqués dans l'éducation de

leurs enfants. Nous tenons toutefois à nuancer cette affirmation : qu'ils soient peu ou pas impliqués dans l'école – phénomène en effet assez généralisé – ne signifie pas nécessairement qu'ils soient désengagés à la maison. Comme le mentionnent Vatz Laaroussi & coll. (2008), il peut s'agir de stratégies « invisibles », ce qui confirme les résultats de la méta-analyse de Jeynes (2011), qui signale que certains parents utilisent des moyens subtils d'encourager leurs enfants et que ces moyens peuvent exercer une grande influence sur les efforts et les succès de ces derniers. De façon générale, il semble que tous les parents de milieux que nous nommons « à risque », peuvent se sentir incompetents et, de ce fait, ne tiennent pas à s'impliquer à l'école, tel que l'énoncent Hoover-Dempsey & Sandler (1995), mais s'impliquent plus ou moins au foyer dans la mesure de leurs compétences et selon de degré de leur ambivalence face à l'école.

Les points les plus saillants des différences marquées entre Kitcisakik et les trois autres sites mis en parallèle sont de plusieurs ordres :

- Au niveau des environnements et des habitations, il s'agit de divergences presque entières entre les deux sites urbains et la communauté forestière de Kitcisakik, cette dernière offrant à ses enfants un lieu de vie nettement moins stressant et polluant, où les effets de la pauvreté sont atténués du fait qu'ils ne voient pas au quotidien les biens matériels qu'ils convoitent mais leur sont interdits. De plus, en milieux urbains défavorisés, les lieux d'habitations sont loués, ce qui implique souvent une dépense substantielle pour les locataires, une vulnérabilité accrue et des déménagements fréquents, ce qui est contraire à l'expérience de vie à Kitcisakik. Quant à la communauté autochtone de Pessamit, celle-ci diffère de Kitcisakik du fait de son statut de Réserve. Les maisons y sont plus spacieuses, mieux finies (recouvrements extérieurs en particulier), avec des pièces cloisonnées et équipées des commodités courantes.
- La démographie en milieux urbains, caractérisée par une forte densité de population, est également à l'inverse de celle de Kitcisakik. Quant au quartier Parc-Extension, outre l'entassement humain qu'on retrouve dans un espace restreint presque entièrement bétonné, celui-ci est caractérisé par une grande hétérogénéité ethnique et culturelle, tout à fait à l'opposé de la communauté entièrement algonquine de Kitcisakik qui regroupe six familles élargies vivant dans un espace étendu et complètement vert.
- Sur le plan économique et éducationnel, les possibilités d'emploi sont nettement plus nombreuses à la ville, réclamant toutefois, pour une grande part, des études avancées, et les

invitations à dépenser sont également plus visibles et pressantes. Au niveau de l'éducation, il est clair que la communauté de Pessamit, avec une population beaucoup plus grande et des écoles communautaires – primaire et secondaire – instituées depuis une quarantaine d'années, présente une tradition et un degré d'éducation nettement supérieurs à Kitcisakik, donc plus de modèles à suivre pour les enfants. C'est ici l'habitude au fil du temps qui fait la différence.

- Les expériences de vie et de pauvreté diffèrent aussi grandement entre les quartiers urbains et l'habitat forestier de Kitcisakik. Tandis que les enfants de la ville peuvent se sentir marginalisés et exclus, ceux des familles immigrantes pauvres et racialisées l'étant doublement, (quoique dans le quartier Parc-Extension elles sont fortement regroupées), les enfants des communautés autochtones, toutes deux homogènes, éloignées de la ville et plutôt de tendance égalitaires, le ressentent nettement moins, jusqu'à leur adolescence. Toutefois, lorsqu'ils prennent conscience de leur double marginalisation – en raison de leur culture et de leur statut socioéconomique – le choc peut s'avérer être de taille. Ces jeunes doivent y être préparés en développant chez eux une estime personnelle, une confiance en eux-mêmes et une fierté de leur culture qui leur serviront de bouclier contre les préjugés et la discrimination.
- Les expériences scolaires des enfants diffèrent substantiellement d'un site à l'autre. Pour les enfants de Kitcisakik, l'école a été en implantation progressive depuis 2005. En 2011-2012, elle compte 56 élèves, tous plus ou moins reliés les uns aux autres, avec un nombre d'élèves par classe allant de huit à 12. Dans les quartiers urbains, les écoles sont établies de longue date, beaucoup plus intimidantes par leur taille et le nombre d'élèves qui s'y trouvent. De plus, dans le quartier Parc-Extension, où on retrouve une centaine d'ethnies et une quarantaine de langues, le contraste de l'expérience avec Kitcisakik est de taille. Outre cette réalité, les parents immigrants ont fait, et continuent de faire, de grands sacrifices pour améliorer leurs conditions de vie et leur mobilité sociale (Voir le livre *Tout quitter pour la liberté*, 2005, de F. Van Dun). Celle-ci passe par l'éducation de leurs enfants sur qui les pressions sont fortes pour qu'ils obtiennent de bonnes notes et fassent honneur à la famille. En cela, l'expérience scolaire des enfants immigrants est quasi à l'inverse de celle des enfants de Kitcisakik, ainsi que de Pessamit. Le décrochage scolaire n'existe pas, ou presque, chez les enfants immigrants alors qu'il est très important en milieux autochtones, à Kitcisakik en particulier (Riendeau, 2010; Sioui & Beaulieu, 2011). Au niveau de leurs compétences en français, la langue d'enseignement, les enfants immigrants qui ne connaissent pas ou trop peu le français, passent

par des classes de francisation, ou classes d'accueil, avant d'entrer dans les cours dits « réguliers ». Ces enfants possèdent en général une langue maternelle suffisamment maîtrisée. Tel n'est pas le cas pour la plupart des communautés autochtones, Kitcisakik en particulier, où la langue vernaculaire n'est plus parlée dans les familles ce qui signifie une absence de langue maternelle couplée d'un vocabulaire insuffisant en langue française. Avec ce bagage limité, ils entrent à la maternelle, où l'enseignement se passe en français, comme s'il s'agissait de leur langue maternelle. Toutefois, un document du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (voir Direction des affaires autochtones et des services administratifs, 2005) indique que le gouvernement du Québec rend disponible, depuis 2005, pour les commissions scolaires qui reçoivent un certain nombre d'élèves autochtones et pour les écoles dans les communautés autochtones, des programmes similaires à ceux offerts aux élèves immigrants. Ce programme sera-t-il disponible pour l'École Mikizicé dans l'Établissement algonquin de Kitcisakik? Quant à l'École primaire Nussim de Pessamit, l'enseignement des deux niveaux de maternelle (4 ans et 5 ans), se fait entièrement en langue innue, sauf pour la dernière période de maternelle (5 ans, de janvier à juin) où on introduit progressivement le français dans la classe en préparation à la première année. Il est à noter que 85 à 90% des familles de Pessamit parlent la langue innue au foyer, contrairement à la situation à Kitcisakik.

- Quant aux attentes face à l'école et à l'implication des parents, la différence la plus marquée se situe entre les familles immigrantes et les familles de Kitcisakik. Tel que mentionné sous la rubrique « expérience scolaire », les parents immigrants poussent leurs enfants à se conformer aux règles de l'école et à performer car par eux passent la mobilité sociale de la famille, qui est l'une des principales raisons de leur immigration. On remarque aussi une différence entre la gestion du quotidien à la maison face aux exigences scolaires. L'expérience plus longue d'être parents d'enfants du primaire dans les trois autres sites fait en sorte que l'habitude de l'école est implantée alors qu'à Kitcisakik, les parents sont en période d'habitation et d'ajustement.

Tableau 15 Mise en parallèle entre K-ÉAF et autres contextes dits « à risque » pour les enfants

| <u>K-ÉAF (établissement algonquin forestier)</u> | |
|---|--|
| Environnement | <p>Situé à une centaine de km de Val-d'Or, la ville la plus proche, à 6 km en forêt de la route 117. Un habitat de type « villégiature » : forestier entouré de lacs, entièrement « vert », calme, reposant, sans pollution ni routes asphaltées, avec peu de circulation automobile et rythme de vie lent. L'environnement bâti est constitué d'environ une centaine de maisons et une « place centrale » où se trouvent le Centre administratif (Conseil de Bande, Direction de la communauté et Direction des projets forestiers), le Centre de santé et des services sociaux, le Centre jeunesse de Kitcisakik, le Centre d'éducation des adultes (Centre savoir-être, savoir-faire), une</p> <p>garderie, un restaurant-dépanneur-friperie-station d'essence, un bâtiment pour toilettes, des douches, des laveuses/sécheuses et, depuis octobre 2010, la première école primaire de la communauté.</p> |
| Habitations | <p>Petites maisons en contre-plaqué non peintes et mal isolées (souvent une seule pièce, certaines avec cloison-s pour chambre-s), sans eau ni électricité, majoritairement sans armoires ou autres placards de rangement intégrés. Un poêle à bois central (habituellement de style « tortue ») chauffe la maison et cuit les repas. Pas de « logement loué » - toutes les maisons appartiennent à la communauté ou aux familles qui les habitent, donc pas de frais de location. Cela représente peu ou pas de déménagements, donc stabilité à ce niveau. Les familles y vivent à l'étroit et sans commodités.</p> |
| Démographie | <p>Faible densité d'une population homogène (entièrement algonquaine) d'environ 400 personnes; en forte croissance avec une moyenne de 3.5 enfants par famille. La communauté est composée de six familles élargies : proximité physique et sociale entre tous, voire entre dirigeants et population également. Monoparentalité à environ 10% (Source : courriel du Centre de santé, 16 août 2011). Taux de grossesse adolescente élevé. Nombreux programmes communautaires offerts. Le français est majoritairement la langue de communication dans les familles.</p> |
| Économie et éducation | <p>La communauté autochtone la plus pauvre de l'est du Canada. Le Conseil de bande est le plus gros employeur. Il donne de l'emploi aux niveaux scolaire, de la santé, des services sociaux et communautaires et des services d'entretien et nettoyage des bâtiments centraux. Puis vient la foresterie, l'entretien de sentiers de motoneiges et de chalets dans le parc, le déneigement et le restaurant-dépanneur-friperie-station d'essence. Le taux d'emploi fluctue entre 30 et 45% de la population active (temps plein, partiel ou saisonnier confondus). Sur le plan de l'éducation, environ 11% de la population détient un diplôme d'études secondaires. Au niveau de la langue, il y a quasi-absence de langue maternelle, pauvreté de vocabulaire des enfants en français et en algonquin. La langue d'enseignement à l'école est le français sans qu'il n'y ait de cours préparatoires (de francisation ou d'accueil).</p> |
| Expérience de vie et de pauvreté des enfants | <p>Loin de la ville et de ses attraits matériels (magasins, vitrines, etc.), vie dans une communauté de niveau socioéconomique plutôt égalitaire. Au plan des loisirs : une aire de jeu centrale, des sorties culturelles, très populaires, en famille, organisées par la communauté (canot, camping en forêt, ...), hockey et ballon balai, cours de musique par Musiciens du monde et, depuis l'été 2010, activités de cirque. La communauté contrôle autant que possible la consommation de drogues et d'alcool, mais on en trouve quand même. Le type d'habitation fait en sorte qu'une certaine proportion d'enfants (+/- 50%) sont témoins d'activités non de leur âge (consommation, violence, sexe). Il y a proximité des grands-parents et autres membres de la famille élargie chez qui se réfugier et combler ses besoins de base. Près de 40% des enfants (pas tous avec signalements retenus) reçoivent des services du Centre Jeunesse, 85% pour négligence. Certains enfants peuvent manquer de nourriture (surtout saine) et de vêtements. L'accessibilité aux fruits/légumes frais dans la communauté est quasi-inexistante. Les conditions de vie difficiles (maisons sans</p> |

installations et difficultés pour dormir une pleine nuit reposante) affectent la présence mentale, la capacité de rester éveillé et la motivation des enfants à l'école. Le taux de diabète est élevé. Les enfants sont protégés, tant qu'ils demeurent dans la communauté et à l'École Mikizicec, contre les préjugés, le racisme, la discrimination, la marginalisation, la stigmatisation et l'exclusion (voir Phillips, 2007 : 2) en raison de leur statut social et de leur ethnie. Lors de leur passage au secondaire, cette protection cesse d'exister...

Expérience scolaire

Tradition scolaire très jeune et une expérience très difficile, voire traumatisante sur les plans culturel et psychologique, pour la communauté entière et pour chaque personne, chaque famille depuis 1955 jusqu'à l'implantation de la première école primaire à Kitcisakik à compter de septembre 2005.

Apprentissages difficiles pour un minimum de 50% des élèves, majoritairement en raison de difficultés et de pauvreté langagières dues à une absence ou quasi-absence de langue première (voir Presseau, 2006), décrochage scolaire élevé, éducation formelle plus ou moins valorisée. L'école dans la communauté est une expérience nouvelle. Il y a une double et importante distance culturelle entre familles et école : distances ethnique et socioéconomique.

Expérience scolaire des enfants à Kitcisakik : corps enseignant stable et enthousiaste. Environ huit à 12 enfants par classe et services à temps plein d'une éducatrice spécialisée. Une enseignante (maternelle) et un enseignant (de langue et culture anicinapek) sont Anicinapek. Toutes les autres, ainsi que la Direction de l'école, sont issues du « groupe majoritaire ».

Un nombre élevé d'enfants connaît des troubles d'apprentissage en raison de difficultés langagières (pauvreté du vocabulaire surtout – non-maîtrise de la langue maternelle) et des troubles de comportements.

Attentes face à l'école et vision de l'apprentissage

« *Que l'école nous ressemble* », tout en offrant aux enfants un enseignement de qualité identique à celle dispensée dans les écoles de Val-d'Or. Qu'elle enseigne à nos enfants ce que nous ne pouvons pas leur enseigner, y compris la langue vernaculaire. Que l'école contribue à la survie de la langue et de la culture anicinapek. La pédagogie préférée est de type expérientiel (observation – modélisation) ce qui n'est pas nécessairement le cas dans les classes. La réussite scolaire peut être définie en termes de persévérance et de capacité à l'effort en vue d'obtenir une note de passage.

Implication des parents dans l'école et l'éducation des enfants

2005-2011 : Temps d'observation, d'apprivoisement, d'ajustement à l'école et à ses exigences. Implication encore restreinte des familles (parents en particulier) dans l'école et dans l'éducation des enfants, mais progrès notoire au niveau de l'implication : intérêt accru face aux bulletins et à certaines activités ludiques ou culturelles pour lesquelles les parents sont invités.

Possibilité d'une certaine gêne, inconfort, sentiment d'incompétence face à l'école et aux enseignantes – à vérifier lors d'une recherche subséquente. Type parental plutôt « permissif ».

Difficultés encore ressenties par les enseignantes quant aux retards et à la fatigue des enfants en classe. Taux d'absentéisme encore élevé, mais en diminution.

| <p>MF-QUD Hochelaga-Maisonneuve à Montréal les chiffres sont de 2006</p> | <p>FIPAR Familles immigrantes de Parc-Extension à Montréal</p> | <p>RARÉ Communauté innu de Pessamit</p> |
|--|--|---|
| <p><u>Similarités nuancées avec K-ÉAF</u></p> <p>Environnement : (voir différences)</p> <p>Habitations : exiguïté</p> | <p><u>Similarités nuancées avec K-ÉAF</u></p> <p>Environnement : (voir différences)</p> <p>Habitations : exiguïté</p> | <p><u>Similarités nuancées avec K-ÉAF</u></p> <p>Environnement : Rural, près de l'eau (fleuve St-Laurent), avec forêt à proximité, faisant partie de la Réserve, située à 50 km de la ville la plus proche, Baie Comeau.</p> <p>Habitations : maisons unifamiliales, mais plus grandes qu'à Kitcisakik</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Démographie : Monoparentalité élevée, + qu'à K-ÉAF : 30%; taux de grossesse adolescente élevée (taux exacts pour H.-M. non trouvés). Organismes communautaires et sociaux nombreux et bien développés.</p> <p>Économie/éducation : Pourcentage de pauvreté élevé, mais moins généralisé qu'à K-ÉAF : population à faible revenu, 42%; familles défavorisées, 25,2%; Niveau d'éducation faible, mais nettement plus élevé qu'à K-ÉAF : personnes sans diplôme d'études, près de 30%; environ 48% de la population est en-deçà de 13 années d'études.</p> <p>Expérience de vie/de pauvreté : Habitats exigus, inconfortables, voire insalubres, mais pourvus des facilités habituelles au XX^e siècle au Canada; taux d'alcoolisme et toxicomanie élevé; accessibilité difficile, voire impossible pour certaines familles, à des fruits et légumes frais...; de nombreux enfants ne mangent pas à leur faim; taux d'enfants maltraités (négligence, abus, violence) en 2010 selon le CLSC H.-M. : 22,8%. Taux élevé (le 3^e + élevé à Mtl) mais moins qu'à K-ÉAF. La négligence est, ici aussi, la problématique de maltraitance la plus répandue. En général : <i>« les rides de la pauvreté y sont plus nombreuses et plus profondes dans un milieu urbain »</i> (St-Jacques, 2000 :15).</p> <p>Expérience scolaire : Difficile pour les parents et pour les enfants, mais</p> | <p>Démographie : Population homogène : expériences de pertes multiples, de marginalisation, de racialisation, de pauvreté. Forte croissance des familles (non de la population du quartier) : 50% de moins de 35 ans. Les familles comptent en général 3.5 enfants. Monoparentalité + élevée qu'à Kitcisakik : 22% des familles. 83% d'entre elles étant dirigées par des femmes dont les salaires sont beaucoup moins élevés que ceux des hommes, dans ce quartier.</p> <p>Économie/éducation : Pourcentage de pauvreté élevé avec des revenus, en moyenne, presque la moitié des autres quartiers montréalais. Taux d'emploi (15ans et +) moins de 45% et revenu moyen, individuel et familial, presque la moitié inférieur à la moyenne montréalaise. Niveau d'éducation faible : +/- 31% de la population n'a pas atteint la 9^e année, mais plus élevée qu'à K-ÉAF.</p> <p>Expérience de vie/de pauvreté : Habitats similaires à H.-M. Au niveau de la santé : elle est supérieure à celle des Montréalais en général, mais haut taux de diabète et de tuberculose. Nombre d'enfants sont sous-nourris ou mal nourris. Les enfants, les filles surtout, sont fortement contrôlés, surtout dans les cultures sud-asiatiques. Pas de données trouvées sur la maltraitance. Taux de criminalité bas, notamment contre la propriété, sous la moyenne montréalaise. Le milieu de vie dans Parc-Ex. étant majoritairement pauvre, multiethnique et de minorités dites « visibles », les enfants ne s'y sentent pas nécessairement marginalisés en raison de leur pauvreté et ethnicité.</p> <p>Expérience scolaire : L'expérience scolaire des parents a souvent été très</p> | <p>(moyenne de 5,7 pièces par maison) et toutes équipées des commodités modernes.</p> <p>Démographie : faible densité d'une population homogène (innu) mais plus grande communauté que Kitcisakik (environ 2 500 habitants). Population en forte croissance comparativement au Québec (moyenne de 3.2 enfants par familles).</p> <p>Économie/éducation : Pourcentage de pauvreté élevé; taux d'emploi 31%. Une vingtaine d'entreprises existent. Secteurs d'emploi proéminents : vente et services divers, commerces (ce qui n'existe pas à K-ÉAF sauf pour le restaurant-dépanneur-friperie-station d'essence), gouvernement local, aménagement forestier, tourisme. Majoritairement familles à faibles revenus. Niveau d'éducation bas, mais plus élevé qu'à Kitcisakik.</p> <p>Expérience de vie/de pauvreté : Similaire à Kitcisakik, famille élargie généralement à proximité où les enfants peuvent se réfugier et combler leurs besoins de base. Cette similarité est nuancée du fait d'habitations plus confortables, de possibilités de loisirs plus répandues et de possibilités d'emploi plus grandes, quoi que la communauté soit également plus peuplée.</p> <p>Expérience scolaire : Tradition scolaire relativement jeune, mais</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| <p>une expérience uniquement individuelle, non collective comme celle de K-ÉAF. Lacunes langagières (pauvreté de vocabulaire, entre autres), mais présence d'une langue maternelle. Nombreux élèves avec troubles d'apprentissage et comportementaux. Grande distance culturelle (socio-économique) entre familles et école, donc malaise pour les parents. Selon Brossard (2000), de nombreux enseignants en milieux urbains défavorisés font preuve de dynamisme, de créativité, de dévouement, de tolérance envers leurs élèves.</p> <p>Attentes face à l'école : Selon de nombreuses études (voir le chapitre 2 sur l'état des connaissances), notamment Ciuffetelli Parker et al. (2011 : 138), « <i>Parents want to work with teachers and help their child be successful</i> ». Cela inclut tous les parents, quels qu'ils soient et d'où qu'ils proviennent : similarités entre tous. C'est leur expérience de scolarité, leur vision de leur rôle et les méthodes utilisées par les écoles pour les impliquer qui fait la différence. Attentes généralisées envers l'école :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) être informés sur l'école et ses méthodes et être traités avec respect, accueil, sans jugement de valeur en préservant la dignité des parents. 2) Les enseignants sont les experts en éducation, ils doivent jouer leur rôle. <p>Implication des parents dans l'école et l'éducation de leurs enfants : Nous n'avons pas de données spécifiques pour Hochelaga-Maisonneuve ou autres milieux défavorisés de Mtl quant à l'implication des parents dans l'éducation des enfants. Selon Denessen, Driessen, Smit & Slegers (2001), de façon générale, les parents</p> | <p>difficile, parfois inexistante (pays en guerre...) pour les parents. L'aide, par des organismes, pour les devoirs est nécessaire et disponible; aide disponible pour difficultés comportementales aussi. Niveau d'éducation faible des parents. Il n'y a pas d'école secondaire dans le quartier.</p> <p>Attentes face à l'école : voir colonne de gauche (MF-QUD) pour généralités. Que l'école soit un lieu de socialisation, d'éducation et d'instruction dans la société d'accueil. À eux revient le rôle de socialiser et éduquer leurs enfants dans leur culture.</p> <p>Implication des parents dans l'école et l'éducation de leurs enfants : En général, les parents d'immigration récente en provenance d'Asie, d'Afrique, d'Haïti en particulier, demeurent plutôt en retrait de l'école. Ils ont des difficultés à s'impliquer en raison de la langue, de leur méconnaissance du fonctionnement de l'institution scolaire au Canada, de leur</p> | <p>beaucoup plus longue que dans la communauté qu'à Kitcisakik : École Nussim implantée dans les années 1970. Langue d'enseignement de 1^{ère} à 6^e années – français, avec aide disponible pour les élèves en difficultés (3 enseignants en adaptation scolaire et 5 éducatrices spécialisées. Bonne stabilité du corps enseignant (Source : Ross, 2011). Ratio enseignant-élèves par classe relativement bas, mais un peu plus élevé qu'à Kitcisakik (1^{ère}-2^e années, pas plus de 13; 3^e-4^e = 15 à 17; 5^e-6^e, pas plus de 20) (Source : Ross, 2011). Expérience similaire, traumatisante des pensionnats pour toute la communauté. Pendant leur scolarisation dans la communauté, les enfants sont protégés contre les préjugés et la discrimination de la part de la société majoritaire.</p> <p>Attentes face à l'école et vision d'apprentissage : Semblables à celles de Kitcisakik : que l'école instruisse les enfants, le rôle des parents étant de les éduquer et de les socialiser. L'école est une extension de la famille, responsable de ce que les parents ne savent pas faire. Selon Vatz Laaroussi et coll. (2005), outre la persévérance et l'effort, la réussite scolaire signifie de bien gagner sa vie, donc décrocher un emploi, et faire vivre sa famille convenablement.</p> <p>Implication des parents dans l'école et l'éducation de leurs enfants : Il y a une distance des parents face à l'école. Ils s'occupent peu des devoirs, mais s'assurent qu'ils sont faits. Ils s'assurent aussi de l'assiduité des enfants à l'école (il semble qu'à Kitcisakik, il y a une amélioration à ce niveau, mais à vérifier) et rencontrent en grand nombre les</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|---|--|
| <p>de classes sociales plus faibles et de minorités ethniques (sans parler des Autochtones) ont tendance à être moins impliqués dans l'éducation de leurs enfants...</p> | <p>bas niveau de scolarité et du fait qu'ils considèrent les enseignants comme « experts ». Toutefois, voir sous la rubrique « différences avec K-ÉAF » pour leur implication dans les études de leurs enfants.</p> | <p>professeurs lors de la remise des bulletins. Ils ont un discours positif sur l'importance de réussir à l'école. Les parents encouragent leurs enfants aux études et démontrent leur fierté face à leurs accomplissements. La fratrie ou les amis, s'entraident aux devoirs; la famille élargie encourage. Il existe, dans plusieurs familles, une absence d'encadrement, des parents « trop permissifs ».</p> <p>Il n'y a pas de classe de francisation (transition) avant de passer à l'école primaire uniquement en français.</p> |
| <p style="text-align: center;"><u>Différences avec K-ÉAF</u></p> <p>Environnement : grande ville, bruits, circulation dense, pollution, logements en rangés tous attachés, verdure limitée, rythme de vie rapide, fébrile et stress élevé des parents. Nombreux commerces, surtout à petits prix, nombreuses industries, etc.</p> <p>Habitations : majoritairement des locations (81%) avec hausses des coûts; taux de déménagements élevé : 56%. Logements exigus et souvent en piteux état, mais pourvu des commodités (eau, électricité, placards) habituelles.</p> <p>Démographie : forte densité de population, +/- 50 000 personnes entassées; quartier plutôt homogène (majorité francophone); population immigrante 14%; croissance de population faible, voire non-existante ou décroissante; concentration de pauvreté dans des secteurs du quartier « <i>pauvres et riches se côtoient sans se croiser</i> » (CDLC, 2009 : 19); éloignement des dirigeants (politiciens locaux); niveau d'itinérance élevé; taux de criminalité élevé, surtout contre la propriété.</p> | <p style="text-align: center;"><u>Différences avec K-ÉAF</u></p> <p>Environnement : Petit quartier étroit, enclavé de toutes parts par des infrastructures routières et ferroviaires. On y retrouve les mêmes caractéristiques générales que dans H.-M., mais logements plus récents.</p> <p>Habitations : semblables à H.-M. : la majorité des habitants est locataire.</p> <p>Démographie : Le quartier le plus densément peuplé de Mtl : plus de 30 000 personnes entassées dans un quadrilatère de 1,6 km carré; +/- 65% de la population née hors Canada surtout en provenance d'Asie du sud et d'Haïti. 28% sont d'arrivée récente, dont 35% originaires d'Asie du sud. Population homogène : plus de 90% d'immigrants pauvres, racialisés et hétérogènes : une centaine d'ethnies et une quarantaine de langues maternelles autres que le français et l'anglais. L'anglais y est la première langue officielle parlée, c'est la langue de travail pour 80% de la population. 50% parle une autre langue que le français ou l'anglais à la maison et 38% y parle plus d'une langue. Les minorités diverses dites « visibles » comptent pour 57% de la population.</p> | <p style="text-align: center;"><u>Différences avec K-ÉAF</u></p> <p>Environnement : rural/riverain, avec forêt à proximité, mais village non directement en forêt. La grande route passe dans le village. Endroit touristique. Beaucoup moins éloigné de Baie Comeau que K-ÉAF de Val-d'Or.</p> <p>Habitations : maisons de style bungalow avec les commodités habituelles au XX^e siècle au Canada (eau, électricité, armoires, placards, etc.). Les pièces sont cloisonnées et les maisons possèdent toutes plus d'une pièce.</p> <p>Démographie : Population beaucoup plus large (+/- 2 500 habitants) qu'à K-ÉAF. Monoparentalité beaucoup plus élevée (+ de 60%). 85% à 90% des familles parlent la langue innue à la maison.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Économie/éducation : Diverses possibilités d'emploi, temps plein et partiel; taux d'emploi 15 ans et +, 60%, soit beaucoup plus élevé qu'à K-ÉAF.</p> <p>Expérience de vie/de pauvreté : Les enfants côtoient à l'école des enfants de familles mieux nanties; ils voient les vitrines, les magasins..., sont donc particulièrement conscients de leurs manques et de leur marginalisation, beaucoup plus que ceux de K-ÉAF. Espaces de jeu, espaces verts limités; accessibilité limitée à des loisirs, mais garderies dans les écoles après les heures de classe; isolement social marqué, manque d'un réseau familial soutenant; niveau d'itinérants « visibles » élevé dans le quartier.</p> <p>Expérience scolaire : neuf écoles bien établies depuis très longtemps. Nombre d'élèves par classe élevé – entre 20 et 30. De façon générale, l'enseignement se fait par des enseignants de même langue et culture que les élèves et dans leur langue maternelle.</p> | <p>Économie/éducation : Possibilités d'emploi : secteurs manufacturier et de services, commerciaux et autres. Beaucoup de commerces « ethniques ».</p> <p>Expérience de vie/de pauvreté : L'immigration est vue comme un « nouveau départ » qui sauve de la misère, de la stagnation. Les immigrants veulent s'intégrer à la société d'accueil, sans toutefois perdre leur culture. L'intégration passe par la scolarisation. Les enfants sont donc fortement stimulés à étudier afin d'assurer le bien-être et l'honneur familial. Les enfants ont espoir en un avenir prometteur grâce à l'école. Ils ne décrochent pas de l'école.</p> <p>Expérience scolaire : Expériences scolaires diverses dans les pays d'origine. Dans Parc-Ex., il y a 6 écoles primaires, dont 5 francophones. Plus de 90% des élèves sont d'origines ethniques diverses, autres que la majorité québécoise. Des repas gratuits sont disponibles pour nombre d'enfants. <u>Aide linguistique offerte:</u> évaluation du français des élèves, classes de francisation pour ceux qui en ont besoin, qu'ils soient nés à l'étranger ou au Québec. De plus, un soutien linguistique subventionné est offert aux élèves ayant des difficultés qui perdurent (Programme PASAF). (Voir MELS, 2009). Nombre d'élèves immigrants vivent un stress d'acculturation dans les premières années d'école. La majorité des parents immigrants ont consenti de grands sacrifices pour améliorer le statut social et économique de leur famille. Ils misent sur l'éducation de leurs enfants pour arriver à cette fin. Les pressions pour réussir sont fortes pour ces enfants : « <i>l'école est la seule chose qu'on ait quand on est pauvre</i> » (Kanouté et</p> | <p>Économie/éducation : plus longue tradition d'éducation, incluant post-secondaire, qu'à Kitcisakik (ex. : le premier et seul chirurgien autochtone du Canada, Stanley Vollant, est de Pessamit). Un bon nombre de modèles de personnes innues ayant persévéré et réussi dans des études supérieures existent pour les enfants (source : Ross, 2011).</p> <p>Expérience de vie/de pauvreté : voir similarités. Cette communauté est située dans une zone plus fréquentée par les touristes et moins éloignée de la ville la plus proche.</p> <p>Expérience scolaire : École Nussim est établie depuis environ 35 ans. Les élèves sont beaucoup plus nombreux qu'à Kitcisakik : 350 en 2011-2012. Langue d'enseignement à la maternelle (4 ans et 5 ans) : Innu, avec progression vers le français à compter de janvier de la maternelle (5 ans) chaque année. Aide disponible pour les élèves en difficultés : groupes d'adaptation qui comprend 10 élèves ou moins. La majorité des enseignants est innue (15 sur 21); 6 des 8 enseignantes et éducatrices spécialisées sont innues et tout le personnel autre qu'enseignants, y compris la direction de l'école, est innu. Les élèves de 3^e année sont évalués par une chercheuse de l'Université Laval, depuis quelques années pour identifier ceux/celles en difficulté au niveau de la langue (source : Ross, 2011).</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| <p>Attentes face à l'école : voir sous la rubrique similarités. Aucune donnée sur le quartier H.-M. n'a été trouvée à cet effet.</p> <p>Implication des parents à l'école et dans l'éducation des enfants : Voir sous similarités.</p> | <p>coll. 2008 : 267). Il existe, entre voisins, amis, famille élargie si elle est présente, beaucoup d'entraide pour les études. La majorité des élèves ont des modèles de réussite dans leur entourage et aspirent à les suivre. Les élèves de parents moins instruits sollicitent l'aide de leurs enseignants. La réussite est souvent un projet familial : c'est l'honneur de la famille. Les hautes notes et les études supérieures sont visées, même dans les familles pauvres : « <i>chez les enfants de familles immigrantes, les taux de réussite sont parfois très élevés sans corrélation avec la participation des parents à l'école</i> » (Vatz Laaroussi et coll., 2005).</p> <p>Attentes face à l'école : c'est par l'école que passe l'intégration de la famille dans la société et la mobilité sociale, deux phénomènes recherchés.</p> <p>Implication des parents à l'école et dans l'éducation des enfants : Les parents immigrants stimulent, voire, poussent leurs enfants, souvent de façon autoritaire, à l'effort et à la persévérance dans leurs études et s'attendent à ce qu'ils performant et se conforment aux exigences de l'école. Vatz Laaroussi et coll. (2008) nomment ces types d'implication « <i>stratégies invisibles ou collaboration virtuelle</i> ». Les enseignants sont considérés comme « experts ». Les malentendus entre enseignants et parents peuvent être fréquents, ce qui éloigne les parents de l'école.</p> | <p>Attentes face à l'école : qu'elle instruisse les enfants et aide à les socialiser dans la société générale.</p> <p>Implication des parents dans l'école et l'éducation des enfants : Bien implantée depuis longtemps dans la communauté, l'école offre des ateliers de formation (6 par année) pour les parents sur plusieurs thèmes, surtout liés à la gestion du quotidien. 20-30 participants par année (source : Ross, 2011). Les habitudes de routines et de discipline à la maison sont également assez bien acquises. Selon les jeunes de Pessamit, leurs parents sont sévères, les enjoignant à se lever pour aller à l'école, étudier, travailler et donner le bon exemple (Vatz Laaroussi et coll., 2005). (À voir s'il s'agit ici d'une similarité nuancée ou d'une différence avec Kitcisakik...) Il y a eu plusieurs tentatives de mettre sur pied un « Comité de parents » mais le manque de clarté du mandat et d'infos claires sur les modalités de collaboration aurait fait échouer ces tentatives. À Kitcisakik, par contre, le GMP, établi avec un mandat clair, progresse dans son autonomie et son fonctionnement.</p> |
|--|---|---|

Sources :

AGENCE de la santé et des services sociaux de Montréal (sept. 2010). *Les enfants montréalais de 0-17 ans victimes de mauvais traitements*. URL : <http://emis.santemontreal.qc.ca>

- BIBEAU, G., Chan-Yip, A.M., Lock, M., Rousseau, C., Sterlin, C. (1992). *La santé mentale et ses visages: Un Québec pluriethnique au quotidien*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- BROSSARD, L. (2000). Dossier L'école en milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique* 115, avril-mai, page 14.
- CARON, S. (28 avril 2009). Hochelaga-Maisonnette : « zone de persévérance scolaire ». *Nouvelles Hochelaga-Maisonnette*. URL : <http://www.nouvelleshochelagamaisonnette.com/Education/2009-04-28/article-745697/HochelagaMaisonnette--Zone-de-perserverance-scolaire/1>.
- CDÉC (Groupe de travail sur le portrait des quartiers Villeray, St-Michel et Parc-Extension) (2004). *Portrait du quartier Parc-Extension*. URL : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/arr_vill_fr/media/documents/Publications_portraitparc-extensionF9-2004.pdf
- CDLC (Conseil pour le développement local et communautaire d'Hochelaga-Maisonnette) (2009). *Portrait 2009 du quartier Hochelaga-Maisonnette*. URL : <http://cdlchm.qc.ca/documents/statistiques/PortraitQuartier2009.pdf>
- CIUFFETELLI PARKER, D., Grenville, H. & Flessa, J. (2011). Case Studies of School Community and Climate : Success Narratives of Schools in Challenging Circumstances. *The School Community Journal* 21(1), 129-150.
- CLAES, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politique – RIAC* 35, printemps, 75-85.
- CONFÉRENCE régionale des élus de Montréal (2004). *Rapport sur la pauvreté à Montréal. Document de recherche et de réflexion*. URL : www.credemontreal.qc.ca/Publications/Developpement%20Social/Rapport%20pauvreté-%20131204.pdf
- CROUSSETTE, s. (2008). *Le Développement Économique de la communauté innue de Pessamit* [Mémoire de maîtrise]. Montréal : UQAM. URL : <http://www.archipel.uqam.ca/1689/1/M10630.pdf>
- DENESSEN, E., Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: implications for parental involvement and educational policies. URL: www.ernape.net/articles/2001/session1/DENESS_1.pdf
- DIRECTION DES AFFAIRES AUTOCHTONES et des services administratifs (Mars 2005). *Réussite éducative des élèves autochtones, mesure 30108-B*. Document intitulé *Décroche tes rêves*. Québec : MELS.
- KANOUTÉ, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation* 34(2), 265-289.
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2009). « Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ». *Vie pédagogique* 152, octobre.
- PHILLIPS, T. M. (2007). A Triarchic Model of Poverty. *Theory & Science*. URL: <http://theoryandscience.icaap.org/content/vol9.3/philips.html>
- PRESSEAU, A. (2006). *Soutenir la réussite des jeunes autochtones à risque*. URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/medias/pdf/prprsfiche36.pdf>.
- ROSS, Isabelle, École primaire Nussim de Pessamit (3 nov. 2011). Conversation téléphonique personnelle avec M. Loiselle.
- ST-JACQUES, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique* 115, avril-mai, 15-17.
- VAN DUN, F. (2005). *Tout quitter pour la liberté : cinq parcours d'immigrants*. Montréal : Les Éditions Libre Expression.
- VATZ LAAROUSSI, M. et coll. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec : Rapport de recherche*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke et FQRSC.
- VATZ LAAROUSSI, M. et coll. (2006). La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec : modèles de collaboration entre la famille et l'école. URL : http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultats-recherche/Fiche_VatzLaaroussi.pdf.
- VATZ LAAROUSSI, M. et coll. (2008). « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat ». *Revue des sciences de l'éducation* 34(2), 291-311.

7.7 Autres résultats

7.7.1 Quelques constats sur la communauté de Kitcisakik

Au début de cette recherche en septembre 2006, dans sa phase I, la majorité des membres de l'équipe de recherche avait une faible connaissance de la culture algonquienne et de l'histoire de la communauté de Kitcisakik. Cette recherche nous a fait découvrir une communauté de gens déterminés, courageux, accueillants, pacifiques, résilients, humbles, authentiques, patients, conscients de leurs besoins et de leurs limites et les exprimant avec honnêteté, ouverts au monde et désireux de développer sainement leur communauté tout en conservant fièrement leur culture et leurs valeurs. À l'instar de Riendeau (2010 : 29), nous sommes également d'avis que cette communauté a « *la volonté de s'en sortir* » et que

son sens de l'humour est une force pour elle. Voilà, d'une part, ce que l'équipe des chercheuses a découvert et expérimenté auprès de cette population à notre avis trop peu connue et reconnue.

D'autre part, il va sans dire que tout n'a pas toujours été facile et sans heurt pendant cette étude qui a duré quatre années. L'équipe a aussi expérimenté certains défis, voire des périodes frustrantes et stressantes, dues à des comportements qui font contrepoids aux caractéristiques mentionnées ci-dessus. À titre d'exemples : 1) les communications représentent des défis de taille : circulation d'informations difficile entre les services dans la communauté et, de ce fait, cohérence et concertation ardues; négligence de répondre à des messages ou à des questions et, souvent, des réponses tardives et partielles obligeant les chercheuses à revenir maintes fois à la charge pour obtenir des informations complètes ou établir des dates de rencontre; 2) la collaboration n'est pas toujours au rendez-vous; 3) des retards lors de réunions et des annulations de rencontres ou d'activités à la dernière minute sont monnaie courante; 4) la motivation, la constance, la persévérance et la stabilité sont difficiles à maintenir. Il s'agit là de phénomènes comportementaux qui peuvent être améliorés afin de faciliter le travail de recherche et la mise en place d'actions visant le changement et le mieux-être.

D'autres constats ont également été faits au niveau communautaire : 1) il y a un manque flagrant de ressources humaines anicinapek en raison de la sous-scolarisation de la population, tel que mentionné au chapitre 1, Contexte de l'étude; 2) les roulements de personnel sont fréquents et déstabilisants; 3) les périodes de vacances ramènent les activités entreprises à la case départ et les redéparts sont lents; 4) il existe un écart de taille entre des besoins et les désirs exprimés, voire même une décision d'accomplir une tâche, et l'action qui devrait suivre, ce qui freine l'avancement vers les transformations attendues.

En guise de conclusion à cette section de notre discussion des résultats, notons que ces gens à caractères foncièrement libres sont devenus au fil des avancées colonisatrices, bien malgré eux, dépendants des autorités gouvernementales pour leur survie. Cela est en soi humiliant, mais ils gardent la tête haute, ils persévèrent collectivement dans leurs négociations et leurs efforts pour l'obtention de leurs droits fondamentaux, individuels et collectifs, et pour l'amélioration de leur bien-être communautaire. Ils souhaitent une interdépendance, un partenariat, entre eux et la société qui les entoure.

Au terme de cette recherche, tous ces constats mis en balance, l'équipe des chercheuses retire une grande satisfaction de son expérience et ce, surtout en lien avec son travail au Comité de suivi de la recherche au sein duquel la collaboration a été exemplaire.

7.7.2 Leçons apprises par l'équipe des chercheuses

Dans le choix de leur orientation de recherche, les chercheuses ont opté pour une approche de recherche-action participative. Ce choix provient de deux faits : 1) les intervenants psychosociaux de la communauté qui nous ont demandé cette recherche sentaient le besoin d'effectuer des transformations dans la communauté face à l'implantation imminente de l'école. Ils réclamaient une recherche qui vise des fins utiles pour la communauté; 2) les chercheuses se voulaient être non seulement des êtres scientifiques, mais aussi des citoyens responsables. Elles ont donc opté pour une approche citoyenne telle que recommandée par Bronfenbrenner (1996) et Kassam & Tettey (2003). Pour sa part, Bronfenbrenner (cité dans Lerner 2005 : xx) affirme que l'académicien-citoyen peut agir de façon à rendre les humains, humains, en œuvrant à l'amélioration des dynamiques relationnelles entre individus et entre eux et leur écologie construite et naturelle (« *to make humans human by improving the dynamics of the relations between individuals and their designed and natural ecology* »). Quant à Kassam & Tettey (2003 : 155), ils recommandent aux universités de « *devenir des 'citoyens institutionnels' responsables, qui prennent part aux initiatives de développement [et] créent les conditions propices à une collaboration efficace avec les collectivités... afin de mettre en valeur l'intérêt communautaire comme objectif essentiel* ».

De plus, tel que mentionné au chapitre 5 sur la méthodologie de la recherche, inspirées par la philosophie de Paulo Freire (2000), les écrits de Ninacs (2008), ainsi que les idées émises par Anadón (2007), Anadón & Savoie-Sajc (2007) et Lavoie, Marquis & Laurin (2008), quant au rôle, à la position et à la posture du chercheur qui vise à la fois l'appropriation (*empowerment*) et la transformation par l'action, les chercheuses ont fait preuve d'humilité et d'ouverture tout au long de cette recherche et ont opté pour le dialogue* et la consultation mutuelle* dans des échanges d'égal à égal, dans un souci de prise de décision consensuelle, lors des rencontres du Comité de suivi. À l'instar des auteurs recensés sur le sujet, autochtones et non autochtones, au terme de cette RAP, les chercheuses sont convaincues que ce type de recherche est le plus efficace, le plus utile et le plus apprécié en milieu autochtone.

Toutefois, la synergie, « *clé du travail de recherche-action* » (Anadón, 2007 : 43), s'est avérée difficile à établir au sein de notre jeune équipe pendant les deux premières années de la recherche. Cet état de fait se répercutait au sein du Comité de suivi et créait des malaises. En effet, des tensions et des confrontations au sein de l'équipe des chercheuses ont rendu difficile les possibilités pour la chercheuse principale d'assumer un rôle de leadership au sein de l'équipe et pour cette dernière de fonctionner avec efficacité. Deslandes (2006), qui a connu une situation similaire dans sa recherche, affirme et explique : « *It goes without saying that an unpleasant organizational climate, tense interpersonal relations, and a loss of confidence among the various players are no help when introducing a project that calls for change* ». Il revenait, en fait, à la chercheuse principale de prendre le temps de faire émerger un « esprit d'équipe⁴² » afin de s'assurer, entre autres par des réunions d'équipe avant chaque rencontre du Comité, que les chercheuses aient une vision commune des points à l'ordre du jour et que si des idées nouvelles étaient proposées par l'une ou l'autre des chercheuses pendant les rencontres du Comité, qu'aucune confrontation n'ait lieu sur place, ces idées pouvant être discutées entre elles suite à la rencontre, puis communiquées dans leur forme unifiée aux autres membres du Comité. Pour diverses raisons, dont l'inexpérience et une certaine paralysie face aux tensions et confrontations, cela ne s'est pas fait dans les débuts. Des changements survenus au sein de l'équipe en décembre 2009 ont eu pour effet la réalisation d'une synergie dans l'équipe, la libre expression pour tous, la possibilité de faire le tour complet des questions à l'ordre du jour, une hausse de collaboration et un pilotage plus serein et efficace de la recherche au cours de la dernière année et demi de l'étude. Les démarches sont devenues plus productives et la recherche a, pour ainsi dire, atteint une vitesse de croisière confortable. La leçon apprise ici est qu'il est essentiel de prendre d'abord le temps de bien se comprendre, d'établir un climat de saines relations humaines, un véritable esprit d'équipe entre les chercheurs et, par la suite, faire de même entre l'équipe et ses partenaires.

Sur une autre note, Anadón (2007 : 60) affirme que « *la place des chercheurs est en retrait, bien que leur rôle soit essentiel [car] ils doivent favoriser l'expression de la parole et que son expression soit libre...* ». Dans cette recherche, la première équipe des chercheuses, en phase I, avait décidé de suivre ce conseil à la lettre et de s'impliquer le moins possible directement sur le terrain. En phases II, III et IV, toujours confiantes en cette affirmation, ayant le souci de ne pas déranger les acteurs sur le terrain

⁴² Par esprit d'équipe nous entendons les implications suivantes : collaboration, solidarité, entraide, transparence, liberté d'expression, clarté, vision commune et acceptation des rôles respectifs, empathie, respect mutuel et une volonté de la part de chacun de contribuer à un climat harmonieux.

ni de s'interposer entre la coordonnatrice et l'assistante de recherche en qui elles avaient une entière confiance et afin de respecter le principe autochtone de non interférence, les chercheuses se sont donc tenues en retrait. Étant très intéressées dans le déroulement de la recherche, elles en obtenaient les informations par le biais des bilans produits régulièrement par la coordonnatrice de recherche, en sollicitant verbalement, lors de rencontres informelles – environ une fois aux deux semaines –, les perceptions et opinions de la coordonnatrice et de l'assistante sur les activités du terrain ainsi que lors des rencontres du Comité. Toutefois, quoique fort impliquées dans le projet, les chercheuses ont fait figure d'entités abstraites, quasi invisibles à Kitcisakik, n'ayant que très peu de rencontres directes et personnelles avec les acteurs participants à la recherche sur le terrain. Suite à cette expérience et après réflexion, nous sommes d'avis qu'une visibilité accrue de la part des chercheuses elles-mêmes aurait pu avoir pour effet de démontrer leur intérêt réel pour la recherche et les transformations en opération dans la communauté, de tisser des liens plus solides avec les praticiens-chercheurs sur le terrain et de rendre plus efficaces leurs contributions aux discussions du Comité de suivi. En somme, un meilleur équilibre entre la discrétion et la visibilité, entre un intérêt théorique et des actions concrètes et directes de la part des chercheuses aurait probablement eu l'effet de les humaniser davantage auprès de cette communauté et de réaliser un rapprochement plus serré entre elle et l'université, ce qui, selon Anadón (2007), constitue un défi en recherche-action participative.

Tous comptes faits, suite aux commentaires des membres partenaires du Comité de suivi lors de sa rencontre d'avril 2011, qui indiquent, entre autres, que la recherche a eu une « *belle approche envers la communauté [...] a fait preuve de rigueur [...] que les moyens concrets vont rester* » (voir tableau au chapitre 5, p. 85 pour l'ensemble des commentaires), l'équipe de recherche clôture cette recherche avec la satisfaction du devoir accompli. Du point de vue des chercheuses, ces quelques commentaires de la part des partenaires confirment que les recommandations faites dans les écrits cités plus haut sur l'importance d'assurer l'*empowerment* au sein des communautés et la nécessaire adoption d'une posture que nous nommerons « *d'arrière plan actif et vigilant* » pour les chercheuses, constituent des clés pour l'ouverture et l'avancement de la recherche en milieu autochtone. Toutefois, tel que mentionné plus haut, un équilibre confortable pour tous entre discrétion et implication occasionnelle sur le terrain de la part des chercheuses serait de mise.

7.8 Autoévaluation de la recherche : ses mérites et ses limites

L'évaluation d'une RAP, surtout dans un cas comme celui qui nous occupe dans cette étude, n'est pas simple. La première question à se poser pour une telle évaluation est : Cette recherche a-t-elle été utile à la communauté et si oui, à quel point et dans quel sens? La deuxième question interroge son apport au développement des connaissances. Afin de répondre à ces questions, les chercheuses ont décidé de dresser un bilan des mérites et des limites des actions entreprises directement sous leur égide ainsi que du soutien des activités engendrées dans la communauté. Commençons d'abord par un bref rappel du contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche suivi des objectifs visés.

7.8.1 Bref rappel du contexte, de la nature et des éléments du programme de cette recherche

- Une communauté en situation de transition sur plusieurs plans : 1) relativement récemment sédentarisée et vivant de moins en moins de chasse, de trappe et de cueillette; 2) vivant dans une sorte de latence puisqu'installée temporairement dans un lieu de transition vers l'implantation d'un « vrai village » pour lequel elle négocie depuis plus d'une vingtaine d'années; 3) assistant à l'implantation progressive de la première école dans son milieu et s'ajustant, au fil du temps, à cette nouvelle entité dont l'installation a été complétée en septembre 2011, ce qui coïncide avec la fin de notre recherche. De ce fait, l'école a été tout au long de cette recherche en « rodage » comme l'exprime le corps enseignant.
- Une RAP, collaborant avec de multiples secteurs d'intervention : avec l'école, sa direction et son personnel, le Centre de santé de Kitcisakik, les Services de 1^{ère} Ligne, les intervenants communautaires et la Table d'action enfance-famille. Cette recherche a également fonctionné en partenariat avec le Comité de suivi de la recherche et dans le cadre d'un engagement communautaire mis en vigueur en avril 2006, précédant le début de ce projet.
- Éléments d'un programme à facettes multiples :
 - Mise en action, suivi et soutien du Groupe de Mobilisation de parents (GMP)
 - Cours de langue et de culture algonquines aux enfants de l'École Mikizicec
 - Formations offertes aux intervenants clés de la communauté : sur l'aide aux devoirs, les routines quotidiennes, le lien d'attachement et l'animation de groupes

- *Modeling* exercé par l'assistante de recherche auprès d'intervenants et de parents
- Soutien et formations ponctuelles et informelles faite par l'assistante de recherche
- Encouragement et soutien (*empowerment*) des actions émergeant dans la communauté.

7.8.2 Bref rappel du but d'une RAP et de l'objectif principal de cette recherche

En lien avec le but principal recherché dans une RAP : être utile à la population à l'étude (Anadón, 2007; Lavoie, Marquis & Laurin, 2008) et inspirés par les écrits recensés sur les relations et les communications interculturelles (Cohen-Emerique, 2000 et 2011 en particulier), ainsi que sur la nécessité d'utiliser une approche d'*empowerment* dans ce type de communauté selon Freire (2000), les chercheuses se sont fixées comme objectif principal de répondre aux besoins exprimés en phase I de la recherche en visant trois cibles : affective, de la vie quotidienne et culturelle-scolaire, et en collaborant au maximum avec les effectifs de la communauté.

7.8.3 Les mérites de cette recherche

- Cette recherche a contribué à éclairer et à conscientiser les membres du Comité de suivi de la recherche, les intervenants de la communauté, ainsi que les parents aux besoins des enfants selon les cibles « A » et « B » et à la nécessité pour les familles et la communauté de s'impliquer dans l'école, cible « C ».
- Elle indique plusieurs pistes de réflexion pour les parents, le Conseil, la communauté, les intervenants scolaires, de la santé et de 1^{ère} Ligne.
- Par l'exercice de mise en parallèle fait entre trois autres lieux de vie où les enfants sont considérés « à risque », la communauté peut se situer par rapport à ces situations car ces parallèles les informent sur un nombre de conditions favorables et moins favorables pour le développement et le bien-être de ses enfants.
- Elle a formé des personnes clés de la communauté aux étapes de la recherche ainsi qu'à la rigueur que nécessite une telle entreprise, effectuant ainsi un transfert de connaissances.

- Elle a également offert des formations (qui auraient intérêt à être poursuivies) à des intervenants sur le lien d'attachement, l'aide aux devoirs, la gestion du quotidien et l'animation de groupe.
- Elle a conscientisé certains membres influents de la communauté (membres du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik, Directeur de la santé et autres membres du Comité de suivi, à la nécessité pour la communauté d'avoir une réflexion sur les éléments culturels qu'elle veut et peut raviver et transmettre à sa jeunesse et, suite à cette réflexion, a indiqué clairement à la personne responsable des classes de langue et de culture algonquines, les orientations prises.
- Elle a fait ressortir le problème de la langue pour les enfants et la nécessaire mobilisation de la communauté entière pour raviver la langue algonquine.
- Elle a mis sur pied, encouragé et soutenu le GMP. Ce groupe est devenu autonome, avec un « noyau dur » de trois ou quatre parents bien impliqués en son centre et d'autres parents qui s'y intéressent et s'impliquent de façon ponctuelle. Ce groupe sera pérenne.
- Elle a contribué à établir, pour la première fois à Kitcisakik, une bibliothèque à la fois scolaire et communautaire incluant des renouvellements périodiques des livres.
- En complémentarité et en réponse à un besoin exprimé par les jeunes en phase I du projet, les chercheuses ont fait connaître et ont sensibilisé le Cirque du Monde, affilié au Cirque du Soleil, aux besoins des enfants et des jeunes de Kitcisakik. Celui-ci s'est impliqué dans la communauté à partir de 2010 et ce, en collaboration directe avec la communauté. Les activités de cirque ont également été entreprises grâce au Cirque Clin d'œil d'Amos.
- Elle a eu des retombées économiques dans la communauté sous formes de salaires à des assistantes de recherche ainsi qu'à l'enseignante des cours de langue et de culture algonquines, de soutien au GMP et de biens matériels : contribution à la mise sur pied de la bibliothèque, aux t-shirts démontrant une appartenance à l'école, aux affiches sur le lien d'attachement et à la recherche complémentaire et aux activités de cirque, qu'autrement la communauté n'auraient pas eu les moyens d'obtenir.

- Elle a contribué à un rapprochement entre l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et la communauté de Kitcisakik.
- Elle a contribué à l'augmentation des connaissances sur les défis auxquels les chercheurs peuvent être confrontés au cours de telles recherches.

En somme, tel que requis d'une RAP, selon les écrits recensés sur le sujet, et en lien avec ce que réclament les Autochtones en termes de recherche, elle a été utile à la communauté de Kitcisakik à plusieurs égards et dans une perspective d'*empowerment* : formations, informations, conscientisation, rappels constants des objectifs visés et des moyens à prendre pour les atteindre, éclairage sur plusieurs aspects liés aux trois cibles retenues, soutien d'actions engendrées dans la communauté, pistes de réflexion et d'actions pour l'avenir, mise sur pied et suivi encourageant d'un GMP qui sera pérenne et introduction de nouveaux éléments concrets dans la communauté. Elle a ainsi contribué substantiellement à l'atteinte du but ultime commun recherché : la santé et le bien-être des enfants.

- Quant à son apport sur le plan scientifique, elle offre des pistes de recherches subséquentes sur l'éducation des enfants en milieu autochtone. Les réflexions faites sur la notion de temps, le développement de nouveaux outils référentiels pour la recherche en milieux autochtones, les mises en parallèle entre lieux de vie d'enfants « à risque », ainsi que les résultats et interprétations des résultats selon les trois cibles visées, constituent, à notre avis, les contributions les plus saillantes à l'augmentation des connaissances. Il s'agit d'un type de recherche encore peu utilisé et, à notre connaissance, une première en ce qui a trait à l'implantation d'une école en milieu autochtone en lien avec le développement d'un partenariat familles-communauté-école. Finalement, cette étude ethnographique a respecté les protocoles de recherche relativement nouveaux proposés pour des recherches en milieux autochtones (IRSC, 2009; APNQL, 2005).

7.8.4 Les limites de cette recherche

- Les limites de cette recherche sont reliées particulièrement 1) au temps tel qu'explicité à la section 7.3 de ce rapport, 2) au contexte de transition et d'implantation d'une nouvelle

institution d'envergure, à la fois crainte et désirée, en provenance de la société majoritaire qui entoure la communauté et la domine, 3) aux roulements fréquents de personnel algonquin clé, 4) au niveau d'instruction généralement bas et 5) aux ressources humaines limitées.

- Une autre limite tient du fait qu'il s'agit d'une recherche de type qualitatif, exploratoire, ce qui en rend les résultats, ou certains d'entre eux, possiblement transposables mais non généralisables.
- Elle a été menée en entière collaboration avec les institutions et les services en place dans la communauté. De ce fait, il est difficile, voire impossible, d'indiquer avec exactitude son apport spécifique dans les progrès accomplis. Elle peut mentionner les progrès réalisés, mais sans préciser quels éléments et quels secteurs y ont contribué et dans quelle mesure. Ces données demeurent diffuses.
- Elle demeure une œuvre inachevée mais qui ouvre la voie à des projets de recherche futurs. Entre autres, il y aurait lieu d'entreprendre, dans un avenir assez rapproché, une autre étude à Kitcisakik qui examinerait si et comment les dynamiques familiales (quant au lien d'attachement et aux routines familiales) se transformeront lors de leur aménagement collectif dans le village Wanaki. De plus, une étude évaluative des progrès accomplis selon les trois cibles visées dans cette recherche, pourrait être entreprise, par exemple, cinq ans puis dix ans et plus tard après la fin de l'implantation de l'école.

En somme, si cette étude ne révèle pas de résultats fulgurants suite au programme mis en œuvre dans cette recherche, en raison des limites mentionnées ci-devant, elle a le mérite d'avoir fait ressortir les embûches, les obstacles, les défis et les réalités auxquelles sont confrontées les communautés autochtones, entre autres, quant à l'important problème de langue, par exemple, et d'offrir des pistes de solutions pour contrer ce problème. Elle a aussi le mérite d'avoir fait connaître aux futurs chercheurs ainsi qu'aux organismes subventionnaires, certains défis auxquels les chercheurs peuvent être confrontés au cours de telles recherches.

CONCLUSION

Au terme de cette expérience de recherche-action participative, à l'instar de Bennett (2004), Brant Castellano (2004) et Hoare, Levy & Robinson (non daté, vers 1994), nous pouvons confirmer que ce type de recherche est le plus approprié et le plus éthique en ce qui concerne la recherche en milieu autochtone. Nous sommes satisfaits des actions entreprises et des résultats obtenus, en tenant compte des réalités du terrain. Tel que nous l'a fait entendre un des membres anicinapek du Comité de suivi, l'approche que nous avons adoptée a été appréciée et les contributions concrètes de la recherche auront un effet durable dans la communauté. Cela confirme ce que nous avons constaté tout au long de ce processus.

La question principale de cette recherche était : quel serait le type de programme le plus adéquat pour répondre à leurs besoins et pour améliorer le bien-être communautaire, celui des enfants en particulier? En réponse à cette question, nous ne pouvons pas proposer un programme global exact qui serait adéquat. Toutefois, nous sommes en mesure d'identifier des éléments à considérer dans la mise en œuvre d'un programme : 1) que tout programme mis en place doit être fondé sur les réalités des familles ce qui signifie qu'il faut d'abord s'informer directement auprès d'elles avant de mettre en œuvre des éléments de programme; 2) qu'un partenariat authentique, respectueux et visant l'*empowerment* doit être à la base de la mise en place d'un programme; 3) que des formations pertinentes continues, sur le lien d'attachement par exemple, pour les intervenants de la communauté fassent partie intégrante d'un programme; 4) qu'une conscientisation et une mobilisation de toute la communauté soit faite autour des problématiques centrales, la question de la langue maternelle par exemple, afin d'établir un plan d'actions impliquant le plus grand nombre possible des membres de la communauté dans les solutions à apporter.

Quant à l'atteinte des objectifs de cette recherche au niveau des trois cibles visées, 1) affective, 2) de la vie quotidienne et 3) culturelle/scolaire, certains ont été entièrement atteints, notamment la mise en œuvre de divers éléments de programme pour répondre aux besoins identifiés en phase I de la recherche. Au niveau affectif, des formations ont été dispensées aux intervenants en vue d'assurer la pérennité d'intervention. De plus, des contributions à la conscientisation des parents à l'importance de

ce lien ont été faites de diverses manières. Au niveau de la vie quotidienne, dans la mesure de ses possibilités et en collaboration avec les intervenants scolaires, la recherche a conscientisé les parents à l'importance de la routine au foyer pour tout parent d'enfant d'âge scolaire, et à l'importance pour l'enfant d'être présent à l'heure à l'école, d'être suffisamment reposé, les devoirs faits et les leçons apprises. Les chercheurs ont aussi procuré des formations à la personne-clé en poste sur la gestion du quotidien.

Quant aux objectifs liés au culturel-scolaire, un Groupe de Mobilisation de parents a été mis en place et muni d'un mandat de travail, puis suivi et soutenu de très près tout au long de la recherche. Ce GMP est pérenne. De plus, la recherche a contribué directement, sur plusieurs plans, à la mise sur pied, au suivi et à la consolidation, autant que possible, d'un cours de langue et de culture algonquines pour les élèves de l'école. Elle a aussi contribué de façon directe à la mise en place d'une bibliothèque à la fois scolaire et communautaire. Outre ces éléments de programme, elle a également contribué directement et indirectement, à répondre au besoin exprimé par les jeunes de Kitcisakik, d'avoir des activités ludiques encadrées pour les enfants : les activités de cirque, qui connaissent un franc succès.

Les autres objectifs entièrement atteints sont 1) assurer un suivi quantitatif et qualitatif des actions mises en œuvre; 2) se greffer sur les actions déjà mises en place dans la communauté; 3) l'implication des intervenants scolaires, communautaires, de la santé et du Service de 1^{ère} Ligne.

Au-delà de ces objectifs, cette recherche a aussi fait ressortir des connaissances et des besoins, non identifiés au départ, notamment une conscientisation au problème de langue en milieux autochtones, à Kitcisakik en particulier, et à la nécessité de réfléchir aux éléments culturels traditionnels à conserver et à transmettre aux générations montantes. De plus, à travers notre recension des écrits, cette recherche contribue à une augmentation des connaissances sur les différences entre Autochtones et Occidentaux quant au concept de temps. Puis, au chapitre de la discussion des résultats, notre analyse et nos réflexions sur le temps en lien avec l'implantation de l'École Mikizicec, aident à comprendre les processus impliqués dans l'implantation d'une institution scolaire pour la première fois dans une communauté et dans le développement progressif d'une collaboration familles-communauté-école.

L'équipe des chercheuses en profite ici pour souhaiter bonne chance à la communauté algonquine de Kitcisakik, à qui ce rapport est destiné en premier lieu, dans sa marche sur le sentier du bien-être.

PISTES DE RÉFLEXION ET RECOMMANDATION

Au terme de l'analyse des résultats de cette étude, parmi les changements attendus à plus ou moins long terme, les chercheuses perçoivent sept zones spécifiques qu'elles offrent comme pistes de réflexion pour les parents, les familles, la communauté, le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik et l'école :

1. Faire face au défi de raviver et maintenir la langue algonquine et hausser les capacités langagières des enfants en français afin qu'ils puissent persévérer, réussir leurs études et avoir un sentiment de bien-être.
2. S'efforcer de structurer la vie familiale quotidienne de façon à ce que les enfants puissent avoir une routine stable et sécurisante.
3. Faire diminuer le nombre encore élevé de familles (+/- 50%) éprouvant des difficultés qui sont sources de négligence des enfants.
4. Libérer les enfants de responsabilités trop lourdes pour leur âge et devenir des parents de type « démocratique » : à la fois fermes et chaleureux, entourant et guidant leurs enfants.
5. Poursuivre, avec régularité, les formations sur le lien d'attachement et continuer de conscientiser les parents à l'importance de renforcer ce lien.
6. Poursuivre l'engagement dans la voie d'un partenariat véritable entre familles-communauté-école afin de procurer, tel que souhaité, un bien-être aux enfants et à la communauté.
7. Planifier ses démarches, pas à pas, les poursuivre avec régularité et persévérance jusqu'à l'atteinte du but recherché et évaluer les effets des actions entreprises et activités proposées.

Pistes de réflexion spécifiques

Pour les parents, les familles, la communauté

- Continuer à réfléchir sur les démarches entreprises et à entreprendre dans le développement du lien d'attachement parent-enfant, s'informer davantage auprès des intervenants de la communauté sur l'importance du lien d'attachement pour le développement d'une saine estime de soi pour leurs enfants et leur réussite scolaire et participer autant que possible aux activités communautaires qui renforcent le lien d'attachement parent-enfant.
- Réfléchir à l'importance de transmettre la langue algonquine dès le jeune âge des enfants. Voir, aussi, comment s'assurer que les enfants connaissent et maîtrisent bien leur langue maternelle avant leur entrée à l'école afin de faciliter leur apprentissage d'une langue seconde.

- Réfléchir à ce qu'ils peuvent faire pour s'assurer que les enfants aient une routine régulière et sécurisante à la maison, qu'ils arrivent à l'école à l'heure et bien reposés, et qu'ils obtiennent d'eux l'encouragement et le soutien affectif et proactif dont ils ont besoin pour leurs devoirs et l'apprentissage de leurs leçons.
- Réfléchir à comment s'assurer de libérer les enfants de responsabilités trop lourdes pour leurs frêles épaules, afin qu'ils/elles puissent se concentrer sur leurs études et leurs activités de loisirs parascolaires, tels que le cirque, la musique et autres.
- Réfléchir, et prendre des sessions de formation, sur ce qu'est un « parent démocratique » (ni permissif, ni autoritaire), mais capable de démontrer à la fois de l'affection et de la fermeté et maintenir un équilibre entre donner un encadrement sécurisant et une liberté d'action aux enfants.
- Réfléchir à ce qu'il leur est possible de faire pour s'impliquer davantage dans l'école et dans l'éducation leurs enfants.

Pour le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik

- Réfléchir, avec la communauté, à la place que doivent occuper les langues algonquine et française dans la communauté, c'est-à-dire : est-ce que le Conseil et la communauté désirent revitaliser la langue algonquine en tant que « langue maternelle » ou en tant que « langue seconde », ou la langue française en tant que « langue maternelle » ou en tant que « langue seconde ». Il est à noter que selon une étude (voir Norris, 2008, dans Statistiques Canada, Catalogue No 11 et *Canadian Social Trend*) la tendance canadienne actuelle est que les jeunes autochtones apprennent la langue de leur nation en tant que « langue seconde ». Toutefois, selon cette étude, l'apprentissage de la langue de sa nation pour les Autochtones joue plusieurs rôles importants : 1) il renforce et exprime l'identité et l'appartenance à son peuple; 2) il aide à renforcer les liens familiaux; 3) il contribue à maintenir les liens sociaux et culturels; 4) il préserve les liens avec son histoire. De plus, le CCA/CCL (2009) indique que la connaissance de sa langue a une influence positive sur l'estime de soi et son apprentissage contribue à une baisse substantielle (de 97 sur 100 000 à 13 sur 100 000) des suicides chez les jeunes dans les communautés autochtones.
- Réfléchir à des façons d'impliquer, voire de solliciter l'engagement, de toute la communauté dans le réapprentissage et la revitalisation de la langue algonquine afin de procurer aux enfants une base solide dans leur langue avant leur entrée à l'école puis maintenir cette langue.

- Réfléchir, avec la direction de l'éducation et de l'école, à la possibilité d'enseigner la maternelle en algonquin afin de consolider la langue maternelle avant que les élèves entrent en première année.
- Réfléchir, avec la direction de l'éducation et de l'école, à la possibilité d'ajouter une classe supplémentaire de « francisation » entre la maternelle et la première année, afin d'assurer aux enfants de meilleures chances de réussite et de motivation dans leurs études.
- Organiser une rencontre communautaire, incluant tous les âges, pour discuter ensemble de ce qui est important, possible et désirable de raviver et de transmettre aux enfants dans la culture traditionnelle anicinape : quelles sont les valeurs, les façons de penser, les manières de se comporter, etc. que la communauté désire qui soit enseignées aux enfants de l'École Mikizicec, afin que l'école vous ressemble.
- Suite à cet exercice de réflexion sur la culture, donner des orientations et des directives précises à l'enseignant ou enseignante des classes de langue et de culture algonquines sur ce que le Conseil et la communauté choisissent de transmettre à leurs enfants.
- Réfléchir à des façons de promouvoir des formations universitaires en divers domaines, en éducation au niveau primaire en particulier.
- Réfléchir à des façons de promouvoir le développement de livres d'enfants sur la culture anicinape, afin d'enrichir la bibliothèque scolaire de tels livres.

Pour l'école: ses dirigeants, son personnel et le GMP

- Poursuivre l'idée des visites aux familles en début d'année scolaire afin de :
 - 1) prendre le pouls des situations familiales,
 - 2) connaître leurs besoins et leurs préoccupations,
 - 3) garder ouverte, ou ouvrir, la porte aux communications réciproques,
 - 4) les informer des processus scolaires,
 - 5) les conscientiser à l'importance de l'encouragement et du soutien interactif et proactif pour les devoirs et les leçons (voir discussion des résultats pour détails),
 - 6) les conscientiser aussi à l'importance des routines quotidiennes pour que les enfants arrivent à l'école à l'heure et reposés.
- Réfléchir, avec le GMP, à des façons diversifiées d'inviter les parents et les aînés à s'impliquer dans l'école et de s'y sentir « chez eux ».

- À l'aide des documents de référence mentionnés au chapitre 4, *Outils référentiels*, réfléchir à comment contribuer au développement et à l'établissement d'un véritable partenariat familles-communauté-école.
- Penser à organiser des sessions de formation pour les parents afin qu'ils puissent davantage aider leurs enfants avec leurs leçons et leurs devoirs et, de ce fait, hausser leur sentiment de compétence parentale.
- Continuer à encourager et soutenir le GMP dans la poursuite d'activités d'implication des parents et des aînés dans l'éducation de leurs enfants et dans l'école.
- Réfléchir à des moyens que l'école peut prendre pour renforcer l'apprentissage de la langue algonquine (soit en tant que langue maternelle ou langue seconde, selon la décision que prendra le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik – voir piste de réflexion pour le Conseil et la communauté) chez les enfants, par exemple, en introduisant l'idée de donner la classe de maternelle uniquement ou en grande partie en langue algonquine.
- Réfléchir également aux moyens à prendre pour augmenter la compétence des élèves en langue française dès le début de leur scolarisation primaire. Par exemple, penser à l'idée d'ajouter une année de « francisation » dès le début du primaire, immédiatement après la maternelle, afin d'augmenter les chances des enfants de bien maîtriser la langue d'enseignement avant d'aller trop loin au primaire et prendre un retard décourageant au fil des années scolaires.
- Préparer les enfants de 6^e année à passer au secondaire à Val-d'Or, en particulier au niveau de leur maîtrise de la langue française.
- Pour le GMP, celui-ci pourrait réfléchir à des façons d'assurer des sessions de conscientisation et de formation des parents dans la gestion du quotidien (café-rencontre ou autre formule) afin que les enfants puissent se développer sainement.
- Pour le GMP, celui-ci pourrait réfléchir à des moyens d'effectuer des évaluations périodiques de l'implication des parents dans l'école et faire connaître à la communauté les progrès accomplis au fil du temps en ce domaine.

Pour les intervenants psychosociaux et communautaires

- Annoncer et intégrer explicitement les interventions ayant trait au lien d'attachement dans les plans d'actions des services de la santé et de 1^{ère} Ligne.
- Poursuivre des formations continues sur le lien d'attachement parent-enfant auprès des intervenants en santé et de 1^{ère} Ligne et clarifier les rôles et mandats des intervenants sur ce thème.

- Réfléchir à offrir des sessions d'information destinées aux intervenants, dans tous les secteurs (santé, services sociaux, scolaire, communautaire) issus de l'extérieur de la communauté, sur l'histoire, la culture et les réalités actuelles de Kitcisakik.
- Dresser un bilan périodique des réalisations de la TAEF, en lien avec le *Contrat d'engagement communautaire* afin d'en constater les progrès et retombées.
- Évaluer périodiquement et systématiquement les activités, les services et les programmes offerts.

Recommandation à l'intention des deux paliers de gouvernement, canadien et québécois

Les familles ainsi que le Conseil des Anicinapek de Kitcisakik et les intervenants qui y œuvrent auraient beau mettre tout en place pour améliorer la santé et le bien-être de leurs enfants et tenter d'assurer le plein développement de leur potentiel, il demeurera difficile, voire quasi impossible d'y arriver tant et aussi longtemps que les conditions de vie dans leurs habitations de fortune resteront dans l'état actuel des choses. La gestion du quotidien dans les foyers sans les commodités habituelles au XX^e siècle au Canada, crée des obstacles aux parents et aux enfants afin que ces derniers puissent, chaque jour, se présenter en classe de façon assidue, à l'heure, reposés, les devoirs faits et les leçons apprises. Divers ingrédients sont nécessaires pour assurer le sain développement d'un enfant du primaire, l'un des plus fondamentaux d'entre eux, est un habitat adéquat, muni d'espace suffisant et de commodités facilitant l'organisation du temps. Au nom des enfants de Kitcisakik et en lien avec les déclarations de l'UNICEF (2004), mentionnées au chapitre 1 sur le contexte de l'étude du présent rapport, et avec les engagements du gouvernement du Canada dans son document intitulé *Un Canada digne des enfants* (2004), nous recommandons que la construction du village Wanaki tant attendu soit considérée comme une priorité, voire une urgence.

RÉFÉRENCES

- Aigle Bleu, (2000). *L'héritage spirituel des Amérindiens*. Boucherville : Les Éditions de Mortagne.
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (sept. 2010). *Les enfants montréalais de 0-17 ans victimes de mauvais traitements*. URL : <http://emis.santemontreal.qc.ca>
- Alberta Education in coll. with Aboriginal Services Branch & Learning and Teaching Services Branch (2005). *Our Words, Our Ways: Teaching First Nations, Metis & Inuit Learners*. URL: www.education.alberta.ca/media/307125/o05.pdf
- Allison, K.R. & Rootman, I. (1996). Scientific Rigor and Community Participation in Health Promotion Research – Are They Compatible? *Health Promotion International*, 11(4), 333-340
- Anadón, M. (Dir.). (2007). *La recherche participative: multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. & Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. In M. Anadón, *La recherche participative : Multiples regards* [pp. 3-9]. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains, une forme de recherche participative. In M. Anadón, *La recherche participative: Multiples regards* [pp. 12-30]. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, K. (2000). *A Recognition of Being: Reconstructing Native Womanhood*. Toronto: Second Story Press.
- Angus, M. (1993). *Les derniers seront les premiers. Politiques visant les Autochtones en période de restrictions budgétaires*. Montréal: Les Éditions Écosociété.
- Assemblée des Premières Nations (APN). (1972). *Maitrise indienne de l'éducation indienne (Indian Control of Indian Education)*. Ottawa : APN/AFN. Site web : www.afn.ca
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Wendake, Québec: APNQL.
- Audet, S., Papatie, D. & Riendeau, R. (2005). *Les différents visages de la pauvreté à Kitcisakik*. Kitcisakik : Conseil des Anicinapek.
- Azdouz, R., Béïque, J. Garneau, B. & Roy, S. (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire : guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires*. Québec : Ministère de l'éducation. URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/rapprocher_fam_prim.htm
- Baillo, G. (2010). L'horloge mécanique, invention suprême de l'Occident. *Watch around 009*, printemps-été, 56-61. URL: <http://www.watch-around.com/uploads/media/Culture-009-f.pdf>

- Bédard, J. & al. (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration famille-école-communauté mis en œuvre au Québec*, [Rapport de recherche]. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, CRIE.
URL : www.crie.ca/recherches/recherche_ec/Item_1-e_EC_Rapports_09.pdf
- Bélanger, M. (16 août, 2011). Courriel personnel en provenance de la secrétaire de direction du Centre de santé de Kitcisakik, sous la direction du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik.
- Bennett, M. (2004). « A Review of the Literature on the Benefits and Drawbacks of Participatory Action Research ». *First Peoples Child & Family Review: A Journal on Innovation and Best Practices in Aboriginal Child Welfare Administration, Research, Policy and Practice* 1(1) September, 19-32.
- Bérubé, A., Poulin, F. & Fortin, D. (2007). « La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement ». *Revue de psychoéducation* 36 (1), 1-23.
- Bérubé, M. & Vachon, M. (2010). Comment annoncer le changement : de la résistance à la coopération [première et deuxième parties]. URL : www.oserchanger.com
- Bibeau, G., Chan-Yip, A. M., Lock, M. Rousseau, C. & Sterlin, C. (1992). *La Santé mentale et ses visages. Un Québec pluriethnique au quotidien* [Chapitre 4 : Les enjeux de l'intégration et de la différence en milieu scolaire]. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Bishop, A. (2002). *Becoming an Ally; Breaking the Cycle of Oppression in People* [2nd ed.]. Halifax: Fernwood Publishing.
- Bopp, M., Bopp, J., Brown, L. & Lane, P. (1984). *L'Arbre Sacré*. Lethbridge, Alberta: Four Worlds Development Press.
- Bouchard, D., Cardinal, E. & Picard, G. (2008). *De Kebec à Québec: Cinq siècles d'échanges entre nous*. Montréal: Les Éditions les Intouchables.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal : Boréal.
- Bouchard, J.-M. & Kalubi, J.-C. (2006). « Partenariat et recherche de transparence : des stratégies pour y parvenir ». *Informations sociales* 5 (133), 50-57.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. & Sorel, L. (1998). « Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? » (deuxième partie). *Apprentissage et Socialisation* 17 (3), 41-48.
- Bouchard, P. dans Guéricolas, P. (2003). *Au fil des événements*.
URL : <file:///F:/Lesparentsaucoeurdelareussitescolaire.htm>
- Bourdaleix-Manin, A.-L. & Loiselle, M. (2011). Le transfert de la souffrance liée à l'institution scolaire : le cas d'une communauté algonquine au Québec. In *La souffrance à l'école*, actes du colloque des 3, 4, 5 mars 2010, Université du Québec à Montréal, Cercle Interdisciplinaire de Recherche Phénoménologique. Montréal : UQAM, Les collectifs du CIRP, vol. 2, pp. 269-286 (publication avec comité de lecture).

- Bousquet, M.-P. (2005a). « 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. (2005b). « Les jeunes Algonquins sont-ils biculturels? Modèles de transmission et innovations dans quelques réserves ». *Recherche amérindiennes au Québec*, XXXV (3), 7-17.
- Bousquet, M.-P. (2006). Correspondance personnelle entre Marie-Pierre Bousquet et Margot Loïselle.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brant, C. C. (1990). « Native Ethics and Rules of Behaviour ». *Canadian Journal of Psychiatry* 35, 534-539.
- Brant Castellano, M. (2004). « Ethics of Aboriginal Research ». *Journal of Aboriginal Health*, January.
- Brant Castellano, M. (2006-2007). « Les récits comme source de guérison: Le rétablissement des traumatismes vécus dans les pensionnats indiens ». *Transition. Les familles autochtones : Le rétablissement selon une vision qui leur est propre, hiver*. Revue de l'Institut Vanier de la famille.
- Brant Castellano, M., Archibald, L. & DeGagné, M. (2008). *De la vérité à la réconciliation : transformer l'héritage des pensionnats*. Ottawa: Fondation autochtone de guérison.
URL : <http://www.fadq.ca/downloads/historic-trauma.pdf>
- Brascoupé, K. (2006). *Communauté anicinape de Kitcisakik*.
URL: www.anishinabestation.ca/fr/comm_kitcisakik_fr.htm
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). « Ecological Models of Human Development ». *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd Ed. Oxford : Elsevier. Réimprimé dans M. Gauvain, & M. Cole, (Eds.) *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, 37-43). New York : Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1999). « Growing Chaos in the Lives of Children, Youth and Families : How Can We Turn It Around? ». *Parenthood in America*.
URL: <http://parenthood.library.wisc.edu/Bronfenbrenner/Bronfenbrenner.html>
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Bureau du vérificateur général du Canada (mai 2008). *Rapport de la vérificatrice générale du Canada*.
URL: <http://www.oag-bvg.gc.ca>
- Byvelds, R. & Newman, J. (1992). *Comprendre le changement*. Ontario : Ministère de l'Agriculture, de l'alimentation et des affaires rurales.
URL : <http://www.omafra.gov.on.ca/french/rural/facts/92-152.htm>

- Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle. Dans C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (sous la dir. de). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte et J-P. Deslauriers (sous la dir. de). *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* [Ch. 7, pp. 141-163]. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Caron, S. (28 avril 2009). Hochelaga-Maisonneuve : « zone de persévérance scolaire ». *Nouvelles Hochelaga-Maisonneuve*. URL : <http://www.nouvelleshochelagamaisonneuve.com/Education/2009-04-28/article-745697/HochelagaMaisonneuve--Zone-de-perserverance-scolaire/1>.
- Castellano, M. B. (2002). *Tendances familiales autochtones. Les familles élargies, les familles nucléaires, les familles du cœur*. Institut Vanier de la famille.
- Cave, A. & Ramsden V. (2002). Participatory action research. *Le médecin de famille canadien* 48 (octobre), 1671-1672.
- Centre des Premières Nations (2007). *PCAP : Propriété, Accès, Contrôle, Possession*, approuvé par The First Nations Information Governance Committee, Assembly of First Nations. Ottawa : National Aboriginal Health Organization.
- Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue (2010a). *Analyse du portrait des dossiers en protection de la jeunesse de chaque bureau au 31 mars 2010*.
- Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue (2010b). *Portrait de chaque bureau au 31 mars 2010 avec comparatif*.
- Chen, G.-M. (2009). Intercultural Effectiveness. In L. A. Samovar, R. E. Porter & E. R. McDaniel (eds.), *Intercultural Communication: a Reader* [pp. 393-401]. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Ciuffetelli Parker, D., Grenville, H. & Flessa, J. (2011). « Case Studies of School Community and Climate: Success Narratives of Schools in Challenging Circumstances ». *The School Community Journal* 21(1), 129-150.
- Claes, M. & Comeau, J. (1996). « L'école et la famille : deux mondes? ». *Lien social et Politiques* 35, 75-85.
- 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.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans G. Legault, *L'intervention interculturelle*, [Chapitre 7, 161-184]. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelles en travail social : théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'École des hautes études en santé publique (EHESP).
- Comité intertables de l'Association des Centres jeunesse du Québec (CIACJQ) (2010). *Au cœur de l'intervention : l'attachement et la relation. Projet de cadre de référence sur l'attachement* [Document de travail]. Montréal : Association des Centres jeunesse du Québec.

- Commission de l'éducation (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*. Québec : Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec.
URL : [http://www.ugat.ca/\\$telechargements/info_entites/Réussite_scol_autoch.pdf](http://www.ugat.ca/$telechargements/info_entites/Réussite_scol_autoch.pdf)
- Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) (1996). *Un passé, un avenir, Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, [vol. 1, 2^e partie, ch. 10 : Les pensionnats]. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada.
URL: http://www.ainc-inac.gc.ca/rcap/sg/sgmm_f.htm
- Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) (1996). *Vers un ressourcement, Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, vol. 3. Ottawa: Affaires indiennes et du Nord Canada
URL : http://www.ainc-inac.gc.ca/rcap/sg/sgmm_f.html
- Conférence régionale des élus de Montréal (2004). *Rapport sur la pauvreté à Montréal. Document de recherche et de réflexion*.
URL: www.credemontreal.qc.ca/Publications/Developpement%20Social/Rapport%20pauvreté-%20131204.pdf
- Conseil des Anicinapek de Kitcisakik (2010). *Communauté anicinape de Kitcisakik*.
URL : www.kitcisakik.ca/cadreCentre.html
- Conseil canadien sur l'apprentissage-Canadian Council on Learning (CCA-CCL). (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*.
URL : http://www.ccl-cca.ca/pdfs/StateAboriginalLearning/SAL-DRAFTReport_FR.pdf
- Conseil national du bien-être social (CNBES). (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 pour le développement local et communautaire d'Hochelaga-Maisonneuve (CDLC) (2009). *Portrait 2009 du quartier Hochelaga-Maisonneuve*.
URL : <http://cdlchm.qc.ca/documents/statistiques/PortraitQuartier2009.pdf>
- Couture, C., Bednarz, N. & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative, une lecture transversale. In M. Anadón, *La recherche participative : Multiples regards* (pp. 207-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Croussette, S. (2008). *Le Développement Économique de la communauté Innue de Pessamit* [Mémoire de maîtrise]. Montréal : UQAM. URL: <http://www.archipel.uqam.ca/1689/1/M10630.pdf>
- Cull, R. (2006). Aboriginal Mothering Under the State's Gaze. In M. Lavell-Harvard & J. Corbiere Lavell (Eds), *Until Our Hearts Are On the Ground*. Toronto: Demeter Press.
- Dallaire, M. (2002). *Cadres de collaboration des approches participatives en recherche : recension des écrits*. Chaire Approches communautaires et Inégalités de santé FCRSS/IRSC. Montréal : Université de Montréal.
- Delâge, D. (1991). *Le pays renversé*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Démorgon, J. (2010). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos, Économica.

- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: implications for parental involvement and educational policies.
URL: www.ernape.net/articles/2001/session1/DENESS_1.pdf
- Descôteaux, G., Rousseau, M. & Deslandes, R. (2008). Les devoirs et les leçons au Québec : portrait des attitudes et des croyances de la dyade parent-enfant au primaire. Dans R. Deslandes (Dir.) *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* [pp. 31-43]. Montréal : ACFAS, Cahiers scientifiques 109.
- Deslandes, R. (2001). A Vision of Home-School Partnership : Three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.), *A Bridge to the Future – Collaboration between Parents, Schools and Communities*, [Proceedings of the ERNAPE Conference 2001].
URL: <http://www.its.kun.nl/web/publikaties/pdf-files/rapporten/aBridgetothefuture.pdf>
- Deslandes, R. (2006). « Designing and Implementing School, Family and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada ». *The School Community Journal* 16(1), 81-105.
- Deslandes, R. (sous la dir. de), (2008). *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*. Montréal : ACFAS, Cahiers scientifiques 109.
- 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, 2000-2001.
- Deslandes, R. & Rousseau, M. (2008). « Long-term students' management strategies in parental involvement in homework at the elementary level ». *International Journal of Parents in Education* 2(1), 13-34.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone. (Texte original publié en 1938).
- 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.
- Direction des affaires autochtones et des services administratifs, (Mars 2005). *Réussite éducative des élèves autochtones, mesure 30108-B*. Document intitulé *Décroche tes rêves*. Québec : MELS.
- 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.
- Draguns, J. G. (1996). Humanly universal and culturally distinctive. Charting the Course of Cultural Counseling. In P.B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner & J. E. Trimble (eds), *Counseling Across Cultures* [Ch. 1, pp. 1-20]. Thousand Oaks, Cal.: SAGE Publications.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: CHU Sainte-Justine.
- Dunst, C.J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C.M., & Hamby, D. (1992). Characteristics of parent professional partnerships. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*, [pp. 157-174]. Maryland: The National Association of School Psychologists.

- Dupuis, R. (1991). *La Question indienne au Canada*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Duran, E. & Duran B. (1995). *Native American Postcolonial Psychology*. Albany : State University of N. Y. Press.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman & 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.
- Epstein, J. L. (2004), traduit par Deslandes, R. (2004). *Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche*. Québec : Université Laval, Observatoire International de la Réussite Scolaire du CRIRES. (Texte original en anglais de Baltimore: National Network of Partnership Schools, Johns Hopkins University).
- First Nations Child and Family Caring Society of Canada (FNCFCFS), (2005). *A Chance to Make a Difference for this Generation of First Nations Children and Young People: The UNCRC and the Lived Experience of First Nations Children in the Child Welfare System in Canada*. Document soumis au Standing Senate Committee on Human Rights le 7 février 2005. URL: http://fncfcs.com/pubs/fncfcsPubs_f.html
- Fondation autochtone de guérison (2006). *Le rapport final de la Fondation (Vol. I et II) et Sommaires du rapport final*. Ottawa : La Fondation. URL: <http://www.fadq.ca/publications/collection-recherche>
- Freire, P. (1970-2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York & London: Continuum. Édition 2000 – 30ième anniversaire.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. N.Y.: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham, Boulder, N.Y., Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Friedel, T. L. (1999). « The Role of Aboriginal Parents in Public Education: Barriers to Change in an Urban Setting ». *Journal of Native Education* 23(2).
- Garrett, J.-T. & Garrett, M. (1996). *Choices & Non-Interference*. URL: <http://www.innertraditions.com>
- Gauthier, R. (2007). « Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire: l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone ». *Recherches qualitatives* 27(2), 78-103.
- Good Tracks, J. G. (1973). *Native American non-interference*.
URL: www.michigan.gov/documents/dhs/NA-Non-Interference_316201_7.pdf
- Gordon, M. (2008). *Racines de l'empathie, (Roots of Empathy)*. Toronto: Roots of Empathy.
URL: www.rootsofempathy.org.

- Gosselin, C. (2006). They Let Their Kids Run Wild. In, M. Lavell-Harvard & J. Corbiere Lavell (Eds), *Until Our Hearts Are On the Ground*. Toronto: Demeter Press.
- Gouvernement du Canada (2004). *Un Canada digne des enfants. Le plan d'action du Canada suite à la session extraordinaire des Nations Unies consacrée aux enfants de mai 2002*. Ottawa : Gouvernement.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Graveline, F. J. (1998). *Circle Works: Transforming Eurocentric Consciousness*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Gray, M. & Coates, J. (2008). Conclusion. In M. Gray, J. Coates & M. Yellow Bird (eds.), *Indigenous Social Work around the World: Towards Culturally Relevant Education and Practice* [Chapter 21, pp. 271-274]. Hampshire, England et Burlington, Vermont, U.S.A.: Ashgate Publishing Company.
- Gray, M. Coates, J. & Hetherington, T. (2008). Hearing Indigenous and Local Voices in Mainstream Social Work. In M. Gray, J. Coates & T. Hetherington (eds.), *Indigenous Social Work around the World: Towards Culturally Relevant Education and Practice* [Chapter 20, pp. 257-269]. Hampshire, England and Burlington, Vermont, U.S.A.: Ashgate Publishing Company.
- Gray, M., Coates, J. & Yellow Bird, M. (Eds.), (2008). *Indigenous Social Work around the World: Towards Culturally Relevant Education and Practice*. Hampshire, England et Burlington, Vermont, U.S.A.: Ashgate Publishing Company.
- Greenwood, M. & Shawana, P. (2000). « Whispered Gently Through Time : First Nations Quality Child Care ». *Native Social Work Journal* 4(1), 51-83.
- Grenier, S. & Bourdaleix-Manin, A.-L. (2008). *Indications pour l'enseignement de la recherche en contexte autochtone : Initiation et formation de deux assistantes de recherche algonquines*. Val-d'Or : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Réseau DIALOG.
- Groupe de travail sur le portrait des quartiers Villeray, St-Michel et Parc-Extension (2004). *Portrait du quartier Parc-Extension*.
URL : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/arr_vill_fr/media/documents/Publications_portraitparc-extensionF9-2004.pdf
- Hall, B. L. (1992). « From margins to center? The development and purpose of participatory research ». *The American Sociologist*, 23(4), 15-28.
- Hallet, D., Chandler, M. J. & Lalonde, C. (2007). « Aboriginal language knowledge and youth suicide ». *Cognitive Development* 22(3), 392-399.
- Hart, M. A. (2002). *Seeking Mino-Pimatisiwin: An Aboriginal Approach to Helping*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Haudenosaunee Confederacy (n.d., téléchargé 15 sept. 2011). *Culture and the Great Law of Peace*.
URL: <http://www.haudenosauneeconfederacy.ca/culture.html>
- Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCHR). *Convention relative aux droits des enfants*. URL : <http://www.ohchr.org/french/law/crc.htm>

- Hoare, T. Levy, C. & Robinson, M. P. (1993). *Participatory Action Research in Native Communities: Cultural Opportunities and Legal Implications*. URL: <http://www2.brandonu.ca/library/cjns/13.1/hoare.pdf>
- Homer, K. (2008). *The Wisdom and Weight of Seven Generations: Reflections on Collaborative Conversations*. URL: <http://kenhomer.wordpress.com/2008/05/08/the-wisdom-and-weight-of-seven-generations/>
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). « Why do parents become involved in their children's education? » *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Indiens d'Amérique (2002). *Langues amérindiennes: Algonquin*. URL: http://www.native-language.org/algonquin_fr.htm
- Ing, R. (2006). Canada's Indian Residential Schools and Their Impacts on Mothering. In M. Lavell-Harvard & J. Corbiere Lavell (Eds), *Until Our Hearts Are On the Ground*. Toronto: Demeter Press.
- Institut de recherche en santé du Canada (IRSC) (2009). La recherche visant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada. Dans *Énoncé de politique des trois Conseils sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC-2)*, [Chapitre 9]. Ottawa : IRSC. URL : www.cihir-irsc.gc.ca/f/29339.html
- Jaine, L. [ed.]. (1995). *Residential Schools: The Stolen Years*. Saskatoon: University of Saskatchewan, University Extension Division.
- Jeynes, W. H. (2011). « Parental Involvement Research: Moving to the Next Level ». *The School Community Journal* 21(1), 9-18.
- Julien, A. (2009). *Formation sur le lien d'attachement pour les employés de l'école Mikizicec et les intervenants en santé et services sociaux de Kitcisakik*. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 9 février et 26 mars 2009.
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation* 34(2), 265-289.
- Kassam, K.-A. S. & Tettey, W. J. (2003). « Academics as Citizens – Collaborative Applied Interdisciplinary Research in the Service of Communities ». *Canadian Journal of Development Studies* XXIV(1), 155-174.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. (3^e éd. révisée). Victoria, Australia : Deakin University Press.
- Laboucane, R. (2011). *Residential School Syndrome, part one: Canada's Shameful Legacy*. URL: www.ripplefx.ca/pdf/apegga3.pdf.
- LaFrance, J. & Collins, D. (2003). « Residential Schools and Aboriginal Parenting: Voices of Parents ». *Native Social Work Journal* 4(1), 104-125.
- LaFromboise, T. D., Foster, S. & James, A. (1996). Ethics in Multicultural Counseling. In P.B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner & J. E. Trimble (eds), *Counseling Across Cultures* [Ch. 3, pp. 47-72]. Thousand Oaks, Cal.: SAGE Publications.

- Landry, V. (2010). *Toxicomanie parentale et Développement des enfants de 6-12 ans: recension des écrits et pratique de pointe en Développement*. Montréal : Centre Dollard-Cormier, Institut universitaire sur les dépendances. URL : www.centredollardcormier.qc.ca/cdc/pub/CDC_Rapport_parentaliteFINAL.pdf
- 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. (1993). « Culture ou environnement? Les variables environnementales et la désertion scolaire chez les Amérindiens québécois ». *Persée : Revues scientifiques* 46(3), 317-332.
- Larose, F., Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. & Grenon, V. (2000). « L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) ». *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et interventions* 4(2), 103-127.
- 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*, XXVII(1), 151-180.
- Lavoie, C. (2001). « La réussite scolaire des jeunes autochtones ». *Psychologie Québec*, juillet.
- Lavoie, L., Marquis, D. & Laurin, P. (2008). *La Recherche-action : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lavell-Harvard, M. & Corbiere Lavell, J. (2006). *Until Our Hearts Are On the Ground: Aboriginal Mothering, Oppression, Resistance and Rebirth*. Toronto: Demeter Press.
- Legault, G. & Bourque, R. (2000). La diversité des visions du monde à travers les valeurs et les croyances. Dans G. Legault (sous la dir. de), *L'intervention interculturelle*, [Ch. 1, pp. 53-67]. Boucherville : Gaëtan Morin, Éditeur.
- Legault, G. & Rachédi, L. (sous la dir. de), (2008). *L'intervention interculturelle* [2^e éd.]. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur, Chenelière Éducation.
- Lerner, R. M. (2005). Foreword. Urie Bronfenbrenner: Career Contributions of the Consummate Developmental Scientist. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Leroux, J. (1995). « Les métamorphoses du pacte dans une communauté algonquine ». *Recherches amérindiennes au Québec* XXV(1), 51-69.
- 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).
- L'Hostie, M. & Doyon, D. (2005). Établir et maintenir une collaboration école-famille-communauté dans un milieu à risque : l'éclairage apporté par une étude de cas. Dans R. Deslandes (sous la dir. de), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* [pp. 187-208]. Montréal : ACFAS.

- Loiselle, M. & Hernandez, S. (2004). "L'homme immigrant de société collectiviste: dilemmes, tensions, besoins et propositions d'intervention". *INTERVENTION* 120, 16-25.
- Loiselle, M., Bousquet, M-P., Dugré, S., Grenier, S. & Potvin, M., avec la collaboration de C. Dubé (2008). *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 I]. Rouyn-Noranda : UQAT, Chaire Desjardins.
- Loiselle, M. & Dugré, S. avec la collaboration de L. P. Neveu, M. Kistabish, J. Mowatt, M. M.-Gaudreau & T. Mapachee (2009). *Les impacts de l'arrivée des « wemitikojik » (colons blancs) au début du XXe siècle sur le mode de vie des Abitibiwinnik (Algonquins) : recueil de récits de vie chez les aînés de la communauté de Pikogan* [Rapport de recherche], Rouyn-Noranda: UQAT, Chaire Desjardins.
- Loiselle, M., Legault, L., Potvin, M. avec la collaboration de J. Mowatt, M. M.-Gaudreau, T. Mapachee & C. Kistabish (2011 – sous presse). *Recueil des récits de vie des aînés de Pikogan et des ex pensionnaires de St-Marc-de-Figuery couvrant la période de 1931 à 1975* [Rapport de recherche]. Rouyn-Noranda: UQAT, Chaire Desjardins.
- Loiselle, M. & McKenzie, L. (2009). « La roue de bien-être : une contribution autochtone au travail social ». *INTERVENTION* 131, 40^e anniversaire, 183-193.
- Loiselle, M. avec la collaboration de C. Roy (2007). *Un portrait : le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery*, [Rapport de recherche]. Rouyn-Noranda: UQAT.
- Loiselle, M. avec la collaboration de L. Legault (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*, [Rapport de recherche]. Rouyn-Noranda: UQAT.
- Malenfant, N. (2002). *Routines et transitions en services éducatifs*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Marceau, R. & Paumier, M. (2010). *Rapport de mise en œuvre 1^{ère} partie*. Québec: CREXE, ÉNAP, février 2010.
- Mason, R. & Boutilier, M. (1996). « The Challenge of Genuine Power Sharing in Participatory Research : the Gap Between Theory and Practice ». *Canadian Journal of Community Mental Health*, 15(2), 145-152.
- Mayer, R. & Ouellet, F. (2000). La recherche dite 'alternative'. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte 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.
- McDaniel, E. R., Samovar, L. A. & Porter, R. E. (2009). Understanding Intercultural Communication: The Working Principles. In L. A. Samovar, R. E. Porter & E. R. McDaniel (eds.) *Intercultural Communication: a Reader*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- McKenzie, B. & Hudson, P. (1985). Native Children, Child Welfare, and the Colonization of Native People. In K. Levitt & B. Wharf (Eds.), *The Challenge of Child Welfare* [pp. 125-141]. Vancouver: University of British Columbia Press.

- McKernan, J. (1988). « The Countenance of Curriculum Action Research Traditional, Collaborative and Emancipatory-Critical Conceptions ». *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(3), 173-200.
- McShane, K. E. & Hastings, P. D. (2004). « Culturally Sensitive Approaches to Research on Child Development and Family Practices in First Peoples Communities ». *First Peoples Child and Family Review: A Journal on Innovation and Best Practices in Aboriginal Child Welfare* 1(1), September, 33-48.
- Mehl-Madrona, L. (1998). *Coyote Medicine: Lessons from Native American Healing*. N.Y.: Simon & Schuster, A Fireside Book.
- Mehl-Madrona, L. (2003). *Coyote Healing: Miracles in Native Medicine*. Rochester, Vermont: Bear & Company.
- Memmi, A. (1985). *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*. Paris: Gallimard.
- Midgley, J. (2008). Promoting Reciprocal International Social Work Exchanges: Professional Imperialism Revisited. In M. Gray, J. Coates & T. Hetherington (eds.), *Indigenous Social Work around the World: Towards Culturally Relevant Education and Practice* [Ch. 2, pp. 31-45]. Hampshire, England and Burlington, Vermont, U.S.A.: Ashgate Publishing Company.
- Miller, J. R. (1996). *Shingwauk's Vision. A History of Native Residential Schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- Miller, J. R. (2000). *Skyscrapers Hide the Heavens: A History of Indian-White Relations in Canada* [3rd ed.]. Toronto: University of Toronto Press.
- Milloy, J. S. (1999). *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1979-1986*. Winnipeg: The University of Manitoba Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (MELS). (2004). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Québec: le Ministère.
URL : www.mels.gouv.qc.ca/STAT/Bulletin/Bulletin_30.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (MELS). (2008). *La stratégie d'Intervention Agir autrement. La démarche de planification d'une école primaire*. Québec: le Ministère.
URL : www.gouv.qc.ca/Agirautrement/DemarchePlanificationEcolePrim_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (MELS). (2009). « Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ». *Vie pédagogique* 152, octobre.
- Miron, J.-M. (2004). « La difficile reconnaissance de 'l'expertise parentale' ». *Recherche et Formation* 47, 55-68.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, 63-73.
- Morantz, T. (2002). *The White Man's Gonna Getcha: The Colonial Challenge of the Crees in Quebec*. Montreal & Kingston: Mc-Gill-Queen's University Press.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6: Éthique*. Paris: Éditions du Seuil.

- Morisseau, C. (2002). *Into the Daylight: A Wholistic Approach to Healing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Moss, E., St-Laurent, D., Pascuzzo, K & Dubois-Comtois, K. (2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire* [Rapport de recherche final]. Québec : FQRCS.
- Mowatt, M. (2006). *Étude exploratoire des signes avant-coureurs 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.
- Mowatt-Gaudreau, M. & G. Maheux, (2009). *Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieu autochtone*. Québec: MELS.
URL : www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/151/index.asp?page=dossierC_8.
- Nabigon, H. & Mawhiney, A.-M. (1996). Aboriginal Theory: A Cree Medicine Wheel Guide for Healing First Nations. In F. J. Turner (Ed.) *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches, 4th Ed.* [Ch. 2, pp. 18-38]. N.Y.: The Free Press, a Division of Simon & Schuster Inc.
- National Indian Brotherhood/Assembly of First Nations (1973). *Indian Control of Indian Education: Policy Paper*. Ottawa: Assembly of First Nations
- Neegan, E. (2005). Excuse me: who are the first peoples of Canada? A historical analysis of Aboriginal education in Canada then and now. *International Journal of Inclusive Education* 9(1), 3-15.
- Neihardt, J. G. (1979). *Black Elk Speaks*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Nisbett, R. E. (2009). Living Together versus Going It Alone. In L. A. Samovar, R. E. Porter & E. R. McDaniel (eds.) *Intercultural Communication: a Reader* [pp. 134-144]. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Noël, D. & Tassé, L. (2001). *Les quatre savoirs de Mali Pili Kizos*. Montréal: Femmes autochtones du Québec Inc.
- Norris, M.-J. (2008). « Aboriginal languages in Canada : Emerging trends and perspectives on second language acquisition ». *Canadian Social Trends, Statistics Canada – Catalogue No. 11-008*.
- Office of Indian Education (2001). *Positive Indian Parenting: A Reference Manual in Support of Minnesota Indian Parents and Families*. Roseville, Mn.: Office of Indian Education. Minnesota Department of Education. URL: <http://education.state.mn.us/mdprod/groups/IndianEd/documents/Manual/011294.pdf>
- Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris: Éditions OCDE.
- Ottawa, G. (2010). *Les pensionnats indiens au Québec : Un double regard*. Québec : Les Éditions Cornac.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

- Palkhivala, A. (2007). « Le langage : une porte d'entrée vers la vie et l'apprentissage ». *Bulletin du CSAJE (Centre du savoir sur l'apprentissage des jeunes enfants)* 2(1), Juin. Montréal : GRIP-Université de Montréal et Conseil Canadien sur l'apprentissage (CCA-CCL).
- Paris, C. & Lapointe, G. (1998). *Éléments de philosophie morale et politique*. Québec: Éditions C.G. inc.
- 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.
- Pederson, P. B., Draguns, J. G., Lonner, W. J. & Trimble, J. E. (eds), (1996). *Counseling Across Cultures*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE Publications.
- Peelman, A. (2004). *L'esprit est amérindien. Quand la religion amérindienne rencontre le christianisme*. Montréal: Médiaspaul.
- Phillips, T. M. (2007). « A Triarchic Model of Poverty ». *Theory & Science*.
URL: <http://theoryandscience.icaap.org/content/vol9.3/philips.html>
- Pineault, R. & Daveluy, C., (1986). *La planification de la santé : concepts, méthodes, stratégies*. Montréal: Les Éditions Agence d'Arc Inc.
- Poirier, P.-P. (2002). « La négligence, une souffrance qui crée la souffrance ». *INTERVENTION* 116, 116-124.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). Les relations famille-école : Un point de vue partenarial. Dans V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école*. [pp. 139-148]. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2004). « Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale ». *Enfances, Familles, Générations : Regards sur les parents d'aujourd'hui 1*, automne, 1-13.
URL : <http://erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>
- Presseau, A. (2006). *Soutenir la réussite des jeunes autochtones à risque*.
URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/medias/pdf/prprsfiche36/pdf>
- Presseau, A., Martineau, S. & Bergevin, C. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires. Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC)*. Trois-Rivières : CRIFPE, URL : <https://depot.erudit.org/id/002943dd>
- Rains, J. W. & Ray, D. W. (1995). « Participatory Action Research for Community Health Promotion ». *Public Health Nursing*, 12(4), 256-261
- Rey, A. (sous la dir. de), (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT-SEJER.
- Riendeau, R. (2010). *Plan d'action quinquennal du Conseil des Anicinapek de Kitcisakik*. Kitcisakik : CAK.
- Robichaud, F. (2009). Les familles et l'immigration : apprécier les différences et faire face aux défis. Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier [ch. 9, pp. 230-251], *Comprendre les familles pour mieux intervenir*. Trois-Rivières: UQTR.

- Robichaud, J.-B., Guay, L., Colin, C., Pothier, M. & Saucier, J.-F. (1994). *Les liens entre la pauvreté et la santé mentale. De l'exclusion à l'équité*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- Rodrigue, G. (Service de la recherche et de l'évaluation. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information), (2009). *Évaluation de programme. Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Québec : MELS. URL: http://www.mels.gouv.qc.ca/Sections/publications/publications/SICA/DRSI/RapportPELO_Evalprogramme.pdf
- Ross, I. (École primaire Nussim de Pessamit) (3 nov. 2011). Conversation téléphonique personnelle avec M. Loiselle.
- Ross, R. (2006a). *Dancing with a Ghost : Exploring Aboriginal Reality*. Toronto: Penguin Group (Canada).
- Ross, R. (2006b). *Returning to the Teachings : Exploring Aboriginal Justice*. Toronto: Penguin Group (Canada).
- Rousseau, M., DeBlois, L. et Lapointe, C. (2008). Relations entre le capital familial et le rendement en lecture selon le sexe des élèves. Dans R. Deslandes (Dir.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* [pp. 45-64]. Montréal : ACFAS, Cahiers scientifiques 109.
- Roy, B. (2002). *Sang sucré, pouvoirs codés, médecine amer. Diabète et processus de construction identitaire : les dimensions socio-politiques du diabète chez les Innus de Pessamit*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Rycus, J. S. & Hughes, R. C. (2005). *Guide terrain pour le bien-être des enfants [Vol. I, II, III, IV]*. Montréal: Éditions Sciences et Cultures.
- Saint-Jacques, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique* 115, avril-mai, 15-17.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. et McDaniel, E. R., (2009). *Intercultural Communication: a Reader*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Sauvé, M.-R. (1999). Deux ans chez les Algonquins! Jacques Leroux a sauvé de l'oubli des légendes amérindiennes. *Forum 99-05-10*, article 09. Montréal: UdeM.
- Shearon, R.W. & Brownlee, I.A. (1990). The impact of Research Strategy on University-Community College Linkages. Communication présentée au Conseil des collèges et universités au congrès annuel de l'American Association of Community and Junior Colleges. Seattle, WA., avril 1990.
- Sheehan, R. Snyder, R. & Sheehan, N. (1999). Les axes de l'intervention précoce au début du XXI^e siècle aux États-Unis. Dans F. Peterander, O. Speck, G. Pithon & B. Terrisse (eds.), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce* [pp. 165-180]. Sprimont: Mardaga éditeur.
- Simard, J.-J. (2003). *La Réduction: l'Autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*. Québec: Les Éditions du Septentrion.
- Sinclair, R., Hart, M. A. & Bruyere, G. (2009). *Wícihitowin: Aboriginal Social Work in Canada*. Halifax & Winnipeg: Fernwood Publishing.

- Sioui, B. & Beaulieu, A., (2011). *Les conditions favorables à la persévérance scolaire en Abitibi-Témiscamingue : le point de vue des jeunes de 14-24 ans* [Rapport de recherche]. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Sioui, G. E. (1989). *Pour une histoire amérindienne: essai sur les fondements d'une morale sociale*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London & New York: Zed Books.
- Smith, S., Williams, D., Johnson, 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.
- Statistique Canada. (2009 –dossier mis à jour). *L'éducation et l'apprentissage des enfants autochtones*. URL : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-597-x/2001001/4069128-fra.htm>
- Statistique Canada. (2010 – dossier mis à jour). *Profil de la population autochtone de 2006*. URL : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006>
- Stelmack, B. (n.d., téléchargé le 16 mai 2011). Parental Involvement: A Research Brief for Practitioners. URL: <http://resources.curriculum.org/secretariat/files/Mar8Parentalinvolvement.pdf>
- Swinomish Tribal Mental Health Project (1991). *A Gathering of Wisdoms: Tribal Mental Health: a Cultural Perspective*. La Conner: Swinomish Tribal Community.
- Terrisse, B. & Larose, F. (2002). L'intervention socio-éducative précoce auprès de la famille. Dans *Actes du colloque « Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner »*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, 16-25 avril.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., Larose, F. & Martinet, N. (n. d. téléchargé 3 sept.2011). *Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce*. URL : http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/446/14687_114258.pdf
- Thompson, E. P. (1967). « Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism ». *Journal of Social History* 38(1), 56-97.
- Toulouse, P. R. (n.d. téléchargé 3 sept. 2011). *Contribuer à la réussite des élèves autochtones : estime de soi et identité, une démarche pédagogique dynamique*. URL : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/toulousef.pdf>
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & Collectivism*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Trimble, J. E., Fleming, C. M., Beauvais, F. & Jumper-Thurman, P. (1996). Essential Cultural and Social Strategies for Counseling Native American Indians. In P.B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner & J. E. Trimble (eds), *Counseling Across Cultures* [Ch. 8, pp. 177-209]. Thousand Oaks, Cal.: SAGE Publications.

- Trocme, N. & Wolfe, D. (2001). *Maltraitance des enfants au Canada : Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants*. Ottawa: Centre national d'information sur la violence dans la famille.
- Tudge, J., Mokrova, I., Hatfield, B. & Karnik, R. (2009). *Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development*.
URL: <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge%20et%al.,%202009.pdf>.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2002). *United Nations Special Session on Children*.
URL: <http://www.unicef.org/specialsession/about/worldsummit.htm>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2004). *A World Fit for Children. Millennium Development Goals, Special Session on Children Documents. The Convention on the Rights of the Child*. New York: UNICEF.
- Van Dun, F. (2005). *Tout quitter pour la liberté: cinq parcours d'immigrants*. Montréal : Les Éditions Libre Expression.
- Van de Sande, A. & Menzies, P. (2003). « Native and Mainstream Parenting : A Comparative Study ». *Native Social Work Journal* 4(1), 126-139.
- Van der Maren, J.-M. (1996). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse? Dans *Cahiers de recherche HEC* no.96-11, 11 novembre. Montréal: École des Hautes Études Commerciales (HEC) 1-9.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L., Lévesque, C. & Montpetit, C. (2006). *La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec : Modèles de collaboration entre la famille et l'école*.
URL: http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultatsrecherche/Fiche_VatzLaaroussi.pdf
- Vatz Laaroussi, M. & al. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L., Lévesque, C. & Montpetit, C. (2006). *La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec: modèles de collaboration entre la famille et l'école*.
URL : http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultats-recherche/Fiche_VatzLaaroussi.pdf
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L. (2008). « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat ». *Revue des sciences de l'éducation* 34(2), 291-311.
- Venet, M., Bureau, J.-F., Gosselin, C. & Capuano, F. (2007). « Attachment Representations in a Sample of Neglected Preschool-Age Children ». *School Psychology International* 28, 264-293.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Vinette, D. (1996). École, parents amérindiens et changements sociaux: la perception d'un intervenant non autochtone. Dans *Le lien social et politique-RIAC*, 35, 23-36. Montréal: INRS.
- Walmsley, C. (2005). *Protecting Aboriginal Children*. Vancouver: UBC Press.

- Weaver, H. N. (2008). Indigenous Social Work in the United States : Reflections on Indian Tacos, Trojan Horses and Canoes Filled with Indigenous Revolutionaries. In M. Gray, J. Coates & M. Yellow Bird (Eds.), *Indigenous Social Work around the World: Towards Culturally Relevant Education and Practice* [Ch. 5, pp. 71-81]. Burlington, Vermont: Ashgate Publishing Company.
- Weber, M. (1958 et 1976). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. N.Y.: Charles Scribner's Sons (1958) and USA: George Allen & Unwin (Publishers) Ltd. (1976).
- Wells, C. (Dec. 1, 2008). Suns, Moons, Clocks, and Bells: Native Americans and Time. *USC History Seminar*. URL: http://www-bcf.usc.edu/~philipje/USC_History_Seminar/Wells_SUNS_MOONS_reading.pdf
- Wesley-Esquimaux, C. C. & Smolewski, M. (2004). *Traumatisme historique et guérison autochtone*. Ottawa: Fondation autochtone de guérison.
- Woodbine Ecology Center (2009-2011). *The Seventh Generation Principle*. URL: www.woodbinecenter.org/node/27
- Zapf, M. K. (2005). « Profound Connections Between Person and Place : Exploring Location, Spirituality And Social Work ». *Critical Social Work* 6(2). URL: <http://www.uwindsor.ca>

LES ANNEXES

- A Engagement communautaire pour le bien-être des Kitcisakik-Ininik**
- B Compte-rendu : Rencontre avec la responsable du cours de langue et culture et observations d'activités d'enseignement**
- C Résumés, Synthèses et Compte-rendu sur l'École Primaire Mikizicec (entrevues auprès de l'équipe-école)**
- D Résumés et synthèse des discussions en classe**
- E Compte-rendu des opinions des parents sur l'école**
- F Rapport de recherche et de programme :
*Implantation et réalisation d'un programme d'action sociale par le cirque à kitcisakik***

ANNEXE A

**Engagement communautaire
pour le bien-être
des Kitchisakik-Ininik**



COMMUNAUTÉ DE KITCISAKIK ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE POUR LE BIEN-ÊTRE DES KITCISAKIK-ININIK

But

- Assurer une meilleure qualité de vie à tous les membres de la communauté
- Répondre aux besoins des enfants et des adolescents
- Supporter et accompagner les parents dans leurs rôles et responsabilités

Application

Cette déclaration s'applique pour tous les membres de la communauté et visiteurs dans le milieu.

Historique

Depuis plusieurs années, de nombreuses familles sont confrontées à diverses problématiques qui ont un impact sur la qualité de vie de celles-ci et sur la communauté de Kitcisakik. Il est primordial de mettre en place des moyens bien simples afin d'atteindre notre but (assurer le mieux-être des enfants et des familles), il faut que chacun des membres de Kitcisakik s'impliquent et se sentent concernés.

Lors d'une réunion spéciale tenue le 25 mars 1996 au Lac Dozois, des parents en collaboration avec les intervenants de Kitcisakik ont travaillé à élaborer la mise en place d'un contrat communautaire où l'on identifie les responsabilités et les règles de base à respecter par tous les membres de la communauté.

En octobre 2000, les adolescents furent consultés. Suite à cette rencontre, il y a eu une mise à jour de ce contrat.

En novembre 2000, les parents, les adolescents et les intervenants ont discuté et adopté le nouveau contrat communautaire révisé. Le 27 février 2004, une nouvelle mise à jour a été effectuée par les intervenants du milieu. Finalement, à l'été 2005, la direction générale a présenté l'engagement communautaire à tous ses membres qui ont adopté ce document à l'unanimité. Le Conseil a déposé, le mercredi 12 avril 2006, une résolution pour officialiser la mise en vigueur de l'engagement communautaire.

1. Heures d'entrée

Permettre aux parents d'échanger avec leurs enfants et avoir une routine de vie familiale.

| ÂGE | HORAIRE ESTIVAL | HORAIRE HIVERNAL (durant la période scolaire) |
|----------------|---|---|
| 0-4 ans | Sous la surveillance continue du parent ou de la personne responsable | Sous la surveillance continue du parent ou de la personne responsable |
| 5-8 ans | Sous la surveillance continue du parent ou de la personne responsable | Sous la surveillance continue du parent ou de la personne responsable |
| 9-11 ans | 20h00 | 19h30 |
| 12-13 ans | 21h30 | 21h00 |
| 14-17 ans | 22h00 | 22h00 |
| 18 ans et plus | 23h00 | 23h00 |

N.B. Entre 22h00 et 7h00, il est interdit de troubler le bien-être, le confort et le repos des citoyens, soit par la voix, un instrument de musique, une machinerie, un moteur, un appareil de radio, de télévision, un haut-parleur ou tout autre bruit pouvant déranger le sommeil d'un citoyen.



2. Surveillance et supervision des enfants lors de l'absence du parent ou de la personne responsable

- Les enfants de 0 à 11 ans ne doivent jamais être laissés seuls sans la surveillance d'une personne responsable.
- Les adolescents, à la discrétion des parents, peuvent être laissés seuls mais pas de façon abusive.
- Le parent ou la personne responsable devra identifier un adulte de confiance qui sera disponible en cas d'urgence ou de besoin pour venir en aide au gardien des enfants.

3. Responsabilité des parents et des adultes face aux besoins des enfants

Les consignes suivantes sont un simple rappel des règles minimales de base et des valeurs fondamentales de la famille *anicinabe*. Ces dernières sont reconnues par toutes les organisations nationales ou internationales oeuvrant auprès des familles et de leurs enfants. Celles-ci respectent à tout point de vue la charte canadienne des droits et libertés.

- a) Pour la santé des enfants, ces derniers doivent avoir une bonne alimentation (il est recommandé de manger 3 repas par jour);
- b) Les enfants doivent dormir suffisamment (au moins 10 heures par nuit et les petits doivent avoir une sieste durant le jour);
- c) Les enfants doivent être surveillés et protégés en tout temps;
- d) Les enfants doivent recevoir affection et attention;
- e) Les parents doivent établir une communication ouverte et saine avec leurs enfants (se parler, s'écouter et dialoguer);
- f) Les parents doivent communiquer avec leurs adolescents et faire l'effort d'entretenir leur communication;
- g) Il serait bénéfique pour l'ensemble de la famille que les parents organisent régulièrement des activités familiales, culturelles et sportives avec leurs enfants;
- h) Les parents doivent vêtir convenablement leurs enfants selon les saisons;
- i) Les membres de la communauté et ses visiteurs doivent protéger et respecter les enfants;
- j) Les parents doivent apprendre aux enfants à se respecter et à respecter les autres;
- k) Les parents doivent s'assurer que leurs enfants reçoivent les soins appropriés (médicaux et hygiéniques);
- l) Les parents doivent apprendre à dire « NON » aux enfants (discipline, encadrement);
- m) Pour la qualité de la relation avec son enfant, il serait souhaitable que les parents s'impliquent au suivi scolaire de ce dernier;
- n) Il est nécessaire de développer un fort sentiment d'appartenance auprès de tous les membres de la communauté de Kitcisakik, à l'amour de la langue algonquine et à la culture anicinabe;
- o) En tout temps, la communauté doit valoriser l'utilisation et l'apprentissage de la langue algonquine auprès des enfants;
- p) Les adultes de la communauté s'engagent à ne pas vendre, ni donner, ni acheter du tabac et de l'alcool à des mineurs;
- q) Tous les membres de la communauté ont le devoir de veiller, d'assurer et assumer une surveillance constante auprès des enfants pour leur protection;
- r) La collaboration des jeunes est requise et nécessaire pour la mise en place des règles d'engagement communautaire.



4. Véhicules motorisés

- Il faut avoir au moins 16 ans pour l'obtention d'un permis de conduire (autorisation écrite des parents requise pour les moins de 18 ans); ce permis est **obligatoire** pour conduire une voiture, un véhicule tout-terrain (VTT) ou une motoneige. Les personnes détenant un permis de conduire ont la responsabilité de s'assurer de la validité de celui-ci. De plus, il est important de s'assurer de la validité du permis de conduire de la personne à laquelle on prête notre véhicule, que ce soit pour un VTT, une motoneige ou une voiture.
- Le dit véhicule devra également être assuré et immatriculé.
- De plus, le port d'un casque de protection est obligatoire pour véhiculer en tout temps même sur une courte distance (VTT, motoneige).
- Il est interdit de transporter des passagers dans la boîte des camions.
- Pour la sécurité de tous, il est extrêmement dangereux de s'accrocher en arrière de tout type de véhicule motorisé.
- La vitesse permise est de 30 km/h dans la communauté pour tous les véhicules motorisés.
- L'alcool au volant n'est pas permis (il faut signaler les contrevenants au numéro suivant : *4141 (ou 310-4141). Il faut avoir à la portée de la main le numéro de plaque et les informations pertinentes à transmettre au corps policier).
- L'accès à la route est essentiel pour le mieux-être de la communauté.

5. Vandalisme et violence

- Les adultes devraient empêcher les enfants de visionner les films et les émissions à caractère violent ainsi que les films pornographiques.
- Tout adulte témoin de violence doit intervenir immédiatement et donner suite auprès des personnes concernées selon les circonstances.
- Tel qu'indiqué par les dispositions de la présente loi (Loi sur le système de Justice Pénale pour les Adolescents), il est important de mentionner que c'est le parent qui est responsable des agissements de son enfant.

6. Les parents ont l'obligation d'assurer la sécurité de leurs enfants entre autre en ce qui a trait à la disposition des matières dangereuses

- L'accès aux armes à feu est interdit aux enfants de moins de 16 ans, ces derniers doivent posséder un cours de maniement d'armes à feu et le tout sous la supervision d'un adulte.
- Toutes les armes à feu doivent être remisées et barrées dans un lieu sécuritaire afin que seuls les parents puissent y avoir accès.
- Les solvants, l'essence, les médicaments, les armes tranchantes (haches, couteaux, machettes) ainsi que les produits toxiques doivent être rangés dans un lieu sécuritaire, barré et hors de la portée des enfants.

7. Les parents doivent assurer la sécurité et la protection des enfants près des plans d'eau

- Tous les enfants doivent porter une ceinture de sauvetage en pratiquant des sports nautiques, baignade, promenade en canot et devront être sous la supervision des adultes.
- Pour des raisons de sécurité, aucune baignade n'est permise au barrage.
- Les personnes en charge des activités nautiques doivent vérifier que tous les équipements de sécurité sont disponibles afin d'assurer la sécurité des participants.



8. **Chaque propriétaire de chien est responsable d'attacher, de faire vacciner et de prendre soin de son animal**
 - Lorsqu'un chien mord une personne, c'est la responsabilité du propriétaire de prendre des mesures correctives qui s'imposent. Si la situation persiste, il devra se départir de son animal.
 - En cas de maladie, il est de la responsabilité du propriétaire de prendre les mesures nécessaires pour référer les animaux vers les soins appropriés.
 - Il est interdit de faire de la cruauté envers les animaux, advenant le cas, il faut en aviser la SPCA de Val-d'Or.

9. **En cas de suspension temporaire de l'école, les étudiants et les parents s'assureront de faire impliquer les étudiants à faire du bénévolat communautaire ou à faire des travaux scolaires.**

Il est de la responsabilité de tous les membres et visiteurs de la communauté de voir à l'application des règles d'engagement communautaire.

**Il faut toute une communauté pour élever
un enfant !**

ANNEXE B

**Compte-rendu :
Rencontre avec la responsable
du cours de langue et culture
et observations d'activités d'enseignement**

Compte-rendu : Rencontre avec la responsable du cours de langue et culture et observations d'activités d'enseignement

Réalisé par : Anne-Marie Coulombe, à l'École Mikizic de Kitcisakik, le mercredi 23 février 2011

Je suis arrivée dans la communauté à 8h50. La coordonnatrice de l'école m'a accueillie et m'a présenté Mme Y, l'animatrice des cours de langue et culture. Les observations en classe étant prévues à 11 h 00 et à 13 h 00. Mme Y et moi en avons profité pour échanger sur la perception qu'elle a de son rôle et sur ses attentes, de même que sur ma vision de l'enseignement de la langue en contexte autochtone et sur mon approche par rapport à ses besoins.

Ces deux premières heures ont été bien remplies et riches de discussions axées principalement sur : la planification d'activités d'apprentissage, la recherche, la création et l'utilisation de matériel et finalement, sur l'organisation et le pilotage des activités en classe. Cela nous a permis de tracer un portrait général des composantes d'une activité réalisée selon certaines règles didactiques et pédagogiques de base et des principaux éléments qui devront être travaillés de manière plus spécifique.

J'ai pu observer et faire remarquer à Mme Y les forces qu'elle possède déjà et sur lesquelles elle peut compter : motivation, excellente connaissance de la langue, ressources matérielles adéquates, références et ressources en terme de connaissances de gens dans le milieu scolaire qui font le même travail et, également, son désir réel de s'améliorer.

Observations générales

Bien que nous devons reconnaître le manque évident au plan de la formation et les défis aussi nombreux qu'importants qui devront être travaillés, je peux affirmer que le potentiel de Mme Y sur certains plans est à la hauteur de la tâche et que certaines bases solides sont déjà présentes. Elle dispose de certaines qualités personnelles essentielles à une bonne enseignante : amour et respect des enfants, calme nécessaire dans le contexte, patience, respect de son environnement de travail, attitude positive envers son travail et ses collègues, excellente connaissance de la langue, matériel algonquin utilisé adéquat et validé et une approche pédagogique qui respecte le rythme des enfants, bien que celle-ci doit être également travaillée.

À partir d'ici, les observations qui seront présentées le sont dans une perspective où les cours de langue algonquine représentent un élément et un apport essentiel au programme d'enseignement de l'école. Que ce soit le cas ou non, certains choix devront être priorisés et certaines questions devront être posées. Les principaux irritants le sont pour qui ? Et en quoi représentent-ils des obstacles à l'apprentissage ? Voit-on Mme Y comme une ressource (au même titre que des aînés peuvent le faire) en langue algonquine, comme une monitrice de langue algonquine qui vient faire des ateliers en classe avec les enseignantes ou comme une éducatrice au sens large? Ces questions sont importantes car elles détermineront le degré d'attentes par rapport à Mme Y et également les repères quant aux éléments de formation qui devront être travaillés.

Les défis

La planification des activités

Bien que Mme Y mette beaucoup de temps et d'énergie dans la recherche et la préparation de ses activités, sa méthodologie et ses outils de travail sont plutôt inexistantes. Elle ne possède pas de méthode ou d'exemples de planification d'activité et ses connaissances entourant la manière de le faire et le contenu essentiel et adéquat sont très limités. Elle procède de manière aléatoire et selon sa perception

de ce que cela peut représenter. L'accent doit être mis sur cette partie importante, pour la rendre plus fonctionnelle et mieux structurée, en lui présentant différents modèles simples de planification d'activités parmi ceux qu'utilisent déjà ses collègues ou à partir de ceux fournis avec les diverses collections de matériels didactiques. Je crois qu'elle est en mesure de procéder à un choix qui lui conviendra et de comprendre l'importance et l'aide en termes de support que cela pourrait lui apporter. Il faudra toutefois bien lui expliquer la façon appropriée que celle choisie doit être utilisée, et ce, étape par étape en répondant à ses questions et préoccupations au fur et à mesure à ce sujet.

Accueil des élèves et début des activités

J'ai remarqué dans les deux situations d'observations en classe que Mme Y n'accueille pas les élèves. En fait, les enfants ne sont pas salués ni à leur arrivée ni à la fin de l'activité. L'enseignante les prépare et les fait mettre en position d'écoute à leurs pupitres et une fois le silence obtenu, Mme Y débute les explications de son activité. Aucun mot de bienvenue ou de salutations n'est échangé. Je crois qu'on manque ici un moment privilégié pour créer une relation plus chaleureuse avec les enfants et pour réinvestir des mots de vocabulaire déjà appris, comme pour en intégrer des nouveaux. C'est une étape essentielle au plan pédagogique et riche au plan éducatif à mon avis pour les enfants que d'établir une forme de rituel d'accueil et de salutations en algonquins. Une priorité selon moi.

Présentation et intégration des consignes de réalisation de l'activité

Mme Y débute dans les deux cas d'observation son activité en expliquant aux enfants ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire, sans leur présenter clairement le résultat final attendu ni à quoi il sert. De plus, les consignes étant souvent nombreuses, il serait important de leur faire répéter pour s'assurer de leur bonne compréhension, d'ajuster le degré de difficulté si nécessaire et au besoin de répondre à leurs questions. Dans les deux cas, c'est l'enseignante qui a demandé aux enfants s'ils comprenaient bien la tâche et quelles étaient les étapes de réalisation de l'activité. Comme les consignes étaient plus ou moins claires au début, l'enseignante du premier groupe observé a demandé à plusieurs reprises des informations supplémentaires en cours de réalisation, alors que dans le second groupe, l'enseignante a offert de l'aide à chacun des enfants pour compléter le travail à faire.

Gestion du matériel : incomplet et en quantité insuffisante

Encore une fois, dans les deux situations les enseignantes ont dû palier une mauvaise gestion du matériel. Dans le premier cas, il manquait un élément de montage pour compléter le tableau : une série de mots sur deux à découper manquait. Dans l'autre cas, Mme Y ne disposait que de cinq copies des associations « mots-images » à remettre aux enfants pour qu'ils les colorent, alors qu'il y avait huit élèves dans la classe. Bien que les conséquences de ces manques furent négligeables, et ce, en raison de la présence des enseignantes. Il n'en demeure pas moins que cela peut favoriser, dans le contexte des élèves de l'école, une situation qui pourrait facilement dégénérer en désorganisation complète du groupe.

Dans un autre ordre d'idée, j'ai observé que l'activité présentée dans le premier groupe (5^e année) aurait facilement pu être réalisée en deux périodes. Cette activité de création d'un cadran en lien avec les jours de la semaine et autres concepts tels que hier, demain et après-demain aurait pu constituer un projet de deux voire même de trois périodes. Les mots de vocabulaire étaient nombreux et complexes et je n'ai observé aucune activité d'intégration de tout ce vocabulaire durant l'activité. Il aurait été plus simple et rentable au plan des apprentissages de séparer les concepts à apprendre et de faire des activités d'intégration par étapes. Il y avait beaucoup trop de notions à mon avis pour une seule période d'activité. Cela représente somme toute une bonne chose puisqu'on peut voir ici que Mme Y dispose de beaucoup de matériel. Elle doit toutefois en répartir de manière différente la diffusion et maximiser les possibilités de rétention des élèves en réinvestissant les notions dans d'autres contextes, et ce, au fur et à mesure. Ex : Faire pratiquer les mots en équipe, les dire à haute voix en groupe, utiliser les mises en situation ou les jeux de rôles, etc.

Niveau de compétences des activités

Une attention particulière doit être portée au niveau de difficulté des activités proposées par Mme Y aux enfants. Je comprends qu'une même activité puisse être adaptée aux divers niveaux de l'école, mais dans ce cas, il faut s'assurer que ce qui sera proposé correspond bien au niveau des élèves et offrira également la variété nécessaire pour plaire et intéresser les élèves. Une activité trop facile favorisera le désintéressement des élèves à la tâche autant qu'une autre trop difficile. Le niveau de difficulté des activités est à surveiller avec les plus jeunes du premier cycle, surtout lorsque les mots de vocabulaire sont écrits au tableau. Ils doivent pouvoir les lire et les reconnaître. Est-ce qu'ils connaissent les sons en algonquin ? L'utilisation des associations mots-images dans ce cas est une excellente idée.

Porter attention aux opportunités qui se présentent en classe et les utiliser

J'ai remarqué que certains élèves de 1^e année étaient très intéressés par les noms des animaux en algonquin. Lors de cette activité, ils ont bien participé et certains avaient même des histoires à raconter, à partir d'expériences vécues dans la forêt avec leurs parents ou grands-parents. Ces « tranches de vie » constituent des occasions exceptionnelles d'apprentissage que Mme Y devrait saisir pour renforcer leur sentiment d'appartenance et pour découvrir les avantages de connaître et de parler la langue de leur ancêtres. L'apprentissage de la langue n'est pas dissocié de l'apprentissage de la culture, au contraire.

Système de récompense positive

Afin d'augmenter sa crédibilité et de renforcer son lien avec les enfants, je crois qu'il serait bien que Mme Y propose son propre système d'émulation. Il existe des centaines de méthodes et d'idées touchant les systèmes d'émulation. Qui n'en a jamais fait usage en classe pour orienter les attentes face aux comportements des enfants ? Certains fonctionnent bien, d'autres moins, mais le plus important est que les élèves connaissent les limites de même que les conséquences liées à leur comportement. Voici un système de motivation de classe qui vise la reconnaissance des « bons coups » des élèves : <http://ameliepedagogiefantaisies.blogspot.com/2008/03/le-fabuleux-systme-de-motivation-damlie.html>. Il tend à les motiver, hausser leur estime d'eux-mêmes et augmenter leur sentiment d'appartenance au groupe. Il a été créé pour féliciter les élèves (principalement des 2^e et 3^e cycles du primaire) sans que la récompense ne soit d'ordre matériel. De plus, je crois que ce système conviendra bien aux valeurs, aux intérêts et à la personnalité de Mme Y puisque celui-ci intègre certains éléments et concepts de l'approche holistique.

La gestion de la classe

Tout le côté entourant la gestion de la classe repose pour l'instant sur les enseignantes. Bien que cela ne représente pas un élément prioritaire sur lequel il faudrait mettre beaucoup d'énergie dès maintenant, je pense toutefois que la participation des enseignantes pourrait, lorsque qu'un contexte favorable le permet, se limiter à une présence davantage centrée sur l'observation que sur l'intervention systématique. Évidemment, il faudra le faire de façon progressive, en accord avec les enseignantes et le sentiment de confort de Mme Y dans chaque situation. Cela sera à évaluer au début au cas par cas et de manière progressive, afin que Mme Y puisse éventuellement assumer la gestion de la classe et également que les enseignantes puissent quitter la classe soit pour quelques minutes ou pour un partie du cours (15 minutes en milieu d'activité, à titre d'exemple).

Ambiance durant les activités

J'ai trouvé qu'il manquait un peu d'ambiance durant le temps consacré à la réalisation des tâches. Un peu de musique de fond chantée en algonquin ou de sons de tambours agrémenteraient favorablement, je crois, le temps où les enfants travaillent ou lorsqu'ils sont occupés. De plus, je crois que cela créerait un contexte approprié distinctif associé aux cours d'algonquin donnés par Mme Y. Les enfants reçoivent déjà des cours de musique, pourquoi ne pas exploiter cet élément en faisant des liens tout en favorisant la découverte de la musique plus traditionnelle ou contemporaine en algonquin. J'ai proposé à Mme Y d'utiliser certains textes de Samian avec les 4^e et 5^e années. Une bonne façon de réinvestir le vocabulaire et d'en découvrir davantage. La musique de Samian plaira sûrement aux plus vieux et favorisera leur intérêt pour les activités en lien.

Finaliser les activités

Tel que décrit précédemment, la clôture d'une activité, tout comme son introduction, est une étape vraiment importante qui mérite une attention particulière. Il existe des manières pédagogiques efficaces de terminer une activité d'apprentissage. Sans entrer trop dans les détails et pour que Mme Y puisse être confortable, je propose que les activités puissent se terminer de manière à ce qu'il y ait une forme de routine qui s'installe pour que les enfants puissent anticiper son déroulement. D'abord, il serait bien de prendre l'habitude dans les dix dernières minutes de commencer à ramasser et à ranger le matériel utilisé au besoin. Ensuite, une révision des éléments vus pourrait s'intégrer à la participation des enfants à l'activité récompense proposée comme système d'émulation. Mme Y pourrait également utiliser ce moment pour demander aux élèves de présenter le travail qu'ils ont réalisé devant le groupe et ainsi profiter d'une révision à partir du matériel des enfants et en les utilisant comme co-animateur du groupe, ils aimeront sûrement ça. Bien entendu, les salutations de mises complétées, Mme Y pourrait quitter en remerciant les enfants.

Amélioration des compétences en informatique

Mme Y a mentionné son grand intérêt pour de la formation de base en informatique. Bien qu'elle puisse arriver à fonctionner présentement, avec de l'aide à l'occasion, elle se sent limitée et considère qu'elle gagnerait beaucoup de temps si ses connaissances de base dans l'utilisation de *Word* pouvaient être plus étendues et améliorées.

Conclusion

En résumé, je dois dire que j'ai été agréablement surprise de constater le potentiel et également l'ampleur des connaissances et l'excellente attitude de Mme Y. Pour le reste, tout est une question d'ajustement qu'elle devrait pouvoir faire en tenant comptes des priorités sur lesquelles elle devra travailler qui seront établies. Je crois que ces choix devraient être déterminés avec Mme Y en tenant compte de ses intérêts et besoins pour l'instant et également de ceux des élèves et des enseignantes, bien entendu.

Pour terminer, je tiens à rappeler que la situation de Mme Y est avant tout une question de choix et d'importance accordée à la fois à son rôle et à l'enseignement de la langue algonquine. Si cela représente une mission de l'école, il faudra alors se donner les moyens de l'offrir dans les meilleures conditions et assurer un contexte de travail favorable pour que Mme Y s'adapte en fonction des attentes et des responsabilités qui s'y rattachent.

Un beau projet de formation pour Mme Y qui devrait avoir des retombées positives autant au plan professionnel que personnel.

Bon succès !

Anne-Marie Coulombe

ANNEXE C

Résumés, Synthèses et Compte-rendu sur l'École primaire Mikizicec : Entrevues auprès de l'équipe-école

ANNEXE C

**Résumés, Synthèses et Compte-rendu sur l'École Primaire
Mikizicec**

Recherche sur le retour des enfants dans la communauté
algonquine de Kitcisakik

Résumés, Synthèses et Compte-rendu sur l'École Primaire
Mikizicec

Mai 2010

UQAT / Anne-Laure Bourdaleix-Manin, coordonnatrice de recherche

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| I. RÉSUMÉS ET SYNTHÈSE DES ENTREVUES AUPRÈS DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE..... | 3 |
| A) Résumé de l'entrevue avec la coordonnatrice de l'école..... | 3 |
| 1. Enseigner à Kitcisakik | 3 |
| 2. Lien avec les familles | 3 |
| 3. La culture | 4 |
| 4. Les devoirs | 4 |
| Conclusion..... | 4 |
| B) Résumé de l'entrevue avec l'enseignante de la classe de 4^e année | 5 |
| 1. Enseigner à Kitcisakik | 5 |
| 2. Lien avec les familles | 6 |
| 3. La culture | 6 |
| 4. Les devoirs | 6 |
| Conclusion..... | 6 |
| C) Résumé de l'entrevue avec l'enseignante de la classe de 1^e année | 7 |
| 1. Enseigner à Kitcisakik | 7 |
| 2. Lien avec les familles | 7 |
| 3. La culture | 7 |
| 4. Les devoirs | 8 |
| Conclusion..... | 8 |
| D) Résumé de l'entrevue avec l'éducatrice spécialisée | 8 |
| 1. Enseigner à Kitcisakik | 8 |
| 2. Lien avec les familles | 9 |
| 3. La culture | 9 |
| 4. Les devoirs | 9 |
| Conclusion..... | 10 |
| E) Résumé de l'entrevue avec l'enseignante des classes de 2^e et 3^e années réunies..... | 10 |
| 1. Enseigner à Kitcisakik | 10 |
| 2. Lien avec les familles | 11 |
| 3. La culture | 11 |

| | |
|--|----|
| 4. <i>Les devoirs</i> | 12 |
| <i>Conclusion</i> | 12 |
| F. Résumé synthétique des entrevues | 12 |
| <i>i. Enseigner à Kitcisakik</i> | 12 |
| <i>ii. Lien avec les familles</i> | 14 |
| <i>iii. La culture</i> | 16 |
| <i>iv. Les devoirs</i> | 17 |
| <i>Conclusion</i> | 18 |

I. RÉSUMÉS ET SYNTHÈSE DES ENTREVUES AUPRÈS DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE

Les entrevues se sont déroulées entre le 17 et le 25 mai 2010, au bureau de la coordonnatrice de la recherche à l'UQAT. Chaque interviewée a signé un formulaire de consentement libre et éclairé. Les entrevues ont duré entre 1h et 1h30.

Cet exercice avait pour objectif de revenir sur l'année scolaire 2009-2010 comparativement à l'année 2008-2009 en abordant les thèmes suivants : 1) Enseigner à Kitcisakik; 2) Lien avec les familles; 3) La culture; 4) Les devoirs; 5) Conclusion; 6) Données sociodémographiques.

A) Résumé de l'entrevue avec la coordonnatrice de l'école

L'entrevue a eu lieu le 21 mai 2010 à l'UQAT de 11h40 à 13h. La coordonnatrice est en poste depuis 2006 à l'école.

1. Enseigner à Kitcisakik

La coordonnatrice note que les services de l'éducatrice spécialisée ont fait toute la différence cette année grâce notamment à sa présence continue et constante. L'école a maintenant acquis sa logique de fonctionnement. Les groupes classes sont dans la même bâtisse ce qui facilite l'échange de consignes identiques pour tous. Elle apprécie le retour de l'intervenant en relation culturelle et scolaire au travail qui peut maintenant accueillir les enfants avant le début des classes et éviter des problèmes. Il s'occupe aussi des récréations ce qui permet aux enseignantes de rester travailler dans leur classe. Il collabore également avec la responsable du cours de langue et culture même si les enseignantes assurent la gestion de classe. Elle pense que sa présence dans l'équipe va avoir une incidence sur la place de la culture à l'école. Plusieurs élèves sont en difficulté d'apprentissage notamment en 4^e année qui est le groupe pilote. Toutefois un soutien plus marquant a été offert aux élèves en difficulté cette année avec des personnes-ressources identiques tout au long de l'année. Il faut éviter le changement de « figures » auprès des enfants. L'école a engagé deux nouvelles enseignantes mais pas encore de professeur de gymnastique. Le plan « atteinte des objectifs 2009-2012 » fixé par le CEPN a été mis en place avec les volets prévention (stimulation précoce et langagière), rétention (assiduité et ponctualité), calculs (deux résolutions de problème par semaine) et lecture (une compréhension de texte par semaine). L'avenir est très prometteur : les enfants lisent plus (4^e année), le comité de parents s'implique. Un souci d'appartenance se développe. La nouvelle école s'en vient et les gens de la communauté semblent heureux de cela. Une cour clôturée sera une bonne chose. Lorsque la 6^e année sera proposée elle ne sera pas jumelée à une classe pour bien préparer les enfants au passage au secondaire.

2. Lien avec les familles

La coordonnatrice note en général une belle motivation de la communauté envers l'école. Lors des réunions de parents c'est plus de 60% de ceux-ci qui se présentent et parfois même des personnes de la communauté participent. La nouveauté cette année est une journée de gestion de cas par semaine qui met en présence l'éducatrice spécialisée de l'école, celle du PAPAN et l'infirmière responsable. Les parents sont sensibilisés presque quotidiennement et sont aidés pour favoriser une meilleure attitude des enfants. Le lien des parents avec la coordonnatrice et l'éducatrice spécialisée a été renforcé cette année. Certaines activités permettent également aux enseignantes de rencontrer les parents. En général, il y a une bonne relation avec ceux-ci. Il n'y a eu aucune expulsion d'enfant cette année alors qu'il y en avait eu trois l'an dernier. L'éducatrice spécialisée fait également beaucoup de liens avec le Centre Jeunesse de Kitcisakik et a établi une belle collaboration, ce qui est très aidant. La coordonnatrice tient toutefois à rappeler que l'école n'est pas une extension du CJAT. La nouvelle école devrait être prête pour la rentrée 2010. Un DVD de la construction de la nouvelle école en 3D a été présenté aux enfants de 4^e année et à certains parents.

3. La culture

La communication parents-enfants s'est améliorée selon elle. Les parents ont devant elle un comportement adéquat et prennent le temps de prévenir des absences. Le cours de langue et culture est une bonne chose et l'intervenant scolaire fait des activités également. Elle lui a demandé d'offrir des cafés-rencontres, de superviser les enfants lors de l'arrivée à l'école et des récréations, lors des activités culturelles et il collabore au cours de langue et culture et au groupe de mobilisation de parents. Chaque semaine il y a le « mot de la semaine » en algonquin qui est inscrit sur les tableaux en classe, sur les feuilles de devoirs et les enseignantes suivent les cours, ce qui est bien. On sent que c'est une équipe-école avec une belle cohésion sans distinction anicinape versus allochtone. Cette année des poubelles ont été placées devant l'école pour un environnement plus propre et les élèves faisaient le ménage de leur pupitre.

4. Les devoirs

Cette année les devoirs ont été faits. Les parents encouragent plus leurs enfants et vont venir plus facilement en cas de problème. Il n'y a jamais de menace mais plus des explications sur les conséquences d'un acte. Le système fonctionne bien cette année et est à poursuivre. L'éducatrice spécialisée fait un travail unique et précieux. Cette année a été remarquable.

Conclusion

Tous les jeudis midi les enseignantes et la coordonnatrice se rencontrent. La coordonnatrice a essayé d'être plus organisée cette année mais a le sentiment de

cumuler beaucoup de fonctions et parfois de s'éparpiller un peu. La nouvelle école devrait jouer un rôle de structuration et de cohésion. Elle travaille plus étroitement avec le coordonnateur des services de 1^e Ligne et la conseillère clinique. Elle ne sait cependant pas si elle doit siéger sur la Table Enfance-Famille. Elle a trouvé très aidant la collaboration avec le responsable du Centre savoir-être savoir-faire nommé responsable de la conciergerie (prêts de locaux, accès à la bibliothèque et aux ordinateurs, ménage). Une bonne collaboration est également notée avec le CPE, le PAPAR, les réceptionnistes et plus particulièrement la secrétaire de l'éducation. Également la responsable du Bulletin Liaison collabore bien pour la parution d'informations sur l'école. Le journal est d'ailleurs photocopié pour les enfants qui le lisent. Il y a également des événements qui mettent en présence différentes écoles comme les Olympiades : Kitcisakik, Lac-Simon et Pikogan. Cet événement a pour but d'amoinrir l'esprit de compétition. De plus la Commission scolaire est également un bon partenaire et il est facile d'avoir des liens et des services par leur entremise. Certains commerçants de Val-d'Or sont aussi des fournisseurs sympathiques qui offrent de bons rabais. Pour le voyage de fin d'année 5000\$ ont été amassés dans la communauté valdorienne. L'École Mikizicec est une catégorie à part et les gens sont curieux d'en voir l'évolution.

B) Résumé de l'entrevue avec l'enseignante de la classe de 4^e année

L'entrevue a eu lieu le 21 mai 2010 à l'UQAT de 10h15 à 11h30. L'enseignante est détentrice d'un baccalauréat en enseignement. Elle est en poste depuis 2008 à l'école.

1. Enseigner à Kitcisakik

L'enseignante avait huit à sept enfants dans sa classe de 4^e année. Elle a créé des liens avec les enfants et sait comment aller chercher l'enfant. Elle a développé des stratégies avec les élèves plus en difficulté. Mais elle constate que les élèves de 4^e année semblent être maintenant habitués à la vie scolaire. Elle essaie d'être constante, d'utiliser l'humour pour faire passer les connaissances tout en restant ferme sur les règles à appliquer. Les enfants sont maintenant habitués à l'enseignante. Ils sont en général toujours de bonne humeur, gentils et remplis d'énergie. Elle est confiante dans l'avenir de l'école et des enfants et espère avoir la 6^e année quand elle sera offerte. Les enfants ont de grandes difficultés selon elle dans la compréhension de lecture et la résolution de problèmes. Elle est cependant très fière d'eux et souhaitent que les enfants soient heureux à l'école. Les enfants qui ont le plus de difficultés sont suivis par d'autres personnes. Elle déplore toutefois les retards et les absences pour aller en forêt ou autre. Cela vient déranger les apprentissages des enfants mais elle respecte le choix des parents. Elle trouve que les enfants sont beaucoup laissés à eux-mêmes et

ne sont pas encadrés au quotidien. Ils peuvent donc trouver cela dur à l'école d'être autant encadrés.

2. Lien avec les familles

Elle rencontre les parents surtout lors des remises de bulletins. Certains parents (deux-trois) viennent également régulièrement la voir. Elle a de belles rencontres avec les parents et les appellent tant pour les moins que pour les plus à discuter avec eux. Elle voit que cette année des parents encouragent leurs enfants et ce même pour les enfants qui ont plus de difficultés. Les agendas sont pratiquement toujours signés. Elle donne beaucoup de détails écrits dans l'agenda et les parents semblent l'apprécier. Elle sait que son rôle déborde parfois de celui d'une enseignante traditionnelle mais cela ne la dérange pas.

3. La culture

L'enseignante trouve que la responsable du cours a de très bonnes idées. Il faudrait qu'elle fasse davantage de retour sur les mots qu'elle enseigne aux enfants et à l'enseignante, et ce même si les enseignantes reprennent les mots dans leurs cours durant la semaine. Elle pense que ce cours est à maintenir pour l'année prochaine. La responsable devrait peut-être disposer de plus d'heures pour se préparer. Elle voit que les enfants ne communiquent pas entre eux en algonquin et peu avec leurs parents. Mais entre adultes, elle entend la langue se parler. L'école est selon elle biculturelle car l'équipe essaie par tous les moyens d'introduire la culture. Les enseignantes sont ouvertes à 100% et l'intervenant scolaire devrait favoriser cela également. L'école évolue très bien vers l'introduction de la culture anicinape.

4. Les devoirs

Les enfants ont des devoirs à faire du lundi au jeudi sur une feuille recto-verso. Le temps des devoirs est évalué à 20-25mn. L'enseignante n'a reçu aucun commentaire des parents sur les devoirs. Elle a préparé pour chaque enfant un cartable de références à apporter à la maison pour aider aux devoirs. Certains éléments sont faits en classe. Beaucoup de parents signent les feuilles et trois parents corrigent les devoirs. Il y a des conséquences si les enfants oublient leur sac, leur agenda mais cette année aucun n'a perdu son agenda. Certains enfants sont selon elle très responsables pour leur âge. Tous ont des frères et sœurs à l'exception d'un qui est enfant unique. Quasiment 100% des devoirs ont été faits cette année.

Conclusion

L'enseignante a trouvé difficile de s'adapter au matériel pour l'enseignement du français cette année car elle le trouvait difficile et les enfants également. Elle préfère faire acheter un livre pour tous les enfants plutôt que de faire des copies. Elle a une très belle équipe de travail et a apprécié la formation sur la gestion de classe qui a été donnée aux enseignantes. Elle aimerait toutefois avoir plus de soutien de l'éducatrice

spécialisée dans certaines situations. Elle n'a pas vraiment de communication avec d'autres personnes de la communauté en-dehors de l'équipe scolaire. Elle est très satisfaite de son travail et très confiante pour l'avenir.

C) Résumé de l'entrevue avec l'enseignante de la classe de 1^e année

L'entrevue a eu lieu le 21 mai 2010 à l'UQAT de 9h à 10h. L'enseignante est détentrice d'un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Elle est en poste depuis 2007 à l'école.

1. Enseigner à Kitcisakik

L'enseignante exprime sa satisfaction quant à sa classe de cette année. Elle juge que cinq élèves sur les sept sont très forts académiquement : ils n'ont pas de problème d'apprentissage, une situation familiale saine, leur niveau de lecture est bon. Trois enfants ressortent du lot et un élève qui a doublé a fait de nets progrès cette année. L'enfant le plus difficile a un milieu familial très instable. Tous les enfants ont des frères et sœurs. L'enseignante fait valoir que les enfants qui ont des difficultés peuvent bénéficier très rapidement d'un soutien contrairement à d'autres écoles. Les enfants sont selon elle très exigeants car leur tolérance à la patience est mince, mais ils sont aussi très attachants. Ils ont besoin que les enseignantes soient là. Elle est préoccupée par la période estivale : que vont faire les enfants ? Elle constate que d'année en année l'école se stabilise et les enfants comprennent ce qu'est une école. Elle adore son travail, trouve qu'il n'est pas stressant et très flexible.

2. Lien avec les familles

L'enseignante considère que l'éducatrice spécialisée a fait un important travail auprès des parents. Elle voit que des parents s'impliquent plus notamment grâce au Groupe de Mobilisation de parents. Un parent membre du groupe vient remettre chaque semaine les certificats-mérites. Mais il faut quand même aller les chercher. Elle a un bon contact avec les parents et pense qu'un lien de confiance a été établi depuis trois ans. Les parents encouragent plus leurs enfants à travers les mots qu'elle voit écrits dans l'agenda. Elle évalue que c'est environ la moitié des parents qui encouragent leurs enfants. Elle rencontre les parents lors des remises de bulletins. Cette année environ 50% des parents étaient présents.

3. La culture

Le cours de langue et culture est perçu comme un peu difficile du fait que les activités ne sont pas toujours bien structurées et les consignes pas toujours très claires. La discipline est faite par l'enseignante. Elle recommanderait que le cours soit moins long en 1^e année : 25mn au lieu de 45mn. Elle voit toutefois que la responsable du cours veut s'améliorer. Tous les enfants à l'exception d'un semblent très intéressés et deux à

trois connaissent déjà des mots. L'enseignante profite de ce cours pour apprendre de nouveaux mots et chaque semaine un mot ou une expression est intégré aux cours et ce pour tous les niveaux. Cela fonctionne depuis janvier 2010. L'école n'est selon elle pas vraiment biculturelle mais peut-être plus que l'an passé grâce à l'intégration de la langue dans l'enseignement. Elle pense que dans les familles plus jeunes, la langue est peu utilisée.

4. *Les devoirs*

L'enseignante donne des devoirs quatre fois par semaine. Elle juge que cela va mieux que l'an dernier. Elle reproche toutefois la perte de matériel scolaire. La feuille de leçon est assez facile et les exercices sont toujours faits en classe avant de rentrer à la maison. Les parents parlent moins des devoirs comme une difficulté. Elle souhaite garder cette formule pour l'an prochain.

Conclusion

L'enseignante pense que d'être tous ensemble dans la même bâtisse va aider l'école. Il y aura aussi une cour d'école. Elle se dit très optimiste pour les années à venir. Lorsqu'elle a besoin de parler elle le fait avec les collègues avec qui elle voyage pendant le trajet. Elle voit l'arrivée de nouvelles personnes dans l'équipe comme une bonne chose. Elle considère avoir beaucoup de support de la part de la direction de l'école et voit que la coordonnatrice se fait plus respecter par les enfants. Elle travaille aussi beaucoup en partenariat avec l'infirmière responsable qui est très généreuse de son temps.

D) Résumé de l'entrevue avec l'éducatrice spécialisée

L'entrevue a eu lieu le 17 mai 2010 à l'UQAT, de 15h à 16h20. L'éducatrice spécialisée est détentrice d'une technique en éducation. Elle est en poste depuis 2009 à l'école.

1. *Enseigner à Kitcisakik*

Pour l'éducatrice l'école est en rodage. Plusieurs enseignantes n'ont jamais enseigné dans une autre école au primaire et parfois elle note une confusion des rôles entre l'éducatrice et l'enseignante. L'éducatrice dit avoir pris un peu tous les rôles cette année et juge que l'on fait appel à elle un peu trop vite surtout en début d'année scolaire. Les choses se sont toutefois réajustées mais il y a encore du travail. Elle fait plus de liens avec les enfants problématiques et a joué un peu trop à son goût un rôle d'autorité. Son rôle est aussi de faire de la prévention. Il y a de multiples problématiques à gérer. Elle n'est pas sûre que les connaissances passées soient tout à fait l'équivalent que dans une autre école. Selon elle, l'école n'est pas assez connue et considérée. Elle propose de jumeler des professeurs de Val-d'Or et du Dozois par

exemple, de faire valoir la communauté, faire connaître l'école aux professeurs de la commission scolaire car il y a un manque de connaissance par rapport à cette réalité. Elle voit l'avenir très positivement, même si les avancées se font à petits pas. Le ratio enfant-problèmes est plus important qu'ailleurs. Certains moments de l'année sont plus difficiles dans la communauté comme le printemps, la période des fêtes. L'école donne aux enfants le goût à quelque chose de plus dans la vie. La sensibilisation au préscolaire aura sans doute un impact positif.

2. Lien avec les familles

Elle rencontre une fois par semaine les enfants qui en ont besoin ainsi que les parents. Les autres parents peuvent aussi être rencontrés lorsque leur enfant manifeste des difficultés (fatigue, absences, retards, troubles de comportement). Il arrive que des parents préviennent que la famille vit des difficultés temporaires mais cela reste très rare. Dans l'ensemble, l'éducatrice pense qu'elle arrive à faire passer son message en y allant positivement et en faisant beaucoup de travail terrain. Elle a organisé des activités mensuelles parents-enfants pour les maternelles et une fois dans l'année pour les autres niveaux. Elle pense avoir développé un lien de confiance et de respect. Certains parents tendent à minimiser l'importance de certains comportements et d'autres âgés de 40 ans et plus lui font plus facilement valoir qu'elle n'est qu'une *tcigoudji*. 15% des parents accompagnent leurs enfants à l'école le matin et 5% viennent les chercher en fin de journée. La moitié des enfants sont représentés par leurs parents lors de l'Assemblée et de la remise des bulletins. Elle est fière que le voyage de fin d'année puisse avoir lieu notamment grâce à l'implication de parents. L'éducatrice travaille cinq jours par semaine, 35 heures.

3. La culture

D'après l'éducatrice, la responsable du cours est très bien même si elle ne se fait pas encore bien respectée par les enfants. La pratique de la langue à la maison est très faible selon elle. Elle se demande si les enfants ont réellement le goût d'apprendre l'aninape. Elle pense que les enseignantes pourraient instaurer des moments de bricolages plus aninape. Il y a également depuis cette année le mot de la semaine en aninape. Les enfants ont déjà beaucoup de difficultés avec le français.

4. Les devoirs

Tous les élèves ont des devoirs quatre fois par semaine. Elle pense que pour les enseignantes il est parfois difficile de s'adapter mais qu'il faut éviter de partir toujours de l'échec. L'éducatrice évalue que sur 31 élèves, environ 15 à 20 sont en difficultés (48 à 64%). Elle participe à la réunion hebdomadaire de l'équipe scolaire. Elle voit que la coordonnatrice regagne du terrain en termes d'autorité et ose davantage confronter même si cela est difficile. Elle téléphone quotidiennement au directeur de l'éducation et participe aux réunions des éducateurs. Elle pense qu'il faut compter au moins cinq années de rodage.

Conclusion

Elle souhaite que les enfants réussissent c'est-à-dire qu'ils développent une motivation pour l'école et qu'ils ne s'écœurent pas. Elle apprécie travailler avec l'infirmière responsable et avec le CJAT. Elle a pu trouver difficile de voyager l'hiver pour se rendre au Dozois mais apprécie la flexibilité et la compréhension de ses supérieurs.

E) Résumé de l'entrevue avec l'enseignante des classes de 2^e et 3^e années réunies

L'entrevue a eu lieu le 26 mai 2010 à l'UQAT, de 13h40 à 14h45. L'enseignante est détentrice d'un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Elle est en poste depuis les débuts de l'école en 2005.

1. Enseigner à Kitcisakik

L'enseignante est en congé préventif depuis fin avril 2010 pour sa grossesse. Elle prévoit revenir après son congé parental. L'enseignante avait les classes de 2^e et 3^e années réunies. Onze enfants ont suivi la classe mais un élève a quitté pendant plusieurs mois cet hiver pour des raisons de placement en famille d'accueil à Val-d'Or. L'élève est revenu au printemps et semblait très heureux de cela. L'enseignante était également très contente de retrouver cet enfant dans la mesure où celui-ci éprouvait de sérieuses difficultés d'apprentissage. Sur le plan académique cette année a été un peu plus difficile car deux niveaux d'enseignement en même temps demandent plus de travail. Le double enseignement n'a selon elle pas affecté particulièrement les enfants. Sur le plan comportemental, elle se dit très satisfaite des enfants. Dépendamment des matières, les enfants révèlent leurs forces et faiblesses mais dans l'ensemble, la moitié des enfants a un niveau tout à fait acceptable voire très bon et la moitié éprouve plus de difficultés. L'enseignante de soutien joue un grand rôle dans l'amélioration des enfants notamment à travers l'aide individuelle en lecture. Le programme et les objectifs à atteindre sont les mêmes que dans n'importe quelle école primaire. L'enseignante a comme attentes que les enfants fassent leurs apprentissages et qu'ils soient heureux de venir à l'école. Beaucoup d'enfants peuvent sembler fatigués certains jours ou à certaines périodes de l'année et cela est selon elle lié au contexte de vie au Dozois. Avec la nouvelle école et de nouveaux membres dans l'équipe scolaire, l'enseignante se montre très confiante dans l'avenir de l'école et des enfants. Elle souhaite poursuivre son travail à Kitcisakik et apprécie particulièrement enseigner aux 2^e années. Elle est actuellement remplacée par une de ses collègues qui connaît bien les enfants. Elle a apprécié que l'intervenant en relation culturelle et scolaire s'occupe des cours d'éducation physique à son retour, cela a donné un bon coup de main.

2. Lien avec les familles

En poste depuis 2005, l'enseignante connaît bien les parents des enfants auxquels elle enseigne. Elle pense qu'ils sont satisfaits de ses services et de l'école en général. La routine commence à s'établir même si la qualité du sommeil est encore à améliorer. Elle rencontre certains parents plus souvent que d'autres notamment lorsqu'ils viennent porter les collations. Elle note que lors de la dernière remise de bulletin, seuls deux parents manquaient. À l'occasion d'un déjeuner de classe et d'un spectacle, tous les parents étaient présents. Ils aiment être invités selon elle. Elle aimerait que les parents qui peuvent avoir plus de difficultés avec les devoirs lui en fassent part. Elle communique à travers l'agenda, lorsqu'il n'est pas perdu, car beaucoup ont été perdus cette année, ou encore sur la feuille de devoirs. Lorsqu'elle n'obtient pas de réponse elle appelle les parents sinon elle demande à l'éducatrice spécialisée de reprendre le suivi. Cette dernière demande à chaque enseignante de remplir une feuille de suivi. Elle n'a pas eu à communiquer beaucoup avec l'éducatrice spécialisée cette année car elle a eu peu de problèmes de comportements. Elle apprécie toutefois ses services et les activités qu'elle propose aux parents et aux enfants. Sa relation avec les parents est qualifiée de bonne et respectueuse. Elle voit également l'encouragement des enfants par leurs parents à travers les mots dans l'agenda, ce qui est nouveau. Elle aimerait enfin avoir plus d'échanges avec les autres secteurs d'activités de la communauté.

3. La culture

L'enseignante considère que les cours de langue et culture sont une très bonne chose. Pour certains élèves cela était très important et le contenu des apprentissages est rapporté à la maison. La responsable de ce cours a de bonnes idées mais manque de structure. Elle lui suggère de fonctionner par thèmes avec 10 mots maximum à enseigner par cours et les faire répéter. Le contenu peut parfois manquer un peu. L'enseignante prodigue des conseils après le cours à la responsable régulièrement. La durée du cours de 50 mn est suffisante. Elle note que l'utilisation de la langue anicinape est très faible entre parents et enfants même si elle l'entend parler dans la communauté. L'école n'est pas encore selon elle biculturelle. D'autres éléments pourraient être ajoutés comme des classes-nature (aller dans le bois avec quelqu'un de la communauté). La communication orale et écrite en français est parfois difficile car les enfants ont un vocabulaire plus limité. Le vocabulaire enseigné n'est d'ailleurs pas toujours adapté au contexte de vie des familles car les objets ne font pas partie de leur quotidien (exemples : séchoir, lave-vaisselle, etc.). La compréhension de lectures est aussi parfois plus difficile. La pratique de la lecture n'est pas très courante dans la communauté. En ce qui concerne la bibliothèque, elle aurait pu davantage l'utiliser cette année mais elle utilisait plus les livres en classe car elle ne peut pas sortir les livres de la bibliothèque. Elle aimerait plus de livres scientifiques et apprécie trouver plusieurs exemplaires du même livre. Une vraie bibliothèque dans la nouvelle école sera une très bonne chose pour les enfants.

4. Les devoirs

Elle relève que les mots dictés étaient très bien sus. En revanche, les tables de multiplication ont été très difficiles à apprendre par les enfants. Ils ont plus de difficulté à apprendre par cœur. Elle leur prêtait un petit livre de lecture à chacun, à lire à son rythme mais beaucoup de livres ont été perdus. Les parents pouvaient aussi fournir un livre mais elle ne sait pas si cela a fonctionné. Tous les matins, les enfants déposent leur agenda et la feuille signée par les parents sur son bureau. Depuis cette année il y a une cloche pour le début des classes. Deux enfants étaient souvent en retard, l'enseignante en a informé l'éducatrice spécialisée. Elle a mis au point un système de récompense avec de la monnaie scolaire et des bonhommes sourires plastifiés. Quand l'enfant a amassé un montant d'argent scolaire il a droit à un privilège ou encore à prendre un objet dans le coffre au trésor. Elle trouve qu'elle n'a pas assez mis en pratique ce système cette année. Dans l'ensemble les devoirs sont faits mais elle note des périodes de ralentissement pendant l'hiver à cause des tournois. Elle ne donnait plus de leçons durant cette période. Elle explique qu'elle s'adapte tout comme ses collègues en essayant de sensibiliser les enfants et leurs parents à l'importance du matériel pour éviter les pertes qui occasionnent beaucoup de travail supplémentaire à l'enseignante et à l'importance de l'apprentissage. La formule des devoirs est selon elle à reconduire l'an prochain. Enfin elle pense qu'un haut-parleur dans la nouvelle école pourrait favoriser une meilleure communication.

Conclusion

Elle aimerait que la communication au sein de l'équipe scolaire soit encore renforcée. La plupart des échanges entre collègues se font dans les voitures lors des déplacements. Les membres de l'équipe enseignante partagent toutefois facilement leurs idées. Elle trouve qu'une réunion par semaine est une bonne chose. Elle a confiance en ses supérieurs et est très heureuse de l'arrivée de la nouvelle école avec de nouveaux collègues. Elle suggère un cours d'art dramatique pour monter un spectacle par exemple en fin d'année. Elle aimerait également que la communication avec les autres professionnels de la communauté soit accentuée.

F. Résumé synthétique des entrevues

i. Enseigner à Kitcisakik

Enseigner à l'École Mikizicec est un défi parce que celle-ci est encore en phase de développement et de structuration et qu'il s'agit là d'une expérience unique de travail puisque chacun vit la consolidation du projet et sa concrétisation quasiment au jour le jour et chaque début d'année scolaire présente son lot de nouveautés et de surprises.

L'installation de l'école dans différents locaux au départ n'était pas facile mais la réunion des classes dans un même bâtiment (maison mobile) bien que petit a permis de définir davantage le lieu aux yeux de la communauté, des familles, des enfants et du personnel. En effet, les communications au sein de l'équipe de travail et d'une classe à l'autre se font beaucoup plus facilement même si la situation est encore parfois jugée précaire. La coordonnatrice estime que l'école a maintenant acquis sa logique de fonctionnement. La construction d'une bâtisse¹ spécialement réservée à l'école et qui comportera des espaces beaucoup plus adaptés à la fonction du lieu réjouit sans contredire l'équipe de travail. D'abord parce qu'en augmentant l'espace, les élèves, les enseignantes se sentiront plus à leur aise et ensuite parce que l'école va accueillir de nouveaux enseignants en devenant d'ici deux ans une école primaire complète.

Les enseignantes ont toutes à voyager quotidiennement depuis Val-d'Or à l'exception de l'enseignante en maternelle qui vit dans la communauté. Elles ont ainsi la possibilité d'échanger sur leurs expériences lors des trajets en covoiturage car rares sont les moments où cela est possible durant la journée de travail. Depuis le retour de l'intervenant scolaire, elles peuvent rester dans leur classe lors des récréations pour prendre du temps de préparation. Elles doivent toutefois assumer encore cette année les cours d'éducation physique. La communication entre collègues se fait également lors des réunions hebdomadaires mettant en présence les enseignantes, la coordonnatrice et l'éducatrice spécialisée. Cependant, pour certaines, il y aurait encore matière à amélioration mais la nouvelle école devrait amoindrir les quelques difficultés actuelles.

Les élèves qui fréquentent l'École Mikizicec vivent tous dans la communauté. Deux élèves durant l'année scolaire 2009-2010 ont été placés en familles d'accueil à Val-d'Or de façon temporaire mais sont revenus en cours d'année dans la communauté et ont réintégré leur classe respective ce qui a réjoui leurs enseignantes. La plupart des élèves ont des frères et sœurs. Les enfants sont qualifiés de très responsables par les enseignantes notamment vis-à-vis la fratrie surtout lorsqu'elle est plus jeune qu'eux.

Selon l'éducatrice spécialisée, entre 48% et 64% des élèves sont en difficulté. Ils reçoivent un suivi de la part non seulement de l'éducatrice mais aussi d'une enseignante de soutien qui prend chacun d'eux individuellement au besoin pour les faire travailler dans la ou les matières qui leur causent des difficultés. La lecture, la compréhension de texte et la résolution de problèmes sont les principales difficultés d'apprentissage signalées par les enseignantes. L'objectif est de dispenser aux élèves un programme équivalent à celui offert dans les écoles primaires du Québec, tout en veillant à ce que chaque enfant puisse acquérir de bonnes bases pour une intégration au secondaire la plus aisée possible. Cette année, l'équipe a répondu au plan « atteinte des objectifs 2009-2012 » fixé par le CEPN qui vise quatre volets : prévention (stimulation précoce et langagière); rétention (assiduité et ponctualité); calculs (deux résolutions de problème par semaine; lecture (une compréhension de texte par semaine). Les élèves de 4^e année qui constituent le groupe pilote de l'école montrent

¹ Cette construction devrait s'achever en août-septembre 2010 idéalement.

une évolution positive dans leurs apprentissages et leurs habitudes prises par rapport à l'école.

L'un des éléments qui ne facilite pas le travail des enseignantes est l'importance des retards ou absences notamment à certaines périodes de l'année. Elles comprennent l'adaptation nécessaire à certaines traditions de la communauté (deuil, tournois de hockey) mais trouvent que cela peut nuire au cheminement scolaire des enfants et que les familles devraient être davantage conscientisées à cela afin de trouver un équilibre. La fatigue des enfants est également un des éléments qui les préoccupent et qu'elles associent aux conditions de vie particulières à la communauté. Elles sont également préoccupées par la période estivale, lorsque les enfants sont davantage livrés à eux-mêmes. Certaines périodes de l'année semblent aussi plus propices à des situations problématiques : le printemps et le temps des fêtes de fin d'année.

Dans chaque classe, il y a un nombre équivalent d'enfants qui progressent bien et d'enfants qui avancent plus difficilement (50-50). Les enseignantes doivent trouver des stratégies qui leur permettent de motiver tant les uns que les autres notamment comme cela sera présenté ultérieurement pour favoriser la réalisation des devoirs. Elles voient un lien entre les enfants en difficulté d'apprentissage et ceux qui vivent des problématiques familiales. Elles notent qu'étant donné le nombre restreint d'enfants, il est possible d'assurer des suivis de qualité auprès des plus en difficulté. Elles aiment beaucoup travailler avec ces enfants qui bien qu'exigeants en terme d'attention, sont très attachants, toujours de bonne humeur et remplis d'énergie. Cette année s'est bien déroulée selon l'équipe, par rapport aux années antérieures. Il n'y a, entre autres, pas eu d'exclusion ni de problèmes de comportements majeurs. L'éducatrice spécialisée note que les enseignantes en sont à leur première expérience d'enseignement au primaire et qu'il peut parfois être difficile pour elles de faire de la gestion de classe sans en référer immédiatement à elle. Cette année en aura été une d'ajustement dans les rôles des uns et des autres. De la même façon, la coordonnatrice a davantage travaillé sur l'assise de son autorité auprès des enfants et des parents et sur son sens de l'organisation.

Le principal souhait de l'équipe est que les enfants soient heureux de venir à l'école et fassent leurs apprentissages. Les liens entre les enfants et leur enseignante respective sont très forts et il faut veiller à éviter les changements de personnes. À titre d'exemple, lors du départ en congé maternité de l'une des enseignantes, sa remplaçante était déjà en place à titre d'enseignante de soutien et connaissait très bien les enfants. Il a été alors jugé plus stabilisant pour les enfants de privilégier cette solution et de trouver une nouvelle personne pour le rôle d'enseignante de soutien. Cependant l'école vit peu de roulement de personnel et ce depuis ses débuts contrairement aux autres institutions de la communauté, ce qui est un point non négligeable pour favoriser le sain et continu développement de son organisation. Il existe en revanche une réelle difficulté pour embaucher du personnel dûment qualifié lorsqu'un poste est ouvert.

ii. Lien avec les familles

Le lien avec les familles et la communauté se renforce d'année en année. Les parents s'impliquent plus visiblement dans le parcours scolaire de leurs enfants en les motivant davantage par exemple dans leurs devoirs et leçons, inscrivant dans leur agenda ou sur leurs feuilles de devoirs des mots d'encouragements. 50 à 60% des parents participent aux réunions et remises de bulletins. Les parents impliqués dans le Groupe de Mobilisation de parents remettent chaque semaine des certificats-mérites aux élèves s'étant démarqués par leur bon comportement et/ou leurs bons résultats. Ils vont également plus facilement prendre la peine de prévenir d'une absence, d'un retard ou parfois même d'un problème familial. Les enseignantes sont peu en lien direct avec les parents à part quelques rares parents qui viennent à l'école discuter avec elles. La communication entre les enseignantes et les parents se fait via l'agenda et par téléphone au besoin tant pour discuter des difficultés que des facilités de l'enfant. C'est essentiellement l'éducatrice spécialisée qui assure un suivi quotidien, cinq jours sur sept auprès des parents en allant les rencontrer chez eux au besoin. Elle suit de très près les fiches de devoirs que lui remettent les enseignantes pour vérifier que l'enfant bénéficie du meilleur encadrement possible. Elle travaille en partenariat avec l'infirmière responsable au Centre de santé de Kitcisakik et le Centre Jeunesse également. C'est un travail très prenant et il faut souvent aller à la rencontre des parents. L'équipe école apprécie le service de l'éducatrice spécialisée et note que certaines améliorations sont sans nul doute à relier à ses bons services et à sa disponibilité.

Selon l'éducatrice, 15% des parents environ accompagnent leur(s) enfant(s) à l'école et 5% viennent les chercher. Elle communique facilement avec les jeunes parents mais ressent une certaine méfiance de la part des parents ou membres de la famille âgés de quarante ans et plus qui lui font sentir qu'elle est d'abord une *tcigoudji*.

Certaines activités ont été proposées cette année mettant en présence les parents et les enfants à l'école. Celles-ci ont bien fonctionné. La plupart des activités ont eu lieu en maternelle et une rencontre s'est tenue par niveau dans chacune des classes. Cela est encore insuffisant selon l'éducatrice et il faudrait développer davantage cela l'an prochain. Il est noté que les parents aiment être invités en général.

Les parents semblent apprécier le travail de l'éducatrice spécialisée de même que les mots détaillés que certaines enseignantes prennent le temps d'écrire dans les agendas pour les informer de l'évolution de leur enfant.

L'équipe-école peut toutefois manifester une certaine inquiétude quant au nombre d'enfants trop souvent livrés à eux-mêmes qui ne jouissent pas encore d'une vie quotidienne stable et sécurisante. L'école est un lieu de discipline et de structure ce avec quoi les enfants sont parfois peu habitués et qui leur causent alors des difficultés

d'adaptation. La coordonnatrice a renforcé les liens avec les services de 1^{ère} Ligne, plus particulièrement avec la conseillère clinique.

Dans l'ensemble le lien avec les familles est qualifié de respectueux et de plus en plus sous le sceau de la confiance. Cela est aussi valable pour le lien avec la communauté en général.

iii. La culture

La langue a pris cette année une place plus grande grâce au cours de langue et culture dispensé par une aînée vivant dans la communauté mais originaire de Pikogan. L'équipe-école a apprécié sa régularité et sa gentillesse. Chaque enseignante était présente lors de son cours et cela a permis de pallier les lacunes en termes de discipline et d'animation de classe de la responsable de ce cours qui n'a pas de formation en éducation. Elles ont pu lui prodiguer des conseils tout au long de l'année. Les élèves, les parents et les enseignantes sont tous satisfaits de ses services et souhaitent que cela reprenne l'an prochain. Le cours dispensé aux élèves de 1^e année est toutefois jugé trop long par l'enseignante. Le contenu des cours est intéressant mais pourrait être augmenté et davantage encore mettre de l'avant la culture algonquine. La responsable devrait peut-être disposer de plus d'heures de préparation. Chaque semaine, un mot ou une expression en algonquin était repris par toute l'école et chaque enseignante l'intégrait librement à ses cours. Les enseignantes ont ainsi apprécié pouvoir en apprendre plus sur la culture et la langue. Le retour de l'intervenant scolaire a été apprécié pour le soutien qu'il peut offrir dans ce cours et dans les activités à saveur algonquine qu'il organise.

En ce qui concerne la place de la langue dans les échanges enfants-parents, les constats de l'équipe-école se rejoignent sur le fait que l'algonquin est peu utilisé, bien qu'entre adultes il semble plus facilement parlé. L'usage du français est dominant mêlé à des mots algonquins. Les enfants peuvent parfois manquer de vocabulaire par rapport à d'autres enfants de leur âge. Il faut néanmoins prendre en considération que leur milieu de vie fait que certains mots courants ne leur sont pas familiers, tels que lave-vaisselle, sèche-cheveux, réfrigérateur, etc. Il y a toutefois des lacunes dans la compréhension de textes qui peuvent venir d'un niveau de français parlé peu élevé dans leur entourage. De même, la lecture est peu pratiquée dans la culture algonquine et cela a des répercussions sur les apprentissages des enfants. Les enseignantes jouent alors un rôle important en les incitant à lire via la petite bibliothèque scolaire ou dans leur classe et en leur offrant des petits livres d'histoire. Selon les enseignantes une « vraie » bibliothèque sera une très bonne chose dans la nouvelle école.

L'école a intégré des éléments visuels issus de la culture et des traditions algonquines dans sa décoration. Des poubelles ont été installées à l'extérieur de l'école pour

maintenir un niveau de propreté acceptable. Les élèves ont également à faire le ménage de leur pupitre. Les enfants et leurs parents sont conscientisés à l'importance du matériel scolaire. Cette année les élèves de 4^e année n'ont perdu aucun agenda alors que les élèves de 1^e année l'ont quasiment tous perdu. Le système de récompenses ou de pénalisations à ce sujet mis en place par l'enseignante de 4^e année a très bien fonctionné et sera davantage appliqué par ses collègues l'an prochain.

L'équipe-école est très ouverte à l'implantation d'éléments significatifs de la culture algonquine dans l'école tant et aussi longtemps que cela ne vient pas à l'encontre de l'apprentissage des élèves. L'école prend de plus en plus une couleur algonquine et cela est positif. L'école n'est toutefois pas qualifiée de biculturelle.

Certains éléments sont suggérés par les enseignantes pour accroître cette présence culturelle : des classes-nature, des bricolages plus en lien avec les traditions algonquines par exemple.

En termes de visibilité de l'école dans la communauté, l'utilisation du Bulletin communautaire comme vecteur d'information et de promotion de l'école a été renforcée cette année.

iv. Les devoirs

Cette année a été remarquable en ce qui concerne l'évolution des travaux à faire à la maison. Le nouveau dispositif mis en place en septembre 2009 a permis de proposer aux élèves des devoirs et leçons favorisant leur réalisation et d'assurer un suivi beaucoup plus strict tant par les enseignantes que par l'éducatrice spécialisée. Cette dernière a, aux yeux de ses collègues, réalisé un travail formidable pour sensibiliser les parents et les enfants à l'importance des devoirs et à l'instauration d'une routine à la maison. Les enfants ont des devoirs à faire du lundi au jeudi. Les élèves de 4^e année se sont particulièrement démarqués en ayant fait leurs devoirs de façon quasi-systématique toute l'année scolaire. Leur enseignante avait également instauré un système efficace de récompense à l'effet des élèves faisant bien leurs devoirs. De plus, les enseignantes travaillent en classe les devoirs à faire à la maison de façon à ce que les enfants n'aient plus qu'à répéter les exercices une fois chez eux. Elles préparent des trousseaux ou cartables visant à leur faciliter l'accès aux documents essentiels pour compléter leurs devoirs et leçons.

Les feuilles de devoirs et leçons doivent être signées par les parents et remises le matin sur le bureau de l'enseignante. Par ce moyen, il est aisé non seulement d'évaluer le travail de l'enfant mais aussi la participation du parent et de transmettre au besoin des informations à l'éducatrice spécialisée si des problèmes récurrents se posent.

Cette année peu de parents ont manifesté qu'ils percevaient les devoirs ou le temps des devoirs comme une corvée. Les enseignantes se disent prêtes à recevoir leurs commentaires mais il semble que cela se soit bien passé cette année. L'éducatrice fait valoir qu'il est important pour les enseignantes de valoriser les bonnes choses et d'éviter de mettre trop l'échec en exergue. La formule adoptée correspond davantage aux attentes des familles tout en permettant un suivi plus régulier des enseignantes et de l'éducatrice spécialisée, et devrait être reconduite l'an prochain.

Conclusion

Comparativement à l'an passé, les points qui ont évolué positivement sont les devoirs et l'implication parentale. La fatigue, le peu de patience des enfants, les absences et les retards et le ratio enfants-problèmes restent encore des éléments à considérer. L'équipe-école manifeste tout comme l'an dernier une motivation exceptionnelle à œuvrer à Kitcisakik où la qualité des rapports entre collègues et avec la direction est remarquable. La construction de la nouvelle école ne fait que renforcer ce sentiment de cohésion et d'appartenance. Les buts ultimes restent d'offrir une formation équivalente à celle de n'importe quelle autre école primaire afin de préparer les élèves à une entrée au secondaire sereine, et de valoriser les rôles de l'école tant auprès des enfants, des familles que de la communauté en général.

Le vœu de toute l'équipe-école est la réussite des enfants dans le sens qu'ils développent une motivation pour l'école et pour le goût d'apprendre. Les parents sont davantage présents dans le paysage scolaire et le travail de suivi par l'éducatrice spécialisée semble faire une différence tant aux yeux de l'équipe-école qu'à ceux des parents². La communauté également regarde l'école avec confiance. Cela d'autant plus que l'équipe se dit soudée et que la communication est favorisée dans un climat serein et flexible, même si celle-ci pourrait encore s'améliorer au sein de l'équipe mais aussi avec les autres professionnels de la communauté.

La nouvelle école est perçue comme une source de motivation indéniable pour l'équipe qui y voit un avenir plein de promesses, une vraie école avec une cour bien à elle, où tout sera rassemblé et de nouveaux collègues de travail à rencontrer. Les défis qui se posent à l'équipe concernent la définition des rôles qui peut dépasser les fonctions d'enseignant ou de coordonnatrice ou d'éducateur spécialisé. Mais cela est accepté d'autant plus s'il est possible de se réajuster. L'éducatrice mentionne qu'il faut accepter un temps de rodage qu'elle évalue à cinq ans pour que tout prenne bien sa place dans l'organisation.

² Voir le compte-rendu page 23.

Il est cependant déploré que malgré les beaux partenariats avec la Commission Scolaire de l'Or-et-des-Bois, avec le Centre Jeunesse, ou encore avec les écoles de Pikogan et Lac-Simon, les réalités de la communauté et de l'école restent trop souvent encore méconnues notamment de la part des professionnels œuvrant dans les écoles de Val-d'Or. Le ratio enfants-problèmes est également jugé plus élevé qu'ailleurs. Toutefois, l'importance croissante mise par la direction de l'éducation sur les programmes préscolaires devrait avoir une incidence positive sur les futurs élèves de l'école et sur leurs familles. Chacun a conscience qu'il s'agit d'avancées qui se font à petits pas.

ANNEXE D

Résumés et synthèse des discussions en classe

RÉSUMÉS ET SYNTHÈSE DES DISCUSSIONS EN CLASSE

L'équipe de recherche de l'UQAT aimerait préciser les données recueillies sur les cours de langue et culture et sur les devoirs. Pour cela elle demande aux enseignantes de proposer à leurs élèves un mini-débat qui soulèvera les questions relatives à ces thèmes. L'objectif est de préciser la place que les parents occupent tant dans la pratique de la langue et de la culture traditionnelle que dans la période des devoirs.

Les classes concernées sont celles de 1^e année, de 2 et 3^e années et de 4^e année.

L'assistante de recherche était présente dans la classe au moment choisi par l'enseignante pour lancer la discussion. Elle y a noté ses observations et enregistré le débat afin de préciser ensuite sa prise de notes et non à des fins de diffusion. Le traitement de l'information garantit l'anonymat des participants. Chaque enseignante a signé une feuille visant à approuver le principe et les questions du débat. L'équipe de recherche a l'original et chaque enseignante un double de ce document. Les enregistrements seront détruits après que le travail de résumé et d'analyse aura été fait. Les enseignantes ainsi que le directeur de l'éducation et la coordonnatrice de l'école recevront les résumés tirés de ces débats au plus tard en juin 2010.

Questions que chaque enseignante a posées en classe :

LANGUE ET CULTURE

- Comment trouvez-vous le cours donné par Mme Y ?
- Qu'y apprenez-vous ? ou qu'aimeriez-vous y apprendre ?
- Racontez-vous à vos parents ce que vous y apprenez ?
- Parlez-vous un peu en algonquin avec vos parents ? vos grands-parents ? vos amis ?
- Entendez-vous parler algonquin chez vous ?

DEVOIRS

- À quoi servent les devoirs ?
- Comment faites-vous vos devoirs ? (lieu, heure, seul ou collectivement ?)
- Y a-t-il quelqu'un qui vous aide pour vos devoirs ? (présence et encouragement des parents, frères et sœurs, autres... ?), si oui comment vous aident-ils ?
- Qu'est-ce que vous aimez dans les devoirs ?
- Qu'est-ce que vous aimez moins ?

A. Résumé de la discussion / Classe de 1^e année

Sept élèves sont inscrits dans cette classe dont l'enseignante principale est Mme A. Le débat s'est tenu le 15 avril 2010 en classe en présence de six élèves et a duré une vingtaine de minutes. Les cours de langue et culture dispensés par Mme Y depuis la fin de l'année 2009 semblent bien appréciés par les enfants. Ils disent y apprendre à colorier, des mots en algonquin, des noms d'animaux, à jouer au bingo des animaux. Ils aimeraient apprendre à compter jusqu'à cent en algonquin, écrire davantage cette langue et travailler encore plus sur les mots. Les enfants partagent majoritairement ce qu'ils y apprennent avec leurs parents à la maison. Ils expliquent que leurs parents ne parlent pas beaucoup algonquin contrairement à leurs grands-parents qu'ils ne comprennent pas beaucoup, même si parfois ils leur font apprendre quelques mots en algonquin. Certains enfants mentionnent qu'il arrive à leurs parents de parler ensemble en algonquin.

Concernant les devoirs, les enfants estiment que leurs parents sont contents lorsque leurs enfants reçoivent un coupon (pour le tirage à la fin de la semaine) parce qu'ils ont bien fait leurs devoirs. Faire ses devoirs nécessite de travailler fort pour bien comprendre les notions vues en classe (les additions, les soustractions, les mots à écrire et à bien prononcer). Les parents doivent signer les devoirs. Les devoirs sont faits à la maison, dans le salon devant la télévision ou dans la chambre en même temps que l'enfant joue à un jeu, sur le lit ou encore sur la table de la cuisine en parlant fort pour que les parents l'entendent apprendre. Les devoirs sont faits seuls sans l'aide des parents ou d'autres personnes de la famille. La plupart des enfants apprécient les devoirs même si cela est parfois dur et fatigant, surtout écrire (mal au bras!) ou lire les syllabes. Les devoirs permettent à leurs parents de voir ce qu'ils apprennent à l'école.

B. Résumé de la discussion / Classe de 2^e et 3^e années

11 élèves sont inscrits dans cette classe dont l'enseignante principale est Mme C. Le débat s'est tenu le 20 avril 2010 en classe et a duré 23 minutes. Les cours de langue et culture sont bien appréciés et certains enfants aiment également retrouver Mme Y dans la maison d'artisanat quand ils le peuvent pour faire d'autres activités de création (colliers, perles, couture). Les enfants aiment parler l'algonquin et apprendre des mots (comme les noms d'animaux) ou se promener dans les bois et apprendre des choses sur la nature. Ils aimeraient en apprendre plus sur les animaux et confectionner des bracelets, des colliers. La moitié des enfants disent raconter à leurs parents ce qu'ils ont appris dans ce cours et des parents demandent aussi à leurs enfants ce qu'ils y ont appris. Huit à neuf enfants disent que leurs parents parlent algonquin et font répéter à leur enfant certains mots dans cette langue. Ils essaient pour certains de parler avec leurs grands-parents et de les comprendre avec l'aide de leurs parents qui traduisent.

Concernant les devoirs, les enfants les voient comme le moyen de mieux apprendre pour écrire et compter sans faute pour avoir une belle écriture quand ils seront grands et bien se faire comprendre. Certains font leurs devoirs à 6 heures le matin sur une petite table, d'autres à 6 heures le soir sur leur lit ou sur la table de cuisine ou juste avant de se coucher. Parfois ils font plusieurs choses en même temps comme surveiller un petit frère. Ils sont aidés pour certains de leurs parents pour épeler les mots par exemple pour la dictée, pour faire leur fiche de lecture. Parfois c'est une grande sœur qui peut aider aussi. Parfois le petit frère ou la petite sœur déchirent les feuilles de devoirs aussi ou colorient dessus. Certains parents encouragent leurs enfants par des « *let's go!* » ou en leur faisant répéter leurs leçons. Les enfants apprécient autant d'apprendre les mots de vocabulaire que de faire leurs calculs même s'ils trouvent cela difficile parfois. Les enfants apprécient le jeu de cartes donné par l'enseignante pour les multiplications qui permet de travailler à deux de façon ludique et les livres qu'elle leur prête.

C. Résumé de la discussion / Classe de 4^e année

Six des sept élèves de la classe de Mme D étaient présents. Le débat s'est tenu en classe le 28 avril 2010 et a duré 30 minutes environ avec quelques digressions de l'enseignante sur des sujets autres que ceux du débat. Concernant les cours de langue et culture, les enfants trouvent cela agréable car ils apprennent ainsi davantage sur leur culture en s'amusant. Ils apprécient apprendre des mots en algonquin, faire des jeux. Ils aimeraient apprendre à faire des canots en écorce, des paniers, des capteurs de rêve. Cinq des enfants disent raconter à leurs parents ce qu'ils y ont appris en leur montrant par exemple leur cahier d'anicinape. L'algonquin est parlé par leurs grands-parents et quelques fois leurs parents leur apprennent des mots.

Pour les devoirs, ils considèrent que ceux-ci leur apprennent des choses et leur permettent d'étudier. Ils apprécient les calculs et l'apprentissage de vocabulaire. En revanche ils trouvent que cela prend trop de temps, entre 30 mn et 1 heure, et qu'écrire donne mal au poignet. Le texte est l'exercice le moins apprécié car jugé trop long. Les enfants demandent à leur enseignante de diminuer la quantité de devoirs. Il est difficile de faire ses devoirs à la garderie scolaire car cela est bruyant et dérangeant. Quand il ne vente pas trop, on peut les faire dehors pour ne pas être trop dérangés. Le dépanneur, la chambre ou la cuisine sont les lieux cités, mais la maison n'est pas toujours calme non plus. Les devoirs sont faits en règle générale vers 16 h tout de suite après l'école ou plus tard en soirée. Pour certains, la grand-mère est la personne aidante. Pour l'un d'entre eux c'est son père sauf quand il est dans la famille d'accueil. D'autres mentionnent que leur maman ne les aide pas sauf lorsque parfois elle corrige. La façon dont ils se disent aidés est l'encouragement de la part des parents.

Synthèse des discussions

Au total 33 élèves auront participé au débat portant sur leur appréciation et perception des cours de langue et culture et des devoirs à faire à la maison. Les trois débats ont eu lieu dans chacune des classes visées : 1^e année (6), 2^e et 3^e années réunies (11) et 4^e année (6). Ils se sont tenu les 15, 20 et 28 avril 2010. La durée a varié entre 20 et 30 minutes. L'enseignante était dans chaque cas responsable de l'animation du débat tandis que l'assistante de recherche présente notait ses observations et enregistrait. L'assistante a pu à quelques reprises reprendre certaines questions afin que les enfants apportent des précisions à leurs réponses initiales. Les notes d'observation et les enregistrements ont été repris par la coordonnatrice de recherche afin d'en tirer des résumés et la présente synthèse qui sera transmise à l'équipe de recherche, aux membres du comité de suivi et aux enseignantes participantes. Chaque enseignante a signé une feuille d'autorisation de mener le débat et de l'enregistrer à des fins informatives et confidentielles dans le cas de la recherche.

1) Les cours de langue et culture

Ces cours sont dispensés depuis décembre 2009 par Mme Y. Cette dernière n'a pas de formation en enseignement, toutefois ses compétences en langue et dans la création artisanale algonquine en ont fait une ressource privilégiée pour l'animation de ces cours. Chaque classe a un cours par semaine, en présence de l'enseignante principale qui tout en prêtant main-forte à Mme Y, apprend également des mots et des notions culturelles anicinape. L'assistante de recherche peut également aider quelques fois Mme Y dans la préparation de ses cours et en lui donnant quelques conseils sur l'animation.

Les enfants apprécient majoritairement beaucoup ce cours car il leur permet d'apprendre des mots en algonquin et de réaliser des petits bricolages en lien avec l'artisanat algonquin. Certains racontent à leurs parents ce qu'ils y ont appris. Ils aimeraient faire plus de sorties en forêt pour apprendre des mots de la nature, apprendre à compter, faire des canots ou des paniers en écorce, des capteurs de rêve.

Leurs parents ne parlent pas algonquin avec eux, mais certains leur apprennent quelques mots. Leurs parents parlent parfois algonquin avec leurs grands-parents qui eux ne parlent qu'algonquin et certains enfants arrivent à saisir quelques mots. Leurs parents peuvent de temps en temps leur traduire.

2) Les devoirs

Faire ses devoirs selon les enfants a pour finalité de savoir étudier, d'apprendre de nouvelles connaissances et de pouvoir ensuite se faire bien comprendre. Certains aspects du contenu des devoirs sont appréciés, d'autres moins, selon les enfants. Les

travaux d'écriture peuvent être jugés plus difficiles car plus longs à réaliser alors que l'apprentissage de mots de vocabulaire ou les calculs sont plus faciles. Les enfants plus âgés peuvent consacrer entre une demi-heure et une heure à leurs devoirs selon s'ils sont dérangés ou non dans leur temps de travail. En effet, les devoirs sont dans la plupart des cas faits à la maison : sur la table de cuisine, sur le lit, sur le divan et parfois la télévision est allumée, ou alors les petits frères et sœurs jouent autour et il faut les surveiller ou les empêcher de jouer avec le matériel scolaire. Ils sont faits tout de suite après l'école dans le cas des plus âgés mais certains enfants peuvent les faire le matin avant de se rendre à l'école ou avant de se coucher. La garderie scolaire est également jugée trop bruyante pour pouvoir y faire ses devoirs comme il faut.

Selon les enfants, les parents sont présents par des encouragements et certains (mères, pères ou grands-parents) font répéter les leçons. La plupart des enfants disent toutefois réaliser leurs devoirs seuls. D'après eux, leurs parents sont heureux lorsqu'ils obtiennent un coupon pour devoirs bien faits. Les enfants considèrent l'utilité des devoirs même s'ils aimeraient en avoir un peu moins. Ils aiment lorsque ceux-ci peuvent prendre une forme plus ludique à l'initiative de leur enseignante.

ANNEXE E

**Compte-rendu
des opinions des parents sur l'école**

COMPTE-RENDU DES OPINIONS DES PARENTS SUR L'ÉCOLE

Lors de la 5^e rencontre du GMP, tenue le 12 avril 2010, l'assistante de recherche a posé quelques questions aux quatre parents présents pour sonder leurs opinions et attentes envers l'école. Deux parents prennent davantage la parole, les autres approuvent ce qui a été dit.

Aux questions sur leurs attentes vis-à-vis de l'école et sur ce qu'ils aimeraient que l'école apporte à leur enfant, ils répondent d'abord, en riant vu la simplicité de la réponse : « scolariser nos enfants ». Puis, une maman ajoute qu'elle souhaiterait que l'école aide les parents à développer leur sentiment d'appartenance envers l'école, en proposant l'achat d'un manteau avec le logo de l'école, par exemple. Elle aimerait également que l'école travaille davantage sur le lien familial, qu'elle sait difficile à acquérir et maintenir. Elle trouve bien que l'éducatrice de l'école aille à domicile pour faire un suivi au sujet des devoirs non faits. Elle aimerait cependant que celle-ci passe plus régulièrement dans les maisons après l'école. Elle dit que ça les encouragerait, les motiverait à être à leur affaire quant au temps de faire les devoirs et à maintenir une meilleure routine. L'éducatrice serait là pour leur rappeler plus souvent comment soutenir leur enfant dans sa scolarité et ça leur éviterait de se laisser aller. Elle avoue elle-même qu'avec sa petite-fille, dont elle a la garde, toutes deux ne sont pas très disciplinées, pourtant c'est une des mamans les plus sérieuses et impliquées. Elle ajoute en parlant pour l'ensemble des parents, on ne veut pas trop s'impliquer (dans le sens que c'est facile de préférer faire autre chose), mais on sait que c'est important. Le papa présent dit, pour sa part, qu'il s'attend à ce que le niveau académique soit le même à Mikizicé qu'à Val-d'Or, qu'on y dispense le même programme. Les parents ne voudraient pas que leurs enfants prennent du retard dans leur scolarité, ils veulent qu'ils soient aussi bien préparés à l'entrée au secondaire et qu'ils aient une chance égale de réussir.

À la question sur leur satisfaction par rapport à l'espace et à l'équipe, ils répondent que de façon générale ça va. L'intervenant-animateur avoue que le fait qu'il n'ait pas de bureau lui pose quelques ennuis. Une maman indique qu'elle est contente que celui-ci, l'intervenant en relations culturelles et scolaires, soit à Kitcisakik à temps plein, elle croit que ça aura du bon. Elle trouve que c'est une bonne chose que le cours de langue ait été développé et que les autres activités culturelles faites à l'école sont plaisantes, elle trouve que c'est « le *fun* » pour les enfants. Elle ajoute que l'équipe-école, la coordonnatrice et/ou l'éducatrice spécialisée, téléphonent régulièrement à la maison pour l'informer lorsque ça ne va pas avec sa petite-fille et elle est satisfaite de cela.

Enfin, à la dernière question sur ce qu'ils aimeraient voir de différent, qui n'est pas présent à l'école, ils mentionnent qu'il serait bon d'avoir un parc, ainsi qu'un gymnase pour les cours d'éducation physique. Puis, une maman qui s'était peu manifestée ajoute que son fils apprécierait grandement d'avoir un « vrai » professeur d'éducation physique, donc elle aussi trouve que ce serait bon d'en avoir un à l'école.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'école est perçue comme une force dans la communauté parce qu'elle offre aux familles la possibilité de vivre ensemble; aux enfants de s'approprier la culture communautaire tout en bénéficiant des apprentissages scolaires nécessaires et obligatoires; à la communauté de voir grandir ses enfants et de se réconcilier avec l'institution scolaire, et une possibilité d'implications nouvelles. Le cheminement de l'implantation de l'école de 2005 à 2010 est un exemple de persévérance tant de la part du Conseil que de la direction de l'Éducation et de tous ceux et celles qui y travaillent car il n'a pas toujours été aisé de faire valoir l'importance des enjeux reliés à un tel défi notamment aux bailleurs de fonds, Kitcisakik n'étant pas une réserve.

La construction d'une « vraie » école, solide sur ses bases est à elle seule la métaphore de cette persévérance, de cette volonté de changement. Après le politique et la santé qui disposent de bâtiments durables, c'est au tour de l'éducation de devenir un des piliers forts de la communauté.

Il ressort des entrevues la perception de l'instauration d'une stabilité, d'une organisation efficace et de structuration faisant ressembler chaque année un peu plus l'école à l'image que l'on se fait d'une école primaire ordinaire. Les ressources humaines du scolaire sont les plus stables en effet de la communauté et ce malgré les difficultés et les déboires dans le recrutement de personnel qualifié. Tous semblent avoir une vocation et leur enthousiasme n'est pas feint. Il y a une foi en l'avenir de l'école et surtout en sa légitimité à prendre sa place dans cette communauté.

Cinq ans après la rentrée des premières maternelles, cette année permet de prendre un recul sur tout ce qui a mené à cette réalisation avec les craintes et les avancées, les réussites et ce qu'il reste à améliorer. Les enfants ont intégré les attentes de leurs enseignantes et comprennent de plus en plus le sens des devoirs à faire et de la discipline. L'école est leur lieu de réalisation personnelle, de victoires, de rehaussement de leur estime de soi, d'un encadrement soutenu et aidant qui apporte aux plus fragiles un appui particulièrement constant et efficace cette année. C'est aussi pour les parents et leurs familles, un témoin de leurs progrès avec des éléments concrets qu'ils peuvent rapporter à la maison : notes, certificats-mérites, privilèges.

L'école est également un lieu structurant pour les parents parfois inquiets face à l'éducation à donner à leurs enfants et conscients de leurs limites. Elle offre des repères en ce qui a trait à l'instauration d'une routine quotidienne, d'une façon de soutenir l'enfant. Leurs difficultés ne sont pas ignorées et l'équipe-école a développé des outils de plus en plus en adéquation avec les réalités vécues. Cette année encore sera celle peut-être d'un « déblocage » significatif en ce qui a trait à l'implication des parents dans la réalisation des devoirs, lors des assemblées ou remises de bulletin et dans le Groupe de Mobilisation de parents. La fête réussie soulignant les cinq ans d'existence de l'école, le 12 juin dernier, aura été un nouveau témoignage de cet élan à poursuivre.

L'école est également plus qu'un repère, elle devient au fil du temps, le lieu privilégié d'une expression identitaire propre à la communauté à travers la place offerte à la langue algonquine, à la culture. Il y a lieu ici de souligner l'ouverture de l'équipe-école à cela alors que la majorité du personnel est allochtone. Il est toutefois unanimement reconnu que la langue d'usage entre les enfants et leurs parents est majoritairement le français et que les traditions ancestrales ont évolué. L'intérêt des parents, enfants, professionnels a arboré des t-shirts ou manteaux aux couleurs et symboles de l'école est par ailleurs signe d'une fierté bien réelle. Cette présence est particulièrement appréciée tant par les enfants, leurs parents que par les enseignantes cette année grâce à la constance et l'intérêt de la responsable du cours de langue et culture. De même, le retour de l'intervenant scolaire issu de la communauté a été souligné comme une excellente nouvelle.

Malgré les problématiques qui se posent de façon récurrente sur la stabilité des milieux de vie, sur la difficulté de prendre en charge l'éducation de son enfant, le chemin parcouru et l'avenir s'annoncent de belle façon par une implication, une identification et une responsabilisation grandissantes.

Le meilleur est souhaité pour les élèves tout en ne niant pas les grands défis parfois à relever pour certains. L'accent est mis sur la réussite qui n'est pas seulement considérée dans les notes, mais définie également comme un changement significatif dans l'attitude, le comportement, le regard des enfants.

La méfiance envers l'école ne cesse de s'amoindrir pour se transformer en confiance dans ce système longtemps déprécié et rejeté.

Un pas à la fois, une classe à la fois, une brique à la fois et voici que l'école n'a presque plus à démontrer à ceux qui en douteraient encore, de son utilité sociale et culturelle, symbolisant à elle seule la persévérance, la volonté d'avancer et de changer les perceptions issues du passé, la foi en un avenir meilleur.

ANNEXE F

*Implantation et réalisation
d'un programme d'action sociale
par le cirque à kitcisakik*
Rapport de recherche et de programme

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

**IMPLANTATION ET RÉALISATION
D'UN PROGRAMME D'ACTION SOCIALE
PAR LE CIRQUE À KITCISAKIK**

**Rapport de recherche et de programme
Présenté au Conseil des Anicinapek et à la communauté de Kitcisakik
Le 29 septembre 2011**

AUTEURES

Micheline Potvin, chercheure principale

Marguerite Loiseau, cochercheure

Avec la collaboration de

**Joannie Vézina, étudiante à la maîtrise en psychoéducation,
stagiaire et monitrice des activités sociales et de cirque à Kitcisakik
pendant la période de la recherche**

Cette recherche a été subventionnée par :

La fondation de l'UQAT (FUQAT)

Le programme étude/travail MELS-UQAT

Les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), par le biais de la recherche

Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik...

La communauté algonquine de Kitcisakik

IMPLANTATION ET RÉALISATION D'UN PROGRAMME D'ACTION SOCIALE PAR LE CIRQUE À KITCISAKIK

Lors de l'identification des besoins dans la phase I de la recherche intitulée : *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik : une recherche action visant l'engagement de la communauté dans la santé et le bien-être des enfants*, en 2007, les adolescents¹ ont parlé du besoin d'activités ludiques encadrées par, pour et avec les enfants et les jeunes. *L'implantation et la réalisation d'un programme d'action sociale par le cirque* a été mise en place pour répondre à ce besoin. Les activités de cirque ont servi de prétexte pour observer et accumuler des données complémentaires à la recherche action participative nommée ci-haut et il en sera question dans ce rapport. Nous commençons par situer Kitcisakik et son contexte. Par la suite, nous présenterons la problématique et l'état des connaissances, la méthode de travail incluant les objectifs du cirque social, les résultats des activités mises en mouvement suivis de résultats « autres » et la conclusion.

¹ Le masculin est utilisé dans ce texte uniquement à titre générique afin d'en alléger la lecture.

1. CONTEXTE DE KITCISAKIK

Kitcisakik se situe au cœur de la réserve faunique de La Vérendrye à une centaine de kilomètres au sud de Val-d'Or, la ville la plus proche, au nord-ouest de la province de Québec, Canada.

Cette communauté vivant en forêt boréale compte environ 450 habitants regroupés en six familles élargies. Environ une centaine d'enfants et d'adolescents sont d'âge scolaire, primaire et secondaire. Il s'agit non d'une Réserve autochtone, mais d'un Établissement² entouré de lacs, de rivières et d'un réservoir créé par un barrage hydroélectrique. Kitcisakik signifie, en français « *là où les grandes eaux se rencontrent* ». Le Conseil des Anicinapek³ de Kitcisakik, formé d'un chef et de trois conseillers élus par toute la communauté, gère cette communauté.

Dans l'état actuel des choses, les gens de Kitcisakik vivent dans des petites habitations, sans fondations ni recouvrement extérieur ni, pour la plupart, de cloisons intérieures et dépourvues de toute commodité telles l'eau et l'électricité. Quelques bâtisses centrales (un Centre administratif, un Centre de santé, un bloc sanitaire où se trouvent quelques douches, toilettes et laveuses/sécheuses, un Centre de la petite enfance, une Maison des jeunes et, depuis octobre 2010, une école primaire) sont alimentées en eau et en électricité fournie par une génératrice. Depuis une trentaine d'années les gens de Kitcisakik rêvent d'un « vrai village » avec des infrastructures et des maisons dignes de ce nom, et négocient leur Village Wanaki, qui signifie « Paix », avec les deux paliers de gouvernement : fédéral et provincial.

Jusqu'en 2005, jamais une école n'avait été implantée dans la communauté. Avant 1955, les familles de Kitcisakik vivaient de façon nomadique ou semi-nomadique réparties sur un vaste territoire forestier. Les enfants étaient éduquées de façon informelle par leurs parents et la famille élargie. À compter de 1955, les parents ont été forcés, par le gouvernement

² Un *Établissement* autochtone est un terme gouvernemental pour désigner des agglomérations d'Autochtones refusant le statut de Réserve. À titre d'Établissement, la communauté de Kitcisakik n'a pas droit à des habitations de type moderne, incluant l'eau, l'électricité et autres commodités car ses gens sont considérés comme des *squatters* sur les terres de la couronne.

³ Les Algonquins de Kitcisakik se réfèrent à eux-mêmes en tant qu'Anicinapek, ce qui veut dire « les vrais hommes » par rapport aux animaux.

fédéral, de laisser aller leurs enfants dans un pensionnat pour enfants autochtones, à environ 200 km au nord de leur lieu de vie, dirigé par les Pères Oblats de Marie Immaculée, une congrégation religieuse catholique. À la fermeture du pensionnat de St-Marc-de-Figuery près d'Amos en 1973, et jusqu'en 1989, les enfants ont été répartis en divers lieux d'Abitibi pour leur scolarisation, vivant dans des foyers scolaires majoritairement « blancs ». À compter de 1989, jusqu'en 2005, ils ont tous été regroupés à Val-d'Or, logeant cinq jours par semaine dans des foyers scolaires de cette municipalité. À compter de 2005, l'École primaire Mikizicec (Petit Aigle) a été implantée progressivement, une année à la fois, cette implantation se terminant en septembre 2011 alors qu'elle accueillait la 6^e année. Ce n'est qu'en 2010 que des fonds gouvernementaux ont été débloqués pour construire une véritable bâtisse scolaire, toutes les années précédentes, les classes étaient simplement situées dans une construction de type maison mobile.

Cette recherche intitulée *Implantation et réalisation d'un programme d'action sociale par le cirque à Kitcisakik* a d'abord été initiée dans le cadre des vacances scolaires (Été en fête, 2010), moment où l'on organise des activités pour les jeunes en congé de l'école et ensuite sous forme d'activités parascolaires à l'automne 2010.

L'activité se poursuit sans la recherche et est actuellement prise en charge par la communauté de Kitcisakik. Suite au besoin exprimé, en 2007, nous nous étions tournés vers le Cirque du Soleil, qui est associé au Cirque du Monde (CdM)⁴. Nous avons ainsi réalisé de l'action sociale en utilisant les arts du cirque comme instrument d'animation (prétexte) auprès des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. Notre intention première était de fournir des activités ludiques répondant aux besoins des jeunes tout en profitant de l'occasion pour recueillir des données et observer l'impact de l'animation du cirque social dans la communauté.

⁴ Le programme Cirque du Monde est une initiative internationale qui découle d'un partenariat entre le Cirque du Soleil et l'organisation Jeunesse du Monde. Jeunesse du Monde est une organisation non gouvernementale qui, depuis 1959, se consacre aux jeunes de tous les milieux, dans un esprit de solidarité à l'échelle planétaire. Le Cirque du Soleil est une entreprise canadienne qui se déploie dans la sphère internationale. Le Cirque du Monde est un programme international, qui depuis 1995, appuie la réinsertion sociale des jeunes par l'initiation aux arts du cirque. Une première série d'ateliers de cirque s'est tenue à deux reprises en 1995, dans six grandes villes du monde, trois au Nord et trois au Sud. Cinq ans plus tard, Cirque du Monde est devenu un programme planétaire présent sur tous les continents, à travers 26 sites actifs.

2. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES

2.1 Problématique

Lors de l'étude des besoins de la recherche susmentionnée, les jeunes interviewés ont déploré le manque d'activités ludiques organisées sur le territoire pour les enfants. Ils se disaient oisifs et laissés à eux-mêmes dans la communauté. Le risque d'une telle situation est qu'ils s'adonnent à des activités destructrices comme la drogue, l'alcool et autres. Nous pensions que le prétexte, activités du cirque, développerait chez eux leur estime personnelle et leur identité par les arts du cirque, tout en les plaçant en avant-scène dans leur communauté.

2.2 État des connaissances

Les jeunes autochtones sont aux prises avec plusieurs problèmes largement décrits dans les écrits recensés, dont une faible estime de soi (St-Arnaud & Bélanger, 2005) majoritairement en raison du regard porté sur eux par la société dominante et leurs conditions de vie. Ainsi, ils sont significativement plus à risque que les jeunes non autochtones de devenir consommateurs d'alcool et de drogues, de développer des comportements violents, d'avoir une conduite autodestructrice et, pour les filles, d'avoir une grossesse à l'adolescence (Thatcher, 2001). Cela étant dit, la santé globale (physique, psychologique et communautaire) des Autochtones du Canada demeure fort préoccupante et plusieurs situations échappent au contrôle des autorités publiques gouvernementales comme locales.

Le cumul d'échecs à l'issue de diverses tentatives classiques pour intervenir sur les problématiques des milieux autochtones indique la profondeur et la variété des blessures qu'ils ont subies et exige des approches novatrices, d'où le choix de l'approche du cirque social par l'équipe de chercheuses.

2.2.1 Développement physique, cognitif, social de l'enfant

Selon Landry (2010 : 10), l'enfant entre 6 et 12 ans a besoin pour son développement physique, d'activités motrices faisant appel à sa force physique : « *durant cette période (6-12 ans, élève du primaire) l'enfant aura besoin de s'investir dans des activités qui stimulent*

le développement de ses habiletés motrices et de sa force physique, c'est-à-dire, le développement physique et moteur ». Sur un autre plan, toujours selon Landry (2010), afin d'assurer son bien-être, l'enfant devra vivre des situations qui l'incitent à développer sa capacité d'introspection et à considérer le point de vue des autres, c'est-à-dire, le développement cognitif. La présence d'adultes guides aidera l'enfant à mieux comprendre les normes et les conduites morales et sociales qui régissent ses comportements : « *Grâce à la socialisation qui occupe une grande place à cet âge, et à l'identification, notamment aux pairs et au parent du même sexe, l'enfant développera l'affirmation de soi, l'expression de ses émotions, un sentiment de valeur personnelle et d'estime de soi, ce qu'on appelle le développement social et affectif* » (Landry, 2010 : 20), « [...] *l'environnement social de l'enfant ne se limite donc plus exclusivement à la famille* » (Landry, 2010 : 10).

La vision de Landry élargit ici le rôle parental et se rapproche davantage de l'idée que l'on se fait dans la communauté de Kitcisakik du rôle des adultes dans le modèle famille élargie. Lorsqu'elle parle de programme, elle croit que ces derniers doivent améliorer les liens dans la famille. En citant le National Institute on Drug Abuse (2003) ainsi que Hans (2000), Landry ajoute que le type de programme recommandé devrait être axé aussi sur les relations familiales.

[...] ces types de programmes doivent être axés sur le renforcement des liens familiaux, c'est-à-dire l'amélioration des compétences parentales, la communication et les interactions parents-enfants, l'engagement et le soutien des parents, ainsi que la consolidation des habiletés sociales de l'enfant.
(Landry, 2010 : 20)

De plus, cette auteure affirme ce qui suit en parlant de l'enfant 6-12 ans en présence d'adultes guides : « [...] *il lui faudra être respecté dans son rythme d'apprentissage et être encouragé et soutenu dans sa capacité de résolution de problèmes et dans l'apprentissage de l'orientation spatiotemporelle* ». (2010 : 20)

Donc, les activités de cirque pouvaient répondre non seulement au besoin d'activités ludiques encadrées, mais à des besoins sur les plans physique, moteur, cognitif, social et affectif. Qui plus est, les arts du cirque permettent d'intégrer les éléments culturels de la

communauté dans l'interprétation scénique, dans les danses et les chants utilisés pour appuyer les performances.

2.2.2 Concept de soi, estime de soi et identité

Selon Vallerand (2006) ainsi que Olds & Papalia (2005), une estime positive et un concept de soi élaborés et bien définis se retrouvent dans la motivation et contribue à une persévérance plus élevée à faire face aux difficultés, par conséquent, à un meilleur équilibre psychologique. L'estime de soi est l'attribution d'une valeur à la représentation que les gens se font d'eux-mêmes. Cette perception subjective, qui peut être positive ou négative, occupe une position centrale dans la personnalité (Vallerand, 2006; Herry, 1993). Elle est une des bases guidant les actions et les émotions de l'individu (Olds & Papalia, 2005). À cet effet, Landry (2010 : 11) précise que « *Plusieurs études montrent que l'estime de soi est déterminante dans la prévention de problèmes comme le décrochage, les difficultés d'apprentissage, la délinquance et l'abus de drogue et d'alcool* ». Par ailleurs, le concept de soi se développe et évolue dans le cadre du vécu quotidien grâce aux interactions entre l'individu et son environnement social (Olds & Papalia, 2005 et Wayment & Zetlin, 1989 : cité dans Herry, 1993). Cette conception de soi est le matériau de base de l'identité. Selon Olds & Papalia (2005 : 238), l'identité se définit comme « [...] *une conception cohérente de soi qui permet d'intégrer tous les aspects de la vie personnelle et sociale* ».

2.2.3 Le programme Cirque du Monde (CdM) et sa « Pédagogie circulaire »

Visant principalement le développement de l'estime de soi par l'initiation aux techniques des arts du cirque en contexte de groupe et le vécu de réussites concrètes, le programme CdM est construit selon une approche pédagogique alternative, la pédagogie circulaire. Celle-ci a été développée par le Cirque du Soleil en collaboration avec l'organisme de coopération internationale Jeunesse du Monde. Ce modèle circulaire n'est pas sans rappeler la traditionnelle roue de médecine (Loiselle et McKenzie, 2009) ainsi que les nombreuses références à cette figure géométrique (cercle de parole, cercle de sentence, cercle de guérison; Jaccoud, 1999) fortement représentative de la culture autochtone. Ainsi, cette technique d'apprentissage peut répondre aux besoins des jeunes autochtones lors d'activités ludiques. Enfin, l'enseignement par les arts du cirque tient compte de l'intégralité des

dimensions de l'individu (physique, émotionnelle/relationnelle, mentale, spirituelle) rappelant la vision holistique des Autochtones (Loiselle et McKenzie, 2009).

La pédagogie circulaire développée par le Cirque du Soleil s'inscrit dans une perspective visant à permettre aux participants de vivre une *expérience identitaire constructive* et ainsi, à favoriser chez eux le développement de la résilience (Gravel-Richard, 2008). La pédagogie circulaire prend la forme d'« *un système de communication ouvert* » (Gravel-Richard, 2008 : 70) où la relation entre l'artiste social et le participant est centrale et directement influencée par le vécu des ateliers de cirque, la vie quotidienne ainsi que par la culture de l'artiste et par celle du participant.

Cette approche favorise une rencontre et un partage volontaire entre les cultures, celle du CdM, celle des intervenants et celle des Anicinapek (Algonquins) et un partage des connaissances et des apprentissages communs. Encadré par les ateliers d'initiation aux arts du cirque, l'échange culturel introduit une nouveauté qui enclenche un mouvement permettant à l'individu de percevoir différemment sa réalité. Est alors mise en lumière, une occasion de changement qui amène le participant à prendre conscience du rôle actif qu'il peut jouer dans sa vie ainsi qu'à actualiser des changements dans son quotidien par l'entremise d'actions volontaires et créatrices, d'où développement de son pouvoir sur sa vie (*empowerment*). Ainsi, les ateliers de cirque deviennent un lieu privilégié « *d'entraînement à la citoyenneté créative* » (Gravel-Richard, 2008 : 64) où les participants pourront devenir des acteurs proactifs de leur propre vie.

3. LA RECHERCHE ET SA MÉTHODOLOGIE, LES ACTIVITÉS ET LEURS MÉTHODES

3.1 But de la recherche

Observer la portée de l'implantation et de la réalisation d'un projet d'action sociale sur le développement personnel des participants et le mouvement créé dans la communauté.

3.2 La clientèle ciblée

Animateurs de la communauté (17 ans et plus) : 3 à 4 personnes. Particularités : certains fréquentent les établissements scolaires de la ville (Val-d'Or) et résident en semaine à une centaine de kilomètres dans des foyers scolaires. D'autres, vivant dans la communauté, sont peu scolarisés et peu expérimentés au niveau du travail. Certains ont un ou plusieurs enfants.

Adolescents (11 à 17 ans) : 10 à 15 jeunes. Particularités : la plupart d'entre eux fréquentent les établissements scolaires de Val-d'Or et résident dans des foyers scolaires la semaine. Ils reviennent à Kitcisakik les vendredis soirs et repartent le dimanche en soirée.

Enfants (9-11 ans) : 10 à 15 jeunes. Particularités : Plusieurs habitent en famille d'accueil dans la communauté. Ils fréquentent la nouvelle École Mikizicec de Kitcisakik.

Le portrait global des jeunes participants est comme suit : des garçons et des filles (les filles sont en majorité), tous algonquins de Kitcisakik, âgés entre 9 et 28 ans, ayant de bonnes habiletés motrices. Ils parlent majoritairement le français et certains d'entre eux connaissent et utilisent à l'occasion des mots algonquins.

Les groupes se veulent ouverts et mixtes et les participants sont volontaires.

3.3 Les objectifs du programme

Permettre aux participants, dans l'amusement et le plaisir et grâce à l'animation par les jeux du cirque : 1) de vivre des expériences positives contribuant à rehausser leur estime de soi, à changer leur image d'eux-mêmes ainsi qu'à favoriser le développement de leur identité et

de leur fierté; 2) de s'épanouir et de s'exprimer à travers les arts du cirque et de profiter d'une liberté créative; 3) de travailler leur ténacité, leur persévérance et leur discipline à travers une activité ludique; 4) d'améliorer leurs liens avec la communauté.

3.4 Le déroulement d'une activité selon le modèle de pédagogie circulaire

1. Accueil des participants : activité brise-glace, collation pour les plus jeunes, présentation des parties de l'atelier, messages d'intérêts généraux.
2. Décisions de groupe : prises des décisions concernant le groupe, les ateliers, les représentations.
3. Jeu de groupe : sollicitation des comportements pro sociaux et initiation aux bases de certaines techniques de cirque et aux habiletés sociales. Si besoin, jeu de la culbute.
4. Présentation de techniques de cirque : expliquer et démontrer la technique. Amener les jeunes à faire des démonstrations.
5. Pratique des techniques présentées : les jeunes sont invités à pratiquer les techniques et les exercices proposés. Les animateurs circulent et offrent un support.
6. Retour sur l'activité : retour sur les éléments significatifs de l'atelier. Les jeunes évaluent l'atelier en fonction de leurs apprentissages techniques et sociaux ainsi que de leurs intérêts.

3.5 Un aperçu du déroulement global du programme

3.5.1 Un projet pilote et sa continuité

Le projet pilote a été implanté et s'est déroulé à l'été 2010 (juillet et août). Les enfants ont eu sept ateliers les mardis pendant sept semaines, les adolescents, neuf ateliers les vendredis soirs pendant neuf semaines, et les jeunes adultes ont participé à des micro-formations pour les animatrices et animateurs de la Maison des jeunes avant chacun des ateliers.

L'activité devenue réalité s'est poursuivie d'octobre à décembre pour les enfants. Au total 24 ateliers les jeudis après l'école et les vendredis soirs ont eu lieu. Pour les adolescents 12 ateliers les vendredis en soirée de septembre à décembre se sont tenus. Les animateurs jeunes adultes avaient un atelier de formation une fois par mois et co-animaient des ateliers

pour enfants et adolescents. En 2011, les ateliers ont repris à l'Été en fête lors des vacances scolaires et se poursuivent à l'automne.

3.5.2 L'espace dont dispose les participants au fil du temps et des saisons

Les ateliers ont eu lieu à différents endroits, n'ayant pas à leur disposition un local attribué pour cette activité. L'espace de patinoire et le chapiteau ont accueilli l'activité lors de la période estivale, les terrains vagues lorsqu'il faisait beau temps. Lors de temps pluvieux et froids de l'automne, les activités ont eut lieu à la Maison des jeunes, au local de dépannage du Centre de la petite enfance (CPE) et même les locaux de la garderie scolaire ont été mis à contribution. Dans l'ensemble, les espaces sont restreints, les plafonds sont bas et la température ne peut être régulée. Les animateurs ne peuvent pas y laisser leur matériel. La pérennité de l'activité nécessite un local consacré. Bonne nouvelle : à la fin de l'été 2011, la communauté a investi pour rénover la Maison des jeunes et ce local est maintenant l'endroit pour réaliser le cirque social et pour y entreposer son nouveau matériel acheté à la fin de l'été 2011 et les outils déjà acquis. Un bel exemple de prise en charge par la communauté.

3.5.3 La participation : les attentes largement dépassées

En 2010, été et automne, les sept jeunes adultes animateurs ont été présents chacun une fois sur deux, donc, 50% du temps. Quatre d'entre eux étaient visés par notre projet, trois de plus ont participé. Vingt-neuf (29) adolescents ont participé sur les 10 à 15 prévus. La moyenne des présences est de 7 par ateliers. Une fois, lors d'un atelier, ils étaient 16. Encore ici, la participation souhaitée a été largement dépassée. Finalement, 42 enfants, entre 5 et 12 ans ont participé et la moyenne des présences aux ateliers était de 12. Encore une fois, la participation anticipée de 10 à 15 enfants a été largement dépassée. Au total, 65 enfants, adolescents et jeunes adultes ont profité avec enthousiasme des activités sociales et techniques de cirque qui leur ont été offertes (certains ont chevauché deux ateliers à l'occasion, ce qui explique le nombre de 65, plutôt que 78 [42 + 29 + 7]).

4 LES OBJECTIFS DU PROGRAMME : LEUR ATTEINTE

Les objectifs énoncés au point 3.3 ont été touchés, mais le temps trop court depuis le début des activités jusqu'à la fin de la recherche, une période de six mois, ne nous permet pas de déclarer qu'ils ont été entièrement atteints. Nous avons pu observer le développement personnel des participants et le renforcement des liens familiaux et communautaires qui ont commencé à se tisser à travers cette expérience.

Tout de même, suite aux observations faites pendant et au-delà des activités, suite à l'écoute des commentaires de certains jeunes ainsi que d'adultes, il est possible d'affirmer que la plupart des participants ont vécu des expériences positives lors des ateliers de cirque social. Ils étaient fiers de montrer leurs acquis et d'aider les autres, jeunes ou adultes, à apprendre. Tel que l'ont mentionné Vallerand (2006) et Herry (1993), leur vécu de réussites et la reconnaissance de leur entourage semblent avoir favorisé le développement positif de leur estime personnelle. En l'espace de quelques mois, déjà une transformation est perceptible : l'apprentissage des arts du cirque a modifié l'image que les participants avaient d'eux-mêmes. Cette nouvelle activité a ajouté une autre dimension à leur vie personnelle et sociale et, par ricochet, à leur concept de soi et leur identité, ce qui confirme les écrits de Olds & Papalia (2005). Nous avons été à même d'observer la reconnaissance de l'entourage et l'enthousiasme de la communauté pour les performances de leurs jeunes ainsi que la fierté de chacun, les parents en particulier, face aux talents nouvellement découverts chez leurs jeunes, lors des présentations dans la communauté, entre autres, au spectacle de Noël qui avait été préparé par l'ensemble des participants.

De plus et bien que le plaisir était l'aspect central des ateliers de cirque social, la persévérance, la ténacité et la discipline ont été sollicitées pour que les jeunes puissent développer des techniques dans les arts du cirque, tels que : 1) la jonglerie avec des balles, des anneaux, des quilles, des foulards, etc.; 2) l'équilibre individuelle sur la tête, le rolla bolla, le monocycle et l'équilibre de groupe, par exemple dans des voltiges à deux; 3) la manipulation : pois, assiettes chinoises, drapeaux, diabolo et autres instruments; 4) les talents d'acteurs dans les mimes et les mises en situations. Les jeunes ont pu vivre des

expériences enrichissantes et développer des habiletés insoupçonnées qui leur ont procuré une grande fierté amplifiée par la fierté des membres de la communauté.

Les observations et les commentaires de plusieurs jeunes ont permis de constater que certains d'entre eux pratiquaient aussi à la maison des techniques accessibles, telle la jonglerie avec des balles. Pendant les ateliers, avec le support de l'animatrice responsable, les jeunes poursuivaient inlassablement leurs objectifs de performance qu'ils s'étaient eux-mêmes fixés. Ces observations et commentaires confirment ce qui a été observé dans la recherche *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik*, que les activités ludiques et festives sont des méthodes préférés d'apprentissage par lesquelles les Anicinapek développent aisément leur persévérance, leur ténacité et leur discipline. La présence d'un nombre de jeunes qui dépassait nos attentes aux sessions d'apprentissage et leur inlassable pratique dans l'humour, le rire et les recommencements, sont des indicateurs de persévérance dans des activités ludiques qui requièrent ténacité et discipline.

L'amélioration des liens avec la communauté est un concept difficile à cerner concrètement. Cependant, l'observation des jeunes qui montrent leurs apprentissages à leurs parents et aux membres de la famille élargie, les adultes qui sont impressionnés par le talent des enfants de leur communauté, les parents qui viennent voir les ateliers et qui essaient différentes techniques ou encore ceux qui entrent et demandent une démonstration en venant chercher leurs jeunes après les ateliers, tous ces comportements illustrent que le cirque social a permis de créer un mouvement de rapprochement à Kitcisakik et d'enrichir des liens dans la communauté.

5 DISCUSSION ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

5.1 Premier résultat : L'empowerment et le leadership à Kitcisakik

Le Cirque social à Kitcisakik consistait à organiser, observer et évaluer l'impact de la réalisation d'activités de cirque comme instrument de participation au développement personnel des jeunes. Le concept d'action sociale, associé au développement social, sont des stratégies jumelles utilisées en organisation communautaire (Duval & Bourque, 2007). Les valeurs dégagées par ces deux concepts concordaient, notamment avec celle qui dit : « *C'est l'individu qui a le pouvoir sur sa vie et que l'intervenant a pour rôle de mettre en place les conditions nécessaires au développement de cette capacité d'agir dans et sur son environnement, avec et par son milieu* » (Duval & Bourque, 2007 : 8). Par sa prise en charge rapide de la direction des activités de cirque, la communauté s'est appropriée et a pris le contrôle de cette activité ludique encadrée. À son tour, elle n'a pas hésité à mettre en place les mécanismes permettant à ses jeunes de s'approprier le cirque social : un *empowerment* pour cette communauté qui démontre ses capacités de *leadership* dans ce dossier, non seulement sur le plan local, mais également régional puisqu'une communauté algonquine voisine s'organise maintenant pour faire partie du mouvement. Les objectifs de la recherche, et plus, sont ainsi atteints et en en voie de l'être de façon plus complète au fil du temps.

5.2 Deuxième résultat : Développement des compétences

Au niveau des ressources humaines, la communauté de Kitcisakik a présenté une ouverture considérable à l'implantation et au développement des ateliers de Cirque social. L'embauche d'un coordonnateur pour le secteur communautaire a aussi facilité l'aspect organisationnel (horaire, locaux, etc.). Les animateurs de camp de jour et les animatrices de la Maison des jeunes ont été impliqués dans la coanimation des ateliers de cirque, leur transmettant ainsi, par du *modeling* et des formations techniques, des compétences supplémentaires en techniques de cirque, en leadership via l'animation de groupe et en organisation de spectacles puisqu'ils ont aussi été impliqués dans la mise en place du spectacle de Noël. Trois volets de compétences sont ainsi acquises, de différentes manières et à divers degrés d'intensité, par les jeunes adultes, les adolescents et les enfants de

Kitcisakik à travers les arts du cirque : compétences physiques/motrices, sociales, et artistiques. Outre ces compétences, une prise de conscience de soi, de ses talents et de ses capacités, est également développée, ayant pour effet une hausse de l'estime de soi et, indirectement, une motivation accrue à l'école et au travail. De plus, les activités liées au cirque contribuent à l'augmentation du vocabulaire français, donc une quatrième compétence, cognitive, non négligeable, se développe par le biais du cirque.

5.3 Troisième résultat : La pérennité de l'activité cirque social

En s'insérant dans le mouvement d'actions de la communauté par la réalisation de gestes concrets sans toutefois prendre les rennes de cette activité ludique encadrée, cette recherche-action complémentaire a permis la prise en charge globale, incluant financière, du développement de l'approche de cirque par des praticiens-chercheurs, partenaires de la recherche, sur le terrain. De ce fait, le potentiel humain (capacités de gérance de projet, de mobilisation de personnel, d'animation et d'organisation communautaire) s'enrichit et se développe et la pérennité de l'activité est assurée.

L'équipe de recherche n'a pas eu à orienter, motiver, mobiliser, encourager d'aucune manière la communauté dans les activités de cirque. Les chercheuses ont plutôt initié les négociations avec le Cirque du Monde du Cirque du Soleil, ont observé la prise en charge par les praticiens-chercheurs sur le terrain ainsi que les effets des ateliers de cirque sur les jeunes adultes, les adolescents et les enfants et la recherche *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik*, a contribué financièrement à la mise en place du mouvement de cirque (achat de matériel de cirque et salaires des animateurs en particulier) puisqu'il répond à un besoin identifié en phase I de sa recherche et contribue à l'atteinte de sa cible « A » en particulier et, possiblement par ricochet, avec le temps, à sa cible « C ». Depuis les débuts, un intervenant de la communauté et partenaire de recherche, monsieur Michel Pénosway, a lui-même entrepris les négociations partenariales avec le Cirque du Monde et a pris les rennes de cette activité devenue prioritaire et pérenne à Kitcisakik. L'équipe de recherche peut se retirer. Pour l'instant, des formations continues, en tant qu'instructeurs de programme, sont offertes gratuitement à deux jeunes adultes de Kitcisakik par le Cirque du Soleil qui contribue également à 20% du budget annuel pour les

activités de cirque à Kitcisakik, la communauté contribuant le reste. Ces instructeurs deviendront des modèles positifs pour les jeunes. De plus, le Cirque du Soleil a offert, à l'été 2011, une série de billets gratuits pour assister à un de ses spectacles. La communauté a pu ainsi récompenser ceux et celles qui réussissent le mieux à l'école.

La mise en œuvre de cette recherche et surtout l'assurance de sa continuité ont été possible grâce à quelques acteurs clés qui en assureront la pérennité : deux moniteurs de Cirque de l'école Clin d'œil d'Amos, Daniel Lemieux, coordonnateur du volet communautaire à Kitcisakik. Le partenariat avec l'école de Cirque Clin d'œil d'Amos va se poursuivre pour quelques années tant que la communauté de Kitcisakik va y investir.

Une étude évaluative des progrès de ce programme serait de mise dans quelques années.

CONCLUSION

En guise de conclusion, rappelons que cette activité s'insérait dans une recherche plus vaste autour de l'implantation de l'École primaire Mikizicec. Cette recherche visait principalement la réappropriation des habiletés parentales endormies pendant et après la période du pensionnat, allant de 1955 à 1973 pour les enfants de Kitcisakik maintenant devenus arrière-grands-parents, grands-parents et parents. Le programme du cirque, initié par cette recherche-action complémentaire, a contribué au rapprochement et au développement du lien d'attachement parents-enfants, donc à la réappropriation d'habiletés parentales pour les parents de Kitcisakik.

De plus, les besoins exprimés par les adolescents, que des activités ludiques encadrées soient organisées pour les jeunes et les enfants de Kitcisakik, ont été opérationnalisés. Les quatre objectifs de ce programme et de cette recherche ont été partiellement atteints et certains résultats, entre autres, le nombre de participants, l'enthousiasme général pour l'art du cirque et le *leadership* exercé par des praticiens-chercheurs de la communauté, dépassent largement les attentes des chercheuses. Le temps et la pérennité du programme feront le reste du chemin vers une atteinte complète des objectifs dont l'un des indicateurs sera une hausse de la motivation, la performance et la persévérance scolaire des enfants et des jeunes.

RÉFÉRENCES

Duval, J.-F. & Bourque, D. (2007). *Développement des communautés, approche territoriale intégrée et intervention de quartier : deux pratiques probantes*. Cahier du Centre d'étude et de recherche en intervention sociale, Université du Québec en Outaouais, Série : Pratiques sociales, no 14.

Cirque du Soleil (n.d.).

URL : www.cirquedusoleil.com/fr/about/global.../cirque-du-monde.aspx

Gravel-Richard, P. (2008). *Cirque du Monde et résilience. Interaction entre les enjeux artistiques et les enjeux psychosociaux dans l'action de l'artiste social auprès de jeunes marginalisés*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

Herry, Y. (1993). L'analyse du concept de soi selon le béhaviorisme paradigmatique de Staats. *Comportement humain*, 7, 13-27.

Jaccoud, M. (1999). Les cercles de guérison et les cercles de sentence autochtones au Canada. *Criminologie*, 32(1), 79-105.

Landry, V. (2010). *Toxicomanie parentale et développement des enfants de 6-12 ans : recension des écrits et pratique de pointe en développement*. Montréal : Centre Dollard-Cormier – Institut universitaire sur les dépendances (CDC-IUD).

URL : www.centredollardcormier.qc.ca/cdc/pub/CDC_Rapport_parentaliteFINAL.pdf

Loiselle, M. & McKenzie L. (2009) La roue de bien-être ; une contribution autochtone au travail social. *INTERVENTION 131, 40 ans d'observation et d'intervention*, Édition spéciale, 40^e anniversaire, hiver, 183-193.

Olds, S.W. & Papalia, D.E. (2005). *Psychologie du développement humain* (6^e éd.). Montréal : Beauchemin. (L'ouvrage original a été publié en 1997)

St-Arnaud, P. & Bélanger, P. (2005). Co-création d'un espace-temps de guérison en territoire ancestral par et pour les membres d'une communauté autochtone au Québec : appréciation clinique d'une approche émergente et culturellement adaptée. *Drogues, santé et société* 4(2), 141-176.

Thatcher, R. (Ed.). (2001). *Vision seekers part 1: A structured personal & social development program for first nations' youth at high social risk*. Craven. Sask. : Socio-Tech Consulting Services.

Vallerand, R. J. (Dir.) (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin. (L'ouvrage original a été publié en 1994).