

LE TRANSFERT DE LA SOUFFRANCE LIÉE À L'INSTITUTION SCOLAIRE : LE CAS D'UNE COMMUNAUTÉ ALGONQUINE AU QUÉBEC

Anne-Laure Bourdaleix-Manin¹ et Marguerite Loisel²

Coordonnatrice de recherche, Université du Québec à Témiscamingue,
Conservatrice au Centre d'exposition, Val-d'Or, Canada¹

Professeure, Unité d'enseignement et de recherche en sciences du développement humain et social
Université du Québec à Témiscamingue, Canada²

Résumé

Nous exposerons les manifestations de la souffrance à l'école dans le cadre d'une communauté algonquine atypique, dont maints membres ont connu, par le passé, la vie du pensionnat ou l'expérience scolaire à Val-d'Or et sont aujourd'hui confrontés à leurs préjugés et souffrances à cause du développement d'une école primaire dans leur milieu. Une recherche-action a permis d'identifier les besoins des parents et de la communauté face à ce phénomène et de développer des outils pour les aider. La souffrance liée à l'institution scolaire est un concept encore très vif dont les enfants d'aujourd'hui portent les stigmates. Les enseignants, parfois démunis face aux problématiques sociales, culturelles et éducatives, ont à composer avec celle-ci et ses conséquences au niveau scolaire.

Il est indéniable que la vie de nombreux Autochtones a été marquée par les pensionnats, qu'ils y aient ou non vécu eux-mêmes. Ce système d'éducation déficient, s'il peut être qualifié de la sorte, a failli à sa mission première, qui était de scolariser des élèves. C'est sa mission secondaire d'assimilation qui a pris le pas sur l'éducation et a complètement changé la donne pour les générations qui ont suivi l'ouverture de la première école.

(Barlow, 2009, p. 1)

Introduction

Cet article propose d'exposer les manifestations de la souffrance en lien avec l'école dans le cadre d'une communauté algonquine atypique. Le pensionnat Oblat de Saint-Marc de Figury en Abitibi a accueilli plusieurs centaines d'enfants algonquins entre 1955 et 1973. La bâtisse a été détruite à la fin des années 1990 à la demande expresse de certains anciens élèves qui voulaient par ce geste effacer de très mauvais souvenirs. La plupart des grands-parents et parents d'enfants d'âge scolaire de la communauté de Kitcisakik, située dans le Parc de La Vérendrye, ont été dans ce pensionnat ou bien scolarisés à Val-d'Or pour les plus jeunes. Ils ont ainsi été placés dans des milieux de vie éloignés géographiquement et culturellement de leurs parents. Depuis 2005, une école primaire se développe à

raison d'une classe par année dans la communauté. Il ne s'agit pas d'une école de bande puisque Kitchisakik n'a pas un statut de réserve. Aujourd'hui, l'école Mikisicec offre la possibilité aux familles de scolariser leur(s) enfant(s) de la maternelle à la 4^e année tout en les gardant avec eux à temps plein.

Cette école est un phénomène parce qu'elle confronte les générations précédentes dans leurs préjugés et souffrances, qu'elle redonne la possibilité aux familles de vivre ensemble à longueur d'année, ce qui ne va pas sans certaines difficultés. Cependant, une recherche-action menée par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a permis d'identifier les besoins des parents et de la communauté en général face à ce phénomène et de développer des outils pour les aider. La souffrance liée à l'institution scolaire est un concept encore très vif dont les enfants d'aujourd'hui portent les stigmates. Les enseignants ont à composer avec celle-ci et ses conséquences au niveau scolaire.

Les conditions de vie difficiles de cette communauté ainsi que le poids très lourd du passé ont suscité des questionnements lors du projet de l'implantation de l'école. L'histoire de la scolarisation des Autochtones du Canada sera synthétiquement présentée tout d'abord, avant de la considérer dans la communauté algonquine de Kitchisakik. Il sera question de la vie au pensionnat et des conséquences de cette scolarisation sur celles et ceux qui y ont été durant plusieurs années. Les suites de la fermeture du pensionnat feront état de la scolarisation à Val-d'Or puis dans la communauté et la mise en place d'une recherche-action pour répondre aux inquiétudes face à ce phénomène inédit à Kitchisakik de l'implantation d'une école. Une présentation des besoins identifiés et des réponses apportées permettra de préciser les défis et les espoirs que cette école aura révélés notamment concernant le rôle de parent, mais plus largement le rôle de la communauté dans la souffrance et le bien-être des plus jeunes.

1. À l'école des « Blancs » : politique d'assimilation

Dans les années 1820, deux chefs autochtones¹ se rendent à l'évidence de la croissance abrupte du nombre d'Européens sur les territoires et tentent d'anticiper les répercussions négatives de cette implantation sur les modes de vie autochtones. L'une de leurs stratégies pour éviter l'amointrissement de la voix autochtone dans cette reconfiguration politique, sociale, territoriale et économique fut de proposer que les enfants reçoivent une éducation blanche, celle offerte par les missionnaires et les églises, afin de donner tous les atouts de réussite possibles à ces enfants devant ce bouleversement annoncé et de garantir dans le même temps la survie autochtone. Ils recueillirent dès lors des fonds pour construire des écoles pour les élèves autochtones (*Que sont les enfants devenus*, 2009).

Mais alors que les peuples autochtones du Canada avaient joui d'une relation fondée sur la collaboration et le respect avec les colons arrivés d'Europe, un tournant brutal se produit dans le dernier quart du 19^e siècle. En effet, l'État canadien, désormais constitué, n'a plus la même perception des autochtones, sans doute car leur utilité est devenue moindre, la conquête et l'appropriation du territoire étant désormais maîtrisés par les anciens colons devenus canadiens. Leur présence semble symboliser une économie jugée rétrograde, en rupture avec les nouvelles visées de développement à l'ère industrielle et commerciale. La menace américaine et la menace guerrière des Premières Nations s'estompent, le commerce de la fourrure décline : la colonie n'a plus besoin d'Indiens en tant qu'alliés militaires ou commerciaux, mais elle a besoin de leurs terres (Sioui, 2009, p. 9). Des stratégies sont alors élaborées pour tenter de contrôler politiquement ces peuples en les assimilant dans l'État canadien ; de limiter leurs mouvements au sein des régions rurales, ce qui correspondra aux réserves créées à partir des années 1840 ; de les sédentariser et d'en faire des Eurocanadiens, en supprimant entre autres leurs pratiques culturelles (Salée, 2009).

L'objectif du réseau des pensionnats indiens est évident selon le rapport de la session parlementaire de 1897 publié par le Commissaire des Indiens : [traduction] «... la civilisation de nos races autochtones... amenant les jeunes à devenir des citoyens utiles, ces jeunes issus d'une génération qui n'était pratiquement constituée autrefois que de sauvages en liberté ». Toutefois, les enfants autochtones avaient déjà une éducation lorsqu'ils sont entrés dans les pensionnats : ils ont plutôt été rééduqués pour en faire des personnes conformes au modèle européen. Ce programme d'ingénierie sociale mis en œuvre par le gouvernement canadien peut être caractérisé d'ethnocide, terme qui signifie une tentative délibérée d'éradiquer la culture et le mode de vie d'une population. Tout dépend du pouvoir politique utilisé pour forcer une population sans défense à abandonner sa culture (*Que sont les enfants devenus*, 2009).

Il y eut d'abord la Loi de 1859 sur la civilisation graduelle des Indiens, visant à ce que « tous les Indiens soient civilisés ». Puis la Loi sur les Indiens (Indian Act) de 1876, dite Acte des Sauvages, qui établit un cadre administratif et juridique à l'intention des Indiens et le régime de tutelle y est définie. Ce régime encadre tous les aspects de la vie des individus et des communautés – santé, éducation, structure politique et administrative des réserves – et définit le statut indien en fonction de l'ascendance. Malgré les modifications qui seront apportées à la loi en 1951, il demeure que le Gouvernement fédéral détient toujours l'autorité (Lévesque et Guimont-Marceau, 2009).

Outre cette loi, lourde de conséquences sur la liberté et l'identité des peuples autochtones², et la dépossession territoriale, un autre moyen assimilationniste sera celui des pensionnats.

1.1 Politique canadienne et applications

1.1.1 Directives politiques générales

Le système éducatif des pensionnats³ sera mis en place à la fin des années 1870 surtout dans les provinces de l'Ouest du Canada. En effet, au Québec, ils sont instaurés plus tardivement : deux avant la Seconde Guerre mondiale et, après la guerre, s'ouvrent les pensionnats d'Amos, de La Tuque, de Pointe-Bleue et de Sept-Îles. C'est le français qui y sera enseigné et non l'anglais. Une grande partie de la population autochtone fréquentait déjà les écoles de jour établies dans le sud de la province avant la Confédération. Par ailleurs, il est possible que l'Église catholique ait concentré ses efforts dans l'établissement de missions dans l'ouest et le nord-ouest du pays, où elle entrait en concurrence avec l'Église protestante (Desjardins et Rouleau, 1998)⁴.

L'établissement de ces pensionnats représente également une entente plus ou moins claire entre le Gouvernement et les ordres religieux missionnaires qui en auront la charge. Le gouvernement les finance. Les Oblats⁵ notamment seront les gestionnaires de l'éducation assimilatrice des autochtones via un financement fédéral. Ils recevront également le support de la Gendarmerie, d'agents du gouvernement et de policiers lors des déplacements des enfants de leur communauté vers le pensionnat. Le système commencera à disparaître à la fin des années 60, mais le dernier pensionnat fermera ses portes en 1996 en Saskatchewan (Salée, 2009).

Les années 60 et 70 seront marquées par la présentation du Livre blanc (1969) qui propose d'en finir avec les questions indiennes en abolissant le statut d'Indien (Sioui, 2009, p. 17). Les « Indiens » se mobilisent alors à l'échelle du pays et rejettent en bloc le Livre Blanc.

En ce qui a trait à l'éducation, trois fondements seront établis pour une maîtrise indienne de l'éducation indienne : 1) l'autodétermination en matière d'éducation au niveau local ; 2) le rôle primordial des parents

dans l'éducation des enfants ; 3) la nécessité de préparer les enfants à vivre dans la société contemporaine (Sioui, 2009, p. 18). Cette proposition sera adoptée par le Gouvernement fédéral comme fondement de sa politique. Cependant jusqu'à aujourd'hui, un sous-financement est régulièrement dénoncé par des instances telles le Conseil d'Éducation des Premières Nations (CEPN)⁶, dont l'objectif est de maîtriser entièrement l'éducation des Premières Nations, mais aussi par le Premier Ministre du Québec Jean Charest, entre autres. Le Ministère des Affaires Indiennes du Canada n'augmente pas suffisamment ses fonds alloués à l'éducation tout en maintenant des exigences comparables à celles des écoles et lieux d'enseignement financés par les Ministères de l'éducation provinciaux.

Il résulte de ce sous-financement et de la stratégie fédérale de tenter (vainement pour l'heure) de confier au provincial ce dossier, des conséquences jugées désastreuses sur la persévérance scolaire, sur l'épanouissement professionnel des individus, sur le développement de la main-d'œuvre qualifiée et sur le développement économique (Sioui, 2009, p. 37).

La pensée assimilationniste est toujours en latence dans le positionnement actuel du gouvernement canadien selon le CEPN et selon la voix en sourdine de professionnels œuvrant dans le système de l'éducation aux Premières Nations. Or, l'article 8 de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007) interdit toute forme d'assimilation ou d'intégration forcée.

1.1.2 Scolarisation des enfants de Kitcisakik jusqu'en 1973

Dans le cadre de la communauté algonquine de Kitcisakik, les enfants ont été scolarisés au pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery de 1955 à 1973, tenu par les Pères Oblats et les Sœurs de Saint-François-d'Assise. Construit au bord d'un lac sur un terrain de ferme isolé, il est situé à une trentaine de kilomètres d'Amos (Abitibi-Témiscamingue) et à plus de 200 kilomètres de la communauté algonquine. Il accueillait plus de 200 élèves par année, filles et garçons, dont l'origine était principalement d'Abitibi (Algonquins) et du Haut-Saint-Maurice (Atikameks), ainsi que quelques enfants Abénakis et Ojibways. Ceux-ci y étaient la plupart du temps conduits en hydravion.

L'objectif éducatif formulé en 1958 est d'abord l'acculturation afin de préparer les enfants à leur intégration dans la population canadienne (Indian and Eskimo Welfare Commission, 1958).

Tout programme scolaire réaliste qui vise l'acculturation doit être basé sur le respect de l'ethnie et de la culture et sur un désir de pourvoir à ses [ceux de l'enfant autochtone] besoins spéciaux. Il doit inclure une initiation franche, plaisante, graduelle et méthodique de l'Indien aux us et coutumes de notre société canadienne (Indian and Eskimo Welfare Commission, 1958, p. 13).

Fait à noter, le principal du pensionnat de 1955 à 1968, le R.P. Maurice Grenon avait appris trois langues autochtones considérant les communautés dont il recevait les enfants (Loiselle, 2007, p. 20). Toutefois, l'un des buts avoués des pensionnats était d'interdire aux enfants de parler leur langue.

L'horaire de l'enseignement dispensé ressemblait à cela (Loiselle, 2007, p. 21) :

5h00 :	Lever
6h00 :	Messe ⁷
7h00 :	Déjeuner
9h00 :	Classes et récréation
12h00 :	Dîner
13h-16h :	Classes et récréation
17h00 :	Souper

Le contenu de l'enseignement n'est pas très clair à ce jour. Il était prodigué par les Sœurs et par des institutrices laïques pour les filles et par les Pères Oblats pour les garçons. Des matières académiques aux matières manuelles, il est difficile de comparer le programme enseigné à celui recommandé par les instances gouvernementales. Salée (2009) note toutefois que, dans l'ensemble, les pensionnats offraient un niveau d'instruction minimal et de qualité douteuse.

L'enseignement offert dans ce pensionnat était uniquement pour le cycle du primaire, de la 1^e à la 7^e année. Les enfants retournaient ensuite dans leur communauté qui, à l'époque, ne disposait pas d'école secondaire. La seule possibilité de poursuivre ses études était de se rendre à Val-d'Or ou ailleurs. La réserve algonquine de Lac-Simon créée en 1962 à 20 minutes au sud de Val-d'Or a obtenu une école secondaire et une école primaire au courant des années 1990.

1.1.3 Scolarisation des enfants de Kitcisakik jusqu'en 2005

Après la fermeture du pensionnat en 1973, les enfants ont été dispersés sur le territoire abitibien jusqu'en 1989. Les enfants de Kitcisakik furent notamment scolarisés jusqu'en 1991 dans la communauté de Lac-Simon⁸ tout en étant hébergés dans un foyer de groupe situé à Louvicourt, à quelques minutes seulement de l'école. Cependant, il semble que les enfants, lors de l'Assemblée Générale Annuelle de 1991, ont manifesté leur désir de ne plus être scolarisés à Lac-Simon et de ne plus vivre dans le foyer de groupe. Ce à quoi les parents ont décidé de répondre en les scolarisant à Val-d'Or et en trouvant par eux-mêmes des foyers d'accueil, majoritairement non autochtones, pour les héberger durant leurs semaines de classe. La nouveauté fut alors que les enfants revenaient toutes les fins de semaine dans la communauté. Les parents avaient désormais leur mot à dire sur le service du foyer scolaire et pouvaient s'impliquer dans la vie scolaire de leur(s) enfant(s).

Cette situation a perduré jusqu'en 2005, date à laquelle une classe de maternelle est ouverte dans la communauté. Auparavant, dès l'âge de la maternelle, soit 5 ans, les petits devaient quitter leur famille. Bien souvent, ils y revenaient lorsqu'ils décrochaient du secondaire. Le directeur de la santé de Kitcisakik faisait remarquer, lors d'une rencontre de recherche, que le processus d'émancipation ne pouvait pas se faire, car il était à l'inverse du processus normal : les enfants restent avec leurs parents jusqu'à ce qu'ils soient en âge d'étudier à l'extérieur de la maison et de leur communauté éventuellement. Le retour des adolescents dans la communauté, sans diplôme le plus souvent, est une problématique considérable pour l'avancement, le développement de celle-ci et a pour conséquence des conditions de vie très précaires dans un climat instable.

Toutefois, depuis 2005, le processus d'implantation de l'école a débuté, à raison d'une classe par année. En 2009, les enfants peuvent être scolarisés de la maternelle à la 4^e année. En 2010, la communauté disposera d'un bâtiment construit grâce au financement du Ministère des Affaires Indiennes et accueillera ainsi toutes les classes jusqu'à la 5^e année. En effet, à ce jour, l'école est située dans des maisons mobiles.

1.2 L'école : une histoire de souffrance ?

Cette réflexion s'inscrit dans une définition de la souffrance dite sociale, perçue comme une nouvelle catégorie phénoménologique :

La souffrance, qualifiée souvent de psychologique, devient socialement produite. La souffrance est somatique (douleur), psychique et sociale, et comme pour la notion d'exclusion, est produite par des situations de précarisation économique, de rupture de liens sociaux, de perte d'objets sociaux (travail, argent, logement, formation, diplôme, place

dans la famille, le groupe, la société) assurant une sécurité de base, une reconnaissance d'existence, une possibilité d'entrer en relation (Lamoureux, 2008, p. 217).

Elle reconnaît également la souffrance comme un phénomène en héritage tel que pensé et développé par Pierre Bourdieu avec le concept de reproduction : « La reproduction des inégalités sociales par l'école vient de la mise en œuvre d'un égalitarisme formel, à savoir que l'école traite comme "égaux en droits" des individus "inégaux en fait" c'est-à-dire inégalement préparés par leur culture familiale à assimiler un message pédagogique » (Bourdieu, 1970, p. 237).

1.2.1 Conséquences du pensionnat

Le Gouvernement du Canada reconnaît le rôle qu'il a joué dans l'instauration et l'administration de ces écoles. Particulièrement pour les personnes qui ont subi la tragédie des sévices physiques et sexuels dans des pensionnats, et pour celles qui ont porté ce fardeau en pensant, en quelque sorte, en être responsables, nous devons insister sur le fait que ce qui s'est passé n'était pas de leur faute et que cette situation n'aurait jamais dû se produire. À tous ceux d'entre vous qui ont subi cette tragédie dans les pensionnats, nous exprimons nos regrets les plus sincères (Extrait de la Déclaration de réconciliation, Gouvernement du Canada, 2005)

À partir des années 80, des élèves ou anciens élèves de pensionnats révèlent avoir subi des agressions – sexuelles, physiques, psychologiques – de la part des administrateurs de ces institutions. Il faut attendre 1998 pour que l'Assemblée des Premières Nations crée un groupe de travail sur la Résolution des questions des pensionnats indiens. La Fondation autochtone de guérison (FADG) s'est engagée, depuis 1999, à « fournir des ressources favorisant la réconciliation et [à] encourager et [...] appuyer les Autochtones et leur communauté à développer et à renforcer des démarches de guérison durables qui s'attaquent aux effets des abus physiques, sexuels, psychologiques et spirituels subis sous le régime des pensionnats, y compris les répercussions intergénérationnelles » (FADG, 1999-2010).

La définition des conséquences intergénérationnelles et des effets des abus sexuels et physiques subis dans les pensionnats est la suivante : « Les "conséquences intergénérationnelles" font référence aux effets des abus sexuels et physiques subis dans les pensionnats et qui ont été transmis aux enfants, aux petits-enfants et aux arrière-petits-enfants de ceux qui ont fréquenté le réseau des pensionnats indiens » (*Que sont les enfants devenus*, 2009).

Parmi la liste des conséquences intergénérationnelles ou séquelles que les Survivants⁹ doivent subir au jour le jour, on retrouve :

- Abus sexuel (passé et présent) ;
- Abus physique (passé et présent, en particulier, mais non exclusivement à l'endroit des femmes et des enfants) ;
- Violence psychologique et émotive ;
- Faible estime de soi ;
- Familles dysfonctionnelles et relations interpersonnelles difficiles ;
- Problèmes liés au rôle parental comme la froideur émotionnelle, la rigidité, la négligence, les communications inadéquates et l'abandon ;
- Désunion et conflits entre les individus, les familles et les factions au sein de la communauté ;

- Blocages en matière d'éducation - aversions pour les programmes d'enseignement formels qui ressemblent « trop à l'école », la peur d'échouer, sabotage de ses propres chances de réussir, problèmes d'apprentissage ayant une cause psychologique ;
- Famille dysfonctionnelle, comportements de codépendance reproduits dans le milieu de travail.

Selon la Fondation Autochtone de guérison (1999 : A5), les traumatismes intergénérationnels ou multigénérationnels sont présents lorsque les effets des traumatismes ne sont pas résolus au cours de la vie d'une génération. Lorsqu'on ignore les traumatismes et qu'on n'accorde aucun soutien pour les régler, ces traumatismes seront transmis d'une génération à l'autre. Ce que nous apprenons comme étant « normal » étant enfants, nous le transmettons à nos propres enfants. Les enfants qui apprennent que l'abus sexuel est « normal », et qui n'ont jamais réglé les problèmes qui s'ensuivent, peuvent infliger des sévices physiques et sexuels à leurs propres enfants. Les comportements malsains que les gens adoptent pour se protéger peuvent être transmis aux enfants, sans même savoir que ces comportements sont transmis. Voilà ce que sont les répercussions des abus physiques et psychologiques subis par les Autochtones dans les pensionnats.

En ce qui concerne les anciens élèves du pensionnat de St-Marc-de-Figuery, les principales souffrances relevées par l'étude de Loisel (2007) sont : maltraitance physique (punitives et châtiments corporels, douche collective sous le regard des surveillants ; mauvaise alimentation, exposition au froid) ; rupture culturelle (éloignement de leurs familles, interdiction de parler leur langue, impossibilité aux frères et sœurs de communiquer entre eux, cheveux coupés) ; souffrance psychologique (peur et angoisse, sentiment de rejet et d'abandon, vulnérabilité, impuissance, manque d'affection, ennui). Les auteurs de ces maux sont les enseignants, tant curés que religieuses. Il se trouve aussi que les enfants entre eux se faisaient subir de telles violences, selon les témoignages recueillis dans la communauté même par des intervenants de la santé.

Cette souffrance psychologique relevait des privations et manques causés par le mode même des pensionnats, mais aussi possiblement par l'attitude des leurs de retour dans leur communauté. C'est le phénomène de la pomme : rouge à l'extérieur et blanc à l'intérieur, comme des aînés ont pu le signifier. Ces enfants se retrouvaient donc malgré eux en conflit de loyauté.

Cependant, le rapport de Loisel (2007) fait également état d'une perception plus positive de ce pensionnat par certains des anciens élèves, qui y voyaient en fait davantage un refuge face aux violences vécues dans la communauté. Mais là encore, cet état de fait a conduit à une expérience de souffrance.

1.2.2 Réparation ?

Le 19 septembre 2007 entre en vigueur la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens. Il s'agit ici du plus important règlement de recours collectif de l'histoire du Canada. 1,9 milliard de dollars seront remis aux anciens élèves des « écoles résidentielles » dites « pensionnats indiens ». Une commission de vérité et de réconciliation a été mise sur pied officiellement le 2 juin 2008 avec pour mandat de promouvoir la sensibilisation et l'éducation du public à l'égard du système des pensionnats indiens et d'offrir aux anciens élèves, à leurs familles et à leurs communautés l'occasion de partager leurs expériences. Le 11 juin 2008, le Premier Ministre du Canada, Stephen Harper, a présenté ses excuses officielles aux Survivants des pensionnats (Levesque et Guimont-Marceau, 2009).

Dans le contexte de la communauté de Kitcisakik, des programmes ont été mis en place entre 2001 et 2002 pour faire suite aux recommandations de la FADG. Un nouveau programme est en cours d'application, depuis le début de janvier 2010, auprès des personnes ayant vécu dans les pensionnats et plus particulièrement celui de St-Marc-de-Figuery.

Jusqu'à cette année, trois intervenants œuvrant déjà à temps plein pour d'autres communautés ou organismes venaient ponctuellement à Kitcisakik pour aider les personnes qui en faisaient la demande. Cette aide était cependant trop irrégulière et le Centre de santé a décidé d'embaucher, au début 2010, une ressource à temps plein pour appliquer le programme de Santé Canada : Programme de soutien en santé / Résolution de la question des pensionnats indiens, qui existe depuis 2005. Ce programme permet aux anciens pensionnaires qui en font la demande, de recevoir un soutien lors de l'étape du témoignage tant sur un plan administratif que psychologique. L'intervenante en poste assure une présence selon le besoin de la personne. Selon elle, celles et ceux qui ont vécu ces traumatismes viennent assez facilement. Ils représentent environ 35 personnes dans la communauté (8%). Certains sont décédés. Une dizaine d'entre eux sont en fin de processus de réparation, c'est-à-dire en passe de recevoir un montant d'argent compensatoire. Ces demandes sont réglées en 2 à 3 années, à l'exception des personnes en fin de vie, qui peuvent bénéficier d'un traitement accéléré. Une première étape a permis à l'ensemble des personnes concernées de recevoir un montant d'argent, et ce, sans avoir à livrer de témoignage. Cette deuxième étape, qui conduit également à l'octroi d'un montant allant de 3000 à 100,000\$, nécessite de témoigner. Cette étape est beaucoup plus difficile, car certains refusent de se remémorer ce temps, dans la mesure où ils disent l'avoir effacé de leur mémoire et n'en avoir jamais parlé à leur famille.

Le soutien accordé est également proposé une fois l'argent reçu par le bénéficiaire. Toutefois, il s'agit là encore d'une base volontaire de demande. Il est relevé par les intervenants que les conséquences de cet octroi d'argent peuvent être dramatiques, causant des augmentations de consommation, de violence, de discorde entre les familles.

Autrement dit, la réparation peut engendrer de nouvelles souffrances que les enfants vivent à leur tour directement.

1.2.3 Vivre à Val-d'Or

Les enfants ayant été scolarisés à Val-d'Or depuis les années 90 ont été baignés dans la culture occidentale tant par l'éducation dispensée que par les foyers dans lesquels ils résidaient chaque semaine. Ils retournaient dans leur famille pour les fins de semaine et les congés scolaires, pour ceux qui n'avaient pas été retirés de leur famille par la Direction de la Protection de la Jeunesse. Dans ce dernier cas, les enfants restaient dans leur famille d'accueil. Il n'existe dans la communauté qu'une seule famille d'accueil accréditée par la DPJ. Le taux de placement d'enfants (âgés de moins de 18 ans) est de 22% en 2009¹⁰. Ce nombre n'inclut pas les suivis effectués par la DPJ qui ne nécessitent pas de placement.

Les commentaires recueillis auprès de jeunes adolescents qui ont toujours été scolarisés à l'extérieur de leur communauté font valoir la difficulté d'être loin des siens, même si cet éloignement est parfois salubre dans le cas de situations familiales problématiques. La rupture communicationnelle et générationnelle est aussi mentionnée, surtout dans les relations avec les aînés qui ne parlent pas français et les jeunes qui ne parlent presque plus l'algonquin. De plus, la communauté est perçue comme un lieu d'isolement et d'ennui. Et pourtant, malgré ces sombres énoncés, ils restent attachés à leur communauté et espèrent avoir un rôle à jouer dans le développement et le mieux-être des

leurs. L'implantation d'une école primaire est perçue comme une chance extraordinaire pour les enfants et pour les adultes de revivre ensemble (Loiselle et *al.*, 2008 ; Dugré, 2009). La vie urbaine et ses attractions ne semblent pas équivaloir à l'importance de renouer des liens souvent fragilisés.

1.2.4 Le retour des enfants dans la communauté

Depuis septembre 2005, les enfants ont commencé à rester dans la communauté et à grandir auprès de leurs familles et amis. Cette demande a été celle de la communauté qui trouvait très difficile : d'être privée de ses plus jeunes membres ; de voir les familles désunies ; de constater la croissance des problématiques de violence, de consommation, d'abus en tous genres ; d'assister à la dégradation des relations intergénérationnelles et des habiletés parentales ; de constater la diminution inquiétante des acquis culturels et traditionnels. Cette réaction a été reçue favorablement par la majorité des membres. Il a fallu cependant travailler intensément pour défendre d'abord le projet d'école et le réaliser.

En effet, tel qu'indiqué en introduction, Kitcisakik n'a pas le statut de réserve ce qui ne lui conférait de prime abord aucun accès à des aides et subventions fédérales. La direction de l'Éducation, soutenue par le Conseil des Anishnape de la communauté, est tout de même parvenue à obtenir les moyens nécessaires pour commencer la scolarisation en 2005. L'école est ainsi financée aux 5 ans conjointement par le Ministère des Affaires Indiennes du Canada (MAINC) et par le CEPN, qui reçoit son financement du MAINC. Ce financement, comme pour la majorité des institutions autochtones d'enseignement, est jugé insuffisant (Sioui, 2009, p. 31) pour répondre à l'entière exigence d'une éducation de qualité, et ce malgré les efforts de l'équipe en place pour assurer le meilleur niveau d'enseignement aux enfants.

2. Une école dans la communauté : et la vie revient

À l'entrée du village se trouve ce dicton africain : *Il faut toute une communauté pour élever un enfant*. Cette conscience de l'importance de voir et faire grandir les enfants dans leur milieu d'appartenance culturelle est bien présente. En effet, les membres de Kitcisakik ont le souci de la pérennité de leurs cultures et traditions, particulièrement fragilisées par l'infiltration normale, mais peut-être non suffisamment contrôlée de la culture non-autochtone. Il en va de l'évolution naturelle des sociétés qui se côtoient, cependant l'inquiétude sur le devenir de la communauté est grande.

2.1 Réponse aux attentes de la communauté

L'implantation d'une école primaire répond en partie à cette inquiétude puisque désormais la communauté souhaite reprendre le contrôle de l'éducation de ses enfants. Les familles sont de nouveau réunies après des décennies de séparation et peuvent apprivoiser l'institution scolaire venue à elles et non le contraire.

Cependant, toutes les attentes ne sont pas nécessairement comblées. En effet, Kitcisakik ne bénéficie que de moyens très précaires pour assurer un niveau de vie, d'hygiène, de sécurité acceptables pour ses membres. Les maisons sont faites de planches de bois et ne disposent ni d'électricité (à l'exception de certaines familles qui ont pu se procurer des génératrices), ni d'eau courante. La communauté toute entière est en attente de la réalisation du projet Wanaki, soit un véritable village « moderne ». En attendant, les familles doivent se contenter de conditions de vie qui ne correspondent pas à celles d'une société occidentale telle que le Canada.

L'école représente un espoir et un baume pour la communauté.

2.2 Questionnement des intervenants

Les conditions de vie précaire alliées à un niveau d'éducation (selon l'idée occidentale) faible, à un taux élevé de problématiques sociales (consommation, violence, décrochage scolaire, chômage, grossesses précoces) ont mené les intervenants de la communauté, autochtone et non-autochtone, à se questionner sur les défis que poserait l'implantation d'une école.

En effet, quelles difficultés la réunion des familles peut-elle engendrer ? Tel que déjà mentionné, les séquelles de l'éloignement forcé touchent directement l'application des habiletés parentales. La parentalité est l'exercice de l'ensemble des fonctions parentales, ce qui implique selon Terrisse (2009) que les parents détiennent un corpus de compétences (savoirs, savoir-être et savoir-faire) afin de : 1) protéger l'enfant et subvenir à ses besoins primaires (loger, nourrir, soigner, vêtir, protéger du danger, l'empêcher de faire mal aux autres) ; 2) éduquer l'enfant et assumer son bien-être effectif en satisfaisant ses besoins psychosociaux (affectifs, sociaux, cognitifs, valeurs). Le but des parents est d'amener l'enfant à devenir un individu autonome adapté à sa société d'appartenance et, en général, le plus performant possible (Terrisse, 2009 ; Rycus et Hugues, 2005).

Or, les parents de la communauté ont pour la plupart subi les conséquences des pensionnats et de la scolarisation éloignée des leurs. Et partant du principe que la parentalité s'acquiert, qu'on ne naît pas parent, qu'on le devient en apprenant, de qui apprend-on ? Quel est le modèle de parentalité pour ces jeunes parents dont les enfants sont désormais avec eux sept jours sur sept, alors qu'eux-mêmes ne voyaient leur famille que les fins de semaine ou que lors de congés ? Quels apprentissages devront-ils faire pour le bien-être de leurs enfants en ayant à s'en occuper à temps plein ? Et dans les conditions difficiles de la communauté ?

D'autre part, la perception de l'institution scolaire peut être fortement biaisée par les expériences difficiles vécues antérieurement : l'école est un symbole de la domination d'une culture sur l'autre, d'une relation inéquitable et dont la visée n'est pas en accord avec le souci de préservation et de pérennité d'une culture autre que celle occidentale. Or voici qu'une telle institution, bien que demandée, se retrouve dans la communauté et que, faute de personnels autochtones dûment qualifiés, ce sont des non-autochtones qui en assurent la gestion. Sous cet angle, des critiques et inquiétudes peuvent être formulées. Mais il faut alors nuancer. L'école a été souhaitée par la communauté et est sous la responsabilité du Conseil des Anishnapek. Ce dernier confie ensuite le mandat à des personnes recrutées par ses soins de diriger l'école selon les directives élaborées par le Conseil en collaboration avec les personnes et organismes concernés. Il ne s'agit dès lors plus d'une école de Blancs telle qu'entendue par le passé. Les enseignants travaillent selon les directives ministérielles, car les enfants doivent bénéficier du même enseignement que dans n'importe quelle autre école. Ce point est très important pour la communauté qui ne veut pas d'une éducation à rabais. Toutefois, l'école est ouverte à toutes les demandes en lien avec la culture algonquine en vigueur à Kitcisakik. Les enseignants et la direction sont également très ouverts et sensibilisés aux difficultés de la communauté.

Malgré cela, il est encore possible de déceler un certain malaise des adultes de la communauté envers l'école. Ce malaise semble toutefois tranquillement s'estomper aux dires du personnel scolaire et des parents rencontrés. L'école est présente depuis 4 ans maintenant dans la communauté.

Ainsi, en regard des problématiques touchant les parents spécifiquement et par ricochet les enfants, les intervenants et certains membres de la communauté étaient en droit d'anticiper les défis que l'implantation d'une école allait poser. Il est alors question de prévention des abus, de la négligence et de sensibilisation à une hygiène de vie adéquate pour favoriser le bien-être des enfants.

C'est à partir de ces questionnements qu'une démarche auprès de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a été entreprise.

2.3 Recherche-Action

En 2005-2006, des membres et intervenants de la communauté ont partagé avec des professeurs-chercheurs de l'UQAT leurs préoccupations face à ce retour des enfants. Une équipe de recherche s'est alors constituée pour traiter de la problématique du « 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 ». Cette recherche est financée par les Instituts de Recherche en Santé du Canada (IRSC) sur quatre années.

2.3.1 Définition

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, p. 13). Pour Lavoie, Marquis, Laurin (1996, p. 42), la recherche-action revêt les spécificités suivantes : a un caractère social ; est associée à une stratégie d'intervention ; évolue dans un contexte dynamique ; réunit l'action et la recherche ; doit avoir pour origine des besoins sociaux réels ; doit être menée en milieu naturel de vie ; doit mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux ; doit s'ajuster selon les événements ; doit s'auto-évaluer tout au long du processus ; le chercheur devient acteur et l'acteur devient chercheur.

2.3.2 Les modalités de cette recherche-action

- 1) *Les besoins sont identifiés dans la communauté* : les besoins ont été clairement identifiés lors de la Phase I de la recherche. Une collecte de données a été réalisée dans la communauté auprès des parents, aînés et intervenants, puis analysées pour connaître les besoins de cette dernière en lien avec la thématique de la santé et du bien-être des enfants de retour à Kitcisakik (voir 3.1) ;
- 2) *La Recherche action intervient dans un milieu défavorisé et/ou envers une population opprimée* : 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 » ;
- 3) *La participation et l'implication des membres de la communauté, et leur égalité avec les chercheurs, à tous les niveaux du processus de recherche* : il existe deux niveaux de participation de membres de la communauté à la recherche-action : 1) La formation d'assistantes de recherche algonquines ; 2) Le Comité de suivi¹¹ : consultation, conseil et pouvoir décisionnel. Ce Comité permet une rétroaction régulière soit la micro-évaluation des actions et le réajustement de celles-ci.

La finalité de la recherche action est de contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des membres de la communauté, l'objectif général étant de favoriser la santé et le bien-être des enfants de retour dans la communauté.

Trois problèmes relatifs à l'objet de recherche « l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants » ont ainsi été identifiés en collégialité.

Tableau 1. Identification des problèmes et des réponses proposées

Problèmes	Réponses
Les habiletés parentales ne sont plus autant présentes aujourd'hui dans la communauté, et ce manque d'habiletés parentales peut nuire à la santé et au bien-être des enfants qui font l'objet d'un retour dans la communauté.	Le projet de recherche-action vise, d'une part (recherche) à identifier comment aider les parents, et d'autre part (action) à soutenir le développement de services d'aide aux parents.
La perte progressive de la culture anicinape crée des incompréhensions et des conflits intergénérationnels qui peuvent nuire aux enfants qui font l'objet d'un retour dans la communauté.	Le projet de recherche-action vise, d'une part (recherche) à identifier comment revaloriser la culture anicinape, et d'autre part (action) à soutenir le développement d'ateliers culturels.
Les membres de la communauté ne sont pas assez impliqués dans les processus de recherche, en général, ainsi que dans les interventions visant les parents et les enfants, ce qui peut nuire aux enfants qui font l'objet d'un retour dans la communauté.	Le projet de recherche-action vise à intégrer la communauté dans le projet en la formant à la recherche et à l'action.

3. Les espoirs et défis

3.1 Besoins identifiés

Les besoins de la communauté de Kitcisakik ont été identifiés dans le cadre de la Phase I de la recherche (Loiselle et *al.*, 2008), pour mieux comprendre la situation sociale réelle et la situation sociale souhaitée par la communauté. Trois grandes catégories de besoins ont été dégagées :

- Les besoins affectifs : renforcer les liens d'attachement parents-enfants ;
- Les besoins culturels : contribuer à l'élaboration d'une école qui ressemble à la communauté ;
- Les besoins quotidiens : outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école.

Ces besoins identifiés ont été affinés et exprimés comme cibles directes de l'intervention.

3.2 Cibles du programme d'intervention et application du programme et services de soutien

Ce sont ces trois dimensions du problème que la recherche-action va cibler pour résoudre le problème. Les trois dimensions du problème ont été justifiées causalement par le groupe de la recherche-action comme suit :

- ❑ Cible 1. Les liens d'attachement parents-enfants : La qualité de la relation parent-enfant a un effet durable sur l'adaptation de l'enfant tant en famille qu'en contexte scolaire (Moss, 2003) ;
- ❑ Cible 2. Viser l'implication des parents et autres collaborateurs dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble : La reconnaissance de l'existence de savoirs valides propres aux communautés et l'intégration des dynamiques scolaires et sociales augmentent la crédibilité des institutions et des individus autochtones auprès des enfants et réduit les problèmes d'adaptation scolaire et sociale (James, 2000 ; Régnier, 1994 ; Ward, 1998) ;
- ❑ Cible 3. La gestion du quotidien relatif à l'école par les parents : Les parents doivent être inclus dans toute intervention concernant les enfants afin de travailler sur les relations au sein de la famille, tout autant que sur les comportements à l'école (Moss, 2003).

Après de multiples réflexions et échanges, il apparaît que la pertinence de la recherche-action est révélée non pas en agissant directement sur les trois cibles identifiées, mais sur l'engagement de la communauté qui pourra atteindre ces trois cibles (Loiselle et *al.*, 2008 ; Marceau et Paumier, 2009).

La recherche a permis d'aider au démarrage et fonctionnement d'un groupe de mobilisation de parents pour l'école, d'un atelier d'aide aux devoirs, d'un cours de langue et culture algonquines, d'une petite bibliothèque scolaire, à la réalisation de formation sur le lien d'attachement et l'aide aux devoirs. Elle fait également, lors de chaque rencontre du comité de suivi, des recommandations quant aux activités offertes dans la communauté qui visent les habiletés parentales et/ou le lien d'attachement. Tous ces éléments ont connu un départ lent et laborieux et semblent petit à petit prendre leur place dans la vie de la communauté et des familles. Il restera à évaluer leur pérennité dans les années qui viennent.

3.3 *La souffrance et la libération*

3.3.1 Enfants

Les enfants portent sur leurs épaules une lourde charge dont certains membres de la communauté ont parfaitement conscience. Ils ont à acquérir les savoirs occidentaux et les savoirs ancestraux. L'avenir de leur communauté repose sur leurs frêles épaules. Un grand nombre d'enfants scolarisés vit des difficultés familiales parfois très graves. « Comme dans n'importe quelle école », diront les enseignantes, « mais pour un si petit nombre d'élèves, les problématiques sont trop élevées ». Les difficultés d'apprentissage qui en découlent sont un défi pour les enseignantes, qui ne sont pas toujours outillées pour y faire face. Elles doivent également composer avec une maîtrise du français faible, ce qui complique les échanges tant avec les enfants qu'avec leurs parents. On retrouve là les traces assimilationnistes : l'algonquin est en déclin et le français défaillant.

La communauté dispose toutefois de plusieurs intervenants qui leur viennent en aide quotidiennement : travailleurs sociaux, psycho-éducatrice, éducatrice spécialisée, infirmière. La souffrance des enfants est très tôt placée sous surveillance. Il reste cependant que celle-ci découle du vécu familial et qu'il ne suffit pas de considérer uniquement l'enfant pour tenter d'y remédier efficacement. L'intégration familiale de la souffrance n'est pas facile à considérer en termes d'intervention. En effet, les intervenants doivent d'abord gérer l'immédiat, les problématiques présentes qui se posent à eux, et ne peuvent pas alors s'extirper d'une dynamique de travail très exigeante pour proposer un travail de plus longue haleine auprès des familles.

3.3.2 Parents

À la demande du Conseil, une semaine culturelle a été instaurée depuis cette année. À cette demande, la direction de l'école a répondu favorablement en accommodant l'horaire des cours afin que les enfants puissent y participer. Lors d'un décès, toute la communauté est en deuil, cela signifie que plusieurs enfants ne se présenteront pas en classe. Beaucoup d'enfants jouent au hockey à Val-d'Or, les enseignants savent qu'ils seront fatigués le lendemain en classe et adaptent les devoirs en conséquence. Voici quelques exemples d'accommodation auxquelles l'école se prête sans vergogne. L'école elle-même sollicite la communauté pour que ses membres s'y investissent davantage, notamment lors des fêtes scolaires ou lors des activités extérieures qui nécessitent des accompagnants. Les parents commencent tranquillement à s'impliquer et à rentrer physiquement dans l'enceinte de l'école. Malgré les problèmes récurrents de négligence, d'abus qu'ils peuvent faire subir à leurs enfants, un climat plus sain et plus confiant constaté par le personnel scolaire s'instaure.

L'école s'est donnée pour mandat de trouver des moyens d'impliquer davantage les parents dans la vie scolaire et de leur faire ainsi valoir les aspects positifs qu'elle propose : les sorties scolaires, les rencontres enfants-parents lors d'activités ludiques et d'apprentissage, le temps consacré au dialogue entre le personnel et les parents, l'implication dans les devoirs, voici quelques exemples de moyens utilisés par l'école pour démontrer son ouverture et l'importance qu'elle accorde à celles et ceux qui leur confient leurs enfants.

3.3.3 Espoir

L'implantation de l'école primaire une année à la fois est certainement un élément favorisant un processus progressif d'adaptation et de sensibilisation tant pour les enfants que pour les parents et autres membres de la communauté. Ce processus n'a toutefois pas nécessairement été envisagé selon cet aspect, mais davantage en raison de contraintes économiques. Cette implantation progressive permet aussi des réajustements de la part des professionnels qui œuvrent au sein de l'école et du centre de santé. Des ateliers tenant compte des besoins des familles et des enfants ont ainsi vu le jour via, entre autres, la diffusion des résultats de la phase I de la recherche. Des recommandations et un soutien sont assurés par l'équipe de recherche depuis la mise en place de la phase II, soit l'application d'un programme qui tente de répondre aux besoins. Et là encore, des évaluations constantes de l'équipe permettent une rétroaction saine et constructive auprès de la communauté pour la poursuite du soutien apporté aux parents et aux enfants.

Certains éléments d'application du programme fonctionnent, d'autres moins. La principale difficulté rencontrée concerne l'implication et la persévérance des membres de la communauté et plus spécifiquement des parents. L'un des maîtres mots de l'équipe de recherche a toujours été de valoriser l'émancipation et non la prise en charge. En effet, il a souvent été fait remarquer aux chercheurs par les membres anishnape du comité de suivi que les gens extérieurs à la communauté veulent plus que ceux qui y vivent.

Il est ici important de souligner que les Algonquins de Kitchisakik ont pour la plupart parfaitement conscience des difficultés qu'ils ont à affronter, d'un certain manque de connaissances, des limites que leurs comportements posent, et qu'ils collaborent avec facilité étant donné cette conscience lorsque des propositions d'aide leur sont offertes. Toutefois, leur faible estime en leurs compétences à résoudre des problèmes se répercute dans une mise en action lente ou avortée s'ils ne bénéficient pas du soutien des personnes-ressources adéquatement formées. Il est essentiel de valoriser ainsi le comment faire, le modeling, en respectant des dimensions culturelles qui leur sont propres, tout en gardant à l'esprit qu'ils auront à agir par eux-mêmes ensuite.

Les souffrances vécues dans le passé ont engendré et engendrent encore chez les plus jeunes le sentiment d'une faible estime de soi et un manque de confiance envers les figures dites d'autorité. Les liens intergénérationnels tels que le lien d'attachement, durement éprouvés jusqu'à aujourd'hui, sont de plus en plus pris en compte dans les interventions et outils mis en place par l'école et le Centre de santé. Les parents d'enfants en bas âge ainsi que les futurs parents sont sensibilisés à l'importance de ce lien depuis un an environ, grâce à des ateliers et des formations de ressources humaines.

Beaucoup des troubles rencontrés chez les enfants scolarisés dans la communauté proviennent des défaillances de ce lien. Le défi est toutefois de considérer que le parent qui a lui-même souffert dans sa relation avec ses propres parents et dont les blessures n'ont pas été pansées ne pourra pas être à l'écoute de son enfant autant qu'il serait souhaitable. Est-il trop tard pour agir ? Le lien est fragile

sans aucun doute, mais beaucoup d'interventions sont mises en œuvre depuis un à deux ans pour le solidifier, notamment à l'école par des activités parents-enfants, des rencontres plus assidues avec l'éducatrice spécialisée, des interventions constructives en lien avec le Centre de santé concernant l'hygiène, l'alimentation, la routine à la maison, les conséquences des abus sur les enfants.

Plus de trois années ont passé depuis le début de cette recherche, avec son lot de déceptions certes, mais aujourd'hui il est possible de dire que les parents s'impliquent davantage, qu'ils développent une relation de confiance et non plus de méfiance envers l'école, que les intervenants en place travaillent avec eux pour les aider dans une saine gestion du quotidien et éviter au maximum les négligences et autres abus envers les enfants. Il reste indéniablement du chemin à parcourir, la souffrance passée est encore présente et restera encore pour plusieurs années un poids dont il faut se déprendre et dont il faut accepter le visage. Les liens d'attachement parent-enfant ont été trop longtemps fragilisés pour que des résultats immédiats soient envisageables, toutefois chaque action entreprise peut avoir un impact même si celui-ci se fait plus lentement. La génération des enfants d'aujourd'hui porte certes une lourde croix encore, mais aussi l'espoir d'un avenir meilleur après que les maux (mots) auront pu être entendus et traités.

Conclusion

Cette recherche permet de saisir, au quotidien ou presque, la vie des familles concernées par l'école de la communauté. Elle révèle que, en amont des problématiques que le personnel scolaire rencontre chez les enfants, ce sont deux à trois générations qui ont été marquées par des souffrances souvent pensées comme honteuses. On assiste ici directement - et un peu impuissants - aux traces de fer rouge ineffaçables laissées par des années d'histoire tourmentée dont les conséquences n'ont été prises en compte que récemment.

L'espoir est pourtant toujours vif, tant du côté des chercheurs que de celui de la communauté et de celles et ceux qui y œuvrent pour le mieux. La conscience que quelque chose ne va pas est bel et bien là ; le souci de s'en sortir est aussi là ; mais il faut trouver où rebondir pour aller vers un ailleurs plus serein et surtout accepter de sauter d'abord (agir), ce qui est encore difficile pour beaucoup de membres de cette communauté.

Il reste que les intentions du gouvernement sur l'avenir des Premières Nations, et dans ce cas-ci particulièrement, manquent encore de clarté. Ne serait-ce pas finalement plus simple de dissoudre ces lieux de misère et de mener les membres de la communauté à se fondre dans le « reste » de la population ? Quand il est question de deux solitudes au Canada, inclut-on celle de toutes les Nations Autochtones ? Face aux problématiques que rencontrent ces populations, il est difficile de se dire qu'un jour, elles retrouveront une quiétude, un sain équilibre entre leur histoire et celle de l'Occident qui se mêlent maintenant depuis quelques siècles. Pourtant il existe un sentiment de fierté dans cette distinction culturelle comme pour n'importe quel être humain qui se rattache à des racines et une identité collective propre. Cette fierté a été piétinée, s'est réduite à une peau de chagrin, et aujourd'hui une voix s'élève pour lui rendre sa grandeur. Les enfants de Kitcisakik auront à y travailler si telle est leur volonté. Ils auront à dépasser les souffrances infligées aux leurs et qui leur auront causé aussi par ricochet tant de souffrances. L'implantation de l'école dans le village participe à cette guérison intergénérationnelle, une classe à la fois, un pas à la fois. Elle fait valoir l'importance du vivre ensemble, elle révèle certains maux au grand jour et permet leur considération, elle contribue à la réappropriation de l'enfance et de l'éducation et au souci de prendre soin de celles et ceux qui devront prendre des décisions demain.

La souffrance liée à l'institution scolaire ne peut être passée sous silence comme cela a été expliqué, parce qu'elle vit toujours dans celles et ceux qui l'éprouvent encore et qui l'ont transmise à leurs enfants. L'implantation de l'école représente une volonté de faire face à celle-ci, sans avoir conscience des conséquences en filigranes de tout ce qu'elle représente. Avec les quelques années de recul, il est possible aujourd'hui d'analyser ce phénomène comme un souci de guérison non avoué et d'y voir d'abord et avant tout de l'espoir. Il s'agit donc bien plus qu'une simple petite école de village et les enfants qui y sont scolarisés bénéficieront non seulement des acquis pédagogiques, mais aussi d'un apaisement ou d'un éloignement des souffrances qui leur ont été transmises. À travers la construction durable de l'école, il faut voir un symbole fort de fronde à la souffrance nécessaire au mieux-être de toute une communauté : «...puisque la souffrance se donne phénoménologiquement comme cela qui doit cesser. La vie ne se nourrit pas de la souffrance, mais de la lutte qu'elle lui oppose » (Longneaux, 2007, p. 72).

Notes

- 1 Peter Jones (Kahkewaquonaby) (1802-1856) et Chief Shingwauk, « The Pine » (1773-1854), nation Odjibway.
- 2 Rappelons que cette loi fait des autochtones des pupilles de l'État. Ils n'ont à ce jour encore qu'un statut équivalent à celui d'un mineur et, jusqu'en 1960, pour avoir le droit de vote, un autochtone devait renoncer à son statut.
- 3 Pensionnats – régime canadien de pensionnats fréquentés par des élèves autochtones, comprenant des écoles industrielles, des internats, des résidences d'élèves, des auberges de jeunesse, des centres d'hébergement, des internats accueillant la plupart des élèves de jour, ou une association de deux ou de plusieurs catégories de pensionnats énumérées précédemment (FADG).
- 4 C'est en Alberta que le nombre de pensionnats est le plus grand avec un total de 20 écoles résidentielles; vient ensuite la Colombie-Britannique qui compte 16 pensionnats indiens en 1931.
- 5 Ordre missionnaire des Oblats de Marie-Immaculée fondé en 1876 en France par Eugène de Mazenod, dont la mission était d'évangéliser des pauvres du monde. Ils se voyaient comme les « sauveurs des pauvres sauvages païens du Canada » (Loiselle, 2007, p. 8).
- 6 Le CEPN a été fondé en 1985 parce que « le Peuple Indien a le droit et la responsabilité de contrôler, de diriger et de s'assurer que la meilleure éducation possible est reçue et/ou donnée à la population ».
- 7 Cela ne sera plus exigé à partir de 1957 les jours de semaine mais la messe sera obligatoire le dimanche.
- 8 Lac-Simon est une réserve algonquine, située à 32 km de Val-d'Or, qui compte 1390 membres inscrits (Statistique Canada 2009).
- 9 Survivant : Autochtone ayant fréquenté les pensionnats et ayant vécu au régime des pensionnats au Canada (FADG).
- 10 Ces données proviennent de la Direction de la Protection de la Jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue en 2009.
- 11 Le Comité de suivi de la recherche se compose aujourd'hui de 9 membres et de 2 invités occasionnels. Parmi ces 9 membres, 3 sont membres de la communauté anicinape de Kitcisakik, 2 y travaillent, 4 font partie de l'équipe de recherche.

Bibliographie

- Barlow, K. J. (2009). *Pensionnats, prisons et VIH/Sida au sein de la population autochtone du Canada : à la recherche de liens d'interdépendance*. Fondation autochtone de guérison.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minit.
- Dallaire, M. (2002). *Cadres de collaboration des approches participatives en recherche : recension d'écrits*. Chaire Approches communautaires et Inégalités de santé FCRSS/IRSC, Université de Montréal.

- Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007), <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/fr/drip.html>, consulté en janvier 2010.
- Déclaration de réconciliation, Gouvernement du Canada (1998), http://www.trc-cvr.ca/pdfs/SCHEDULE_N_FR.pdf, consulté en janvier 2010.
- Desjardins, S. et Rouleau, M.-P. (1998). *Les pensionnats au Québec*. Les Archives de Radio-Canada, diffusé le 25 janvier 1998.
- Dugré, S. (2009). Installation d'une première école dans une communauté algonquine du Nord du Québec vivant dans la forêt : paroles d'adolescents. Communication présentée au symposium *Paroles d'adolescents*, Florianopolis, Brésil, 29 juin au 3 juillet 2009.
- Fondation autochtone de guérison (1999). *Guide du programme de la Fondation autochtone de guérison*, 2e édition. Ottawa : Fondation autochtone de guérison.
- Indian and Eskimo Welfare Commission, Oblate Fathers in Canada (1958). *Residential Education for Indian Acculturation*. Ottawa : Archives Deschâtelets.
- James, K. (2000). Social psychology. American Indians, science, and technology. *Social Science Computer Review*, 18(2), p. 196-213.
- Lamoureux, J. (2008). Paroles dérangeantes, scènes inédites, subversion égalitaire : réflexion sur la subjectivation politique. In Louise Blais (direct.), *Vivre à la marge, réflexions autour de la souffrance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lavoie, L., Marquis, M. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, C. et Guimont-Marceau, S. (2009). *La loi sur les Indiens : jalons historiques, colloque sur Les Autochtones au Québec : à la rencontre des savoirs et des cultures*. Réseau Dialog, 16 au 21 août 2009, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Val-d'Or.
- Loïselle, M. (2007). *Un portrait. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery*. Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Loïselle, M., Bousquet, M.-P., Dugré, S., Grenier S. et Potvin M. (2008). *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kītcisakīk : une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants*. Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Les Instituts de Recherche en Santé du Canada.
- Longneaux, J.-M. (2007). La souffrance comme exemple d'une phénoménologie de la subjectivité. In *Expression de la subjectivité, Collection du CIRP*, 2, Cercle Interdisciplinaire de Recherches Phénoménologiques, p. 21-73.
- Marceau, R., et Paumier, M. (2009). *Évaluation de la recherche-action. Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kītcisakīk : une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants*. Rapport d'étude de la mise en œuvre (Première partie), Centre de Recherche et d'expertise en évaluation, École nationale d'administration publique.
- Moss, E. (2003). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire*. Rapport de recherche, FQRSC.
- Que sont les enfants devenus ? <http://www.wherethechildren.ca/fr/>, mise à jour 26 juin 2009, consulté en janvier 2010.
- Regnier, R. (1994). The sacred circle. A process pedagogy of healing. *Interchange*, 25(2), p. 129-144.
- Rycus, J. S. et Hughes, R.C. (2005). *Guide terrain pour le bien-être des enfants. Fondements des services de bien-être de l'enfance*, vol. 1, Montréal Éditions Sciences et Culture.
- Salée, D. (2009). *Peuples autochtones, État et société au Canada : jalons critiques et arrière-plan politique*. Colloque sur Les Autochtones au Québec : à la rencontre des savoirs et des cultures, Réseau Dialog, 16 au 21 août 2009, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Val-d'Or.
- Sioui, R. (2009). *Les programmes et services offerts aux autochtones, vers une éducation de choix*. 7^e édition du colloque des Premières Nations de l'UQAT, 28 et 29 octobre 2009, Val-d'Or.

Statistique Canada. 2009. *Profil des communautés de 2006*. En ligne : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=E>, consulté le 10 août 2009.

Terrisse, B. (2009). *Prévenir l'échec, Intervention précoce et soutien à la parentalité*. Colloque neurosciences, éducation et francophonie, 24 au 26 mars 2009, ENS, Lyon, 45 p.

Ward, C. (1998). The importance of context in explaining human capital formation and labor force participation of American Indians in Rosebud county, Montana. *Rural Sociology*, 63(3), p. 451-480.

Notice professionnelle

Docteure en sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal et en Muséologie Sciences et Société du Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris depuis 2006. Coordonnatrice de recherche pour l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et conservatrice au Centre d'exposition de Val-d'Or depuis septembre 2006.

anne-laure.bourdaleix-manin@uqat.ca