

Une recherche-action en milieu autochtone : de l'implantation d'une école à l'implication parentale dans le sain développement des enfants

Marguerite Loiselle, Suzanne Dugré, Stéphane Grenier, Micheline Potvin, Marie-Pierre Bousquet and Anne-Laure Bourdaleix-Manin

Volume 28, Number 3, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086780ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1086780ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Loiselle, M., Dugré, S., Grenier, S., Potvin, M., Bousquet, M.-P. & Bourdaleix-Manin, A.-L. (2009). Une recherche-action en milieu autochtone : de l'implantation d'une école à l'implication parentale dans le sain développement des enfants. *Recherches qualitatives*, 28(3), 64–88. <https://doi.org/10.7202/1086780ar>

Article abstract

En 2006, une étroite association de chercheurs universitaires avec les membres d'une communauté algonquine a permis l'élaboration d'un projet de recherche-action participative sur plusieurs années et sa mise en branle. Le but était de faire émerger les besoins des parents d'enfants scolarisés pour la toute première fois de leur histoire dans leur communauté d'origine et de tenter d'y répondre pour le mieux-être des familles et de la population. Cette recherche se caractérise par la formation d'assistantes de recherche algonquines et la mise sur pied d'un comité de suivi de la recherche. Ce dernier, composé autant de membres chercheurs que de porte-parole de la communauté, autochtones et non-autochtones, est voué à prendre des décisions quant aux chemins à privilégier dans la perspective de proposer un programme permettant de répondre aux principaux besoins identifiés des parents et auxquels les services déjà en place ne répondent pas. Cette recherche se poursuivra jusqu'en 2010. Cet article rend compte de la phase 1 de la recherche de septembre 2006 à octobre 2007.

**Une recherche-action en milieu autochtone :
de l'implantation d'une école
à l'implication parentale
dans le sain développement des enfants**

Marguerite Loiseau, Ph.D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Suzanne Dugré, Ph.D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Stéphane Grenier, Doctorant

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Micheline Potvin, Ph.D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Marie-Pierre Bousquet, Ph.D.

Université de Montréal

Anne-Laure Bourdaleix-Manin, Ph.D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé

En 2006, une étroite association de chercheurs universitaires avec les membres d'une communauté algonquine a permis l'élaboration d'un projet de recherche-action participative sur plusieurs années et sa mise en branle. Le but était de faire émerger les besoins des parents d'enfants scolarisés pour la toute première fois de leur histoire dans leur communauté d'origine et de tenter d'y répondre pour le mieux-être des familles et de la population. Cette recherche se caractérise par la formation d'assistantes de recherche algonquines et la mise sur pied d'un comité de suivi de la recherche. Ce dernier, composé autant de membres chercheurs que de porte-parole de la communauté, autochtones et non-autochtones, est voué à prendre des décisions quant aux chemins à privilégier dans la perspective de proposer un programme permettant de répondre aux principaux besoins identifiés des parents et auxquels les services déjà en place ne répondent pas. Cette recherche se poursuivra jusqu'en 2010. Cet article rend compte de la phase 1 de la recherche de septembre 2006 à octobre 2007.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE, COMMUNAUTÉ ALGONQUINE, IMPLANTATION D'UNE ÉCOLE, BESOINS PARENTAUX, BIEN-ÊTRE DES ENFANTS

Introduction

Une communauté algonquine de l'Abitibi connaît depuis septembre 2005, et ce, pour la première fois dans son histoire, l'implantation d'une école primaire sur son territoire. Le statut particulier de cette communauté, volontairement non constituée en réserve, a engendré une situation entre pérennité des traditions et conditions de vie ne correspondant pas aux critères de nos sociétés occidentales contemporaines en termes de confort et d'hygiène. Elle est pour tout cela une population négligée.

La présence de l'école primaire a suscité certains questionnements de la part des membres de cette communauté notamment quant à l'ajustement de certaines habiletés parentales reliées à l'impact du scolaire dans le quotidien. En effet, les enfants étaient auparavant scolarisés dès la maternelle en dehors de la communauté et vivaient dans des foyers scolaires à Val-d'Or, étant donnée la distance séparant la communauté de la ville.

Un partenariat a été instauré par la communauté avec une équipe de chercheurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Cette recherche portant sur *le retour des jeunes enfants dans une communauté algonquine de l'Abitibi : une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants* a officiellement débuté en septembre 2006.

Le présent article porte sur la première phase de cette recherche, de septembre 2006 à octobre 2007, et fait état du contexte de vie et des fondements à l'origine de cette recherche de type qualitatif. Il expose les éléments caractéristiques de celle-ci en termes de ressources humaines, de transferts de compétences et de connaissances, et de processus méthodologique. Les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette phase sont résumés et interprétés et le programme d'intervention préconisé y figure. Enfin, les limites et caractéristiques de cette recherche seront présentées en conclusion.

Aux sources d'une recherche-action participative

Le contexte de vie d'une communauté autochtone

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

Il s'agit d'une communauté semi-nomade qui n'a pas le statut de réserve au sens de la Loi sur les Indiens. On s'y réfère en tant qu'établissement, ses membres étant considérés comme des squatters sur leur propre territoire ancestral (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006). Depuis les années 1950, cette communauté conserve l'espoir de vivre un jour une amélioration de sa situation et multiplie les démarches en vue de la construction d'un vrai village : le projet du village Wanaki (vivre en paix) (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005). Des plans architecturaux de ce futur village, incluant une école primaire, ont été élaborés en 2003 et le Conseil des Anicinapek de la communauté est présentement en négociations

avec les gouvernements fédéral et provincial (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006).

La population, l'une des plus pauvres de l'est du Canada (Thomas et al, 2006), dépassait en 2006 les 400 habitants dont environ la moitié se situe dans la tranche d'âge de 0 à 17 ans (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2006). Il s'agit donc d'une communauté très jeune et en croissance rapide. Le taux d'emploi dans la communauté est d'environ 25 %. Quant au niveau de scolarité, 65 % de la population n'ont pas atteint la 9^e année et seulement 12 % ont obtenu un diplôme d'études secondaires (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006).

Contexte éducatif et problématique émergente

Avant 1955, les enfants étaient éduqués par leurs parents, en forêt. À la saison estivale, des Pères Oblats venaient pour évangéliser et enseigner les rudiments de l'écriture et de la lecture. À l'ouverture du pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery, en 1955, situé à environ 200 kilomètres au nord de la communauté, et jusqu'à sa fermeture en 1973, les enfants ont été enlevés à leur communauté pour être instruits et « civilisés » dans ce pensionnat. Par la suite, les enfants ont été dispersés jusqu'en 1989 sur le territoire abitibien pour recevoir leur scolarisation. Depuis, les enfants fréquentent l'école à Val-d'Or où ils vivent en semaine dans des foyers scolaires non autochtones. En septembre 2005, la communauté implante chez elle progressivement une école primaire, en commençant par la maternelle puis, en 2006, la première année suivie de la deuxième année en septembre 2007 et de la troisième année en septembre 2008.

L'implantation de cette première école pose des dilemmes¹ aux parents d'enfants d'âge du primaire qui ont été privés d'un modèle parental en lien avec une institution scolaire. Ils ont été empêchés, depuis plusieurs générations, de jouer leur rôle de parents à temps plein.

Naissance d'une recherche-action participative

S'installer dans une communauté pour participer avec celle-ci à l'évaluation et à l'identification des besoins prioritaires dans le cadre du rapatriement progressif des enfants dans une école ne se fait pas sans provoquer des remises en question tant chez les membres de la communauté que chez l'équipe de recherche. En effet, que signifie l'école pour la communauté? Quels sont les besoins des parents face au retour des enfants dans leurs familles à temps complet? Comment repenser une école en respectant les valeurs et la culture de la communauté? Comment opérer la transition? Comment faire en sorte que les orientations des chercheurs ne prennent pas le pas sur les besoins des parents? Comment former des assistantes de recherche algonquines qui ne possèdent pas

les acquis minimaux attendus sans les façonner à penser comme les chercheurs tout en leur permettant d'acquérir les habiletés de recherche qui rendront leur travail crédible? Autant de questions qui ont demandé sans cesse des ajustements au cours de cette première année du projet.

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

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 participative a été choisie. Cette recherche s'inscrit dans la tradition de Paolo Freire (2000) en s'articulant autour de la triade recherche, éducation et action politique, et « implique une compréhension du rôle de la connaissance dans le pouvoir et le contrôle. Elle permet d'aborder des problèmes sociaux qui, de par leur nature, exigent des solutions collectives » (Dallaire, 2002, pp. 4-5).

La recherche-action participative envisage le sujet (la personne ou la communauté) dans son contexte, et elle tente de comprendre la signification et les implications du problème de recherche et de sa solution pour la communauté. Elle considère la personne ou la communauté comme un partenaire et elle respecte ce partenaire inconditionnellement. Ensemble, les professionnels et la communauté cherchent un terrain d'entente dans la définition du problème, dans le processus ou l'investigation et dans l'anticipation de l'action qui en découlera. La recherche-action participative se préoccupe de prévention et de promotion de la santé. La relation entre les professionnels et les partenaires est fondamentale et essentielle à la réussite du projet. Les deux parties doivent faire preuve en tout temps

de réalisme dans leurs attentes selon le contexte, les ressources à leur disposition et les contraintes temporelles. (Cave & Ramsden, 2002, web)

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

Les ressources humaines

Outre le personnel de recherche non autochtone et celui issu de la communauté, l'une des particularités de cette recherche repose sur la constitution d'un comité de suivi qui est fondamental au processus de cette recherche-action participative, car il est le lieu de la rétroaction, il est le lieu de partage des savoirs, des données, des questionnements, d'équilibre des pouvoirs et des forces en présence. Il correspond à la volonté de travailler avec la communauté elle-même.

La dernière question, et non la moindre est celle du pouvoir et de la perception de la différence de pouvoir qui existe entre les professionnels de la recherche et la communauté. Cette question doit être réglée ouvertement et honnêtement dès le début. Les chercheurs (perçus comme ayant le pouvoir) doivent parfois travailler avec diligence pour assurer qu'il existe et que soit perçu un véritable équilibre du pouvoir dans le partenariat. La RAP est une expérience d'apprentissage à la fois pour les participants et pour les chercheurs et, à ce titre, elle devrait aboutir à une action conjointe pour améliorer la santé de la communauté. (Cave & Ramsden, 2002, web)

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

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

Des praticiennes-chercheuses, une coordonnatrice terrain et un local de travail

Les deux assistantes de recherche nommées par le Conseil des Anicinapek de la communauté sont des intervenantes sociales de la communauté. Les assistantes de recherche ont d'abord effectué des lectures pour apprendre et comprendre le processus de recherche qualitative. Puis elles ont été formées au processus de sélection intentionnelle des participants, au développement des grilles d'entrevue, à la cueillette des données auprès des groupes de discussion allant de trois à six personnes ainsi qu'au traitement des données en vue de l'analyse. Elles ont également participé à l'analyse des résultats de la recherche ainsi qu'à une session de remue-méninges visant à dégager des pistes de réponses aux besoins identifiés au cours de la recherche. De plus, elles ont été initiées à la diffusion orale des résultats devant le Comité du suivi de la recherche ainsi qu'à leur communauté. L'équipe de recherche a toutefois dû prendre en considération que le temps consacré à la formation des assistantes désignées par la communauté serait plus long étant donné le niveau initial de

connaissances de celles-ci en ce qui a trait à la maîtrise du français, de l'outil informatique, de ce qu'est une recherche universitaire.

La coordonnatrice terrain de la recherche a formé les assistantes de recherche. Elle a fait le choix de rejeter une conception « bancaire » (Freire, 2000; Parazelli, Hébert, Huot, Bourgon, Gélinas, Laurin, Lévesque, Rhéaume & Gagnon, 2003; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004) de l'enseignement qui conçoit l'enseignement comme le dépôt de savoirs dans des réceptacles passifs et ignorants. Une telle attitude aurait nié la culture et les savoirs algonquins. Une formation de type dialogique a été retenue, faisant ainsi émerger les savoirs des assistantes de recherche algonquines (Freire, 2000; Parazelli et al, 2003; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004). Ainsi, les textes jugés importants à étudier afin qu'elles comprennent bien le processus de recherche ont été discutés entre la coordonnatrice et les assistantes afin d'assurer leur adaptation, leur cohérence et leur pertinence en milieu anicinapek. La coordonnatrice a coordonné et facilité plutôt que dirigé les travaux de cueillette des données, de compilation, le processus d'analyse des résultats et l'organisation de deux rencontres avec la communauté. La première de ces rencontres visait à informer la communauté sur les objectifs et le processus de la recherche; la deuxième avait pour but la communication des résultats de la recherche. La coordonnatrice a fonctionné en collégialité avec l'équipe des chercheurs et a laissé une place de premier plan aux assistantes de recherche pour qu'elles fassent leurs premières armes pour expliquer le processus de recherche à leur communauté et en divulguer les résultats.

Les locaux de travail, mis à la disposition de l'équipe par le Conseil des Anicinapek, sont installés dans la communauté. Les chercheurs se sont déplacés au besoin et les rencontres du Comité du suivi de la recherche ont habituellement été tenues dans la communauté.

Méthode

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

Selon Flynn et coll. (1994), la méthode de la recherche-action consiste à intégrer recherche, participation de la communauté et action politique. Dans un tel cadre, la cible ultime de l'activité de recherche est l'amélioration de la qualité de vie de la communauté. 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 des données et à décider de l'utilisation des résultats. La méthode de la recherche-action participative nécessite plus précisément, pour sa part, une participation de groupes de personnes marginalisées ou opprimées à toutes les étapes de réalisation (Israël et coll., 1994; Reason, 1995). Son but est de produire un savoir et des actions utiles aux populations défavorisées (Reason, 1994). (Dallaire, 2002, p. 4)

La cueillette de données du volet travail social

Un bilan des programmes en place dans la communauté

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

Les groupes de discussion auprès des informateurs-clés (Tableau 1)

Les groupes de discussion ont été privilégiés aux entrevues individuelles afin de commencer une première mise en commun des perceptions sur l'école depuis son implantation en 2005.

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

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

Tableau 1
Déroulement des groupes de discussion : informateurs clés

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

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

Les groupes de discussion auprès des parents et membres des familles (Tableau 2)

Selon leurs connaissances des sensibilités et réalités de leur milieu, les assistantes de recherche ont proposé de constituer plusieurs groupes distincts de

parents et grands-parents tenant compte des réalités et des besoins possiblement différents entre les familles nucléaires biparentales, les familles monoparentales et les familles recomposées. Les groupes de discussion ont de plus été jugés plus pertinents que des entrevues individuelles qui risquaient de mettre mal à l'aise les individus. La coordonnatrice et les chercheuses ont approuvé les propositions des assistantes de recherche. Celles-ci ont, par la suite, invité les répondants et les répondantes sélectionnés à participer à une entrevue dans l'un de ces groupes. Au total, 26 parents et grands-parents ainsi que parents agissant également en tant que famille d'accueil, ont été rencontrés. Chaque rencontre a été animée par une des chercheuses de l'équipe.

Le groupe de discussion mené auprès des adolescents

Le Comité du suivi de la recherche a proposé qu'un groupe de discussion auprès d'adolescents ayant toujours fréquenté l'école à Val-d'Or soit ajouté au protocole de recherche original, ceux-ci pouvant apporter un éclairage fort pertinent sur les besoins qu'ils et elles perçoivent pour les enfants qui resteront dans la communauté pour y fréquenter l'école primaire. Une invitation à participer a été lancée à tous les adolescents de la communauté âgés de 14 à 17 ans. Sept d'entre eux se sont présentés.

Le traitement et l'analyse des données

Dans le cas des entrevues de groupe menées auprès des informateurs-clés, les données ont été situées immédiatement dans des grilles de lecture sous forme synthétique, mais illustrées de citations littérales retranscrites afin de valider chaque donnée insérée dans les grilles de lecture. Ces grilles ont été constituées en quatre colonnes : les thèmes, les sous-thèmes, la synthèse des verbatim et l'identification du minutage sur les bandes sonores afin de pouvoir retourner aux paroles exactes au besoin pendant l'analyse. Les thèmes traités sont : *Signification d'une école primaire dans la communauté; Les ressources existantes; Les ressources à développer; Un programme d'intervention et de soutien pour renforcer les habiletés parentales existantes et développer celles liées spécifiquement aux rôles de parent d'enfant(s) du primaire.*

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

La coordonnatrice de recherche présentait au Comité du suivi de la recherche un rapport à chaque étape du processus de collecte et de traitement des données, faisant état des tendances obtenues pour chaque type de répondants. Le comité de suivi pouvait alors réagir et indiquer à l'équipe de recherche des pistes d'analyse concernant certaines tendances.

Tableau 2
Dérroulement des groupes de discussion : parents et familles

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

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

Interprétation des résultats

D'entrée de jeu, signalons que pour une si petite communauté, cette recherche révèle un niveau de conscience de sa situation et de ses besoins particulièrement élevé. L'écriteau très visible placé au cœur du village affirmant que « Ça prend toute une communauté pour élever un enfant », et les propos tenus par nos répondants, tant Anicinapek que non-autochtones, correspondent largement aux besoins des parents d'enfants d'âge scolaire identifiés par plusieurs auteurs recensés, en particulier Chamberland, (2003),

Conseil supérieur de l'éducation (1989 et 1994), Deslandes et Bertrand (2003), Epstein (2001), Larose, Terrisse, Bourque et Kurtness (2001), Montandon (1996), Pourtois, Desmet et Lahaye (2004), Renaud et Gagné (2001), Rycus et Hughes (2005), Terrisse (2007) et Yahyaoui (2000).

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

L'implantation de l'école primaire dans la communauté : perceptions et significations

Le rôle de l'école

Toutes les personnes interviewées ont signifié que l'école joue et aura à jouer un rôle fondamental dans la communauté à trois niveaux en particulier : 1) au niveau affectif, puisqu'elle rapproche les générations, aide à recréer les liens intergénérationnels et fait en sorte que les parents verront leurs enfants grandir au quotidien et auront à s'en occuper sur tous les plans; 2) au niveau social dans le sens où « La vie reviendra dans la communauté », car les enfants seront de nouveau là et la présence d'une école fait partie intégrante d'une communauté. Elle engage toute la communauté dans le bien-être de ses enfants et lui redonne le contrôle sur leur éducation; 3) au niveau culturel, l'école offrant l'opportunité de se réappropriier l'univers scolaire, servant à reprendre la chaîne de transmission de la culture et, ainsi, à renforcer et réaffirmer la fierté et l'identité culturelle des enfants. « C'est fondamental d'avoir une école dans la communauté. Apprendre chez soi, dans sa langue et avec les particularités culturelles » dit un informateur clé.

Outre les quelques éléments importants mentionnés au paragraphe ci-haut, les résultats permettent de constater que les améliorations suivantes sont attendues dans les familles et dans la communauté en général : l'école permettra d'éviter ou amoindrira plusieurs problématiques actuelles telles que l'éloignement des enfants et la rupture du lien avec les parents, les cousins, les amis et la culture de façon plus générale. Elle contribuera à renouer les liens brisés ou inexistantes en rendant aux parents leur responsabilité d'éducateurs de leurs enfants. Les parents deviendront parents à temps plein, devant apprendre à réguler la vie familiale au quotidien en fonction des horaires scolaires et des responsabilités d'élèves à respecter. Les besoins d'apprentissage pour les

parents sont multiples : établir une discipline, une constance et une stabilité au foyer; respecter les heures de lever et de coucher; assurer des repas sains chaque jour; encourager et soutenir son enfant dans ses apprentissages et le féliciter pour ses succès; accompagner son enfant à l'école; l'aider à faire ses devoirs, s'impliquer dans l'école et participer à différentes activités scolaires et parascolaires. Puisque l'éducation commence à la maison, l'école viendra compléter celle-ci et contribuer à une revalorisation du rôle parental. Étant facilement accessible, elle deviendra un pôle d'attraction dans la communauté. Les parents auront aussi moins de temps libre, ce qui est perçu comme un point positif pour la communauté dans son ensemble, car ceci contribuera, entre autres, à atténuer les problématiques reliées à la consommation. « Les parents ont la liberté d'aller consommer, car les enfants ne sont pas ici, ils n'ont pas de responsabilités permanentes, c'est heureux de voir venir la petite école graduellement » (informateur clé). Elle aura aussi un rôle crucial à jouer dans la pérennité des valeurs et de la culture algonquine par la transmission de l'histoire et de la langue et, de ce fait, contribuera à rehausser l'estime de soi des parents et des enfants.

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

L'école est perçue comme un service d'éducation complémentaire à la famille, un outil indispensable pour assurer le meilleur avenir possible pour les enfants, sans être une fin en soi. On réclame de cette école qu'elle offre une éducation proche de la culture et des réalités anicinapek et qu'elle maintienne des programmes de calibre égal aux écoles des non autochtones.

Les avantages et effets positifs de l'implantation de l'école

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

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

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

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

Deux besoins fondamentaux sont mentionnés ici : premièrement, celui de combler le manque d'espace pour accueillir les enfants, tant dans les maisons qu'au niveau d'aires communautaires de loisirs. En lien avec ce besoin qui comblerait celui de garantir des espaces d'intimité dans les foyers, vient aussi celui d'assurer l'hygiène en ayant l'eau et l'électricité dans les maisons : « envisager d'aider les parents à prendre soin de leurs enfants 24 heures sur 24 ». En effet, les préoccupations liées au contexte actuel de la communauté sont d'abord matérielles. S'ajoutent à ces besoins la sécurité, la stabilité, l'amour, l'affection, le sentiment d'appartenance, une saine estime personnelle, toutes ces dimensions étant intimement liées à la santé et au bien-être ainsi qu'au succès et à un statut reconnu. Comme le mentionnent les répondants : « Certains parents n'ont pas la capacité de s'occuper de leurs jeunes : de bien manger, de faire les affaires adéquatement (les douches, les repas) ».

D'autres points très importants relevés lors de la majorité des entrevues concernent l'organisation quotidienne de la vie familiale ainsi que les communications et relations entre parents et enfants en lien avec l'école. Ceux-ci représentent de très grands défis pour ces parents habitués à ne prendre en charge leurs enfants que les fins de semaine. Assurer une routine, une

discipline, respecter les horaires, prendre soin de son enfant tous les jours, l'emmener à l'école, le faire garder, l'aider à faire ses devoirs, participer aux activités organisées par l'école, l'encourager et le motiver aux études sont toutes des responsabilités nouvelles et pour lesquelles aucun modèle n'existe dans la communauté. En outre, sur le plan financier, le retour des enfants dans la communauté représente un surcroît de dépenses pour les familles notamment au niveau des repas pour toute la semaine, sans augmentation du budget.

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

L'importance accordée aux activités contribuant à raviver la langue et la culture est tellement grande que certains ont même proposé une école partagée entre six mois en forêt et six mois en classe. Le besoin de former un personnel scolaire algonquin qualifié et stable a aussi été fortement mentionné. Toutefois, si la communauté pressent le besoin d'enseigner à ses enfants ses bases culturelles, elle ne néglige pas pour autant le besoin primordial de garder et de développer des liens de partenariats avec les écoles non autochtones par des visites et des échanges.

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

Le rôle de parent

L'implantation de l'école signifie pour les parents le besoin de préciser leur rôle auprès de leurs enfants d'âge du primaire, rôle quelque peu flou pour ceux dont les enfants sont scolarisés à Val-d'Or puisque les foyers scolaires pallient d'une certaine façon à l'absence quotidienne et que l'éloignement contribue à une forme de désintérêt ou tout moins de risque de désintérêt progressif à l'égard de la vie scolaire : « C'est important que les parents s'approprient leur rôle. Les foyers scolaires accaparent un peu notre rôle » (un parent). Les parents dont les enfants sont scolarisés à Val-d'Or ont exprimé le fait qu'ils ne prennent pas toujours le temps d'appeler leurs enfants, ni les professeurs, les éducateurs ou les foyers et ils ne font pas toujours l'effort de se déplacer lors des rencontres telles que les remises des bulletins. Quand les enfants reviennent dans la communauté les fins de semaines, les parents ne se tiennent pas toujours au fait de leur évolution scolaire.

La motivation

Certains parents perçoivent en la présence de l'école une source de motivation personnelle pour reprendre le contrôle sur leur vie, notamment en répondant prioritairement aux besoins de leurs enfants et en participant à cette nouvelle réalité dans la communauté.

Cette motivation est exprimée comme une concrétisation dans la joie d'accompagner son enfant à l'école et d'aller le chercher en fin de journée, ce dernier ayant de nouvelles connaissances et des histoires à raconter, et dans le plaisir anticipé d'aider l'enfant à faire ses devoirs et de le voir progresser au quotidien. On peut percevoir dans ces propos toutes les frustrations et la souffrance vécues par ces parents à qui on a dérobé la joie et le droit de voir au quotidien le développement de leur enfant et les simples plaisirs liés au fait de pouvoir le prendre par la main et le conduire à l'école, l'accueillir avec toutes ses histoires en fin de journée et l'accompagner dans ses tâches scolaires. Il y a donc la motivation de recouvrer le lien parent-enfant qui a tant été mis à mal par cet éloignement depuis plusieurs générations.

La langue

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

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

Les parents qui ont présentement des enfants à l'école de la communauté, à la maternelle ou en première année, expriment une joie et une fierté d'entendre leurs enfants dire parfois quelques mots en algonquin. Cela les motive à réapprendre eux-mêmes les notions de leur langue que le temps et les pressions pour l'assimilation ont pu effacer. Une belle relation s'instaure et se développe ainsi avec la réintégration de la langue dans le quotidien tant au niveau des liens parents-enfants, que grands-parents / petits-enfants et même au

sein de la fratrie. En effet, les jeunes qui sont scolarisés à Val-d'Or sont enclins eux aussi à vouloir partager avec leurs benjamins ces nouvelles connaissances.

Les problèmes sociaux

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

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

Implication, collaboration et communication dans la communauté

Ces trois notions se rejoignent. Si les parents ont besoin d'apprendre à aider, soutenir et encourager leurs enfants au quotidien, selon plusieurs répondants, la communauté elle-même, comme un tout, a besoin d'être à l'écoute des parents et de les soutenir dans leur rôle et leurs responsabilités. Cela passe nécessairement par une collaboration et une bonne communication, non seulement entre l'école (les professeurs, éducateurs) et la famille, mais aussi avec les autres intervenants qui offrent des services d'aide et de soutien pour rendre les parents plus autonomes et conscients de leurs responsabilités. L'école devrait avoir un rôle moteur dans la communication avec les parents. Certains interviewés mentionnent que l'école ne donne pas suffisamment d'informations sur les activités et les formations dispensées aux enfants ce qui, du point de vue des interviewés reliés à l'éducation, relève davantage d'un manque de suivi et d'implication des parents par rapport aux tentatives de communication et de collaboration. En effet, les professionnels de l'éducation constatent que peu de parents participent aux réunions et activités. C'est un défi à surmonter possiblement par la mise sur pied d'un Comité de parents qui serait responsable d'un tel mandat. Un point très important est également soulevé par tous les participants, celui de venir en aide à leurs enfants sur le plan de l'apprentissage : « comment aider son enfant à faire ses devoirs quand on n'a

pas l'instruction nécessaire pour le faire? » Cela nécessitera une prise en charge et un soutien indispensable de la part de l'école et de la communauté. Ils considèrent également que ce soutien est important dans la motivation de l'enfant : « ... avoir un service d'aide aux devoirs, car on ne sait pas exactement comment faire. On ne sait pas trop comment s'y prendre » (un parent).

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

La transformation des données en programme d'intervention

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

Pour en arriver à ce consensus, trois rencontres ont eu lieu au mois d'août 2007. La première réunissait des membres du Comité du suivi de la recherche représentatifs des différentes entités de la communauté impliquées dans ce projet (éducation, santé, Conseil de Bande, recherche) et les chercheurs responsables de l'étude. Tous étaient invités à réfléchir ensemble, dans une session de remue-ménages ayant pour but la constitution des grandes lignes d'un tel programme. La deuxième rencontre a réuni exclusivement les chercheurs et la coordonnatrice pour cibler de façon plus précise les grandes lignes du contenu du programme à proposer. La troisième rencontre a eu lieu entre la chercheuse principale désignée, la coordonnatrice terrain, le Directeur de la santé de la communauté et le Coordonnateur des services de première ligne (nouvellement nommé à ce poste, ayant été organisateur communautaire jusqu'à cette date). Cette rencontre visait quatre buts : 1) s'assurer d'une bonne

coordination, d'une cohérence et d'une complémentarité entre les services déjà en place et ceux élaborés dans le programme d'intervention proposé au terme de l'analyse des résultats; 2) voir comment bonifier et valoriser par notre programme, certains services déjà offerts; 3) voir s'il y a lieu de raviver des services ayant déjà existé, mais qui se sont éteints pour diverses raisons; 4) éviter toute redondance inutile. À la suite à cette dernière rencontre, les chercheurs étaient en mesure d'identifier, assez précisément, les grandes lignes des composantes du programme à être mis en œuvre.

Programme d'intervention préconisé

Les chercheurs, ainsi que des membres du Comité du suivi de la recherche sont parvenus à un consensus sur le programme global d'interventions requises à l'aide d'une grille conçue spécifiquement pour en arriver à la conception d'un programme répondant aux besoins exprimés par les répondants.

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

- CIBLE 1 : Affective – viser le renforcement des liens d'attachement parents-enfants.
- CIBLE 2 : Culturelle – viser l'implication des parents et autres collaborateurs (aînés par exemple) dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble.
- CIBLE 3 : Le quotidien – viser à outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école.

Les moyens pour atteindre ces cibles sont :

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

- Greffer des activités de conscientisation/information/formation et valorisation du rôle de parents d'enfants d'âge scolaire aux ateliers déjà existants. Ces ateliers pourront être bonifiés par la recherche;
- Recommander la réactivation des programmes de préparation précoce à l'école;
- Greffer également les activités de conscientisation/formation aux Café-rencontres déjà existants. Le contenu de ces « cafés-rencontres » pourrait être enrichi, au besoin, par la recherche;
- Organiser des activités ludiques pour les familles (parents et enfants ensemble);
- Organiser des moyens de valorisation des enfants du primaire (par exemple, des galas reconnaissance à l'école);

- Former des intervenants de la communauté à la médiation parents/jeunes-enfants.

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

- Former un Groupe de mobilisation de parents qui aurait pour mandat principal de s'assurer de l'implication des parents dans l'école;
- Mandater un intervenant-ressource pour supporter le Groupe de mobilisation de parents.

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

- Lors d'une Assemblée de parents, proposer à ceux-ci l'organisation d'une session de formation/information sur la signification et l'importance des devoirs pour l'apprentissage des enfants et en quoi consiste un bon contexte pour les devoirs. Par la suite, mettre sur pied des ateliers d'aide aux devoirs (incluant parent/enfant) avec une personne ressource disponible sur place pour aider les parents à aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires.
- Lors des Café-rencontres, sensibiliser et former les parents aux tâches quotidiennes d'un parent d'enfant(s) d'âge scolaire (primaire).

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

Conclusion

Cette recherche a identifié précisément les besoins des parents en lien avec l'implantation progressive de l'école primaire dans la communauté. Elle s'est donc limitée à cette dimension précise des besoins et des dilemmes des parents et de celle-ci, sachant toutefois que d'autres problèmes, liés aux difficultés d'être parent à temps plein, doivent également être pris en compte par d'autres instances œuvrant dans cette communauté.

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

Cette recherche a d'abord et avant tout le mérite de répondre à une demande précise formulée comme une priorité de la part des représentants de la communauté. Elle a permis la transmission de connaissances en recherche par la formation de deux assistantes de recherche algonquines. De plus, elle contribue à consolider des liens de partenariat et de confiance entre l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et le Conseil des Anicinapek de la communauté ainsi que son Centre de santé qui suivent cette recherche de près. L'un de ses mérites est aussi qu'elle donne espoir et confiance à la communauté qu'avec la contribution et le soutien des chercheurs et de leur équipe d'assistantes de recherche, ainsi que leur collaboration avec le Conseil des Anicinapek et avec leur Centre de santé, l'implantation graduelle de l'école se fera de façon à ce que celle-ci leur ressemble et le retour des enfants se fera de façon aussi saine et paisible que possible. Finalement, par sa méthodologie, incluant un Comité du suivi de la recherche et le fait d'être une recherche-action participative, cette étude a le mérite de travailler dans un esprit de décolonisation et d'empowerment et aura permis une émancipation sociopolitique de la communauté en redonnant la voix à tous.

La subvention pour les phases d'implantation et d'évaluation ayant été confirmée, des rencontres de concertation régulières entre les différents services de la communauté et l'équipe de recherche ont débuté en juin 2008 afin d'assurer une cohérence d'intervention et d'éviter les dédoublements. Les trois années à venir devraient permettre de supporter suffisamment la communauté pour faire en sorte que cette opération soit un succès. De plus, l'évaluation des effets du programme implanté par un chercheur chevronné en évaluation de programme permettra de s'assurer de la valeur des activités mises en place pour supporter la communauté dans cette étape cruciale de reprise en mains de l'avenir scolaire de ses enfants.

Note

¹ L'un des principaux dilemmes pour les parents est la question de scolariser son enfant à Val-d'Or ou dans la communauté et ainsi de choisir de vivre 7 jours sur 7 avec son ou ses enfants et de répondre directement à leurs besoins.

Références

- Cave, A. J., & Ramsden, V.R. (2002, Oct.). La recherche-action participative. *Le Médecin de famille canadien* URL : http://www.cfpc.ca/cfp/2002/Oct/vol48-oct-resources-3_fr.asp.
- Chamberland, C. (2003). *Violence parentale et violence conjugale. Des réalités plurielles, multidimensionnelles et inter reliées*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Les enfants du primaire*. Ste-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Ste-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Dallaire, M. (2002). *Cadres de collaboration des approches participatives en recherche : recension d'écrits*. Montréal : Chaire Approches communautaires et Inégalités de santé FCRSS/IRSC, Université de Montréal.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-familles : un portrait global. *Vie Pédagogique*, 126, 27-30.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York : The Continuum International Publishing Group Inc.
- Greenwood, M., & Shawana, P. (2000). Whispered gently through time : First nations quality child care. *Native Social Work Journal*, 4(1), 51-83.
- 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.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, 63-73.

- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2005). *Les portraits de la région*. Document consulté le 15 juin 2006 de www.observat.qc.ca.
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2006). *Statistiques/Autochtones*. Document consulté le 15 juin 2009 de www.observat.qc.ca/Statistiques/autochtones.htm.
- Parazelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C., Lévesque, S., Rhéaume, M., & Gagnon, S. (2003). Les programmes de prévention précoce : Fondements théoriques et pièges démocratiques. *Service social*, 50, 81-121.
- 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, 1-13. URL : <http://erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>.
- Renaud, H., & Gagné, J.-P. (2001). *Huit moyens efficaces pour réussir mon rôle de parent*. Montréal : Les éditions Quebecor.
- Rycus, J. S., & Hughes, R. C. (2005). *Guide terrain pour le bien-être des enfants. Développement de l'enfant et services de bien-être de l'enfance*. Montréal : Sciences et Culture.
- Terrisse, B. (2007). *Intervention socio-éducative en milieu vulnérable : Le projet Famille-École-Communauté, réussir ensemble*. Document consulté le 21 janvier 2008 de <http://www.unites.uqam.ca/terriss>.
- Thomas, D., Dugré, S., Le Blanc, P., & Connelly, J.-A. (2006). *Étude de besoins en matière de services sociaux dans trois communautés autochtones de l'Abitibi-Témiscamingue (Kitcisakik, Lac Simon et Pikogan)*. Rouyn-Noranda : UQAT, LARESCO.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Université de Sherbrooke : Rapport de recherche FQRSC.
- Yahyaoui, A. (2000). Paradoxes de l'entre-deux : du Quiproquo à la construction du lien. Dans O. Amiguet, & C.R. Julier, *Créer des liens* (pp. 65-81). Genève : IES.

Marguerite Loiseau est professeure en travail social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle y est responsable du baccalauréat en anglais pour Autochtones et d'un certificat multidisciplinaire pour une cohorte d'étudiants

autochtones. Depuis 2006, elle mène plusieurs recherches auprès des Premières Nations d'Abitibi. Ses champs d'expertises sont les relations, les communications et l'intervention interculturelles. Elle s'intéresse également aux méthodes pédagogiques autochtones.

***Suzanne Dugré** est détentrice d'un diplôme d'études approfondies en psychologie du développement (Aix-en-Provence) et d'un doctorat en éducation (Sherbrooke). Suzanne Dugré a d'abord travaillé comme intervenante en santé mentale, animatrice sociale, conférencière et chercheure autonome pendant deux décennies avant d'entreprendre un doctorat. Depuis 1994, elle a participé à de nombreuses recherches relatives aux communautés algonquines, d'abord comme consultante puis comme chercheure. Cofondatrice du Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), elle y est très active auprès de la population régionale. Elle est membre du bureau de direction et du Comité de coordination de DIALOG.*

***Stéphane Grenier** est professeur de travail social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et responsable des études de deuxième cycle en travail social. Les recherches qu'il a menées jusqu'à maintenant ont surtout porté sur le rôle de l'emploi dans l'insertion sociale et sur l'évaluation de programmes (logement/travail). Ses préoccupations scientifiques tournent autour de l'insertion et des pratiques citoyennes des personnes à risque élevé d'exclusion. Il possède une solide connaissance des dynamiques régionales de l'Abitibi-Témiscamingue et une bonne connaissance des problématiques vécues par les jeunes autochtones et leur communauté.*

***Micheline Potvin** est professeure en intervention sociale, coaching et animation (équipes, groupes, collectivités) intervenante en formation et en recherche auprès et avec les autochtones de la région Abitibi-Témiscamingue.*

***Marie-Pierre Bousquet** est professeur d'anthropologie à l'Université de Montréal depuis 2002. Elle est spécialisée sur les questions amérindiennes du Canada, avec une attention spécifique portée aux cultures et aux sociétés algonquiennes de l'est canadien. Elle travaille depuis 1996 auprès des Algonquins (Anicinabek) du Québec. Elle a publié de nombreux articles sur les savoirs générationnels et sur les représentations du changement chez les Algonquins, notamment sur leurs transformations politiques, sociales et religieuses.*

***Anne-Laure Bourdaleix-Manin** est docteure en sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal et en Muséologie Sciences et Société du Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris, coordonnatrice de recherche pour l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et conservatrice au Centre d'exposition de Val-d'Or depuis septembre 2006.*