

ÉCOLE DE TRAVAIL SOCIAL
Faculté des lettres et des sciences humaines
Université de Sherbrooke

Revenir parmi les miens :

L'expérience du retour de jeunes adultes innus d'Uashat mak Mani-utenam au sein de leur communauté d'origine à la suite d'un placement en protection de la jeunesse

Par

Émilie Dugré

Mémoire présenté à l'Université de Sherbrooke
comme exigence partielle de la maîtrise en service social (M.S.S)

Travail présenté à

LOUISE LEMAY (Directrice)
CHRISTIANE GUAY (Co-Directrice)
PAUL MORIN (Examineur)
ANNICK LENOIR (Examineur)

Avril 2019

Composition du jury

Revenir parmi les miens :

L'expérience du retour de jeunes adultes innus d'Uashat mak Mani-utenam au sein de leur communauté d'origine à la suite d'un placement en protection de la jeunesse

Par

Émilie Dugré

Ce mémoire a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Louise Lemay, directrice de recherche
(École de travail social, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke)

Christiane Guay, co-directrice de recherche
(Département de travail social, Université du Québec en Outaouais)

Paul Morin, professeur titulaire, membre du jury
(École de travail social, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke)

Annick Lenoir, professeure agrégée, membre du jury
(École de travail social, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke)

REMERCIEMENTS

Le chemin parcouru tout au long de ce projet de maîtrise fut ponctué de multiples épreuves : séparation, maternité, déménagements, changement de direction, endettement croissant, etc. J'aurais pu tant de fois renoncer ou tout simplement me limiter à un choix de sujet de recherche plus conventionnel et moins ambitieux ou à une méthodologie moins fastidieuse. Si j'en arrive à conclure et déposer ce mémoire, certes exhaustif mais tant pertinent, c'est que j'y ai cru. Oui, j'y ai cru car plusieurs personnes y ont cru avec moi. Ce projet leur est ainsi dédié.

Je tiens tout d'abord à remercier mes enfants, Léonard, Arielle et Mathilde. Je les remercie pour leurs multiples questionnements, leur ludisme, leur patience et surtout leur capacité indéfectible à me maintenir la tête et les pieds sur la terre ferme. Merci Léonard pour ton calme et ta vivacité intellectuelle. Merci Arielle pour ta fougue et ta sensibilité. Merci Mathilde pour ce parcours que nous avons fait à deux, toi qui a grandi au travers de ce projet et de ma passion pour celui-ci. Je souhaite également remercier mon amoureux David, qui m'a soutenu lors des périodes d'incertitudes et de doutes et qui a porté la famille lors de mes nombreuses heures d'absence.

Je ne peux passer outre l'apport inestimable de Gaétane Fontaine, intervenante sociale et fière femme innue de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam. Merci Gaétane, car sans ton aide et ton infatigable perspicacité, ce projet n'aurait pu voir le jour. Tu as été le lien essentiel entre moi et les jeunes adultes que j'ai rencontré lors de mon premier séjour au sein de la communauté. Ta générosité et tes grands talents culinaires ont réchauffé mon cœur et mon estomac... Bien que cette démarche de recherche ne soit pas une démarche ethnographique à proprement parler, mon immersion au sein de l'univers des Innus d'Uashat et Maliotenam et de celui de la Côte-Nord a été grandement facilitée par toi Gaétane. Tshinashkumitin! Un merci tout particulier aux six participant.e.s au projet qui ont accepté le pari de me livrer une partie de leur histoire personnelle, qui m'ont ouvert une porte vers leur intimité, non sans réserve parfois. Ce fut des rencontres

sensibles, empruntes d'émotions diverses. Vos récits sont le cœur de ce mémoire, au sens propre et au sens figuré. Ce que je retiens de vos parcours: Force et courage. Je souhaite que mon travail soit à la hauteur de votre résilience et surtout, qu'il puisse contribuer à engendrer de profonds changements au sein du système de protection de la jeunesse afin que vous n'ayez pas à craindre que les enfants quittent la communauté, que le cycle soit brisé.

Je tiens également à souligner l'importance qu'ont eue pour moi les multiples (mais tout de même pas assez nombreuses) discussions et péripéties avec ma collègue et amie Karine Croteau, candidate au doctorat en travail social. Le parcours académique au cycle supérieur en est un de grande solitude, nécessaire au processus de maturation intellectuelle, mais qui parfois est bien lourd. La présence des pairs est donc une dimension essentielle au succès du parcours...

C'est en 2012, à la lecture d'un article de Christiane Guay portant sur la pratique des intervenants sociaux innus de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam que mon intérêt pour les interventions en protection à l'enfance en contexte autochtone a pris naissance. De cette lecture est également né le désir de donner la parole aux jeunes, à ceux sur qui le regard se pose mais dont on ne connaît somme toute pas grand-chose. Je remercie donc Christiane d'avoir accepté, contre vents et marées, de co-diriger mon mémoire de maîtrise jusqu'à la toute fin. Tu l'as fait avec une grande générosité, une ouverture et une disponibilité qui assurément ont contribué au succès de ce projet. Ton appui lors des moments difficiles a été très précieux. En outre, je désire remercier Louise Lemay, ma directrice, pour son regard nuancé et son esprit rigoureux qui m'ont permis d'atténuer mes propos parfois acérés et un peu trop subjectifs. Merci également d'avoir su me garder sur la bonne voie et de m'avoir fait confiance.

Finalement, je souhaite souligner l'apport indirect de tous les artistes qui m'ont inspiré lors de mes périodes de rédaction et qui ont contribué à sensibiliser bon nombre d'interlocuteurs lors de mes présentations : Natasha Kanapé Fontaine, Kent Monkman, Alanis O'Bonsawin, Mary Youngblood, Naomi Fontaine, Thomas King, Mélissa Mollen-Dupuis, Evelyne Papatie, Serge Bouchard, Jean Désy et bien d'autres. Je fais le pari que les arts et les sciences ont tout intérêt à se métisser davantage...

Merci à toutes et à tous!

RÉSUMÉ

Le présent mémoire est né d'un besoin de connaître et comprendre la réalité de jeunes Autochtones ayant vécu un placement en protection de la jeunesse. Bien que le phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones ait été fortement médiatisé au cours des dernières années, peu d'informations ont été publiées sur l'expérience des enfants et adolescents ayant vécu un placement en milieu allochtone. Au-delà de la production de nouvelles connaissances scientifiques, ce sont les préoccupations relatives au nombre d'enfants autochtones sous régime de protection de la jeunesse au Québec qui ont marqué le point de départ de ce projet. En effet, les enfants autochtones se retrouvent surreprésentés à toutes les étapes d'intervention en protection de la jeunesse. Malgré les modifications successives de la *loi sur la protection de la jeunesse*, il semble qu'il demeure, encore aujourd'hui, difficile d'endiguer ce phénomène.

Selon nous, le travail social demeure avant tout une discipline fondée sur des principes humanistes, notamment la justice sociale ainsi que la défense des droits de la personne et des collectivités. Ainsi, ce projet s'inscrit dans une démarche de reconnaissance et de valorisation des savoirs autochtones et plus précisément des savoirs de six jeunes adultes innus de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam en regard de leur expérience de placement en milieu allochtone. Nous avons ainsi privilégié un devis qualitatif de type exploratoire nous permettant de décrire et comprendre l'expérience du retour de jeunes Innus au sein de leur communauté d'origine à la suite d'un placement ou d'une adoption en milieu allochtone. L'approche biographique développée par Guay s'est avérée la méthodologie la plus appropriée dans le cadre de ce projet car, d'une part elle met de l'avant, par la mise en récit de leur histoire, la singularité des expériences vécues et d'autre part elle contribue à la mise en valeur des savoirs autochtones, au même titre que les savoirs scientifiques.

En définitive, ce mémoire se veut une réflexion sur le vécu de jeunes Innus qui ont dû quitter leur famille et leur communauté d'appartenance pour un placement en protection

de la jeunesse. Le regard qu'ils portent sur leur propre expérience nous en apprend davantage sur les besoins et les manques qui ont ponctué leur trajectoire et sur les raisons qui ont motivé leur choix de revenir vivre au sein de leur communauté d'origine. Parmi les éléments qui ressortent du discours des jeunes adultes innus rencontrés, on note la prégnance du besoin de maintenir les liens avec leur famille et les membres de leur communauté d'origine tout en souhaitant perpétuer le patrimoine culturel innu, notamment la langue et le mode de vie traditionnel.

Mots-clés : jeunes adultes, Innus, placement, protection de la jeunesse, récits d'expérience, retour, appartenance culturelle.

LISTE DES SIGLES

AADNC : affaires autochtones et du Nord Canada

APNC: Assemblée des Premières nations du Canada

APNQL : assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador

CDPDP : commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CISSS : centre intégré de santé et services sociaux

CRPA : commission royale sur les peuples autochtones

CSSSPNQL : commission de la santé et des services sociaux du Québec et du Labrador

CVRC : commission de vérité et réconciliation du Canada

DPJ : direction de la protection de la jeunesse

ECI-2008: enquête sur canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants de 2008

FAQ : Femmes Autochtones du Québec

LPJ : loi sur la protection de la jeunesse

MSSS : ministère de la santé et des services sociaux

PCAP : propriété, contrôle, accès et possession

RCAAQ : regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec

SAVA : soutien à la vie autonome

UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
RÉSUMÉ	iv
LISTE DES SIGLES.....	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - CONTEXTE HISTORIQUE.....	6
1. DES RELATIONS BASÉES SUR LE COMMERCE ET LA GUERRE.....	6
2. LA FIN DES ALLIANCES.....	8
3. L'ADOPTION DE LA LOI SUR LES INDIENS : DU STATUT D'ALLIÉ AU STATUT DE MINEUR.....	10
4. ÉCOLES RÉSIDENTIELLES ET RAFLE DES ANNÉES SOIXANTE.....	14
5. SIXTIES SCOOP.....	17
CHAPITRE 2 - PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS	19
1. LA SURREPRÉSENTATION DES ENFANTS AUTOCHTONES DANS LES SERVICES À L'ENFANCE.....	21
2. LES PRINCIPES SOUS-JACENTS À LA LPJ.....	27
2.1 L'intérêt de l'enfant et la conception de la famille.....	27
2.1 Estime de soi et sentiment d'appartenance.....	31
2.2 Projet de vie et délais maximaux	35
3. REGARD SUR LES ENJEUX DU PLACEMENT À LONG TERME ET DE L'ADOPTION CHEZ LES ENFANTS AUTOCHTONES.....	38
3.1 Le processus de construction identitaire.....	39
3.2 Les enjeux de la transmission du patrimoine culturel	41
3.3 Le rapport au territoire et transmission du patrimoine culturel	43

4. PRINCIPAUX CONSTATS, QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	48
4.1 Proposition de recherche	51
CHAPITRE 3 - CADRE THÉORIQUE	53
1. L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE	55
2. L'ACTION HISTORIQUE.....	59
3. CADRE CONCEPTUEL.....	64
3.1 L'identité	64
3.2 La famille autochtone et la communauté.....	69
3.3 La transmission intergénérationnelle.....	72
CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE.....	75
1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PERTINENCE DE L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE.....	75
2. L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE	79
3. MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE	83
3.1 Collecte des récits : la sélection et le recrutement des participants.....	83
3.2 Entretien narratif.....	85
3.3 Retranscription et reconstruction des récits.....	87
3.4 Méthode et procédures d'analyse des données.....	88
4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	91
CHAPITRE 5 - PRÉSENTATION DES RÉCITS	96
1. PRÉSENTATION DE LA COMMUNAUTÉ	96
2. RÉCITS D'EXPÉRIENCE	98
2.1 Récit de Cindy Régis	98
2.2 Récit d'Alexsa Grégoire	113
2.3 Récit de Bernadette Grégoire	131
2.4 Récit de Hugo Grégoire.....	137
2.5 Récit de Shunika (nom fictif)	149
2.6 Récit de Mathieu.....	159
CHAPITRE 6 - ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	160

1. SE DÉFINIR PAR SES ORIGINES : QUI JE SUIS, C'EST AUSSI D'OÙ JE VIENS.....	162
1.1 Mon appartenance à la réserve et au territoire.....	162
1.2 La place de mes grands-parents dans mon enfance.....	166
1.3 Des souvenirs difficiles qui font aussi partie de mon histoire.....	172
2. DES TRAJECTOIRES DE PLACEMENT SINGULIÈRES... ET COMMUNES.....	177
2.1 Ne pas se sentir chez soi parmi les Blancs	177
2.2 Avoir besoin d'être avec ma famille.....	185
3. CHOISIR DE REVENIR VIVRE DANS MA COMMUNAUTÉ	191
3.1 Revenir pour être parmi les miens.....	191
3.2 Ce que mon retour me permet	193
3.3 Traverser des moments difficiles.....	197
3.4 Ce qui m'aide à surmonter les difficultés lors de mon retour des jeunes : le soutien de mes proches	200
4. CE QUE JE VEUX TRANSMETTRE À MES ENFANTS : UN BAGAGE DIVERSIFIÉ	203
4.1 Des valeurs et un savoir transmis par la famille et la communauté	204
4.2 Des stratégies pour maintenir la transmission	206
5. CE QUE NOUS RETENONS DU DISCOURS DES PARTICIPANTS SUR LEUR EXPÉRIENCE	209
6. FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	212
CONCLUSION.....	215
BIBLIOGRAPHIE.....	221
ANNEXE 1.....	i
ANNEXE 2.....	iii
ANNEXE 3.....	iv
ANNEXE 4.....	vi
ANNEXE 5.....	ix

INTRODUCTION

*Apu nanitam ntshissentitaman
Anite uetuteian*

*Je ne me souviens pas
toujours d'où je viens*

*Muk peuamuiani
Nuitamakun*

*Dans mon sommeil,
mes rêves me rappellent
qui je suis*

*E innuian kie eka nita
Tshe nakatikuian.*

*Jamais mes origines
ne me quitteront.*

Joséphine Bacon, tiré de Tshissinuashitakana Bâtons à message

Le phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones au sein des systèmes de protection de la jeunesse demeure toujours, en 2019, un enjeu de taille, et ce, sur l'ensemble du territoire canadien (Marcotte, Villatte, Vrakas et Laliberté, 2017). Il est également source de grandes inquiétudes pour les membres des communautés autochtones qui voient une tranche importante de la jeune génération quitter de façon involontaire leur famille afin d'être placée ou adoptée dans une famille allochtone. Ceci n'est pas sans rappeler l'époque des pensionnats indiens et la rafle des années soixante où des dizaines de milliers d'enfants furent littéralement enlevés de leur famille et de leur communauté pour être intégrés au sein de la société canadienne. Pour de nombreuses collectivités autochtones, le mouvement de retrait des enfants des communautés s'inscrit en continuité avec l'idéologie colonialiste canadienne des siècles derniers et ses politiques d'assimilation (Guay, 2015a).

Plusieurs communautés autochtones sont aux prises, depuis bon nombre d'années, avec de graves problèmes sociaux. Pensons notamment à la forte prévalence des taux de suicide, à la consommation abusive d'alcool et de drogues, aux situations de violence conjugale et familiale (Blackstock, Trocmé et Bennett, 2004 ; Tourigny, Domond, Trocmé, Sioui et Baril, 2007). Bien que ces problèmes soient souvent identifiés comme relevant du domaine

psychosocial, il faut cependant insister sur la nécessité de les analyser en fonction du contexte sociohistorique et politique au sein duquel ils s'insèrent. En effet, les politiques discriminatoires mises en place depuis le 19^e siècle ont fortement influencé les conditions de vie des peuples autochtones. À titre d'exemple, dans un récent jugement, le Tribunal canadien des droits de la personne (First Nations Child and Family Caring Society of Canada, 2016) a blâmé le gouvernement fédéral pour avoir fait preuve de discrimination raciale envers 163 000 enfants des Premières Nations¹. Ainsi, le tribunal a déclaré que la formule de financement des services de protection à l'enfance offerte aux communautés et les politiques du gouvernement fédéral à cet égard créent des conditions propices au retrait des enfants des Premières Nations et à leur placement en foyer substitut, et ce, tout en faisant fi de leurs besoins culturels (First Nations Child and Family Caring Society of Canada, 2016).

La présence d'un discours réflexif au sein de la communauté scientifique met de l'avant la nécessité de se pencher sur la décolonisation de la recherche (Asselin et Basile, 2012 ; Exley, Whatman et Singh, 2018 ; Lévesque, 2009 ; Jérôme, 2009 ; Poirier, 2000, 2014) et sur la légitimité des connaissances produites sur des groupes minorisés ou marginalisés (Guay, 2015b ; Guay et Martin, 2008). De plus, elle ouvre la voie à la reconnaissance de savoirs dits pratiques ou expérientiels et à la création d'un nouvel espace de dialogue entre Autochtones et allochtones. Cette perspective critique permet de jeter un regard nouveau et différent sur la dynamique relationnelle entre le chercheur et le sujet. En ce qui a trait à la recherche en milieu autochtone, Guay affirme que « [s]ur le plan de la recherche en sciences sociales, la rencontre entre le savoir autochtone et le savoir scientifique est devenue un objet de questionnement et d'études de plus en plus prégnant » (2010, p.1). Ce sont ces aprioris épistémologiques qui nous ont servi de guides tout au long de notre parcours, tant au niveau de nos réflexions que de nos choix théoriques et méthodologiques.

Dans le cadre de ce projet, nous avons fait le choix d'explorer le thème du retour des jeunes Innus ayant vécu une expérience de placement permanent ou d'adoption en protection de la

¹ Le terme *Premières Nations*, dans le cadre du présent document, fait référence aux groupes autochtones excluant les Métis et les Inuits. Le terme *Autochtone* comprend quant à lui les Métis, les Inuits et les membres des Premières Nations.

jeunesse au sein la communauté d'origine. Des auteures telles que Bennett (2015), Carriere (2007), Guay (2010, 2015b), Gagnon-Dion (2014) et Sinclair (2007a, 2007b) ont confirmé, par les résultats des recherches qu'elles ont effectuées, le bien-fondé de notre démarche et la pertinence de se pencher sur le vécu de ces jeunes. La lecture de ces études a également nourri notre désir de comprendre comment la trajectoire des jeunes a orienté leur retour dans leur communauté d'origine ainsi que leur processus de transmission intergénérationnelle. Bien que certaines études francophones se soient penchées sur les questions de placement et d'adoption des enfants autochtones, aucune n'a, à ce jour, documenté le phénomène de la réintégration des jeunes au terme d'un placement ou d'une adoption. De fait, cette lacune crée certains problèmes pour les intervenants sociaux travaillant en protection de la jeunesse, notamment en limitant leur compréhension de la réalité des jeunes adultes innus placés et des défis auxquels ils sont confrontés. Par ailleurs, il existe actuellement un seul programme adapté culturellement soutenant les jeunes autochtones dans leur processus de transition à la vie adulte. Il s'agit du programme SAVA proposé par le CISSS de l'Abitibi-Témiscamingue (Grenier, Goyette, Turcotte, Mann-Feder et Turcotte, 2013). Ce programme n'est toutefois proposé qu'aux jeunes autochtones résidant sur le territoire couvert par ce CISSS. Face à ces constats, nous avons choisi de nous pencher sur l'expérience de ces jeunes, de leur enfance à leur majorité, pour tenter de comprendre comment ils ont vécu leur retour au sein de la communauté.

La réintégration de ces jeunes soulève bon nombre de questions notamment en ce qui a trait aux rôles qu'y ont joués les membres de leur famille d'origine et de la communauté ainsi qu'aux raisons qui ont motivé les jeunes à revenir dans leur milieu d'origine. Parallèlement à ces questionnements se greffent les notions d'identité et de transmission. En effet, il semble que leur trajectoire de placement ait eu une influence sur la façon dont ils se définissent aujourd'hui et sur leur manière de percevoir la transmission du patrimoine culturel.

Le premier chapitre de ce mémoire campe la problématique dans un contexte historique et politique spécifique marquant les relations actuelles entre les Autochtones, l'État et la société canadienne. Ce chapitre vise à faire comprendre au lecteur le contexte global au

sein duquel s'inscrit la problématique de la surreprésentation des enfants autochtones et les enjeux que cela soulève pour les enfants, leurs familles et les communautés.

Le deuxième chapitre expose la problématisation de cette recherche. Nous y retrouvons les principaux éléments expliquant le phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones en protection à l'enfance tout en faisant ressortir des clés d'analyse permettant de démontrer en quoi certains principes de la loi sur la protection de la jeunesse demeurent des sources de tension dans les relations entre l'État, le système de protection de la jeunesse et les communautés autochtones du Québec. Une recension des écrits portant sur l'adoption et le placement des enfants autochtones et leurs conséquences sur ceux-ci permet de dresser une série de constats sur le sujet et de camper la pertinence scientifique de notre recherche. La proposition, la question de recherche et les objectifs sont ensuite énoncés. Ceux-ci permettent de saisir l'orientation du projet qui est de comprendre, à partir de l'expérience des participants et donc de leur point de vue, comment ils ont vécu leur retour au sein de leur communauté.

Le troisième chapitre fait état des fondements théoriques privilégiés, issus du constructivisme social, soit l'interactionnisme symbolique et l'action historique. Il présente les principaux concepts qui nous ont guidés tout au long du processus de recherche : l'identité, la famille ainsi que la transmission intergénérationnelle. L'interactionnisme symbolique est intéressant dans la mesure où il permet de prendre en considération l'importance des interactions sociales entre les individus. Ceci nous a permis de considérer le rôle joué par les différents acteurs ayant gravité autour du jeune, au long de sa trajectoire de placement et surtout, lors de son retour au sein de sa communauté. L'action historique vise à s'assurer de mettre en valeur les choix que font ces jeunes en regard de leur passé, de celui de leur famille et de leur communauté, de leur expérience de placement et de ce qu'ils souhaitent pour l'avenir.

Le quatrième chapitre aborde les éléments liés à la méthodologie. L'intérêt pour la compréhension du phénomène de la réintégration de ces jeunes adultes et le sens qu'ils en donnent nous a poussées à privilégier une recherche qualitative à visée exploratoire. Nous avons opté pour l'approche biographique de type récit d'expérience, qui était tout désigné

pour ce que nous souhaitons effectuer comme recherche. Dans le cadre du présent projet, six récits d'expérience ont été recueillis auprès de jeunes adultes de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam âgés de 18 à 35 ans ayant vécu un placement de plusieurs années en milieu allochtone et fait le choix de revenir vivre dans la réserve. Nous présenterons l'approche ainsi que les méthodes et processus d'analyse qui nous ont permis d'analyser les données recueillies. Enfin nous exposerons notre réflexion face aux enjeux éthiques et les principales limites.

Le cinquième chapitre présente les récits d'expérience de chacun des participants dans leur intégralité. Le sixième chapitre traite de l'analyse des résultats. Finalement, en conclusion, nous exposerons les principaux constats issus de notre analyse et les contributions du présent mémoire. Y seront abordées quelques pistes de réflexion soulevées par les participants et rejoignant les résultats des études recensées.

En conclusion, nous souhaitons que le présent projet, et les résultats qui en découlent puissent avoir des retombées positives pour les jeunes Innus qui sont placés à l'extérieur de leur communauté et qui y reviennent à la fin de leur placement, en aidant notamment à améliorer les services offerts à ces jeunes et à leur famille. Nous souhaitons également que cette étude ait des répercussions réelles pour l'ensemble de la communauté. Ainsi nous nous sommes engagés à transmettre les récits d'expérience manuscrits aux participants afin qu'ils aient l'occasion de conserver l'ouvrage à titre de legs personnel et collectif.

CHAPITRE 1 - CONTEXTE HISTORIQUE

1. DES RELATIONS BASÉES SUR LE COMMERCE ET LA GUERRE

Lorsque l'on dresse le portrait historique des rapports entre les nations autochtones et les représentants étatiques du Canada depuis la fin du 19^e siècle, le bilan s'avère loin d'être reluisant : politiques ciblées d'assimilation, usurpation de territoires, traitement différentiel quant à l'application des droits reconnus par la Charte des droits et libertés du Canada, sous-financement en matière d'habitation et de services sociaux, non-reconnaissance du droit à l'autodétermination, etc. Malgré ce triste constat, il semble important de mentionner qu'au début de la colonisation française jusqu'à la fin des hostilités entre les États-Unis et l'Angleterre, les relations entre les colons et les Autochtones se fondent sur un esprit de coopération (CDPDJ², 2009 ; Guay, 2010) où chacune des parties y retrouve certains avantages.

Durant la période de 1534 à 1760, les alliances sont essentiellement dictées par les impératifs économiques et militaires associés au commerce des fourrures ainsi qu'à la défense du territoire de la Nouvelle-France contre l'invasion anglaise et américaine. De plus, l'immensité du territoire, le nombre restreint de colons et la faiblesse de la flotte maritime française disponible rendent essentielle la mise en place d'alliances militaires et commerciales avec les Premières Nations (Guay, 2010) afin d'assurer la pérennité du projet de colonisation. Selon Delâge (1991), des alliances sont ainsi conclues principalement avec les nations algonquines, innues et huronnes-wendat. Ces nations sont reconnues par les instances coloniales comme des entités autonomes et souveraines, disposant de leur propre système politique et juridique. Bien que l'on note une certaine distanciation politique entre les deux parties, il n'en demeure pas moins que les contacts fréquents entre les colons

² Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

européens et les Autochtones contribuent à un authentique métissage culturel dont les traces sont encore visibles aujourd'hui (Delâge, 1991). À titre d'exemple, notons l'utilisation du canot et de la raquette, comme moyen de transport puis comme simple loisir ; la culture de plusieurs variétés de courge, de maïs et du sirop d'érable ; l'emploi de plantes à des fins médicinales et le développement de la pratique de l'herboristerie ; les techniques de chasse et de pêche ainsi que certains principes politiques et diplomatiques (Guay, 2010). Cette citation de Jean Désy offre un espace de réflexion quant à la reconnaissance de la contribution des peuples autochtones à l'édification culturelle de la société québécoise :

« Mais j'aime croire qu'un jour, au Québec, les gens comprendront toute l'importance qu'il y a d'accepter les cultures amérindiennes et inuit, de les valoriser et de leur donner les moyens de s'épanouir. La culture québécoise sans ses forces autochtones ne peut survivre harmonieusement, parce que le pays lui-même s'est bâti sur ces forces-là, nordistes et nomades. » (2010, p.31)

Les connaissances que détiennent et maîtrisent les Autochtones reliées au territoire, la forêt, la faune et la flore permettent aux colons français de se déplacer et de survivre au cœur de régions qui leur sont alors totalement inconnues. En somme, pendant une assez longue période, les Autochtones représentent des alliés stratégiques de taille : d'une part en permettant le maintien et l'expansion du commerce des fourrures, principal produit d'exportation à destination de la France, et d'autre part en assurant une défense militaire contre les menaces britanniques et américaines (Bouchard et Lévesque, 2017).

2. LA FIN DES ALLIANCES

La Conquête de 1760 et le changement de régime colonial qui s'en suit modifient considérablement les rapports entre les nations autochtones et les représentants de la Couronne (Guay, 2010). Ce changement idéologique et politique semble à peine perceptible au départ, notamment lorsque l'on se réfère à la Proclamation royale de 1763, qui se veut la première constitution du pays. Ce document vient affirmer et enchâsser la valeur constitutionnelle et juridique des droits des peuples autochtones en leur reconnaissant le statut de nation ou de tribu possédant un système politique particulier et distinct tout en leur accordant des droits territoriaux par la mise en place d'un protocole de traités d'occupation et de partage des terres (CDPDJ, 2009 ; Trudel, 2017). Malgré cet accord, les relations entre les Autochtones et le pouvoir colonial se détériorent progressivement, proportionnellement à l'établissement et l'expansion des colonies. En effet, la fin des hostilités entre les Américains et les Britanniques en 1814 ainsi que le déclin du commerce des fourrures au profit de l'agriculture engendrent deux conséquences majeures : une pression démographique accrue par l'augmentation, au cours des dernières décennies, du nombre de colons anglais venus s'établir sur le territoire du futur « Canada » et la nécessité d'obtenir des terres pour permettre le développement de l'agriculture (Russell, 2017 ; Sabbagh, 2008 ; Trudel, 2017). Guay explique bien le phénomène :

« La paix durable qui s'installe avec les Américains, le déclin du commerce de la fourrure, activité économique dominante remplacée par l'agriculture, de même que la forte immigration liée à cette nouvelle industrie et à l'impératif d'étendre la colonisation vers l'ouest vont progressivement changer la donne ; si bien que l'on n'aura plus vraiment besoin des Autochtones ni pour la guerre ni pour le commerce. On aura toutefois besoin de leurs terres. C'est ainsi que les membres des Premières nations seront de plus en plus considérés comme un "problème" » (2010, p.8)

Les rapports entre les autorités politiques coloniales et les nations sont dès lors dictés par des considérations territoriales. L'objectif du gouvernement est sans équivoque :

l'appropriation des terres et l'exploitation de celles-ci par les nouvelles colonies (Trudel, 2017). L'instauration de politiques et de dispositifs législatifs visant l'assimilation et la sédentarisation de la population autochtone devient la voie privilégiée par les autorités politiques. La politique des *surrenders* mise en place vers la fin du 18^e siècle illustre bien ce changement. Elle consiste en la signature de traités³ par lesquels les Autochtones sont invités à céder leurs droits sur le territoire. En contrepartie, on leur accorde un territoire d'occupation (la réserve) en plus d'une compensation matérielle et financière (Guay, 2015a). De fait, en moins d'un siècle, les populations autochtones passent d'une position d'alliées stratégiques à celle de citoyens de seconde zone, mineures en regard de la législation canadienne (Guay, 2010).

³ 11 traités numérotés ont été signés entre 1871 et 1921. Aucun traité n'a été signé au Québec, ce qui explique pourquoi le processus de sédentarisation s'est effectué plus tardivement (Guay, 2010).

3. L'ADOPTION DE LA LOI SUR LES INDIENS : DU STATUT D'ALLIÉ AU STATUT DE MINEUR

L'établissement des réserves indiennes et le confinement des Autochtones à l'intérieur de celles-ci permettent au gouvernement d'accéder au territoire convoité, de limiter le pouvoir politique des nations autochtones et de résoudre le « problème indien », en partie du moins (Gettler, 2016). De nuisance au développement, la population autochtone devient alors une nuisance administrative. Les frais engendrés par la gestion des affaires indiennes représentent pour le gouvernement canadien une dépense considérable : le coût associé aux salaires des fonctionnaires est élevé et les compensations matérielles et financières offertes aux Autochtones doivent être acquittées. La diminution des coûts de la gestion des populations autochtones s'impose comme un impératif économique, mais comment y parvenir ? La solution : réduire le nombre d'Autochtones en les intégrant au mode de vie de la société dominante. Deux avenues sont privilégiées : d'une part, la restriction par des mesures législatives des conditions de reconnaissance du statut d'« Indien » et d'autre part la mise en place d'un vaste projet d'assimilation culturelle qui se traduit, entre autres, par l'interdiction des rituels et pratiques traditionnelles (Dion, Hains, Ross et Collin-Vézina, 2016 ; Trudel, 2017). C'est dans ce contexte qu'est mise en place en 1876 la loi sur les Sauvages qui deviendra par la suite la loi sur les Indiens. Selon Sabbagh :

« commence alors un vaste projet d'assimilation au cours duquel les communautés amérindiennes perdent à la fois leurs capacités politiques, organisationnelles et territoriales, le pouvoir de s'autogérer selon leur culture, leurs croyances et leurs traditions. [...] Le processus d'acculturation systématique des Autochtones est ainsi engagé, mécanisme qui durera jusqu'aux années 1960. » (2008, p.277)

De manière générale, la loi sur les Indiens consacre et consolide l'incapacité légale des Autochtones dans une multitude de domaines, affaiblissant ainsi leur autonomie. Sur le plan politique, la loi permet aux autorités fédérales de nommer et de mettre en place une structure gouvernementale locale (les Conseils de bande) ne disposant en réalité que de très peu de pouvoirs. Cette forme d'organisation élective à l'échelle locale remplace

progressivement les systèmes politiques traditionnels (Trudel, 2017). La présence de représentants du Département des Affaires indiennes sur les réserves permet au gouvernement de conserver un droit de regard sur toutes les décisions prises par les Conseils de bande. Leurs pouvoirs dépassent de loin ceux attribués aux conseils, ils deviennent en somme rois et maîtres sur le territoire. Véritable symbole du contrôle qu'exercent les autorités fédérales sur les communautés, ces agents régissent tous les aspects de la vie quotidienne des Autochtones. Le rapport de la CDPDJ intitulé « Mythes et réalités sur les peuples autochtones » illustre bien la situation :

« Jusqu'aux années 1960, les agents des Affaires indiennes, présents dans chacune des réserves, exerçaient un pouvoir quasi absolu à l'intérieur de ces communautés. [...] allant jusqu'à émettre des laissez-passer autorisant les Indiens à quitter la réserve, même de façon temporaire. » (2009, p.27)

L'interdiction de la mise sur pied d'associations politiques autochtones et de toute collecte de fonds est un second exemple démontrant la volonté du gouvernement de réduire les droits politiques des communautés et de ses membres. La proscription de l'exercice du droit de vote⁴, la limitation de l'accès à la propriété ainsi que la suspension du droit foncier sont quelques-uns des exemples de la restriction des droits civils et politiques permis par ladite loi (Russell, 2017 ; Tourigny, Domond, Trocmé, Sioui et Baril, 2007). Sur le plan socioculturel, la célébration de cérémonies et de rituels traditionnels tels le *Potlach* et la danse *Tananawas* représente un délit et l'individu ou le groupe contrevenant est passible d'une peine d'emprisonnement (CDPDJ, 2009). En outre, durant plus d'un siècle, les femmes autochtones qui épousaient un allochtone se voyaient retirer leur statut « indien », ainsi que tous leurs descendants. Elles devaient dès lors quitter leur famille et leur communauté pour s'installer en dehors de la réserve⁵ (Parent, 2017 ; Trudel, 2017).

En définitive, les Autochtones se retrouvent confrontés à un réel dilemme : accepter la tutelle permanente ou prendre la voie de l'émancipation qui signifie ni plus ni moins

⁴ Les Autochtones (membres des Premières Nations, Métis et Inuits) obtiennent le droit de vote au Québec à partir de 1969. Le Québec est la dernière province canadienne à leur accorder ce droit (CDPDJ, 2009).

⁵ Il leur a fallu des années de revendications pour récupérer leur statut. C'est en 1985 que la loi sur les Indiens est modifiée afin de mettre fin à cette discrimination (Desbiens et Hirt, 2012)

l'assimilation à la société dominante. L'émancipation passe également par l'instruction (Parent, 2017). En effet, si un Autochtone obtient un diplôme d'une institution académique canadienne, il est automatiquement affranchi. Ce qui signifie qu'il n'est plus considéré, en regard de la loi sur les Indiens, comme un Indien inscrit. Dans l'esprit de la loi, un autochtone ne peut être à la fois instruit/civilisé et sauvage. Le maintien de l'identité collective passe donc inévitablement par l'acceptation de la mise en tutelle de la communauté et de l'attribution du statut de mineur à tous ses membres. Le glissement du discours politique vers une idéologie paternaliste et assimilationniste crée une nouvelle forme de représentation sociale de l'Indien : celui-ci devient un individu dont l'incapacité intrinsèque à exercer ses droits se répercute sur toutes les sphères de son existence, il est jugé socialement et politiquement inapte. Smith exprime bien la vision qu'ont les autorités fédérales des Autochtones :

“One of the supposed characteristics of primitive peoples was that we could not use our minds or intellects. We could not invent things, we could not create institutions or history, we could not imagine, we could not produce anything of value, we did not know how to use land and other resources from the natural world, we did not practice the arts of civilization. By lacking such virtues we disqualified ourselves, not just from civilization but from humanity itself. In other words we were not fully human.” (1999, p.25).

La légitimité de l'entreprise, car il s'agit en fait d'une véritable entreprise, de civilisation qui incombe aux représentants du pouvoir en place prend racine à même l'idéologie colonialiste. Ainsi, la seule façon pour l'« Indien » d'être intégré pleinement à cette humanité développée est de se départir de son *indienneté*, en somme de renier son identité (Guay, 2010). Et comment entreprendre un processus de civilisation à grande échelle ? En utilisant l'éducation comme moteur principal de socialisation et vecteur de la transmission des valeurs de la société dominante tout en soustrayant les enfants autochtones à leur milieu de vie d'origine (CRPA⁶, 1996). Dans un rapport rendu public en 1996, la Commission

⁶ Commission royale des peuples autochtones

royale sur les peuples autochtones souligne explicitement l'objectif qui sous-tend ce vaste projet :

« À la fin de leurs études dans les pensionnats, les enfants, après avoir été resocialisés et baignés dans les valeurs de la culture européenne, seraient les prototypes d'une magnifique métamorphose : le sauvage devenu civilisé, prêt à accepter ses privilèges et ses responsabilités de citoyen. » (1996, s. p)

C'est ce que l'on désignera bien plus tard comme la période la plus sombre de l'histoire des peuples autochtones (CVRC⁷, 2015).

⁷ Commission de vérité et réconciliation du Canada

4. ÉCOLES RÉSIDENTIELLES ET RAFLE DES ANNÉES SOIXANTE

L'expérience des pensionnats ou écoles résidentielles est bien connue, en raison notamment de la publication des travaux de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Il semble toutefois pertinent de souligner quelques faits saillants marquant cette période. Cette histoire traumatique, vécue par bon nombre de familles et de communautés autochtones, s'inscrit dans la lignée des politiques assimilationnistes du 19^e siècle et du 20^e siècle. Bien que la mise en place des pensionnats ait débuté au début du 19^e siècle, c'est véritablement à partir de 1892 que les autorités fédérales mettent sur pied un projet à vocation éducative pour les enfants autochtones sur l'ensemble du territoire canadien (Parent, 2017). Dans un rapport rendu public en 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada expose les fondements sous-jacents à la politique des pensionnats : « [...] le Canada a séparé les enfants de leurs parents en les envoyant dans des pensionnats. Cela n'a pas été fait dans le but de leur offrir une éducation, mais essentiellement pour briser le lien avec leur culture et leur identité » (2015, p.2). En effet, l'État organise et institutionnalise le placement massif des enfants autochtones vers des écoles gérées par des congrégations catholiques, anglicanes, presbytériennes et méthodistes, dont la mission principale est d'amener les enfants à adopter les valeurs et la culture de la société canadienne (CRPA, 1996 ; Dion, Hains, Ross et Collin-Vézina, 2016). Ces écoles sont souvent situées hors des communautés et des réserves, parfois mêmes à des centaines de kilomètres, si bien que le maintien des contacts entre les familles et leurs enfants devient un enjeu de taille. Selon Guay, l'objectif avoué de l'État est purement de « [...] soustraire les enfants autochtones aux influences parentales jugées néfastes, de les évangéliser et de les transformer en individus civilisés, prêts à accepter leurs privilèges et responsabilités de citoyens » (2010, p.12). Dans une déclaration éloquente, le premier ministre John Macdonald déclare à cet effet :

« Lorsque l'école est sur la réserve, l'enfant vit avec ses parents, qui sont sauvages ; il est entouré de sauvages, et bien qu'il puisse apprendre à lire et écrire, ses habitudes, son éducation domestique, et ses façons de penser restent celles des sauvages. En un mot, c'est un sauvage capable de lire et

d'écrire. On a fortement insisté auprès de moi, comme chef du département de l'Intérieur, pour soustraire autant que possible les enfants sauvages à l'influence de leurs parents. Or, le seul moyen d'y réussir serait de placer ces enfants dans des écoles industrielles centrales, où ils adopteraient les habitudes et les façons de penser des blancs. » (cité dans CVRC, 2015, p.2-3)

La politique des pensionnats comporte trois volets : tout d'abord, la séparation des parents et des enfants, car seuls ces derniers bénéficient du potentiel d'adaptation à la société dite moderne ; ensuite, la resocialisation des enfants selon les valeurs, les croyances et les pratiques de la société dominante qui passe, notamment, par l'interdiction de l'usage des langues vernaculaires ; et en définitive, l'intégration de ces derniers au monde social non autochtone (CRPA, 1996 ; Grammond et Guay, 2016). Selon les données du gouvernement fédéral, 150 000 enfants métis, inuit et de Premières Nations ont fréquenté les 139 écoles résidentielles réparties sur l'ensemble du pays (CVRC, 2015 ; Guay, 2010). Au Québec, la dernière « école résidentielle » ferme ses portes en 1980 (Blackstock, 2007 ; Guay, 2010). Il faut cependant attendre jusqu'en 1996 pour que le dernier établissement canadien voué à la rééducation des enfants autochtones soit officiellement fermé. De nombreux témoignages d'adultes ayant vécu l'expérience des pensionnats permettent de mettre en lumière les conditions de vie difficiles qui régnaient au sein des écoles résidentielles : personnel en nombre insuffisant et inadéquatement formé, établissements délabrés et mal chauffés, maigre ration alimentaire, discipline stricte et rigide, négligence de la part des superviseurs, discrimination raciale et dénigrement systématique des traditions et de la culture autochtone en général (CVRC, 2015). Les abus physiques et sexuels et la maltraitance dont furent victimes de nombreux enfants résidants ont marqué profondément les familles et les collectivités autochtones sur plusieurs générations en dépit de la fermeture définitive des écoles résidentielles (Dion, Hains, Ross et Collin-Vézina, 2016 ; Guay et Grammond, 2010 ; Roussel, 2015). En privant les enfants d'un modèle parental positif et aimant, ces derniers n'ont pu acquérir les outils nécessaires à l'exercice d'une parentalité en accord avec les valeurs et les pratiques de leur communauté d'origine (Guay, 2015a ; Mashford-Pringle, 2015). Parent (2017) souligne également l'impact majeur qu'a eu la fréquentation

des pensionnats sur l'estime de soi et la fierté identitaire des enfants. Cet extrait du témoignage d'une survivante illustre bien les propos de l'auteure :

« J'ai regardé mon père, puis j'ai regardé ma mère, pour ensuite revenir à mon père. Savez-vous quoi ? Je les haïssais. Je détestais tout à fait mes propres parents. Non pas parce que je croyais qu'ils m'avaient abandonnée ; je haïssais leurs visages basanés. Je les détestais parce qu'ils étaient Indiens [...]. Alors j'ai regardé mon père et je l'ai défié. J'ai dit : "À partir de maintenant, nous ne parlerons qu'anglais dans cette maison." Vous savez, lorsque nous, lorsque, dans toute maison traditionnelle, comme celle où j'ai été élevée, la première chose qui nous est enseignée est de toujours respecter nos aînés et de ne jamais, vous savez, les défier. Et voilà que j'étais, à onze ans, en train de défier [...] mon père m'a regardé et j'ai, et j'ai cru qu'il allait se mettre à pleurer. En fait, ses yeux se sont remplis de larmes. Il s'est alors tourné vers ma mère et lui a dit [...] "Eh bien, je crois que nous ne parlerons plus jamais à cette petite fille. Je ne la connais pas." » (CVRC, 2015, p.160)

5. SIXTIES SCOOP

À la suite à la fermeture graduelle des pensionnats indiens, les autorités fédérales délèguent la responsabilité d'assurer la protection des enfants autochtones aux provinces canadiennes, par le biais des services à l'enfance et de ses représentants : les travailleurs sociaux (Guay, 2010; Pierce, Hemingway and Schmidt, 2014). Cette période, nommée « sixties scoop » ou rafle des années soixante, se caractérise par le retrait forcé de milliers d'enfants autochtones et leur adoption au sein de familles non autochtones (Grammond et Guay, 2016). Selon la Commission royale des peuples autochtones (1996), ce sont plus de 11 000 enfants autochtones qui ont été placés ou adoptés par des familles blanches, et ce sans l'autorisation des parents. La rupture permanente des liens familiaux et communautaires prive les enfants d'un ancrage identitaire important les rattachant à leur culture d'origine en plus d'engendrer des souffrances résultant de sévices et d'abus dont plusieurs sont victimes (Nuttgens, 2013 ; Sinclair, 2007b). Tourigny, Domond, Trocmé, Sioui et Baril expliquent les conséquences résultant des pratiques des services de protection à l'enfance :

« [...] l'application forcée des services de protection et de bien-être de l'enfance chez les familles autochtones n'a fait qu'exacerber les effets dévastateurs subis par ces peuples au cours de la colonisation et qui perdurent encore à ce jour notamment en termes de problèmes psychosociaux et socioéconomiques. » (2007, p.86)

En somme, ces mesures ont privé les enfants d'un ancrage identitaire important lié à leur culture d'origine en plus de créer un fossé immense entre les générations (Guay, 2015 ; Sinclair, 2007a). En outre, elles ont profondément bouleversé l'organisation sociale et familiale des communautés autochtones et ont contribué à la persistance d'une relation de dépendance envers l'État canadien tout en maintenant de nombreuses familles dans des conditions de grande pauvreté. Conséquemment, la situation des familles autochtones devrait toujours être appréhendée en fonction de ces considérations sociohistoriques et politiques (CVRC, 2015 ; Guay, Jacques et Grammond, 2014). Malgré la prise de conscience, dans les années 80, des effets de la rafle des années soixante sur les enfants, les

familles et les communautés, les politiques et les pratiques d'intervention tardent à changer évoluées. On assiste toujours à une surreprésentation des enfants autochtones au sein des régimes de protection à l'enfance dans toutes les provinces canadiennes (Guay, 2010). Nous aborderons plus en détail, dans le chapitre suivant, ce phénomène et les causes l'expliquant.

CHAPITRE 2 - PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Le phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones au sein des systèmes de protection à l'enfance du pays représente un enjeu de taille. Ce phénomène, bien qu'il soit connu depuis le début des années 80, demeure encore aujourd'hui d'une ampleur hors-norme. En effet, malgré une littérature exhaustive exposant les causes et conséquences du problème, il semble difficile à enrayer. Plusieurs chercheurs (Blackstock, 2007 ; Bennett, 2015 ; Guay et Grammond, 2012 ; Sinha et Kovlowski, 2013) se sont penchés sur la question au fil des ans et ont cherché à comprendre et expliquer les raisons d'une telle surreprésentation. Ainsi, la première section de ce chapitre aborde les principaux facteurs influençant le nombre élevé de prises en charge des enfants autochtones au sein des régimes de protection à l'enfance du pays. Cette partie du chapitre se veut une mise en contexte général de la problématique plus spécifique du placement des enfants autochtones. Bien que le présent projet se concentre principalement sur les défis que posent la réintégration de jeunes adultes innus au sein de leur communauté d'origine à la suite d'un placement à long terme, il semble impossible de passer outre l'analyse des principes et des fondements soutenant les interventions en protection à l'enfance, les communautés autochtones du Québec y étant régis. Il faut prendre conscience que ce sont précisément ces principes fondateurs, porteurs de valeurs collectivement partagées par la société québécoise, qui orientent les décisions des professionnels à l'égard d'une situation où la sécurité ou le développement de l'enfant sont jugés compromis et qui contribuent, entre autres, au phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones au sein des services à l'enfance (APNQL et CSSSPNQL, 2016 ; Croteau, 2017 ; Guay, 2017). La section suivante expose les principaux éléments sous-jacents à la LPJ et vient préciser en quoi ces principes s'opposent aux dimensions culturelles des sociétés autochtones. Ces tensions touchent la

primauté de l'intérêt et des droits de l'enfant, la conception de la famille mise de l'avant dans la loi et l'établissement de délais maximaux et du projet de vie permanent.

1. LA SURREPRÉSENTATION DES ENFANTS AUTOCHTONES DANS LES SERVICES À L'ENFANCE

La problématique de la surreprésentation des enfants autochtones au sein des systèmes de protection de la jeunesse est connue depuis le début des années 80 (Johnson, 1983). Plusieurs études récentes (de Finney et di Tomasso, 2015 ; Guay et Grammond, 2016 ; Sinha et Kovlowski, 2013) ont démontré que ce phénomène est encore d'actualité et qu'il mérite que l'on s'y penche de façon approfondie. Selon les données de Statistiques Canada (2011), il y avait en 2011, plus de 14 000 enfants autochtones âgés de 0 à 14 ans placés en famille d'accueil. Bien que les enfants autochtones représentent 7 % de tous les enfants du Canada, ils composent près de la moitié (48 %) de tous les enfants placés en famille d'accueil (Statistiques Canada, 2011). Fait intéressant, 44 % des enfants autochtones vivant en famille d'accueil au Canada ont au moins un parent d'accueil d'origine autochtone. Au Québec, ce pourcentage atteint 58 % (Statistiques Canada, 2011). De plus, les enfants autochtones vivant sur le territoire québécois sont cinq fois et demie plus nombreux que les allochtones à être confiés à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). En effet, 15,4 % des enfants en famille d'accueil sont autochtones alors que les enfants d'origine autochtone représentent 2,7 % de l'ensemble des enfants québécois (Statistiques Canada, 2011). Selon le rapport du groupe de travail sur l'adoption coutumière en milieu autochtone

« [...] des observations diverses démontrent que les enfants autochtones du Québec ont été et demeurent surreprésentés à toutes les étapes du processus de protection établi par la LPJ. En vertu de cette loi, ceux-ci font également l'objet d'un taux de placement à l'extérieur du milieu familial plus élevé que celui de tout autre groupe d'enfants. » (2012, p.13)

Il faut toutefois souligner que les données disponibles pour le Québec ne permettent pas de dresser un portrait juste et représentatif de la réalité compte tenu du fait que l'identité ou l'ascendance autochtone des enfants suivis en protection à l'enfance n'est pas systématiquement inscrite à son dossier. De plus, une des limites majeures du rapport d'évaluation des impacts des modifications de la LPJ (Drapeau, Hélie et coll., 2015) concerne la sous-représentation des enfants autochtones dans les échantillons. En effet, les

régions du Nunavik et des Terres-Cries-de-la-Baie-James ne sont pas comptabilisées, bien qu'elles comptent 11 021 enfants d'origine autochtone (Statistiques Canada, 2016). Cela dit, un fait demeure préoccupant : on retrouve plus d'enfants autochtones placés au sein des services de protection à l'enfance au Canada, soit trois fois plus qu'en 1940, que lors de la période la plus marquante des écoles résidentielles, malgré les changements législatifs, organisationnels et politiques mis de l'avant par les paliers gouvernementaux (CVRC, 2015 ; Groupe de travail sur le bien-être des enfants autochtones, 2015).

Plusieurs facteurs contribuent au phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones au sein des régimes de protection de l'enfance. Pensons notamment aux répercussions intergénérationnelles des politiques coloniales, aux conditions socioéconomiques précaires et à la grande pauvreté dans lesquelles vivent bon nombre de familles autochtones, au sous-financement chronique des services à l'enfance offerts au sein des communautés, à la présence d'attitudes racistes et discriminatoires de la part de certains intervenants allochtones ainsi qu'à l'inadéquation de la loi sur la protection de la jeunesse quant à la prise en compte des différentes réalités vécues par les familles et les communautés (Gagnon-Dion, Rivard et Bellot, 2017 ; Guay et Grammond, 2010 ; Lévesque, Clarke et Blackstock, 2016). De façon plus spécifique, des causes d'ordre structurel sont identifiées tels l'absence d'infrastructures sociosanitaires de qualité, le manque criant d'hébergement et la piètre qualité des logements. Certaines communautés autochtones du Canada et du Québec ne disposent tout simplement pas de système d'aqueduc public, d'installations électriques et d'un accès à des ressources alimentaires de qualité à coût abordable (CRVC, 2015).

Autre élément important : la pénurie de logements dans la plupart des communautés amène les familles à partager un espace restreint et augmente par le fait même la promiscuité entre les membres d'une même famille. Cette promiscuité est source de tensions et de stress pour les familles, notamment dans les situations de violence conjugale ou de consommation abusive d'alcool et de drogues (Montpetit, 2014). De plus, le faible nombre de services sociaux de prévention et de ressources culturellement sensibles disponibles au sein des communautés contribuent à l'exacerbation du problème (Guay et Grammond, 2010 ; Irvine 2009). L'Enquête canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de

négligence envers les enfants de 2008 (ECI-2008) a clairement établi un lien de causalité entre les conditions de vie précaires au sein des communautés et l'importance des signalements pour négligence en protection à l'enfance (Sinha, Fast, Trocmé, Fallon et Maclaurin, 2010). En effet, la négligence est le motif de signalement le plus fréquent chez les familles autochtones. À titre indicatif, elle représente 56 % des cas de maltraitance comparativement à 22 % dans la population allochtone (Sinha, Fast, Trocmé, Fallon et Maclaurin et al, 2010) La Commission Vérité et Réconciliation du Canada dresse ici un portrait général de l'état de pauvreté dans laquelle se retrouvent les enfants et les adultes autochtones :

« [...] il n'est pas surprenant de constater que le taux de pauvreté chez les enfants autochtones est très élevé – 40 % par rapport à 17 % pour tous les enfants au Canada. [...] La pauvreté chez les Autochtones est également beaucoup plus profonde, les Autochtones ont en effet un revenu moyen qui se trouve encore plus bas sous le seuil de la pauvreté que celui des adultes non autochtones, et leur pauvreté est plus susceptible de s'échelonner sur une longue période de temps. » (2015, p.151)

Dans son rapport final, la Commission (2015) met également l'accent sur les liens d'amalgame que font fréquemment les intervenants allochtones entre pauvreté et négligence, occultant ainsi les causes historiques et structurelles qui sont à l'origine de nombreux problèmes sociaux dans les communautés. La pauvreté des ménages et les facteurs de risque présents chez les personnes chargées des soins aux enfants contribuent à exacerber le phénomène de la surreprésentation. Il semble également essentiel de mentionner qu'en se centrant exclusivement sur des facteurs individualisants ou sur la prédominance des comportements à risque des parents ou des donneurs de soins, on occulte souvent les effets de l'histoire coloniale, l'histoire d'oppression et de dépossession, notamment la mise sous tutelle gouvernementale, la mise en place des réserves et la sédentarisation forcée. Ces éléments ont profondément bouleversé le mode de vie des autochtones et ont contribué à la persistance d'une relation de dépendance envers l'État canadien tout en maintenant les communautés dans un contexte de grande pauvreté.

Conséquemment, la situation des communautés et de ses membres ne devrait pas être appréhendée en dehors de ces considérations historiques (Guay, Jacques et Grammond, 2014).

Le sous-financement chronique provenant du Ministère des Affaires autochtones et du Nord canadien apparaît, selon plusieurs auteurs, comme un autre facteur contribuant au phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones en protection à l'enfance et du nombre élevé de placements (Blackstock, 2010, 2012 ; Blackstock, Trocmé et Bennett, 2004 ; CVRC, 2015). Dans son rapport final, la Commission Vérité et Réconciliation du Canada expose le lien entre le sous-financement et le nombre élevé d'enfants autochtones en protection à l'enfance tout en insistant sur l'importance du développement de programmes et de mesures d'intervention culturellement adaptés :

« La situation est attribuable en partie à l'absence d'un financement adéquat pour offrir des mesures de soutien culturellement adaptées, lesquelles permettraient aux enfants de rester sans danger auprès de leurs familles ou d'être placés dans des familles adoptives ou des foyers d'accueil qui sont adaptés à leur réalité culturelle et qui peuvent les aider à développer un sentiment d'identité, de dignité et d'estime de soi. » (2015, p.139)

En fait, la gestion des « affaires autochtones » relève principalement des autorités fédérales. Bien que les services de protection à l'enfance soient actuellement de juridiction provinciale et territoriale, c'est le gouvernement canadien qui en assure les frais. Le financement des services offerts aux communautés dépend donc en grande partie des orientations politiques fédérales en matière autochtone. Pour Sinha, Fast, Trocmé, Fallon et Maclaurin et coll. (2010), le programme de remboursement des frais relatifs aux services à l'enfance offerts dans les communautés comporte de sérieuses lacunes, notamment en ce qui a trait au financement des services administratifs, des allocations de soins aux enfants et au développement de services axés sur la prévention et le soutien aux familles. Le manque de financement provenant du fédéral contribuerait, selon eux, au maintien du phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones. Dans de nombreuses situations, le retrait des enfants autochtones de leur famille d'origine demeure une mesure de première ligne et non

de dernier recours (Blackstock, Trocmé et Bennett, 2004). En définitive, les communautés autochtones sont confrontées à des problèmes sociaux dépassant de façon significative ceux de la population québécoise, mais force est de constater qu'elles ne disposent pas des mêmes ressources (Guay, Jacques et Grammond, 2014).

Par ailleurs, l'ambiguïté des modalités d'application de la LPJ et son inadéquation en regard des réalités vécues au sein des communautés autochtones semblent parfois porter préjudice aux familles. Guay et Grammond illustrent ce problème en prenant pour exemple le cas de l'adoption coutumière⁸ :

« [...] l'adoption coutumière d'un enfant a souvent été considérée comme la preuve de l'abandon de celui-ci, ce qui est un motif d'intervention des autorités de protection de la jeunesse. Pis encore, certains intervenants en sont venus à considérer l'adoption coutumière comme intrinsèquement dangereuse, étant donné l'absence d'encadrement juridique et politique de cette pratique. » (2012, p.76)

Cet exemple démontre bien le fossé de perceptions entre les représentations que se font les intervenants en protection à l'enfance d'une situation et la vision des familles. La reconnaissance de l'adoption coutumière et son enchâssement dans le Code civil du Québec en juin 2017 ouvre la voie à une redéfinition de la place de ce type de pratique et à une réflexion sur la perception qu'en ont les acteurs du système de protection de la jeunesse. En outre, les professionnels allochtones ont rarement à leur disposition le bagage nécessaire leur permettant d'appréhender la complexité des pratiques éducatives et culturelles autochtones. Ces lacunes ouvriraient la porte aux préjugés et aux biais ethnocentriques (Baskin, 2016). Selon Croteau (2017), les intervenants en protection à l'enfance ont, dans bien des situations, un a priori négatif face aux capacités des mères autochtones à prendre soin de leurs enfants. Leurs habiletés parentales sont souvent remises en question ou jugées

⁸ Adoption coutumière : L'adoption coutumière est une pratique culturelle très répandue en milieu autochtone (Fuller-Thompson, 2005 ; Grammond et Guay, 2016). Elle repose sur la prise en charge des enfants par un membre de la famille élargie, bien souvent les grands-parents. Ceux-ci deviennent la principale figure parentale et par conséquent, assume la pleine responsabilité du bien-être de l'enfant sur une base permanente, intermittente ou temporaire. Ces parents adoptifs ne détiennent toutefois aucun droit parental légal, les parents biologiques de l'enfant conservant leur autorité parentale.

inadéquates et inadaptées. Enfin, les familles autochtones souhaitant accueillir un enfant au sein de leur foyer éprouvent des difficultés quant à la reconnaissance de leur statut de famille d'accueil notamment, car elles ne peuvent souvent pas répondre aux critères exigés par le Ministère de la Santé et des Services sociaux (Guay et Grammond, 2010 ; Montpetit, 2014).

En somme, de nombreux facteurs permettent d'expliquer le phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones au sein des services de protection à l'enfance au Québec. Les modifications apportées en 2006 à la LPJ visaient à offrir aux enfants une plus grande stabilité, en évitant les déplacements successifs entre le milieu d'origine et le milieu d'accueil. Cet objectif de stabilité s'est concrétisé, dans la réalité, par la mise en place du concept de projet de vie permanent et par l'établissement des périodes maximales d'hébergement (délais maximaux). Malgré le caractère bien-fondé sous-jacent à ces changements, ce sont principalement ces éléments qui ont fait l'objet de préoccupations majeures au sein des communautés autochtones du Québec (Guay et Grammond, 2010). Ces inquiétudes ont par ailleurs été soulevées lors des consultations ministérielles de 2005 et 2006 par quatre organismes autochtones (APNQL et CSSSPNQL, FAQ et RCAAQ), par la publication de mémoires qui n'ont pas eu l'écho souhaité.

2. LES PRINCIPES SOUS-JACENTS À LA LPJ

2.1 L'intérêt de l'enfant et la conception de la famille

Les notions de « droits de l'enfant » et du « meilleur intérêt de l'enfant » font l'objet de débats, notamment au sein même du système judiciaire (Conseil de la famille et de l'enfance, 2005) ainsi qu'entre l'État québécois et les communautés autochtones (APNQL⁹ et CSSSPNQL¹⁰, 2005, 2016 ; FAQ et RCAAQ, 2005 ; Guay et Grammond, 2010 ; Uauitshitun, 2016). Pour bon nombre de communautés, la prise en considération de l'intérêt supérieur de l'enfant passe inévitablement par la reconnaissance et le respect de ses droits individuels, mais également culturels et collectifs, lesquels se situent non pas dans un rapport dichotomique, mais plutôt dans un esprit de complémentarité (Anderson, 2014). Cette façon de concevoir l'intérêt et les droits de l'enfant autochtone a par ailleurs fait partie des discussions au sein du Comité des droits des enfants des Nations Unies. Voici ce qui en ressort :

« Lorsque les autorités de l'État, notamment les organes législatifs, cherchent à évaluer quel est l'intérêt supérieur d'un enfant autochtone, elles devraient tenir compte des droits culturels de cet enfant et de son besoin d'exercer ces droits de manière collective avec les membres de son groupe. [...] Le Comité considère qu'il peut y avoir une distinction entre l'intérêt supérieur d'un enfant donné et l'intérêt supérieur des enfants en tant que groupe. Dans les décisions — généralement judiciaires ou administratives — concernant un enfant particulier, la préoccupation première est l'intérêt supérieur de cet enfant. Cela étant, pour déterminer l'intérêt supérieur d'un enfant, il faut tenir compte de ses droits culturels collectifs. » (2009, parag.32)

À la lecture de cet extrait, on peut constater qu'il ne s'agit pas de privilégier les droits de la collectivité ou du groupe au détriment de l'enfant, un reproche souvent formulé lors des

⁹ Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador

¹⁰ Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador

consultations entre l'État et les représentants des communautés autochtones (Guay et Grammond, 2010), mais bien d'en arriver à accorder une réelle importance aux droits culturels de l'enfant, au même titre que le droit à la protection, à la sécurité et à l'attention que ses parents ou la personne qui en tient lieu peuvent lui donner (Charte des droits et libertés de la personne, RLRQ.c. c -12). En concordance avec ce principe, la prise en considération des droits culturels de l'enfant autochtone en protection de la jeunesse s'avère nécessaire, tout au long du processus d'intervention, l'intérêt de l'enfant y étant intrinsèquement relié.

En se référant à LPJ (MSSS, 2010), on remarque qu'une configuration familiale y prédomine : la famille nucléaire (Fournier, 2016). En outre, une distinction claire est effectuée entre la famille immédiate, composée des parents et de leurs enfants, et les membres de la famille élargie. Tel que le stipule la LPJ (MSSS, 2010), bien qu'il existe plusieurs formes de composition familiale, il demeure difficile de les définir de façon explicite. Particularité intéressante, les autres membres de la famille tels : la fratrie, les enfants issus d'une seconde union, les grands-parents vivant sous le même toit, un oncle ou une tante, un beau-parent ainsi que toutes personnes pouvant être significatives pour l'enfant ne sont pas directement interpellés. En fait, on mentionne bien l'importance accordée à la famille élargie et le rôle qu'elle peut jouer afin d'assurer le bien-être et la protection des enfants, sans toutefois préciser clairement ce que l'on entend par famille élargie. Ceux-ci peuvent être mobilisés afin de soutenir les parents lors d'épisodes difficiles. Il faut toutefois noter que les relations entre l'enfant et ses grands-parents sont, pour leur part, explicitées de façon détaillée. En effet, leurs contributions à l'éducation, au bien-être et à l'épanouissement des enfants ainsi que leur soutien aux parents lors de moments difficiles sont mises de l'avant et présentées comme un élément important favorisant les relations familiales (MSSS, 2010 ; Sigouin, Charpentier et Quéniart, 2010).

On constate que le réseau de soutien de proximité et la famille élargie, fréquemment mobilisés et actifs dans les communautés autochtones (APNQL et CSSSPNQL, 2016 ; Guay 2015a ; Irvine, 2009) n'a que peu de place, du moins au regard de la LPJ. Ainsi, bien qu'une attention particulière soit accordée aux grands-parents, le modèle proposé réfère à

une conception occidentale de la famille. Or cette conception diffère à bien des égards des conceptions de la famille au sein des sociétés autochtones, qui ne trouvent pas leur place dans la LPJ. En effet, ces conceptions de la famille semblent même entrer en contradiction avec l'article 2.4, alinéa 5c) de la LPJ qui stipule que :

« Les personnes à qui la présente loi confie des responsabilités envers l'enfant ainsi que celles appelées à prendre des décisions à son sujet en vertu de cette loi tiennent compte, lors de leurs interventions, de la nécessité : [...]

5° de favoriser des mesures auprès de l'enfant et de ses parents en prenant en considération qu'il faut agir avec diligence pour assurer la protection de l'enfant, compte tenu que la notion de temps chez l'enfant est différente de celle des adultes, ainsi qu'en prenant en considération les facteurs suivants : [...]

- a) *La proximité de la ressource choisie ;*
- b) *Les caractéristiques des communautés culturelles ;*
- c) *Les caractéristiques des communautés autochtones. »*

Tenir compte des caractéristiques des communautés autochtones suppose donc la prise en considération d'un ensemble de facteurs dont les valeurs, les croyances, les pratiques éducatives, le mode de vie de la communauté et de la famille, mais également l'histoire de cette communauté et les conditions socioéconomiques dans lesquelles elles vivent. Selon le Groupe de travail sur le bien-être des enfants autochtones :

« Des services efficaces pour les enfants et les familles autochtones devraient inclure des stratégies proactives qui permettraient de cerner les obstacles systémiques et structurels présents depuis longtemps et d'y apporter des solutions. Les politiques, les pratiques et les approches en matière de famille et de développement de l'enfance sont plus efficaces lorsqu'elles prennent en considération et qu'elles appuient les aspects intrinsèques et distincts de la culture, du savoir, des coutumes et des langues autochtones. » (2015, p.12)

Ainsi, la législation en matière de protection de la jeunesse devrait davantage prendre en considération le contexte sociohistorique et les facteurs macrosociaux qui influencent les conditions de vie des familles autochtones.

De plus, l'APNQL et la CSSSPNQL (2015) affirment que ce sont les postulats de base de la LPJ de même que son application qui posent certains problèmes, notamment en ce qui a trait au rôle de la famille. Lors d'interventions réalisées par des membres des Premières Nations, la famille est perçue comme une « entité globale » où chacun des membres doit être investi, l'équilibre familial relevant de l'implication de tous. Parallèlement, les DPJ fonderaient leurs interventions sur un modèle binaire de la famille soit l'enfant et ses parents (MSSS, 2010). Ces propos font ressortir la présence de tensions persistantes sur le terrain, notamment dans les relations entre les familles autochtones et les intervenants allochtones et soulèvent la question de la connaissance et de la reconnaissance des pratiques culturelles autochtones (Croteau, 2017 ; Guay, 2015a ; Guay et Grammond, 2010). Ces tensions se traduisent dans la réalité par un sentiment de méfiance envers l'institution et les intervenants sociaux qui sont perçus ni plus ni moins comme des voleurs d'enfants, perpétuant le processus d'assimilation (Grammond et Guay, 2016). Les propos d'une intervenante sociale innue rapportés par Guay illustrent comment ces éléments semblent source d'inquiétudes tant pour les familles que pour les communautés : « [...] tout ce que cette histoire-là, cette nouvelle loi-là, va amener au fond, c'est d'encourager encore plus la perte de l'identité culturelle. Essayer d'expliquer la nouvelle loi aux parents, c'est comme leur faire revivre leur propre histoire des pensionnats. » (2017, p.54). La méconnaissance généralisée de la culture autochtone contribue, entre autres, à négliger l'apport de la famille élargie et de la communauté dans les situations d'intervention et à envisager le placement à l'extérieur de la communauté comme solution (Guay et Grammond, 2010).

Pour Guay et Grammond, les fondements et le système de valeurs qui sous-tendent la LPJ ainsi que son application pratique relèvent d'une approche ethnocentrique :

« Le système de protection de la jeunesse est considéré comme universel, applicable à tous, et doit l'emporter sur les intérêts des parents et des

communautés. Les peuples autochtones sont perçus comme gravement dysfonctionnels, nécessitant des services importants et incapables de trouver en eux-mêmes les solutions ; donc comme bénéficiaires plutôt que comme acteurs autonomes. » (2010, p. 20-21).

Par ailleurs, il faut noter que le MSSS (2010) invite les intervenants sociaux et judiciaires travaillant auprès des familles autochtones à faire preuve d'ouverture et d'adaptation face aux réalités culturelles et aux pratiques éducatives autochtones, « autant dans leur mentalité que dans leurs actions » (2010, p.326). Il n'est toutefois pas aisé pour un Allochtone de saisir le sens que revêtent certaines pratiques éducatives autochtones (Byers et al., 2012 ; Guay, 2015a). Même pour un intervenant bien intentionné et ouvert d'esprit, accéder au monde culturel partagé par les membres d'une communauté peut s'avérer difficile, voire impossible. En somme, la prédominance du modèle familial basé sur la dyade parents-enfant en protection de la jeunesse semble poser un certain nombre d'enjeux et de problèmes qui se répercutent, si on en croit certains auteurs, sur les familles elles-mêmes. Un élément fondamental du point de vue des communautés autochtones est de sensibiliser les professionnels et les gestionnaires au sujet des besoins, des réalités et des caractéristiques culturelles des familles et non, comme le précise la LPJ, de mieux informer les familles des situations visées par cette loi et de ses modalités d'application (Uauitshitun, 2016).

2.1 Estime de soi et sentiment d'appartenance

À la suite d'études menées par différents chercheurs auprès de jeunes autochtones adoptés ou placés (Anderson, 2014 ; Bennett, 2015; Kulusic, 2005 ; Richard, 2004 ; Sinclair, 2007a, 2007b), on constate que, même si elles ont pu s'avérer positives dans l'ensemble pour l'enfant placé ou adopté, la séparation avec la famille d'origine et la communauté a laissé un vide. Comme Anderson (2014) l'a démontré, ces jeunes autochtones éprouvent des difficultés à plusieurs niveaux, notamment en ce qui a trait au développement de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance. De plus, ces enfants présentent un risque plus accru d'adoption de comportements autodestructeurs tels l'usage abusif de drogues et d'alcool

ainsi qu'une forte tendance aux idéations suicidaires et au passage à l'acte (Sinclair, 2007a). Ils sont également plus à risque de se retourner en situation d'itinérance (Grenier, Ménard-Dunn et Laliberté, 2018). Il semble que de tels comportements soient en partie liés à l'expérience de rupture avec le milieu d'origine, mais qu'ils relèvent également de la stigmatisation et du racisme dont sont victimes de nombreux enfants autochtones vivant au sein d'un environnement allochtone (Gagnon-Dion, 2014 ; Hopkins, Taylor et Zubrick, 2018 ; Sinclair, 2007a). En effet, ces jeunes sont confrontés à une réalité difficile : ils font partie d'un groupe encore fortement marginalisé et opprimé. Leur histoire s'inscrit au cœur de rapports de pouvoir marqués par le colonialisme et par une indifférence de la part de la société canadienne en général (CVRC, 2015 ; Russell, 2017). Le fait d'évoluer au sein d'un environnement allochtone tout en étant d'origine autochtone semble être source de vives tensions pour ces enfants. Sinclair explique ainsi ce phénomène et l'ampleur du paradoxe identitaire que peuvent vivre ces jeunes : « For Aboriginal adoptees, they must deal with the contradictions of being a member of the marginalized group, despite having a socialization, identity, and role expectations of the dominant group. » (Sinclair, 2007a, p.69). Ces conflits internes peuvent s'extérioriser par l'adoption de comportements autodestructeurs, tels que mentionnés précédemment, mais également par des réactions négatives à l'endroit de leur famille et de leur environnement (Anderson, 2014; Sinclair, 2007a).

De plus, l'enfant autochtone adopté peut éprouver une forme de décalage entre la perception qu'il a de lui et l'image projetée par son entourage. Il faut noter que les enfants autochtones expérimentent une double exclusion : d'une part en tant qu'« enfant placé » (Abels-Eber, 2000) et d'autre part en tant qu'autochtone. Cette stigmatisation contribue à l'intériorisation de sentiments de honte et de dénigrement, voire de mépris (Honneth, 2000). Les divers préjugés associés à la vie à l'intérieur des communautés et les étiquettes que l'on appose aux Autochtones (alcoolisme, itinérance, pauvreté, violence, toxicomanie, etc.) lui renvoient une image négative de lui-même ou du moins de ce qui relève de son identité « autochtone ». Ces enfants se perçoivent fréquemment comme étant « à risque », « dangereux » ou « inadoptable » (de Finney et di Tomasso, 2015). Cela peut les pousser à

rejeter tout ce qui les relie de près ou de loin à leur monde d'origine (Bennett et Blackstock, 2002 ; Richard, 2004). Richard (2004), directeur de la Native Child and Family services of Toronto, dresse un sombre portrait de la situation des jeunes femmes qui quittent, volontairement ou non, leur milieu d'accueil. Selon lui, chacune des histoires est ponctuée de multiples fugues et cumule des déplacements de famille en famille jusqu'à leur majorité où elles sont laissées à elles-mêmes :

“All are alienated from both their adoptive family and from their home communities. Many carry significant unhealed trauma that contributes to higher addiction rates and a tendency to enter and stay in abusive relationships. Many of these women get pregnant young and quickly slide into a life of isolation, loneliness and despair. Almost all of these women live in poverty and many will lose their own children to the child welfare system.” (2004, p.107)

Par ailleurs, les jeunes adultes autochtones ne sont souvent pas perçus comme étant membres de la société dominante bien qu'ils y aient souvent vécu durant de nombreuses années. Parfois bien malgré eux, on leur appose une étiquette stigmatisante à laquelle ils ne s'identifient pas. Gagnon-Dion (2014, p.123) explique que les jeunes qui n'ont pu maintenir de liens significatifs avec les membres de leur famille ont créé un fossé entre le milieu d'accueil et eux.

« Les jeunes qui ont la possibilité d'entretenir un lien avec leur famille d'origine pendant le placement peuvent maintenir la continuité de leur identité autochtone, tandis que ceux qui n'ont pas cette possibilité se sentent “déracinés” ce qui influence leur rapport avec le milieu d'accueil. Pour ces derniers, il y a alors l'apparition d'une tension identitaire, c'est-à-dire “une opposition entre Eux et Nous” (Dubet, 1994, p. 113) afin de renforcer leur identité autochtone. Certains “déracinés” vivent cette tension en ne relevant que la différence de l'“Autre” [...]. »

Ce qui se joue, c'est la rencontre entre des représentants de la société dominante, blanche, et un représentant d'un groupe minoritaire, membre des Premières Nations (Jérôme, 2008). Ce fossé leur permet de préserver la dimension culturelle de leur identité. En ce qui concerne les jeunes qui retournent au sein de leur communauté d'origine ? Richard (2004) souligne que le retour du jeune adulte au sein de sa communauté peut être difficile, car le jeune peut y être perçu comme un étranger. Ils se retrouvent ainsi dans cet espace de *lost in translation*, ne faisant pas partie du monde des Blancs ni de l'univers autochtone. Par conséquent, il faut être conscient des défis que soulève une telle décision pour un jeune adulte autochtone.

Les conclusions de Sinclair sont intéressantes et s'ajoutent aux constats effectués par plusieurs chercheurs (Carriere, 2007 ; Carriere et Scrath, 2007 ; de Finney et di Tomasso, 2015) en réaffirmant que le maintien des liens avec les membres de la communauté d'origine ainsi que l'accès à son histoire familiale et culturelle peuvent agir comme facteurs de protection pour l'enfant adopté ou placé. Sinclair (2007b) met également l'accent sur le rôle que peut jouer l'adoption d'une attitude d'ouverture et de respect envers les proches et la culture d'origine de l'enfant dans le développement des relations positives entre celui-ci et sa famille adoptive. En effet, il semble que lorsque les parents adoptifs parlent de la culture d'origine de l'enfant avec lui ou qu'ils entretiennent des liens avec les membres de sa communauté, l'adaptation de l'enfant se fait plus facilement et le regard qu'il porte sur lui est plus positif. Sinclair (2007b) et Carriere (2007) mettent toutefois le lecteur en garde face au danger d'une *folklorisation* de la culture de l'enfant qui le pousse à développer une vision idéalisée, assez éloignée de la réalité. À titre d'exemple, ces auteures font référence à l'utilisation de livres, de musique, de film, à des visites d'expositions portant sur la « culture autochtone » ou à la participation des enfants à des célébrations traditionnelles autochtones. Malgré de bonnes intentions, ces mesures peuvent contribuer à ce que l'enfant développe une vision partielle de sa culture d'origine. Ainsi, il demeure difficile pour ces jeunes de définir ce que c'est qu'« être autochtone » puisqu'il y a, comme l'affirme Gagnon-Dion « très peu de caractéristiques attribuées à "l'Autochtonie" dans la société

contemporaine majoritaire » (2014, p.33), ceux-ci ayant souvent le choix entre une vision passéiste du « bon sauvage » et une vision réductionniste de l'Autochtone dysfonctionnel.

2.2 Projet de vie et délais maximaux

La révision de la LPJ entamée en 2006 propose une série de modifications notamment en introduisant la notion de délais maximaux¹¹ et en insistant sur l'importance de la mise en place rapide d'un projet de vie permanent pour l'enfant (Ricard, 2014). Le projet de vie permanent est une aspiration de ce que devraient être les conditions de vie sociale et familiale idéales ou souhaitables pour un enfant. Ces conditions doivent répondre le plus adéquatement possible aux besoins de l'enfant, notamment en lui offrant la stabilité et la permanence dans ses relations et son environnement. Cela nécessite un milieu de vie et un réseau social équilibré qui favorisent le développement d'un lien d'attachement avec une personne significative, idéalement le parent. Au sens de la loi, tous les enfants ont droit à un projet de vie et à un avenir assuré (Centre jeunesse de l'Estrie, 2003). Ainsi l'un des objectifs de la présente loi est d'affirmer la volonté de l'État de favoriser la continuité des soins donnés à l'enfant en situation de protection et de lui offrir une certaine stabilité tant sur le plan affectif que sur le plan des conditions de vie (MSSS, 2010). La mise en place de ces mesures vise essentiellement la diminution des placements et déplacements de l'enfant entre son milieu familial d'origine et le milieu d'accueil tout en tentant de limiter les conséquences néfastes sur le développement que peuvent provoquer ces multiples allers-retours (Ricard, 2014). Il faut toutefois garder en tête que les principes de la Loi énoncent clairement que le milieu familial d'origine demeure le projet de vie à privilégier et que toute intervention doit tendre vers le maintien ou le retour de l'enfant au sein de ce dernier.

Jusqu'en 2007, la LPJ ne fournit pas d'indication claire quant au temps dont disposent les intervenants pour aider et soutenir les familles (Goubau, 2012). Pour Goubau, le message est maintenant sans équivoque :

¹¹ Les délais maximaux fixés par la Loi sur la protection de la jeunesse sont les suivants : 12 mois pour un enfant âgé de moins de 2 ans ; 18 mois pour un enfant âgés de 2 à 5 ans ; 24 mois pour un enfant de 6 ans et + (LPJ, 2007, art. 53.0.1). À la fin de ces délais, si la sécurité ou le développement de l'enfant est toujours compromis, le tribunal doit rendre une ordonnance en faveur de la mise en application d'un projet de vie permanent pour l'enfant.

« [...] les parents qui ne peuvent répondre adéquatement aux besoins de leurs enfants bénéficieront en principe d'une aide dont l'objectif est le maintien ou le retour de l'enfant auprès d'eux, mais ils devront savoir que cette aide sera de courte durée, car le besoin de stabilité de l'enfant dictera, à plus ou moins court terme, la mise en place de mesures permanentes. (2012, p.116). »

L'imposition d'une limite temporelle s'appuie sur la prémisse voulant que le rapport au temps chez l'enfant diffère de celui de l'adulte et que plus l'enfant est jeune, plus il importe d'agir le plus rapidement possible afin d'assurer sa stabilité (MSSS, 2010). À titre d'exemple, on note qu'un enfant de six mois ne peut pas attendre quelques années pour qu'un adulte règle ses problèmes de toxicomanie (Conseil de l'enfance et de la famille, 2005). Or, des auteurs s'inquiètent des difficultés à concilier d'une part, l'aide apportée aux parents en respectant un tant soit peu leur rythme tout en tenant compte du contexte socioéconomique dans lequel ils évoluent (Esposito, Chabot, Rothwell, Trocmé et Delaye, 2017) et d'autre part, la stabilité de l'enfant au sens de la Loi. On peut comprendre cette inquiétude quand on sait qu'en 2010, « [...] pour près de 80 % des situations dont ils [les Directeurs de la protection de la jeunesse] ont la responsabilité, la pauvreté peut être désignée comme un facteur déterminant de compromission du développement ou de la sécurité des enfants » (Goubau, 2012, p.114) et que « l'investissement en temps est un facteur important dans l'intervention auprès des plus démunis » (Goubau, 2012, p.114).

Dans les situations où des enfants autochtones sont impliqués, ces préoccupations sont d'autant plus légitimes. En effet, dans bien des cas, les enfants autochtones retirés de leur milieu familial se voient dirigés vers l'un des projets de vie suivants : le placement en famille d'accueil jusqu'à majorité ou l'adoption (de Finney et di Tomasso, 2015). En réalité, le choix de ce type de projet de vie conduit fréquemment l'enfant à devoir quitter sa communauté d'origine (de Finney et di Tomasso, 2015). Dans les faits, on ne note aucune amélioration significative de la stabilité des enfants autochtones (Drapeau, Hélie, Turcotte et coll., 2015). Pour Drapeau, Saint-Jacques, Poitras, Turcotte, Turcotte et Moisan (2012), l'imposition de délais au terme desquels les parents doivent se mobiliser et « prendre leurs responsabilités » à l'égard de leur enfant pose l'enjeu du temps en intervention. En

définitive, l'analyse des principes de la LPJ amène à réfléchir à la façon dont l'intervention au sein des familles s'effectue et la prise en considération des réalités culturelles propres aux communautés autochtones. Elle permet également de faire le pont avec les causes expliquant la surreprésentation des enfants autochtones dans les services de protection à l'enfance. La section suivante dresse le portrait de la littérature traitant du placement des enfants autochtones et de ses conséquences sur la vie des familles et des communautés.

3. REGARD SUR LES ENJEUX DU PLACEMENT À LONG TERME ET DE L'ADOPTION CHEZ LES ENFANTS AUTOCHTONES

Un survol de la revue de littérature traitant des expériences de placement de jeunes autochtones au sein de familles allochtones a permis de jeter les bases d'une réflexion théorique quant aux enjeux que peuvent rencontrer les jeunes ayant vécu ce type d'expérience. Cette section traite principalement du vécu des enfants placés et des conséquences qui découlent de leur expérience de placement ; tout en ayant en tête que ces jeunes sont liés de multiples façons, à leur famille d'origine, à leur communauté ainsi qu'aux personnes significatives qui ont pu croiser leur chemin. Nous avons fait le choix de considérer la littérature traitant des adoptions transraciales (autochtone-allochtone) et du placement à long terme, car dans les deux cas, c'est de la notion de préservation de l'identité culturelle de l'enfant autochtone (*cultural permanency*) dont il est question, notamment de la préservation des savoirs et des pratiques culturelles autochtones.

Durant de nombreuses années, les études canadiennes et américaines (Bagley et Young, 1980 ; Fanshel, 1972 ; Simon et Altstein, 1981) portant sur les adoptions transraciales¹² ont démontré que dans la majorité des situations, les expériences d'adoption s'avéraient, sur le long terme, assez positives, tant du point de vue de l'enfant adopté que de la famille adoptive. Ce n'est qu'en 1992 que Simon et Altstein (Sinclair, 2007a) ont constaté que les adoptions d'enfants autochtones comportaient des particularités les situant en dehors du cadre traditionnel d'analyse des adoptions transraciales. Certaines études (Anderson, 2014; Fournier and Crey, 1997; Sinclair, 2007b ; Spears, 2003) ont mis au jour des lacunes méthodologiques remettant en question les résultats des travaux de recherche antérieurs, notamment en ce qui concerne l'absence de prise en compte des différences ethnoculturelles entre les enfants adoptés et le contexte sociopolitique au sein duquel s'inscrivent les expériences d'adoption (Sinclair, 2007a, 2007b). Sinclair explique:

“[...] because the literature often concludes with a percentage outcome that is favourable, readers might be inclined to believe that favourable findings are

¹² Les adoptions transraciales incluent l'adoption d'un enfant autochtone par une famille allochtone (Sinclair, 2007a).

universal and applicable to all transracial adoptions and that the experience of success is life-long. However, the adoption research area is not robust and, until recently, long-term outcomes were absent in the literature with few exceptions.” (2007b, p.59)

Il semble donc essentiel de faire preuve de nuance lorsque l'on s'intéresse aux adoptions et aux placements transraciaux. Par ailleurs, il ne faudrait pas conclure de façon systématique que l'ensemble des adoptions transraciales se traduit par des expériences exclusivement positives ou inversement, strictement négatives. Ce principe s'applique également à l'adoption des enfants autochtones (Sinclair, 2007b). Bien que le placement à long terme et l'adoption transraciale peuvent, dans certaines situations, s'avérer des expériences positives pour les jeunes autochtones, il faut souligner que ce type de parcours entraîne également des conséquences négatives. En effet, en se référant à la littérature abordant le phénomène de l'adoption transraciale autochtone-allochtone, on constate que les difficultés rencontrées par les jeunes sont multiples. Dans les prochaines sous-sections, nous présentons de façon plus élaborée les difficultés touchant le développement de l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, le processus de construction identitaire et la transmission intergénérationnelle.

3.1 Le processus de construction identitaire

Un des enjeux majeurs que soulève le phénomène de l'adoption et du placement des enfants autochtones est la perturbation du processus de construction identitaire. Selon Anderson (2014), le fait de grandir au sein d'un environnement où le mépris envers les Premières Nations est omniprésent, et dans un lieu qui est somme toute assez éloigné de ses repères culturels et familiaux, peut rendre l'adaptation de l'enfant très difficile et menacer le développement d'une identité positive. Comme mentionné précédemment, les résultats de recherche et la littérature portant sur l'adoption et le placement des enfants autochtones par des familles allochtones amènent les chercheurs à se questionner sur les liens entre ces expériences, les problèmes d'atteinte à l'estime de soi que vivent ces jeunes et la confusion identitaire à laquelle ils sont confrontés (Adams, 2002 ; Bennett et Blackstock, 2002 ;

Sinclair, 2007a). Afin de bien saisir en quoi l'adoption transraciale et le placement peuvent contribuer à la perturbation identitaire chez ces jeunes, il faut percevoir l'identité culturelle comme une des dimensions de l'identité qui doit être nourrie positivement afin que l'individu puisse se développer pleinement. Ainsi pour Green (cité dans Anderson, 2014, p.13):

“It is essential for people to have a full and cohesive sense of self, that they are able to develop their cultural and ethnic identity as they develop their individual identity as they grow and develop from children into adults. If a person is denied access to his or her culture and is not able to develop that cultural identity through the process of socialisation which occurs within families and communities, the person will experience greater difficulties as an adult in forming a positive self-identity and esteem.”

Pour que l'enfant adopté puisse se définir culturellement, il doit avoir la possibilité d'être en relation avec les membres de sa communauté, ceux-ci étant en quelque sorte les porteurs de sa culture d'origine, aptes à lui transmettre des éléments de son histoire familiale et collective. En effet, comme Gagnon-Dion l'indique :

« Si l'intervention de la protection de la jeunesse représente, de prime abord, une mesure de protection pour les jeunes autochtones, leur bien-être n'est pas pour autant assuré par la prise en charge. Les liens avec la famille d'origine, immédiate et élargie, apparaissent essentiels aux jeunes puisqu'ils sont pour eux le reflet même de leur identité culturelle. La prise en charge par la protection de la jeunesse, lorsqu'elle implique un placement, peut donc mettre en péril cette identité provoquant par la suite des conséquences néfastes sur la vie des jeunes. » (n.d : 1)

Par conséquent, la continuité ou la rupture des liens avec la famille d'origine et/ou avec les membres de la communauté semble être un des facteurs pouvant grandement affecter le processus de construction identitaire chez l'enfant (Carriere et Scrath, 2007 ; Sinclair, 2007b). Kulusic (2005) et Richard (2004) vont plus loin et affirment que les adoptions et

placements transraciaux d'enfants autochtones devraient être envisagés qu'en dernier recours, lorsque toutes les tentatives visant à maintenir l'enfant dans sa communauté d'origine ou à tout le moins au sein d'une famille autochtone ont été épuisées. En définitive, selon la littérature, ce qui semble être au cœur des préoccupations de nombreux jeunes adultes ayant vécu une expérience de placement ou d'adoption (Bennett, 2015 ; Carriere, 2007 ; Kulusic, 2005 ; Sinclair, 2007a, 2007b) relève d'une quête de sens et d'appartenance, qui sont au fondement même du développement identitaire de l'individu.

3.2 Les enjeux de la transmission du patrimoine culturel

Le concept de patrimoine culturel immatériel est défini par l'UNESCO comme un ensemble de traditions orales, de pratiques sociales et rituelles, comprenant également des « connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers » et des « connaissances et du savoir-faire nécessaires à l'artisanat traditionnel » (UNESCO, n.d). Transmission et patrimoine sont ainsi liés, car « l'importance du patrimoine culturel immatériel ne réside pas tant dans la manifestation culturelle elle-même que dans la richesse des connaissances et du savoir-faire qu'il transmet d'une génération à une autre » (UNESCO, n.d). L'UNESCO ajoute qu'un des éléments qui caractérise le patrimoine culturel immatériel est son ancrage dans la contemporanéité, ce qui signifie que bien que le patrimoine trouve ses racines dans le passé commun d'un groupe culturel, il demeure vivant et imprégné des dynamiques contemporaines. Un patrimoine ancré dans une contemporanéité signifie qu'il n'est pas figé, mais bien au contraire, qu'il se transforme et s'actualise à travers les générations. En ayant accès qu'à un portrait sommaire et simpliste de sa culture d'origine, l'enfant en développe une vision réduite et passéiste, il ne peut ainsi que se construire une identité partielle et fragmentée. Selon Sinclair :

“Some of conventional adoption literature emphasizes the importance of instilling a cultural heritage in the child through books, movies, and culturally relevant events such as pow wows. Unfortunately, these are

idealized versions of Aboriginal culture and not realistic as means for instilling identity.” (2007a, p.73)

Legault (2000)¹³ propose de concevoir la culture comme un iceberg, comportant une partie perceptible et une partie submersible et imperceptible où se retrouvent les façons de penser (normes, croyances, idéologies, concept de soi, etc.) et de ressentir (symboles, valeurs, mémoire collective, sentiment d'appartenance, etc.). Cette conception de la culture vient confirmer les propos de Sinclair et des autres chercheurs travaillant sur les questions de l'adoption et du placement des enfants autochtones (Anderson, 2014 ; Bennett, 2015 ; Carriere, 2007 ; Kulusic, 2005; Richard, 2004). En effet, afin d'intérioriser et de consolider la dimension culturelle et ethnique de son identité, l'enfant doit avoir la possibilité de « vivre la culture » auprès des membres de sa famille et de s'y nourrir de façon intensive. Comme l'affirment Carriere (2007) et Guay (2015a), les enfants autochtones apprennent par l'expérimentation et l'observation. La socialisation passe donc en grande partie par l'exercice des activités du quotidien. Le processus de socialisation et de transmission se construit au travers des relations que l'enfant entretient avec les membres de sa famille immédiate et élargie. C'est en entrant en relation avec des personnes qui sont significatives à ses yeux que l'enfant peut se percevoir comme faisant partie de cet univers, et le décoder. L'enfant placé à l'extérieur de sa famille peut donc difficilement intérioriser les valeurs, les enseignements, les normes et tout ce qui relève du patrimoine culturel de sa communauté. De Finney et di Tomasso (2015), ont réalisé deux recherches participatives effectuées en partenariat avec deux communautés autochtones de Colombie-Britannique portant sur les expériences de placement vécues par de jeunes autochtones vivant en milieu urbain. Ils se sont plus spécifiquement penchés sur la perspective qu'ont ces jeunes des concepts d'adoption et de préservation de l'identité culturelle¹⁴. Les résultats de leurs recherches démontrent que la plupart des jeunes ressentent le besoin de demeurer en lien avec leur communauté et leurs racines culturelles et de conserver des relations avec leurs proches. Ces auteures insistent sur l'importance de mettre en place de nouvelles alternatives de placement que ce soit par des adoptions de type coutumier, par la mobilisation du réseau de

¹³ Voir en annexe 2

¹⁴ Traduction libre du terme *cultural permanency*

la famille élargie, etc. Elles proposent également de développer une approche impliquant directement la communauté plutôt qu'une approche individuelle centrée sur l'enfant qui le déconnecte de son histoire, de sa famille, de sa collectivité et de ses ancêtres. Bref, ce qu'il faut surtout retenir de ces études c'est qu'il demeure difficile, voire impossible, pour un enfant autochtone placé en milieu allochtone d'avoir accès aux éléments de sa culture d'origine, car le processus de transmission passe inévitablement par l'immersion de ce dernier au sein de sa famille et sa communauté.

3.3 Le rapport au territoire et transmission du patrimoine culturel

On ne peut aborder la question de la transmission du patrimoine culturel sans faire mention du lien qui unit les Autochtones au territoire. En effet, plusieurs auteurs font ressortir le rôle primordial que joue le territoire notamment en ce qui a trait au processus de socialisation et de construction identitaire chez les enfants (Bennett, 2015 ; Bouchard et Lévesque, 2017 ; Boudreau et Nabigon, 2000 ; Guay et Martin, 2008 ; Poirier, 2000). Bennett (2015, p.105) l'illustre ainsi : « the child's cultural connections and sense of belonging can also be nurtured through relationships with land, Mother Earth, spirit, ceremony, and the ancestors. Being connected in these ways can bring a child a sense of purpose and belonging ». Le rapport au territoire apparaît comme un concept transcendant le mode de vie des Autochtones qui permet à l'enfant de développer un sentiment d'appartenance fort envers son environnement. Il est perçu comme une source de vie et représente en quelque sorte le filet qui sous-tend, entre autres, les pratiques éducatives et la socialisation au sein des familles et des collectivités. Pour Guay et Martin :

« [d]ans cette vision holiste, le territoire n'a donc pas de fonction spécifique, mais bien une finalité : la production de l'individu et donc de la société, ce qui contraste avec la conception occidentale du territoire qui, elle, est soit fonctionnelle, soit étatique, c'est-à-dire généralement dépouillée de subjectivité, du moins de toute dimension spirituelle. » (2008, p.642)

Le territoire façonne par conséquent l'identité des jeunes Autochtones, du moins dans sa dimension culturelle, il contribue au renforcement du sentiment d'appartenance de l'enfant à sa famille et au monde qui l'entoure (Bennett, 2015 ; Vincent, 2009). Ainsi, il participe au processus de socialisation et de transmission culturelle, au même titre que la langue, les valeurs et les croyances. Selon Vincent (2009)¹⁵, le territoire (Nitassinan¹⁶) est l'une des principales préoccupations pour tous les Innus, quel que soit leur âge. Elle affirme que :

« [...] si les jeunes Innus désirent que leurs terres restent aussi belles et intactes que possible, c'est parce que, se sentant eux-mêmes fragilisés dans leur identité, le territoire, et un territoire innu, c'est-à-dire, non pollué, non défiguré, non aliéné, leur apparaît comme le rempart protecteur de leur identité. » (2009, p.266)

Même si ces jeunes Innus n'entretiennent pas le même rapport au territoire que leurs ancêtres, certains n'ayant jamais fréquenté les terres, sa préservation semble intimement liée au maintien d'une identité innue ou de ce qu'ils nomment « vivre en innu » (Vincent, 2009).

Comme l'expliquent Guay et Martin (2008), dans une perspective symbolique, le territoire se compare à la matrice (la mythologie inuit fait grandement référence à la déesse-mère, à la Terre-Mère¹⁷) qui permet de créer la vie et d'assurer la reproduction biologique et sociale de la communauté. Bon nombre d'Autochtones se perçoivent ni plus ni moins comme des enfants du territoire. Ils se « considèrent ontologiquement liés au territoire, au monde dans et lequel ils évoluent et aux différents êtres qui l'habitent » (Audet, 2012, p.12-13). Selon Mailhot et Vincent, lorsque l'on écoute les Innus, on comprend que :

« se tisse la preuve d'un lien intime avec le territoire. Il ne s'agit pas de n'importe quelle terre où l'on se perdrait facilement, dont on n'aurait pas nommé chaque lieu, où l'on n'aurait jamais marché ni peiné, que l'on

¹⁵ *Les propos de Vincent reposent sur une série d'enquêtes effectuées au cours des années 70, 80 et 90 auprès de communautés innues d'Ekuanitshit, Unaman-shipit, Pakua-shipit et surtout de Nutashkuan.*

¹⁶ Nitassinan : territoire innu

¹⁷ Pour des exemples, voir : Beique, 1986 ; Guérin, 1982 ; Savard, 1966.

n'aurait pas entouré d'infiniment de respect et qui ne serait pas empreinte de souvenirs. Il s'agit de son territoire, de celui de son groupe ou de la terre indienne, celle que les ancêtres ont parcourue dans tous les sens, y laissant l'empreinte de leurs pas et l'écho de leur voix, celle qu'ils ont nommée pour leurs descendants et qu'ils ont appris à connaître, à préserver, celle qu'ils ont marqué de leur culture et dont la culture est encore marquée. Lien très fort, que nul autre peut revendiquer et qui s'ajoute pour n'en faire qu'un au lien économique et au lien historique » (1980, p.65).

En somme, le territoire ne se perçoit pas strictement selon des caractéristiques géographiques, mais bien comme une entité à part entière, vivante et transcendante qui assure le maintien du lien entre les générations. En transmettant un territoire, les aînés transmettent une manière d'être et de vivre qui implique également une part de responsabilité envers les terres, envers la forêt et les êtres qui l'habitent. Comme l'écrit Poirier (2000), c'est un chemin vers l'autonomie et la maturité qui se dessine pour l'enfant. Les jeunes autochtones d'aujourd'hui se définissent, comme leurs prédécesseurs :

« Par leur langue, leur rapport à la nature et à leurs territoires, par leur statut et leur appartenance à des nations autochtones, ils se considèrent avant tout comme les membres de cultures distinctes. Dans ce contexte, les jeunes autochtones du Québec s'identifient d'abord à leur nation d'origine avant de signifier leur appartenance au Québec ou au Canada. » (Côté, Girard, Leblanc et Kurtness, 2014, p.185)

Par conséquent, la relation que les jeunes générations entretiennent avec le territoire est au cœur de leur identification. Ainsi, si la culture se transmet au travers du lien avec le territoire, symbolique ou matériel, on peut se demander comment les jeunes autochtones placés en dehors de leur communauté peuvent intérioriser les éléments relevant de leur patrimoine culturel.

Les résultats d'une recherche réalisée par Sinclair (2007b) permettent toutefois d'envisager des avenues positives pour ces jeunes adultes. Brièvement, cette étude visait, dans un

premier temps, l'exploration de la littérature grise et scientifique portant sur l'adoption d'enfants autochtones par des familles allochtones et, dans un second temps, la réalisation d'une enquête qualitative auprès d'individus ayant vécu une telle expérience lors de la période de la rafle des années soixante. Plus spécifiquement, Sinclair s'est intéressée aux effets de l'adoption transraciale sur la dimension culturelle de l'identité des participants qu'elle a rencontrés dans le cadre de sa recherche. La collecte des données s'est effectuée au moyen d'entretiens individuels auprès de seize participants et d'un groupe de discussion sous forme de cercle de parole. L'auteure a démontré que bon nombre de personnes rencontrées ont réussi à mener une vie épanouissante sur plusieurs plans, malgré les mauvais traitements vécus et les difficultés rencontrées au cours de leur expérience d'adoption ou de placement et de leur vie d'adulte. Ceci semble fortement lié au processus de guérison et de résilience entamé par les participants. En renouant avec leur culture d'origine, ils ont en quelque sorte réussi à nourrir le vide intérieur ressenti. Mais pourquoi et surtout comment malgré les mauvais traitements et les traumatismes dont certains ont été victimes, un processus de résilience s'enclenche-t-il ? Sinclair soulève l'hypothèse que ce serait le retour aux racines et la réappropriation de certains éléments propres à leur communauté qui auraient des effets bienfaisants et contribueraient à la démarche de guérison intérieure. Le retour au sein de la communauté d'origine agirait en effet comme un catalyseur des souffrances vécues par le passé :

“It appears that many adoptees, at some point along their journey, found a level of truth and certainty within Aboriginal culture that provided a critical source of healing and renewal. Perhaps by reconnecting with their birth culture, the individual provided for themselves vital cultural mirrors necessary for self-validation; a cultural reframing from which to review and re-perceive their experiences.” (Sinclair, 2007a, p.78)

Les jeunes générations autochtones entretiennent encore aujourd'hui un lien fort avec le territoire symbolique et matériel. Si le territoire est au cœur de la définition identitaire des jeunes autochtones, on peut raisonnablement se demander comment les jeunes vivant à l'extérieur de leur communauté en raison d'un placement en milieu allochtone peuvent

actualiser leur rapport au territoire? Et comment peuvent-ils intégrer le patrimoine culturel spécifique à leur communauté d'appartenance s'ils grandissent en dehors de cette même communauté ?

4. PRINCIPAUX CONSTATS, QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les études réalisées par Anderson (2014), Bennett (2015), Carriere (2007), Gagnon-Dion (2014), Sinclair (2007a, 2007b) et les chercheurs cités dans la section précédente arrivent tous au constat suivant : les jeunes Autochtones ayant vécu un placement ou une adoption en milieu allochtone expérimentent des sentiments de déracinement, de déterritorialisation, d'abandon ou de vide. Comme l'a démontré Gagnon-Dion (2014), il existe un lien entre un vécu de placement positif et le maintien des relations avec la famille d'origine. Les expériences d'adoption et de placement vécues par les jeunes autochtones et recensées par ces chercheurs (Anderson, 2004 ; Bennett, 2015 ; Carriere, 2007 ; Gagnon-Dion, 2014 ; Sinclair, 2007a, 2007b) soulèvent un certain nombre d'enjeux, notamment en ce qui a trait au processus de construction identitaire, au développement de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance chez l'enfant. La perception et les possibles préjugés qu'entretient l'entourage de l'enfant adopté ou placé à l'égard de sa famille et des membres des Premières Nations en général semblent jouer un rôle central dans la représentation qu'il se fait de lui-même et dans le désir qu'il ressent de s'identifier ou non à sa culture d'origine. La façon dont la composante culturelle de l'identité est négociée et intériorisée chez ces enfants demeure donc fortement influencée par les réactions des individus avec qui ils interagissent. La confusion identitaire que peut éprouver l'enfant autochtone adopté ou placé et qui semble être au cœur des difficultés rencontrées pose également la question de la continuité des liens avec son milieu culturel d'origine. Le maintien des relations entre l'enfant et sa famille ou à tout le moins avec les proches significatifs apparaît comme la clé de voûte pour soutenir de façon constructive l'expérience d'adoption (Carriere, 2007 ; Carriere et Scrath, 2007 ; Gagnon-Dion, 2014). Bennett résume bien les propos des auteurs présentés ci-dessus : « For Indigenous people, culture is the essence of who they are. [...] The cultural identity of Indigenous children and youth in care cannot be ignored because their well-being depends on cultural healing. » (2015, p.102). Ainsi, le bien-être des enfants est fortement associé au processus de guérison individuel et collectif basé sur la culture autochtone.

Bref, l'adoption et le placement permanent d'enfants autochtones comme mesure de protection comportent des enjeux particuliers associés aux réalités des familles et des communautés autochtones. En effet, ils s'enracinent dans un contexte historique forgé par les politiques colonialistes de l'État canadien et ils participent à la rupture avec le patrimoine culturel, élément essentiel au processus de construction identitaire de l'enfant autochtone. On constate que le placement et l'adoption sous leur forme actuelle contribuent fréquemment à nourrir l'incompréhension et l'impression de décalage ressenties par les jeunes autochtones placés, entraînant des difficultés d'ordre identitaire et personnel. Les pistes de solutions envisagées par les chercheurs et les participants interrogés dans les études citées précédemment (Bennett, 2015 ; de Finney et di Tommaso, 2015 ; Grammond et Guay, 2016 ; Guay, 2010) vont dans le sens du maintien et du renforcement du lien familial et culturel, en passant notamment par la mise en place de plans d'intervention culturellement sensibles aux réalités des familles et communautés et par des modifications législatives permettant à l'enfant de conserver des liens avec les membres de sa famille (immédiate et élargie, de sa communauté et de sa culture d'origine.

Ces études se concentrent principalement sur la dimension culturelle de l'identité du jeune autochtone vivant ou ayant vécu une expérience de placement permanent ou d'adoption au sein d'une famille allochtone. Ce faisant, elles occultent en partie l'expérience plus globale du jeune et les interactions qu'il vit avec son environnement substitut (pairs, fratrie adoptive, parents adoptifs, famille d'accueil, enseignants, etc.). À cet effet, nous croyons que l'expérience globale contribue également à son développement et à la création sa propre trame narrative. Bien que les questions d'identité culturelle et de rupture avec les pratiques traditionnelles autochtones soient au cœur des préoccupations des chercheurs, des communautés et des intervenants du milieu, il n'en demeure pas moins qu'en analysant les expériences d'adoption et de placement strictement sous cet angle, le danger est de réduire l'enfant ou le jeune adulte à n'être que « culture », contribuant ainsi à leur essentialisation. Pourtant ces jeunes adultes sont des individus qui vivent dans une époque empreinte de modernité, ils font des choix rationnels et pragmatiques, ils sont des acteurs sociaux qui négocient constamment avec leur environnement. Sans nier les enjeux que soulèvent

l'adoption et le placement allochtone-autochtone et ces conséquences pour les jeunes, les membres de leur famille et leur communauté, nous croyons qu'il faut également ouvrir un espace de réflexion et de dialogue avec ces jeunes pour comprendre ou du moins tenter de saisir la complexité de leur expérience et mettre de l'avant les choix qu'ils font à cet égard.

À ce jour, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur l'expérience de jeunes adultes autochtones ayant vécu un placement à long terme ou une adoption au sein d'une famille allochtone et ayant fait le choix de retourner vivre au sein de leur communauté d'origine, du moins au Québec. Or, plusieurs observations terrain effectuées par des intervenants innus travaillant au sein de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam ont permis de constater que de nombreux jeunes adultes innus qui ont quitté involontairement la communauté à la suite d'un placement permanent ou d'une adoption font le choix de revenir s'y installer. Ces jeunes partagent une expérience de vie similaire dans la mesure où ils ont soit été placés sur une longue période en milieu substitut ou adoptés par une famille allochtone. Ils ont, par conséquent, grandi à l'extérieur de leur noyau d'origine, familial et communautaire. Comme mentionné précédemment, la recension des écrits réalisée nous a démontré que lorsqu'il y a rupture des liens avec la famille d'origine, cela entraîne une rupture dans le cycle de transmission, affectant la façon dont ces jeunes vont intégrer les éléments liés à son patrimoine culturel. L'expérience de placement ou d'adoption, en limitant les contacts de l'enfant avec sa culture d'origine, vient modifier la façon dont ce dernier négocie son propre rapport à lui-même et aux autres et influence la construction de son identité, principalement en ce qui a trait à sa dimension culturelle. Enfin, peu de recherches québécoises ont abordé la question du placement à long terme et de l'adoption des enfants autochtones à partir du point de vue de ceux et celles qui l'ont vécu et donc, de leur propre subjectivité. C'est ici que notre recherche entend apporter sa contribution.

Le point de départ du présent projet de recherche s'ancre au cœur d'une préoccupation quant à la reconnaissance du vécu des enfants autochtones ayant été placés en protection de la jeunesse et de la singularité de leur expérience. En allant recueillir les témoignages de jeunes adultes qui ont vécu une expérience de placement au sein de familles allochtones, ce

projet vise à mieux comprendre en quoi la trajectoire de ces jeunes a orienté leur décision de revenir vivre au sein de leur communauté et la façon dont ils se définissent aujourd'hui-

4.1 Proposition de recherche

La présente recherche vise à décrire et comprendre, à partir du point de vue de jeunes adultes innus, l'expérience d'un placement à long terme ou d'une adoption au sein de familles allochtones. Elle vise également à documenter les raisons qui ont poussé ces jeunes à revenir vivre au sein de leur communauté d'origine et à explorer les rôles joués par les différentes personnes de leur entourage dans leur processus de réintégration. La question centrale de recherche est donc la suivante : Comment les jeunes adultes innus de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam ayant vécu un placement ou une adoption dans un milieu allochtone expérimentent-ils leur retour au sein de leur communauté d'origine ?

Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

1. Comprendre, du point de vue des jeunes innus ayant vécu un placement en milieu allochtone, la manière dont leur trajectoire de vie a orienté le choix qu'ils ont fait de revenir dans leur communauté d'origine.
2. Identifier le rôle qu'a joué leur entourage lors du retour au sein de la communauté.
3. Documenter la place qu'occupe la transmission culturelle et l'appropriation du patrimoine culturel dans l'expérience de vie de ces jeunes.

Le dernier objectif, bien qu'il s'éloigne du thème central de la recherche qui est le retour des jeunes au sein de leur communauté, nous apparaît important, car, comme nous l'avons fait ressortir précédemment, le processus de transmission se trouve modifié par le placement, qui implique le départ de l'enfant de son milieu d'origine. Nous souhaitons comprendre ce que représente la réappropriation des éléments de leur culture d'origine pour eux. Et parallèlement, comprendre comment s'articule le processus de transmission, en fonction de ce qu'ils ont reçu comme bagage et de ce qu'ils souhaitent léguer à leurs

enfants. La singularité de leur expérience et de leur trajectoire offre la possibilité d'analyser une forme de transmission d'un patrimoine culturel qu'on pourrait qualifier d'inédite.

CHAPITRE 3 - CADRE THÉORIQUE

La première section du présent chapitre porte sur le cadre théorique constructiviste inspiré principalement de la perspective théorique de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2004; Mead, 1969 ; Paris, 2008) et de l'action historique développée par Martin (Guay, 2010 ; Guay et Martin, 2008 ; Herrmann et Martin, 2016 ; Martin, 2003, 2005, 2009). Pour saisir la complexité de l'expérience vécue par les jeunes adultes innus ayant vécu un placement ou une adoption en milieu allochtone et revenant vivre dans leur communauté nous avons privilégié une approche interactionniste symbolique nous permettant de rendre compte du rôle joué par l'entourage des jeunes dans leur expérience et de prendre en considération les rapports que les jeunes entretiennent avec cet entourage qui se compose d'acteurs diversifiés : membres de leur famille d'origine, membres de leur milieu d'accueil, amis, etc. L'interactionnisme symbolique propose de concevoir le sujet comme acteur et de centrer notre analyse sur les interactions sociales, plus précisément sur leur dimension symbolique, entre les acteurs. En complémentarité avec l'interactionnisme symbolique, nous avons choisi la théorie de l'action historique. Ceci nous semble cohérent car l'action historique, au même titre que l'interactionnisme symbolique, fait une grande place au sujet-acteur. Nous souhaitons ainsi, comme Roy (2003, p.7) l'affirme appréhender les individus « non seulement comme des êtres culturels, mais surtout comme des acteurs sociaux, politiques et économiques. Des acteurs qui, plutôt que de se trouver en éternel processus d'adaptation, sont des créateurs d'un quotidien qu'ils désirent le plus heureux possible. ». Comme nous en avons fait part en introduction, nous ne pouvons faire fi du contexte histoire dans lequel s'inscrivent les rapports entre Autochtones et allochtones. Le contexte colonial marque encore aujourd'hui les interactions entre acteurs, que ce soit entre Autochtones et allochtones ou entre membres d'une même famille ou communauté. C'est entre autre pour cette raison que nous avons choisi de mettre de l'avant une approche théorique fondée sur l'action historique.

L'approche de l'action historique nous est apparue essentielle dans la mesure où elle permet de rendre compte de l'influence des structures et politiques dans la trajectoire de ces jeunes tout en mettant de l'avant leur rôle d'acteur au sein de cette trajectoire. De plus, elle permet de réduire les tensions entre tradition et modernité souvent présentes dans le discours universitaire et populaire sur les peuples autochtones (vision passéiste vs vision d'acculturation) en replaçant les acteurs autochtones au sein d'une contemporanéité où ceux-ci sont à même de faire des choix individuels et collectifs cohérents en fonction de leur passé, de leur présent et du futur (Guay, 2010).

La deuxième section de ce chapitre porte sur certains concepts de base tels que l'identité (Cuhe, 1996; Dorais, 2009; Qribi, 2010), la socialisation, la famille (Guay, 2015a; Irvine, 2009) et la transmission intergénérationnelle (De Gaulejac, 2007; Jérôme, 2008 ; Poirier, 2014). Ces concepts nous serviront de clés de lecture pour comprendre l'expérience du retour au sein de leur communauté de jeunes adultes innus ayant vécu un placement ou une adoption dans un milieu allochtone.

1. L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE

L'interactionnisme symbolique propose une démarche compréhensive de l'analyse de la réalité qui vise à saisir la singularité du sens que donnent les individus à un phénomène ou à une situation particulière (Paris, 2008). Selon les tenants de cette approche, notamment Blumer (1969), Goffman (Le Breton, 2004) et Mead (1934), la société est composée d'acteurs qui interagissent les uns avec les autres, si bien qu'ils considèrent l'interaction comme un acte fondamentalement social. Pour Mead (1934), précurseur de la théorie interactionniste, le *Soi* représente l'intériorisation du processus social par lequel l'individu interagit avec les autres. Le *Soi* se construit au cœur des conduites et des actions, il prend racine dans les interactions entre les individus. L'action sociale est donc indispensable à la formation et à la construction du *Soi*. Le *Soi*, compris en tant que processus, se divise en deux étapes que Mead (1934) a nommées le *Moi* et le *Je*. Le *Moi* représente le moment de perception et d'interprétation des gestes et des comportements de l'entourage. Le *Je* est le moment suivant l'intériorisation des attitudes d'autrui qui se résume en la réponse active donnée par le sujet. Ainsi,

« L'interactionnisme symbolique postule que l'être humain est un organisme qui possède un soi (self), c'est-à-dire qu'il peut se voir, s'adresser à lui-même et agir envers lui-même de la même façon qu'il peut le faire envers autrui, et ceci grâce à la « prise de rôle » (role taking). Le soi est un processus et non une chose logée dans la tête, comme le pensent certains. » (Lacaze, 2013, p.44)

Le concept d'acteur est également central, car il permet d'envisager que l'individu non pas comme un être passif qui subit les affres de la vie, mais plutôt comme un être agissant et pensant donc actif. C'est ce qu'on nomme le principe d'agentivité (Lacaze, 2013). Dans la vision meadienne, les acteurs vivent au sein d'un environnement à la fois symbolique et physique. Les symboles aident les individus à donner une valeur et une légitimité aux actions qu'ils posent. Ils leur permettent de construire les significations du monde et leurs actions dans ce monde. En partageant des symboles communs, porteurs de sens, les

individus développent la capacité de « se mettre à la place de l'autre ». Ainsi, il est possible d'affirmer que la réciprocité des interactions sociales engendre une forme de compassion et d'humanisme envers l'autre. Selon Mead, les acteurs partagent une culture, qu'il perçoit comme un ensemble élaboré de significations et de valeurs. C'est cette culture partagée, où l'acteur reconnaît et peut appréhender les codes et symboles, qui permet d'anticiper le comportement des autres et guide la plupart des actions des individus.

Cette notion de réciprocité des actions entre les individus a aussi été abordée par Blumer (Paris, 2008). Selon Blumer, les interactions prennent deux formes : non-symbolique et symbolique. La première forme représente les réactions aux actions effectuées par autrui sans qu'il y ait interprétation de la part de l'individu. La seconde forme d'interaction, inversement, repose sur l'interprétation que se fait une personne de l'action posée par autrui. L'interaction dite symbolique ou porteuse de sens est la forme la plus répandue au sein des sociétés humaines. Celle-ci « nécessite une réciprocité d'action entre les individus, c'est-à-dire que d'un côté comme de l'autre, les individus appréhendent le rôle de l'autre. » (Paris, 2008, p.52). Cette réciprocité assure en quelque sorte une forme de reconnaissance de l'individu en tant qu'acteur, lui donnant ainsi accès au jeu des interactions sociales. Blumer met également l'accent sur le pouvoir que possèdent les individus et qui leur permet d'agir sur leur environnement. Comme dans la pensée de Mead, le sujet est habilité, il est pensant et n'est pas seulement un être déterminé par son environnement et les structures du social. En s'intéressant à l'interprétation que l'individu se fait de la réalité sociale, Blumer se distancie de la démarche positiviste, laissant place à une analyse compréhensive de la réalité (Paris, 2008).

Par ailleurs, pour Goffman (cité dans Le Breton, 2004, p.107), l'interaction représente le « moment où l'individu perd l'autonomie de sa représentation pour entrer dans la sphère d'influence immédiate d'un public ». Cet auteur s'intéresse à l'analyse des interactions en se référant non pas à l'individu, mais plutôt aux relations symboliques (au sens et à la signification) qui unissent les actions de diverses personnes. Selon lui, l'individu doit être perçu comme un acteur, qui endosse un rôle, lui permettant d'interagir socialement et d'être conforme aux attentes sociales : « La représentation renvoie à l'ensemble des ressources

employées pour contrôler ce qu'il donne à voir ou à entendre de lui-même pour influencer la perception des autres sur le mode adéquat à ses yeux [et aux yeux des autres].» (Goffman dans Le Breton, 2004, p.110). L'exercice de ce rôle s'accompagne d'une forte pression externe qui encourage l'individu à se comporter de façon adéquate et raisonnable, en adéquation avec les normes sociales du groupe. Cette « tension » le pousse à être constamment sur ses gardes, donnant l'impression d'être hors de tout soupçon, car une erreur ou un glissement dans l'échange peut entraîner l'échec de l'interaction, signifiant du même coup le discrédit de l'individu. Il est dès lors contraint de se conformer aux règles et aux normes de conduites sociales s'il souhaite être reconnu socialement et pouvoir ainsi participer activement au jeu des interactions sociales (Honneth, 2000).

Les interactions entre les acteurs sont structurées en fonction d'un cadre de référence symbolique. Ce cadre dicte aux acteurs les comportements acceptables socialement et établit des règles de conduite, par exemple : la façon de s'habiller, de se toucher, de se regarder, de prendre la parole en public. Il oriente les individus vers les bonnes façons de se conduire et permet ainsi d'éviter les défauts de conduite ou les erreurs qui viendraient brouiller les interactions. Ces règles de conduite sont en fait des rituels qui suggèrent une série de comportements. Pour Goffman, « toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent des événements — du moins ceux qui ont un caractère social — et notre propre engagement subjectif. Le terme de “cadre” désigne ces éléments de base. » (Le Breton, 2004, p.108). Le *réel* est donc un amalgame de réalités construites par des sujets, enchâssées dans un cadre particulier. Chaque fois qu'un acteur change d'endroit, il doit composer avec un cadre différent et donc modifier ses comportements. En accord avec Goffman, je crois que les sujets sont des acteurs du social et qu'ils « ont le premier rôle au sein de cette grande pièce de la vie » (Paillé, 2012, p.87). Ce que Goffman n'avait peut-être pas envisagé, c'est les tensions pouvant émaner des interactions constantes entre groupes culturels très différents au sein de nos sociétés pluriculturelles. En effet, pour faire le lien avec notre projet de recherche et la recension des écrits réalisée plus haut, les jeunes autochtones qui doivent quitter leur milieu socioculturel (famille et communauté) pour vivre auprès d'individus membres d'un groupe culturel

distinct appartenant à la société dominante se retrouvent confronter à des tensions importantes et à un potentiel de disqualification plus marqué, résultant de leur appartenance culturelle ou plutôt du regard des membres de la société dominante sur les Autochtones de façon générale. Bien que notre posture s'ancre dans une vision constructiviste et non sociocritique, il nous apparaît important de souligner ces particularités.

Comme nous l'avons noté précédemment, nous adhérons à la pensée de Legault (2000) qui propose de concevoir la culture comme un iceberg, comportant une partie perceptible et une partie submersible et imperceptible où se retrouvent les façons de penser (normes, croyances, idéologies, concept de soi, etc.) et de ressentir (symboles, valeurs, mémoire collective, sentiment d'appartenance, etc.). En accordant une attention particulière à l'interprétation que se fait une personne d'une situation et des interactions avec les divers milieux dans lesquels elle évolue (le milieu de vie substitut, la famille d'origine, la communauté), nous croyons qu'il est possible d'atteindre la partie invisible de l'iceberg : soit le sens profond que la personne donne à son expérience personnelle. En nous intéressant au vécu de jeunes adultes innus qui ont été placés ou adoptés et plus particulièrement à la façon dont leur trajectoire de placement a influencé qui ils sont aujourd'hui, nous souhaitons comprendre les raisons entourant leur choix de revenir vivre au sein de leur communauté d'origine. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, l'accent sera mis sur le sens que donnent les individus à leurs actions, relevant de choix pragmatiques et réflexifs. En mettant en lumière les interactions sociales vécues par les jeunes (avant-placement/placement/après-placement) et les divers rôles qui ont joué les membres de leur famille, de leur communauté ainsi que les membres de leur milieu de placement, cela nous permettra de comprendre leur expérience personnelle. Nous tenterons également de faire ressortir les difficultés qu'ils ont rencontrées et les éléments ayant facilité leur réintégration. Dans le cas présent, le contexte historique, politique et social nous apparaît fondamental, car c'est dans ce contexte que s'inscrivent les relations contemporaines entre Autochtones et allochtones. C'est pour cette raison que nous avons fait le choix de combiner deux approches théoriques qui, somme toute, nous apparaissent complémentaires.

2. L'ACTION HISTORIQUE

L'approche théorique de l'action historique a été développée par Martin (2003, 2005, 2009) qui la définit ainsi « l'action porteuse de sens et posée afin d'orienter réflexivement le présent de manière à ce que le passé s'inscrive dans le futur » (2009, p.446). Pour Martin, cette action historique est en fait le moyen d'accomplir ce projet puisqu'elle situe l'agir au cœur du processus permanent de production du social. Cette perspective théorique est intéressante à nos yeux, car elle permet d'éviter la dichotomie entre modernité et tradition, souvent présente au sein des études effectuées auprès des peuples autochtones¹⁸. Elle permet également d'envisager la compréhension du passé, du présent et de l'avenir dans un mouvement relationnel dynamique. Les propos de Thomas King permettent de saisir l'importance de penser les phénomènes sociaux autochtones sous l'angle de l'action historique :

« Ce que les auteurs des Premières Nations ont découvert, je crois, c'est que le passé de l'Amérique du Nord, celui qui a été créé dans les romans et les histoires, celui qu'on avait entendu à la radio et vu sur les écrans de télévision et de cinéma, celui qui figurait dans tous les programmes scolaires depuis deux siècles, ce passé était inutilisable puisque non seulement il avait emprisonné les peuples autochtones dans un vortex temporel, mais il nous rappelait aussi avec insistance que notre passé, c'est tout ce que nous avons. Pas de présent. Pas d'avenir. Et croire en un tel passé, c'est signer notre arrêt de mort. Confrontés à une telle proposition et sachant grâce à des preuves concrètes que nous sommes bel et bien vivants, physiquement et culturellement, les auteurs autochtones ont commencé à utiliser le présent autochtone comme un moyen de ressusciter un passé autochtone et d'imaginer un avenir autochtone. Afin de créer en mots, pour ainsi dire, un univers autochtone. » (2015, p.150-151)

¹⁸ Pour une critique exhaustive de ces approches, voir : Guay, 2010 ; Martin, 2009 ; Dorais, 2009 ; Poirier, 2000.

Il est question d'action historique dans la mesure où le sens historique oriente le présent de manière à ce que le futur s'inscrive en continuité avec le passé et non en rupture avec ce dernier, sans toutefois en être une simple reproduction (Martin, 2009). Ainsi, les individus et les groupes choisissent consciemment d'adapter, de s'approprier, d'hybrider certains éléments de la modernité tout en préférant en rejeter d'autres, ces choix s'effectuant de façon individuelle ou collective.

Cette perspective théorique permet de rendre compte des dynamiques sociales à l'intérieur des collectivités, mais également en relation la société dominante, par l'étude de l'intersection entre les structures et l'action individuelle ou collective. En prenant en considération le rôle des structures et des individus et en leur attribuant un caractère interactif et dynamique, Martin insiste sur le fait que l'individu n'est pas déterminé par des rapports de pouvoir auxquels il se soumettrait de façon passive ou contraint à une absence de contrôle sur son destin, à l'aliénation et à l'acculturation (2009). Au contraire, l'individu est acteur : il a une capacité réflexive à faire des choix qu'il juge en cohérence avec sa réalité. De la même manière, Poirier précise que

« [...] les politiques identitaires des autochtones et leurs ordres sociaux et culturels contemporains sont ainsi, à plusieurs égards, l'expression d'une constante négociation dans laquelle sont engagés les autochtones, comme acteurs sociaux et sujets historiques, afin d'affirmer et de renouveler leur différence (et non de la perdre ou de la nier) et leur spécificité face à eux-mêmes et face à la société dominante » (2000, p.332).

Par ailleurs, pour Martin (2009), l'individu ne s'inscrit pas non plus dans un processus universel d'individualisme et de rationalité économique où seuls ces éléments viendraient structurer les fondements de l'ordre social. Au contraire, Martin considère que les sociétés autochtones « exercent sur elles-mêmes à travers leurs pratiques sociales, notamment collectives, une action réflexive, par laquelle ils écrivent leur présent et deviennent donc les auteurs de leur propre histoire » (2009, p.445) et par extension de leur propre modernité.

Il semble important de préciser qu'il existe une variété d'actions diversifiées à l'intérieur du monde autochtone. Chaque collectivité et chacun de ses acteurs interprètent la modernité et

la tradition selon ses propres référents et prennent des décisions en fonction de leurs propres aspirations. Par conséquent, les transformations sociales ne se produisent pas de la même façon d'une communauté, d'une famille ou d'un individu à l'autre. Roy propose de regarder la culture des groupes autochtones au regard de l'action historique. Selon lui :

« L'utilisation abusive du concept de « tradition » relève d'une conception de la culture qui fige les acteurs sociaux dans le temps, et très souvent dans un temps mythique. Faire appel au concept de tradition ne pose pas de problème en soi. Toutefois il est essentiel que cet appel à la tradition s'inscrive aussi dans une démarche politique de groupes sociaux qui tendent à définir leur spécificité afin de servir leurs intérêts présents. » (2003, p.7)

L'action historique comporte également une dimension axiologique signifiant que les choix que font les individus et les groupes, et donc leurs actions, sont guidés par certaines valeurs jugées fondamentales pour ces derniers. Guay, dans une étude réalisée auprès de travailleurs sociaux innus de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam, explique que les valeurs « innues » sont en quelque sorte la pierre d'assise d'où émanent la plupart des choix que prennent ces intervenants dans le cadre de leur travail. Ainsi :

« [...] les répondants ont souvent recours aux valeurs pour justifier et décrire ce qu'ils font, la manière dont ils le font et ce qui devrait être valorisé dans l'intervention sociale. Dans tous les cas, ils y ont recours pour affirmer leur identité et leur différence aux yeux de la société dominante. En effet, quand les intervenants discutent des valeurs qui les animent tant sur le plan personnel que professionnel, ils en parlent d'abord et avant tout comme des valeurs héritées de l'enfance et comme des valeurs essentiellement innues. » (2010, p.408)

L'action historique permet d'éviter d'appréhender le monde autochtone comme un ensemble culturel homogène et vise plutôt à mettre de l'avant la singularité des choix politiques et pragmatiques que fait chacune des collectivités et de façon individuelle, chacun de ses membres (Martin, 2009).

La notion d'action réflexive est également au cœur de la théorie de l'action historique. L'adoption de certains éléments issus de la modernité est le fruit d'un important travail de réflexion pour chaque communauté autochtone. Pour Guay,

« [1] action historique, dès lors, permet de mettre en lumière les choix originaux que font les Autochtones et permet aussi d'expliquer la persistance des systèmes normatifs culturels (coutumiers) non étatiques qui s'opposent, s'inscrivent en parallèle ou s'hybrident avec les systèmes normatifs occidentaux. » (2010, p.95)

L'action historique propose d'appréhender la réalité sociale en fonction de l'expérience subjective des individus et de leur propre cadre de référence, elle permet de mettre en lumière la singularité de leur vécu (Guay, 2010). La recherche effectuée par Guay (2010) auprès de travailleurs sociaux autochtones illustre bien comment ceux-ci choisissent de façon pragmatique et réflexive de construire leur pratique professionnelle en ayant recours à des éléments issus de leur bagage culturel innu sans nécessairement tourner le dos aux notions acquises pendant leur formation scolaire. Ces intervenants prennent la décision d'adapter leur pratique professionnelle afin de la rendre plus compatible avec leurs valeurs, leur mode de vie et leurs croyances (Guay, 2010). Il y a donc un rapport dialogique entre l'histoire individuelle de chacun des participants et l'histoire collective innue, chacune nourrissant l'autre pour créer un nouveau « schème de référence » (Schütz, 1987, p.12). Selon ce dernier,

« Ce monde existait avant notre naissance, d'autres, nos prédécesseurs, y ont fait leurs expériences et l'ont interprété comme un monde organisé. Il est alors livré à notre expérience et à notre interprétation. Toute interprétation de ce monde est basée sur une réserve d'expériences préalables, les nôtres propres ou celles que nous ont transmises nos parents [...]. » (1987, p.12)

C'est en fait une construction singulière et subjective de la modernité où l'expérience vécue par l'individu, qu'il soit un travailleur social ou jeune adulte innu ayant grandi à l'extérieur de sa famille, prend tout son sens. En définitive, il s'agit de réfléchir et de penser

l'articulation entre la « modernité » et la « tradition » comme le résultat d'une multitude de façons conscientes de vivre le présent et de se projeter dans le futur qui n'est pas en rupture avec le passé. En replaçant le jeune adulte en tant qu'acteur réflexif dont les choix sont influencés par son histoire individuelle, mais également par celle de sa communauté et de son peuple, l'action historique lui permet de se situer dans une contemporanéité où il peut trouver sa place. C'est par conséquent à travers le prisme de l'action historique que l'expérience des participants doit être appréhendée, car nous croyons qu'ils se construisent en fonction de leur appartenance à leur communauté, de l'histoire de cette communauté, mais également en regard de leur expérience de placement au sein d'un monde allochtone.

3. CADRE CONCEPTUEL

Selon la perspective interactionniste symbolique, définir et conceptualiser sont des processus primordiaux dans la compréhension de la réalité. Cet exercice est d'autant plus fondamental en recherche, car définir c'est conceptualiser et ce processus s'avère essentiel pour toute démarche scientifique. Bien entendu, afin d'être compatibles avec l'approche compréhensive, ces définitions ont été ajustées au cours du processus de recherche et d'analyse des témoignages recueillis. Les concepts-clés employés sont les suivants : l'identité, la famille et la transmission. Tel que nous l'avons précisé ci-haut, ces concepts agissent à titre de clés de lecture permettant une meilleure compréhension de l'expérience et du discours des participants.

3.1 L'identité

Circonscrire le concept d'identité s'avère une tâche ardue, comment l'aborder ? Dans sa dimension culturelle ou ethnique, personnelle et sociale ? L'identité est en fait, une entité multidimensionnelle qui s'ancre et se forge à l'intérieur de contextes sociaux et culturels particuliers. La définition proposée par Dorais reflète bien notre conception de l'identité, celle-ci « est comprise ici comme une construction sociale, une façon d'entrer en relation avec les autres qui constitue l'aboutissement, toujours fluide et mouvante, d'un processus d'identification. » (2010, p.245). Conséquemment, aucun individu ne peut être réduit strictement à une identité unidimensionnelle, dans le cas présent : l'Autochtone. La décision de présenter, dans un premier temps, ce que nous entendons par identité et de s'attarder, dans un second temps, sur la dimension culturelle de l'identité s'appuie sur le constat suivant¹⁹ : la construction de l'identité chez les Innus se fait au travers du prisme de leur propre culture et en rapport à la culture dominante. Bien sûr, on ne peut concevoir les individus strictement en tant que porteurs d'une culture ; s'en tenir à cela peut s'avérer

¹⁹ Ce constat s'appuie sur les lectures effectuées au cours du processus de recension des écrits et sur des discussions auprès de chercheurs travaillant avec des communautés innues et atikamekw.

réducteur et ne permet pas de percevoir l'identité dans toute sa complexité. Cette citation de Niewiadomski nous oriente vers la signification de la dimension personnelle de l'identité :

« Mon identité, c'est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres ; c'est ce par quoi je me sens exister aussi bien en mes personnages (propriétés, fonctions et rôles sociaux) qu'en mes actes de personnes (significations, valeurs, orientations). Mon identité, c'est ce par quoi je me définis et me connais, ce par quoi je me sens accepté et reconnu comme tel par autrui » (cité dans Abels-Eber, 2000).

Cette définition met en relief deux caractéristiques fondamentales constituant l'identité : la gestion des ressemblances et l'affirmation des différences. En effet, pour l'individu, le défi est d'une part, l'expression de sa singularité et d'autre part, la reconnaissance de sa place au sein du groupe ou des groupes auxquels il est affilié.

3.1.1 Identité et socialisation

L'identité de l'individu, selon Quiri (2010), est étroitement liée au processus de socialisation, celui-ci ayant comme fonction première de nourrir, consolider et orienter cette identité. Berger et Luckmann conceptualisent l'identité dans sa relation dialectique avec la société. Pour ces théoriciens, « l'identité est formée par des processus sociaux. Une fois cristallisée, elle est conservée, modifiée et même reformée par des relations sociales. » (2012, p.271). Il ne faut toutefois pas voir un paradoxe entre cristallisation et reformulation, car le processus de cristallisation ne signifie que l'empreinte laissée par les rapports sociaux et culturels au sein desquels l'individu est engagé. On retrouve toujours, chez l'individu une partie cristallisée qui fait de lui par exemple le fils de son père et non une réplique identique de son père (Godelier, 2009). Un individu possède donc toujours une partie de lui-même qui est la continuité de ce qui a été. Par ailleurs, la construction identitaire est un processus d'une grande complexité où sont mis en tension les 2 types de socialisation (Berger et Luckmann, 2012) : la socialisation dite primaire et la socialisation secondaire. Pour ces auteurs, le processus de socialisation est continu, c'est-à-dire qu'il n'est pas strictement dépendant des premières années de vie de l'enfant, « elle [la socialisation] n'est

jamais totale ni terminée » (Berger et Luckmann, 2012, p.225). Cette conception de la socialisation permet d'envisager l'identité de l'adolescent et du jeune adulte non pas comme une donnée figée et définie une fois pour toutes, mais bien comme une entité en constante reformulation ouvrant ainsi la voie à un fort potentiel de créativité identitaire et ouverte au changement. Richard exprime bien en quoi l'adolescence est une étape cruciale dans le processus de développement identitaire de l'individu :

“One of the most challenging stages occurs in adolescence when a child must resolve all issues related to identity formation. In this stage a child is compelled to “individuate” or, put more simply, to develop a sense of self separate and apart from her parents. Self-esteem, the ability to trust, a sense of where one is placed in the broader scheme of things, a history that can guide and inform; all these are important components of the process toward adulthood.” (2004, p.104)

Ce qui nous renvoie au constat que tout au long de l'enfance, l'individu construit et négocie son identité, il découvre ce qui le caractérise et le rend unique, différent des autres. Il se définit en interaction constante avec les personnes qui l'accompagnent, avec qui il entre en relation. Parallèlement, l'enfant recherche constamment une forme de reconnaissance auprès des proches significatifs, consolidant du même coup son sentiment d'appartenance au groupe et conséquemment, la valeur qu'il s'accorde en tant qu'être humain et membre de ce groupe. Ce processus le pousse éventuellement à faire des choix conformes à cette vision qu'il a de lui-même et ainsi il construit peu à peu un sens qui maintient une certaine permanence identitaire (Legault-Lamontagne, 2015). Si l'identité est un processus qui est en constante négociation, tout au long de la vie, l'enfance en est la période déterminante, garante de l'individuation et de l'émancipation éventuelle une fois l'enfant devenu adulte. Ainsi, pour l'enfant autochtone, son identité est fortement liée à celle des membres de sa famille et de sa communauté d'origine. En effet, les jeunes Autochtones s'identifient tout d'abord à leur famille, puis à leur communauté et ensuite à leur nation, car bien qu'il ne se définisse pas strictement comme un autochtone, il n'en demeure pas moins que c'est ce qui constitue un de leurs premiers référents identitaires.

3.1.2 *Identité autochtone*

Roy définit la culture comme :

« [...] une création et un métissage quotidien. [...] Elle est un produit collectif, structuré et codé à chaque fois de manière originale en raison du contexte sociohistorique propre à chaque société. La culture n'est donc pas simplement un ensemble de messages, un répertoire de signes agissant sur des structures mentales neutres. Elle est plus qu'un simple contenant. Elle naît dans l'action aussi bien que dans la pensée. Elle est le produit de la créativité humaine aussi bien que du mimétisme. Cette culture relève davantage de la qualité que de l'avoir et des artefacts. » (2003, p.7)

Ce à quoi fait référence Roy (2003) lorsqu'il traite de la qualité c'est l'ensemble du bagage culturel immatériel partagé par les membres d'un même groupe : la langue, le rapport aux ancêtres et au monde non humain, les connaissances liées au territoire, les valeurs, etc. Cette définition de la culture nous apparaît en cohérence avec notre conception de l'identité et permet de faire le pont avec l'identité innue. D'un point de vue anthropologique, Dorais (2004, 2009) explique que l'articulation entre la mémoire culturelle, le territoire et la primauté de l'histoire conduit les Autochtones à entretenir un rapport au monde contemporain qui diffère des allochtones. Pour Dorais, « ce rapport s'exprime dans des pratiques et des représentations qui induisent des identités propres qu'on peut qualifier d'autochtones. » (2004, p.427). La construction identitaire chez les Autochtones en général, et chez les Innus en particulier, est par conséquent indissociable de la relation, symbolique et physique, que l'individu entretient avec le territoire (Bouchard et Lévesque, 2017 ; Roy, 2015). Bien que chaque individu possède une identité singulière qui le différencie des autres, on peut penser, en accord avec Dorais (2004), qu'il existe une méta-identité autochtone, avec des variances contextuelles et temporelles, qui se façonne dans un rapport étroit avec la nature, les entités matérielles et immatérielles, mais également au sein des relations avec les membres de la famille, nucléaire et élargie (Carrière, 2007 ; Lafrance et Bastien, 2007). Pour bien comprendre l'importance des liens entre identité et territoire chez

les Innus, il semble essentiel de remonter brièvement dans le passé. Cet extrait, tiré du récit d'un Aîné de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam (Guay, 2018) l'illustre bien :

« C'est important autant pour nos enfants innus que pour les Québécois de savoir d'où nous venons. Je dis tout le temps, Maliotenam : 1950, mais avant Maliotenam d'où on vient, nous ? Nous ne sommes pas des Uashaunnuat. Nous ne venons pas d'Uashat. Nous sommes Mishta-shipunnuat. Je suis Mishta-shipunnuat. Je suis un Innu de la rivière Moisie ! Mishta-shipunnuat. Moi je suis un Mishta-shipunnuat, mais je ne suis pas reconnu comme étant un Innu de la rivière Moisie. Pourtant dans ma langue à moi, mes parents m'ont toujours dit Mishta-shipunnua, que je suis un Innu de la rivière Moisie. »

La sédentarisation forcée des peuples autochtones du Canada et la création des réserves indiennes viennent modifier considérablement la vie des peuples nomades et semi-nomades. De l'identification de l'Innu nomade aux vastes territoires du Nitassinan, se crée, au fil des générations, une appartenance nouvelle, celle à la communauté et à la réserve.

L'identité autochtone se construit également au cœur des rapports entretenus avec les allochtones. En fait, on pourrait aller jusqu'à dire que l'identité autochtone existe en fonction de la distinction entre le Nous et le Eux, fondée sur la différence culturelle (Cuche, 1996 ; Maalouf, 1998). En se référant à la conception de l'identité développée par Barth (Cuche, 1996), on peut entrevoir l'identité comme un construit s'élaborant dans les relations mettant en lien un groupe aux autres groupes, un individu à un autre individu. C'est en fonction de l'opposition avec l'autre que les membres du groupe peuvent s'affirmer et maintenir une différence du point de vue identitaire. La perspective proposée par Barth est intéressante dans la mesure où elle envisage l'identité en tant que processus dynamique qui se construit et se reconstruit constamment au sein des échanges sociaux entre les acteurs, ce qui renvoie aux théories interactionnistes présentées ci-haut.

En définitive, l'identité autochtone doit être appréhendée dans son rapport à l'altérité (au groupe dominant). Elle se comprend également comme un enchevêtrement entre l'identité

individuelle et l'identité collective, celle-ci relevant de l'appartenance de l'individu à sa collectivité. Cette considération est essentielle, car elle permet de prendre conscience du rôle actif que chaque individu joue dans la construction de sa propre identité et de l'hétérogénéité des identités. La question de la construction identitaire chez les jeunes ayant vécu un placement et retournant vivre dans leur communauté d'origine prend ici tout son sens. En effet, on peut se demander comment ces jeunes arrivent à se définir en tant qu'autochtone, en évoluant dans un univers allochtone. S'ils ne se situent pas dans un *lost in translation* ? Ni Autochtone ni Québécois.

Lors d'une tournée des communautés autochtones effectuée par Femmes autochtones du Québec (FAQ) en 2012, un consensus a émergé chez les participants quant à la définition de ce qu'est l'identité autochtone. Celle-ci s'ancre dans des marqueurs identitaires fondamentaux relevant de « l'interconnexion avec la terre, le territoire et les ressources, l'appartenance à une communauté et à une nation, le partage de valeurs communes, de coutumes et d'une langue commune » (Bureau international du droit des enfants, 2015, p.25). Cette conception diffère à bien des égards de celle prescrite par la loi sur les Indiens qui s'appuie sur la filiation et l'ascendance, le sang indien, pour catégoriser qui est indien et qui ne l'est pas.

3.2 La famille autochtone et la communauté

La famille représente une des formes les plus importantes de socialisation, dite primaire, chez l'individu (Segalen, 2000). Le processus de socialisation primaire permet à l'enfant d'acquérir des connaissances, des valeurs et des symboles, en somme des manières de faire et d'agir dans l'interaction sociale, qui forgeront son identité et son rapport au monde. Pour Rocher (1968), la petite enfance est la période la plus intense de socialisation. Selon le sociologue :

« [...] c'est non seulement celle où l'être humain a le plus de choses à apprendre (propreté, goûts culinaires, étiquette, langage, rôles, etc.), mais c'est aussi celle où il est le plus « plastique », le plus apte à apprendre, car il

le fait alors avec une facilité et une rapidité qu'il ne retrouvera plus jamais dans le reste de sa vie. ».

L'institution qu'incarne la famille a pour rôle la transmission de la langue, des règles, des codes et des valeurs du système normatif en place. Elle est, par conséquent, le vecteur entre la collectivité et l'enfant. En dépit du caractère universel de la famille, en tant que pierre angulaire de toutes les sociétés humaines, on retrouve une grande diversité de façons de se la représenter et de la vivre. En effet, il existe une multitude de formes d'organisation familiale, même au sein d'une culture partagée. L'apparition de nouvelles configurations familiales (pensons à la famille recomposée ou homoparentale) nous suggère que la famille évolue et se transforme au fil du temps. Ce constat permet de mettre de l'avant le caractère dynamique et mouvant de la famille et la parentalité contemporaine (Châteauneuf, 2012) et d'éviter de concevoir la famille comme une entité immuable, perméable aux changements sociaux. Tel que le mentionne Guay, la famille autochtone s'inscrit elle aussi à l'intérieur de ces transformations :

« Comme dans toutes les sociétés, la famille autochtone remplit de telles fonctions ; elle évolue, se transforme, s'adapte et les formes qu'elle prend sont multiples. À l'instar des familles canadiennes et québécoises, l'unité familiale autochtone tend à devenir plus petite et plus mobile. De plus, des institutions publiques et communautaires partagent maintenant avec les familles la responsabilité de protéger les enfants, d'offrir de l'éducation, de promouvoir la santé. » (2015a, p.20)

Tout en prenant conscience de cet état de fait et sans vouloir entrer dans une démonstration dichotomique entre les modèles familiaux autochtones et allochtones, il semble intéressant d'en relever les principales distinctions. La famille autochtone contemporaine possède une structure qui se décline ainsi :

« [...] commence avec les Aînés de la famille et s'étend non seulement verticalement pour englober leurs enfants et petits-enfants, mais aussi latéralement, de manière à englober tous les frères et sœurs adultes, les

cousins, leur conjoint et leurs enfants. Même les amis proches sont des membres d'honneur de la famille et prennent part de façon routinière aux activités familiales. L'entraide et les relations d'échange entre les membres des familles autochtones tissent des liens solides entre eux et forment une unité intime, soli [d] aire qui profite à toutes les générations et à tous ses membres. » (Thomas et Learoyd, 1990, dans Irvine, 2009, p. 15)

La vie familiale autochtone s'articule autour de relations d'interdépendance entre ses membres (Guay, 2015a). Ces relations sont assez complexes à appréhender, notamment pour un allochtone. Comme nous le rappellent Bouchard et Lévesque, en paraphrasant Mailhot, la filiation innue était et est encore aujourd'hui très complexe :

« Personne, chez les Innus, n'était seul. La famille avait une importance primordiale — non pas la famille nucléaire telle qu'on la connaît dans nos sociétés, loin de là : il s'agissait de la famille étendue, très étendue. Ce que l'anthropologue José Mailhot appelle la « parenté extensible ». Selon l'auteure : « quand un Innu parle de son grand-père, rien n'est plus ambigu. Nimushum peut désigner l'un de ses véritables grands-pères, ou un conjoint de sa véritable grand-mère, ou l'homme qui a élevé son propre père, ou le père de son parrain, ou celui de sa marraine, ou encore le père de sa femme. » (Mailhot, 1993). Il en allait ainsi de tous les membres proches ou éloignés de la bande, de l'arrière-grand-mère à la petite-nièce, et jusqu'aux cousins par alliance d'un conjoint décédé... L'unité de la nation innue tenait à ce savant maillage. Chacun se voyait à travers un entrelacement, un tissu de liens, un système de ramifications sans fin. Voyager dans le pays, c'était visiter sa filiation, un campement après l'autre. Décliner la liste complète de sa parenté revenait à faire le tour du Nitassinan, et même au-delà. » (2017, p.125-126)

Ainsi, la composition de l'unité familiale regroupe toujours les membres de la famille immédiate et élargie (oncles, tantes, grands-parents, cousins et cousines) ainsi que les amis proches et s'est étendue aujourd'hui aux membres de la communauté et tous jouent un rôle

central dans l'éducation des enfants ainsi que dans la transmission des valeurs, de la langue, des pratiques et des traditions (CRPA, 1996 ; Irvine, 2009).

La famille est par conséquent bien plus qu'un lieu de socialisation primaire, elle permet la création d'un espace où la transmission est assurée et protégée. Elle pose donc la question du lien entre placement et transmission ou plus précisément de la manière dont peut se faire la transmission lorsque l'enfant autochtone quitte sa famille pour vivre en famille d'accueil. Cette brève incursion, par le biais des rôles de la famille, permet de saisir les particularités de la vie familiale autochtone et ainsi ouvrir un espace de compréhension des différences entre les façons de concevoir et de vivre les relations intrafamiliales chez les Autochtones et les allochtones.

3.3 La transmission intergénérationnelle

La transmission ou l'action de transmettre est au cœur du processus de reproduction/production sociale. Elle est le lien entre les générations d'une part et entre les membres d'une même génération d'autre part. Transmettre c'est en quelque sorte s'assurer de la pérennité et de la survie du patrimoine culturel de la famille et de la communauté, mais c'est aussi offrir à l'enfant un espace de liberté où il pourra choisir parmi un bagage axiologique et un ensemble de pratiques afin de constituer une représentation du monde qui lui est propre (Vatz-Laaroussi, 2007). Selon Vatz-Laaroussi,

« la transmission s'exerce sur un système de signes et de sens aux frontières labiles et en constante production ; elle s'organise à travers des modalités contextualisées et personnalisées allant de l'apprentissage au partage d'un inconscient collectif familial ; elle vise à construire des identités nouvelles et adaptatives tout autant qu'à maintenir le fil d'une continuité symbolique et concrète dans des trajectoires de mouvements, pour ne pas dire de ruptures. »
(2007, p.4)

Par ailleurs, de Gaulejac (2007) invite à se représenter la généalogie comme un organigramme où chaque membre du clan familial occupe une place en fonction de son

ascendance et des alliances passées et présentes. Elle permet à l'individu de trouver sa place en lui créant un réseau d'appartenances et une filiation. En somme, la généalogie joue un rôle essentiel dans la construction identitaire du sujet. Ainsi, pour de Gaulejac :

« d'un côté, la généalogie fixe des appartenances, de l'autre elle affirme des singularités. En ce sens, elle est au cœur des rapports entre l'individu et la société. Plus précisément, elle est au principe même du processus de fabrication sociale des individus » (2007, p.2).

Bien que cette définition soit éclairante, nous croyons que la transmission intergénérationnelle autochtone doit être appréhendée non pas de façon linéaire ou hiérarchique, mais plutôt comme une matrice relationnelle, dynamique, où circulent des éléments constitutifs de l'histoire familiale et communautaire, héritage symbolique et matériel. Sans oublier les récits issus de la tradition orale. Jérôme (2008) propose de parler de modèle relationnel plutôt que de modèle générationnel. La particularité de ce modèle réside dans l'intérêt porté aux relations entretenues entre les différentes générations, mais également les relations entre un individu et son environnement physique, social et spirituel. Ce changement de focus permet d'analyser les relations intergénérationnelles non pas comme un organigramme, mais plutôt un continuum circulaire. Ainsi Jérôme précise que :

« [...] dans le modèle relationnel, le concept de génération est intégré dans le processus de la vie. Les liens entre les générations, entre passé et présent, forment un cycle continu, une perpétuelle renaissance, confirmant l'importance accordée aux dynamiques de transmission des savoirs et aux relations intergénérationnelles et familiales chez les Premières nations et la maladresse, largement répandue, qui consiste à parler des «jeunes» sans tenir compte des relations qu'ils entretiennent avec les autres générations, la famille, la communauté, la ville, la forêt, bref avec la complexité de leurs milieux de vie. » (2008, p.23)

Qui plus est, le processus de transmission chez les peuples autochtones a été marqué, et est encore marqué par de nombreuses entraves. Ces entraves résultent des effets des politiques

coloniales, que ce soit par l'imposition d'un mode de vie sédentaire, par la fréquentation obligatoire des pensionnats et plus près de nous, par le placement et l'adoption des enfants autochtones au sein des régimes de protection à l'enfance. Ces événements influencent les modes de transmission traditionnels du patrimoine culturel autochtone (Bousquet, 2005 ; Poirier, 2014). Malgré les obstacles et les défis rencontrés, les familles et les communautés ont su s'adapter et se renouveler au fil des siècles derniers afin d'assurer la pérennité des processus de transmission du savoir autochtone.

Si la généalogie permet à l'individu de « prendre place » et d'exister en tant que membre d'une famille et d'une communauté, comment l'enfant devenu adulte entrevoit-il sa réintégration dans la communauté et de sa famille d'origine ? Quelle est sa place ? Et encore, comment envisage-t-il la transmission du bagage culturel innu à leurs enfants et la réappropriation de leur patrimoine culturel de leur communauté ? Et si comme l'affirme Poirier, « les savoirs acquis et transmis ne sont et ne peuvent être désincarnés » (2014, p.77), est-ce possible de maintenir le processus de transmission lorsque l'enfant est retiré de sa famille et de sa communauté ? L'expérience de placement en protection de la jeunesse est certes parsemée de pertes et de ruptures pour plusieurs jeunes innus, mais leur retour dans leur communauté peut être perçu comme une source d'espoir et de réconciliation (Bennett, 2015; Sinclair, 2007a).

CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre fait état des choix épistémologiques et méthodologiques que nous avons privilégiés pour soutenir notre démarche de recherche. Dans un premier temps, nous présenterons notre posture épistémologique et la pertinence d'opter pour l'approche biographique, de type récits d'expérience, comme cadre méthodologique. Dans un deuxième temps, nous ferons un bref survol des principaux aspects théoriques et méthodologiques de l'approche biographique. Par la suite, nous décrirons les différentes étapes de la mise en application de la recherche soit le choix des techniques et des outils de collecte des données, la présentation de l'échantillon puis les modalités d'analyse des informations recueillies sur le terrain.

1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PERTINENCE DE L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE

Tout professionnel œuvrant dans le champ du social, que ce soit en tant que chercheur ou intervenant, doit porter une réflexion éthique et critique quant aux effets et impacts de la production de connaissances dites « scientifiques » sur les populations et les individus avec lesquels il travaille. La façon dont on se positionne face aux discours scientifiques dominants (actuellement le discours biomédical soutenu par le paradigme positiviste [Paillé, 2012]) et en regard des savoirs produits par ce discours oriente notre propre perception de la « réalité ». La posture épistémologique privilégiée dans le cadre de cette recherche est l'épistémologie du sens (ou constructiviste), en référence à la terminologie développée par Paillé (2012). Cette posture suppose que l'intérêt du chercheur se porte non pas sur l'objectivation de la réalité, telle que suggérée par les tenants de l'épistémologie

positiviste, mais plutôt sur le processus de production de sens des individus et sur la façon dont ils construisent la réalité. Pour Saillant,

« [1] épistémologie constructiviste puise à divers courants théoriques et interroge la nature même de la connaissance : les auteurs de ce courant cherchent à refonder les relations entre nature, culture et connaissance, entre sujet et objet, objectivité et subjectivité, et surtout est questionnée et posée la nature même du réel, en principe autrement que dans les approches positivistes et post-positivistes de la science. » (2004, p.26)

La définition proposée par Saillant met l'accent sur le caractère construit de la réalité, qui est perçue comme étant intrinsèquement liée au social. En optant pour une telle perspective, le chercheur fait le choix de percevoir l'expérience humaine à la fois dans sa forme subjective et collective.

Selon la pensée constructiviste, le chercheur ne peut simplement s'en tenir à une description détaillée de la réalité observée. Au contraire, il cherche à avoir accès aux représentations que les sujets se font du monde (cosmologie), à leur façon d'appréhender la réalité dans ses dimensions tant personnelle, sociale et culturelle (Paillé, 2012). Saillant expose clairement les principales dimensions auxquelles se réfère l'épistémologie constructiviste :

« Le constructivisme « travaille » la question de la connaissance à travers les interrogations qu'il porte sur le *langage et la réflexivité* (le sujet qui connaît, qui se représente le réel, qui produit de la connaissance et n'est pas seulement objet de la connaissance, il la produit en même temps qu'il en est l'objet), sur l'*histoire* (il n'y aurait pas de réalité qui ne subisse l'épreuve du temps et du changement), puis la *société* et la *culture* (les individus cocréent la réalité par leurs interactions et leurs interprétations) » (2004, p.26).

Ainsi, les connaissances sont, d'une part, le fruit des histoires racontées par les individus rencontrés (l'expérience relatée) et, d'autre part, le produit de l'interprétation que se fait le

chercheur des propos amenés par les sujets. C'est par leur mise en dialogue que naît un sens nouveau pour chacun des protagonistes.

En accord avec la pensée constructiviste, notre étude visait à explorer le sens donné à l'expérience du placement ou de l'adoption et au retour au sein de leur communauté par de jeunes Innus d'Uashat mak Mani-utenam. À travers ce thème central, nous souhaitions comprendre d'une part, comment se définissent ces jeunes en regard de leur expérience (qui je suis ?) et d'autre part, comment ils actualisent-ils le processus de transmission (où je vais ?) afin de maintenir une forme de cohérence entre d'où ils viennent, qui ils sont et ce qu'ils choisissent de léguer en héritage à leur descendance. Selon nous, l'expérience du retour ne peut être appréhendée en dehors de la trajectoire de placement ou d'adoption vécue par les participants, car elle fait partie intégrante de cette trajectoire. L'intérêt pour la compréhension des phénomènes et le sens profond qu'en donnent les individus nous a conduites à opter pour un devis de recherche et une méthodologie de type qualitatif et exploratoire. La démarche compréhensive fondée sur un cadre théorique constructiviste, proposée dans le précédent chapitre, nous apparaît en congruence avec un processus de recherche de type qualitatif. La finalité première de cette recherche étant d'avoir accès au sens que donnent les participants à leur expérience singulière et non pas à une généralisation des connaissances produites. Comme l'affirme Guay,

« Nos recherches ne visent pas à produire des connaissances généralisables fondées sur une notion de vérité et encore moins à bâtir un modèle explicatif à partir du corpus de données recueillies, tel un modèle autochtone d'adoption coutumière par exemple. Au contraire, il s'agit plutôt de produire des connaissances contextualisées fondées sur des notions de sens et de complexité (Morin, 2005) et à partir de l'expertise et des savoirs d'expérience des individus (Schon, 1994) ». (2015b, p.19)

Par conséquent, nous avons priorisé l'approche biographique de type récits d'expérience. Celle-ci nous a semblé en accord avec une démarche exploratoire, nous permettant d'aller au cœur du sens que donnent les participants à leur histoire, mais également, comme l'a écrit Guay (2015b) de souligner toute la complexité de l'expérience humaine. Ceci étant

dit, la recherche que nous avons menée s'est avérée être un processus marqué de nombreux allers-retours, permettant d'alimenter nos réflexions et notre compréhension de l'expérience qu'ont vécue ces jeunes adultes innus de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam.

2. L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE

Le choix d'une approche méthodologique relève de multiples considérations, notamment des particularités du terrain et du sujet d'étude, mais également de l'expérience personnelle, de la personnalité, de la sensibilité du chercheur. Ce choix est donc aussi ancré dans sa propre subjectivité. Bien que plusieurs raisons nous aient conduites à opter pour l'approche biographique, c'est probablement le potentiel créatif qu'elle renferme qui nous a le plus fortement interpellées. Comme le mentionne Guay, « [1] » approche biographique permet de créer un espace où la parole peut émerger, où l'autre peut se raconter et se définir à l'intérieur d'une relation que l'on pourrait qualifier de dialogique et égalitaire » (2010, p.105). En effet, en recueillant la parole des participants, le chercheur devient le témoin privilégié d'une histoire profondément intime. En pénétrant dans l'univers de l'autre, le chercheur s'engage à faire preuve de respect, d'écoute et d'humilité, ce qui limite les effets souvent néfastes des rapports de pouvoir entre participant et chercheur et s'avère particulièrement important en contexte de recherche auprès de populations autochtones (Bertaux, 1988). Comme le suggère Desmarais (Desmarais et Grell, 1986), le récit de vie n'est pas seulement une œuvre personnelle, il prend forme dans l'interaction entre le participant (narrateur) et le chercheur (narrataire), du moins lorsque cette interaction prend forme dans la confiance et l'ouverture.

De plus, l'approche biographique, parce qu'elle se fonde sur une posture compréhensive, demeure compatible avec les exigences du cadre théorique présenté plus haut. En offrant un espace de dialogue où le point de départ n'est pas l'imposition des orientations envisagées au préalable par le chercheur, mais plutôt l'individu et son expérience, cette approche permet au participant d'avoir la pleine liberté sur ce qu'il souhaite transmettre comme discours (contenu) et sur la façon dont il souhaite le livrer (forme) (Guay, 2015b). Elle limite par le fait même les biais ethnocentriques pouvant émerger lors des entretiens. En contexte autochtone, ces biais résultent, entre autres, de la rencontre entre des repères culturels différents, ceux du chercheur et ceux du participant. Ils prennent également racine à même le contexte sociohistorique au sein duquel s'insère la relation. En outre, l'approche biographique permet de reconnaître que le participant est « porteur d'une expérience sociale

spécifique » (Bertaux, 2005, p.62) et que ce type de savoir permet, au même titre que le savoir scientifique, de produire de nouvelles connaissances (Guay, 2015b). Cette approche reconnaît la légitimité du discours de l'autre, elle admet qu'il possède un savoir et une expertise sur sa propre expérience. Comme l'explique Guay :

« [...] tout en étant respectueuse de la tradition orale des Autochtones dans la transmission de leur savoir, l'approche biographique a le mérite de reconnaître aux participants une légitimité, un savoir et une expertise à partir desquels on peut produire de nouvelles connaissances (Guay, 2010). Elle nous invite à considérer l'expérience des Innus comme étant plus qu'un simple fil conducteur entre la théorie et la pratique, mais comme une source de connaissance légitime, qui permet d'enrichir les interprétations théoriques du monde autochtone que nous produisons comme chercheur. » (2015b, p.18)

Toute expérience vécue se situe dans un contexte social particulier, elle ne peut être envisagée en dehors de l'articulation individu/société, car elle prend naissance exactement au sein des dynamiques que l'individu entretient avec l'univers social au sein duquel il évolue. Cet univers est constitué d'éléments qui relèvent du présent, bien sûr, mais également du passé. Par l'utilisation de la narration, l'approche biographique tient compte de la dimension temporelle. Desmarais exprime bien cette idée : « En effet, décrire ou écrire une vie humaine pose immédiatement la question de la temporalité constitutive de toute vie humaine, son histoire, et l'écrire s'inscrit dans une pratique narrative » (Desmarais, 2012, p.1). Il faut comprendre que le temps narratif n'est pas nécessairement un temps chronologique, car « le récit est toujours créé à partir du présent, avec en tête l'aboutissement de l'histoire. » (Fortier, 2012, p.37). Ainsi les récits que nous avons construits, basés sur le discours des participants, s'ancrent dans une temporalité où se côtoient et s'entremêlent passé, présent et avenir. Toutefois, à des fins de compréhension, la trame de fond de chacun des récits s'appuie sur une chronologie où se succèdent les différentes périodes reliées à la trajectoire des participants. En ce qui nous concerne, cette approche rend possible l'ancrage du récit au sein d'un contexte marqué par l'histoire

coloniale et de ses répercussions sur les Premières Nations (Guay, 2010). Ce qui s'avère essentiel à la compréhension et à l'analyse de tout phénomène social autochtone.

Bien que l'approche biographique ait, au fil du temps, gagné en noblesse et en popularité, les sciences sociales l'ont longtemps considérée comme une technique artisanale, plus proche du domaine littéraire et historique (Bertaux, 1988 ; Guay, 2010). Ce sont principalement les anthropologues issus de l'École de Chicago qui ont permis l'édification de cette approche en lui accordant un statut scientifique. En effet, l'utilisation du récit de vie a permis de rendre compte des réalités complexes sous-tendant certains phénomènes sociaux tout en donnant une place plus grande au point de vue du sujet (Guay, 2010). Les récits de vie deviennent progressivement un matériel sociologique en soi, une source d'information valide, au même titre que le questionnaire, les enquêtes ou l'observation participante. C'est Ferrarotti (Guay, 2010) qui, en critiquant l'usage des récits de vie comme matériel secondaire, servant simplement à la validation d'un « modèle formel », vient remettre au premier plan l'expérience individuelle et la subjectivité du narrateur. En effet, l'approche biographique vise à mettre en lumière la subjectivité des individus/acteurs et la singularité des trajectoires de vie. Elle permet de comprendre les processus d'individualisation et de les replacer dans des contextes sociétaux plus larges et diversifiés (Desmarais, Fortier et Rhéaume, 2012). Elle comporte des dimensions à la fois éthiques et politiques notamment en offrant un lieu d'expression aux individus ou aux groupes d'individus qui n'ont pas toujours la possibilité de prendre la parole dans l'espace social et en s'assurant, en quelque sorte, que cette voix soit transmise et entendue (Desmarais, Fortier et Rhéaume, 2012).

Par ailleurs, le récit confronte le narrateur à une relecture de sa propre expérience et la distance nécessaire lui permettant de donner un sens nouveau à cette expérience, à son histoire. C'est ainsi une façon pour l'individu de se réapproprier son histoire et donc une partie de son identité. En permettant aux acteurs, par la mise en récit de leur propre vie ou expérience, de se construire sur le plan individuel, l'approche biographique revêt une fonction réflexive. Au niveau méthodologique, les récits représentent un matériel très riche et diversifié possédant un fort potentiel d'analyse et d'interprétation (Desmarais, Fortier et

Rhéaume, 2012). La visée de cette approche n'est pas l'atteinte de la saturation des données ni la généralisation des résultats dans le but de bâtir une nouvelle théorie ou un niveau modèle explicatif, mais plutôt de mettre en lumière la singularité des expériences humaines et des savoirs expérientiels individuels et collectifs (Guay, 2015). En accord avec Croteau, nous croyons que :

« cette démarche honore la tradition narrative ainsi que la prise de parole (*storytelling*), qui chez les peuples autochtones ont toujours occupé une place importante. Cette perspective donne la parole aux participantes, ce qui génère des impacts plus favorables sur celles [et ceux] qui désirent se raconter, et permet de transmettre leurs discours avec le moins de distorsion possible. Cette méthode est d'autant plus pertinente lorsque les participantes interrogées partagent un vécu éprouvant et des expériences de vie marquantes, telle celle d'un suivi en PJ. » (2017, p.60)

Ce que nous disent Guay (2015a) et Croteau (2017), c'est que le besoin de reconnaissance est à la base de l'expérience humaine et qu'il est d'autant plus prégnant chez les groupes et les individus marginalisés (Honneth, 2000). Le choix d'une telle approche comporte donc une dimension politique, car elle vise d'une part la valorisation et la légitimation du discours des participants à l'égard de leur propre expérience et des savoirs qu'ils possèdent et d'autre part, place ce discours sur un pied d'égalité, en dialogue, avec le discours du chercheur (Guay, 2015b). Ainsi nous envisageons la mise en dialogue, au sein d'un espace partagé, de deux types de production de connaissances sémantiques, afin de réduire les rapports de pouvoir entre les producteurs de connaissances, que sont le chercheur et le participant.

3. MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

On retrouve, dans la littérature scientifique, bon nombre d'ouvrages traitant des défis et des enjeux théoriques, méthodologiques et épistémologiques que pose l'approche biographique (Guay, 2010). Malheureusement, très peu d'auteurs ont abordé de façon plus concrète et détaillée les éléments méthodologiques, au sens strict du terme, relevant de l'approche biographique. Selon Le Gall (1987) et Mayer et Deslauriers (2000), il n'existe tout simplement pas de guide pratique d'application de cette approche. Il n'en demeure pas moins que certains auteurs²⁰ ont tout de même élaboré quelques lignes directrices faisant référence aux techniques de sélection des participants, de collecte, de traitement et d'analyse des données recueillies sur le terrain (Guay, 2010). Ce flou méthodologique a représenté un avantage, selon nous, car il nous a offert un espace de liberté permettant de choisir ce qui nous semblait le plus pertinent en regard de notre question de recherche et de nos orientations épistémologiques. Nous avons donc opté pour une démarche méthodologique s'inspirant de Guay (2010, 2015). Il sera question, dans les sous-sections suivantes, des modalités relevant de la collecte des données, de la mise en forme des récits d'expérience et de la technique de traitement des données privilégiées.

3.1 Collecte des récits : la sélection et le recrutement des participants

Le choix d'effectuer une recherche auprès de jeunes innus de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam est directement relié à une demande de la responsable du Centre de santé et de services sociaux Uauitshitun. En effet, cette recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus large mené par notre codirectrice au sein de la communauté. Ce projet vise à étudier les réalités vécues par les familles et les enfants innus de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam à la suite de la mise en œuvre des nouvelles orientations de la *Loi sur la protection de la jeunesse*²¹. Ceci nous a permis, d'une part d'avoir accès à un terrain de

²⁰ Pour une liste exhaustive de ces auteurs, voir Guay, 2010, p.117.

²¹ Il s'agit du projet : Dix ans après les modifications à la Loi sur la protection de la jeunesse : les trajectoires des familles d'Uashat mak Mani-utenam, financé par le CRSH et mené par C. Guay en collaboration avec Geneviève Pagé et Marie-Andrée Poirier.

recherche au sein d'une communauté autochtone, élément non négligeable pour la réalisation d'un tel projet, et d'autre part de répondre directement à un besoin exprimé par des intervenants et des gestionnaires offrant des services aux familles de la communauté. Notre souci étant d'améliorer les services offerts aux enfants, aux jeunes et aux familles de la communauté ciblée et de répondre, dans la mesure du possible, à une demande concrète émanant du terrain, nous avons saisi cette opportunité sans hésiter.

La participation au projet s'est réalisée sur une base volontaire, en fonction de l'intérêt des jeunes pour le projet et de la pertinence de leur expérience. Les participants ont été recrutés en fonction de leur expertise sur le sujet de la recherche et en fonction de leur désir de collaborer au projet. Ils devaient donc avoir vécu une expérience de placement à long terme ou d'adoption au sein d'une famille allochtone et être âgés de 19 et 35 ans, se considérer comme innu et avoir comme lieu principal de résidence la communauté d'Uashat ou de Mani-utenam²². Il n'y avait pas de critère d'exclusion. L'objectif était de bien cibler des participants ayant un profil particulier et non d'atteindre une certaine représentativité de l'échantillon (Guay, 2010). Comme l'explique Guay : « l'idée même d'une représentativité définie autour de catégories précises, comme l'exigent habituellement les entretiens standardisés, est bien mal adaptée à une démarche qualitative participant d'une posture compréhensive » (2010, p.119). En accord avec le Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL, 2014), nous avons convenu avec le partenaire de la recherche que le Centre de santé et services sociaux de Uauitshitun serait l'unique responsable des modalités de recrutement des participants. À cet effet, un communiqué a été publié à la radio communautaire²³ afin d'expliquer le projet et inviter les individus potentiels à participer à la recherche. Le recrutement a été facilité par une intervenante sociale innue de Maliotenam qui a pris contact avec chacun des individus ayant manifesté un intérêt et organisé l'horaire du terrain de recherche. Lors de cette première prise de contact, l'intervenante sociale a pris le temps d'expliquer le projet en détail aux individus intéressés et de leur remettre nos coordonnées pour qu'ils puissent nous contacter s'ils avaient des questions ou des inquiétudes. Cette intervenante est devenue, au fil de notre

²² Le terme Maliotenam est également utilisé.

²³ Voir en annexe 3

séjour une informatrice-clé, nous racontant les histoires de la communauté et nous permettant d'avoir accès, en partie du moins, à la partie submersible de l'iceberg de Legault (2000).

Nous avons rencontré quatre femmes et deux hommes, âgés de 19 et 35 ans. Le niveau de scolarité des participants variait d'un niveau d'étude de 3^e secondaire au baccalauréat. La plupart des participants ont fréquenté plusieurs types de milieux de placement : centres de réadaptation, foyers de groupe et familles d'accueil ou placement chez un tiers significatif, alors qu'une participante n'a fréquenté que des familles d'accueil pour ensuite vivre auprès de sa grand-mère. Malheureusement, nous n'avons pu rencontrer de participant ayant été adopté par une famille allochtone. Notre échantillon est donc représenté exclusivement de personnes ayant vécu un placement durant plusieurs années dans différents milieux non autochtones. Bien que plusieurs participants portent le même nom de famille et qu'ils aient possiblement des origines communes, ils n'entretiennent toutefois pas de liens de parenté proches ou élargis.

L'ensemble des entretiens a été réalisé lors d'un séjour dans la communauté qui s'est tenu du 23 au 31 octobre 2016. Les entretiens individuels ont été effectués avec chacune des six personnes, dans le lieu privilégié par celles-ci. Cinq des participants ont opté pour réaliser l'entrevue à leur domicile et un participant a souhaité une rencontre pouvant préserver la confidentialité. Cette rencontre s'est tenue dans les bureaux des services communautaires de Mani-utenam. La durée des entretiens a varié de 70 minutes à 105 minutes. Lors de l'entrevue avec les participants, un temps a été alloué afin de présenter en détail le projet de recherche et répondre aux questions entourant le processus (objectifs, modalités, déroulement, méthodologie, etc.).

3.2 Entretien narratif

L'approche biographique propose, par l'entretien narratif, certaines orientations qui diffèrent des techniques d'entretien plus standard. Ainsi, elle suggère de considérer le narrateur comme un informateur (Guay, 2010). Selon Bertaux, « [...] le sujet sait que l'on

s'adresse à lui non pas en tant que personne privée, mais en tant que porteur d'une expérience sociale spécifique [...] » (2005, p.62). On s'intéresse, par conséquent, au savoir qu'il possède sur un sujet en particulier. Pour ce sociologue (2005), la dynamique d'entrevue doit permettre au participant d'avoir la pleine maîtrise de l'entretien. Ceci offre au chercheur, en retour, un récit et un matériel d'une grande richesse. Lors des échanges, le chercheur doit faire preuve d'une grande flexibilité et pouvoir cerner les moments propices à l'exercice d'une certaine directivité et les moments où il doit laisser au narrateur une pleine liberté sur le contenu et la forme de l'entretien. On pourrait ainsi dire que le chercheur doit avant tout posséder des habiletés liées au savoir-être plutôt qu'à un savoir-faire spécifique (Guay, 2010). Savoie-Zajc illustre bien la posture du chercheur par la métaphore du voyageur, où l'entretien devient un lieu de rencontre et de dialogue entre les savoirs :

« Dans la métaphore du voyageur, [...] le chercheur s'engage dans une démarche d'exploration au cours de laquelle des conversations seront menées avec les personnes rencontrées. À son retour de voyage, le chercheur aura une/des histoire(s) à raconter, fruits des conversations et des influences vécues pendant son séjour. » (2007, p.295)

Tout en ayant ces éléments en tête, il importe de préciser que le type d'entretien privilégié dans ce projet comporte tout de même un certain cadre. En effet, le schéma d'entretien comprend quatre grands thèmes qui ont servi à orienter la discussion et les échanges. Ces thèmes ont permis de cibler les aspects liés au phénomène étudié et à la trajectoire personnelle du participant. Le guide d'entretien se voulait souple, ouvert et évolutif, toutefois à certains moments de l'entretien, nous avons dû intervenir pour orienter le participant vers le sujet à l'étude.

La grille d'entretien²⁴ était présentée aux participants sous forme de schéma synthèse comportant la description des thèmes centraux abordés (Guay, 2010). Ce schéma a été construit à partir de la question de recherche et a permis de saisir les éléments centraux du

²⁴ Voir en annexe 4

phénomène étudié, en fonction de la perspective du participant (le comment). Les thèmes devant être adaptés aux réalités du terrain, ils ont été présentés sous la forme suivante : *d'où je viens ?* (en référence aux aspects socioculturels de la communauté d'origine et aux origines de la personne); *qui je suis ?* (en référence aux événements marquants la trajectoire personnelle du participant et à son identité), *comment je décris et définis mon expérience de retour au sein de la communauté ?* (en référence aux facilitateurs et aux obstacles rencontrés lors de leur retour dans leur communauté d'origine)²⁵. Un dernier thème, *où je vais ?*, a été intégré au schéma d'entretien, il visait à offrir au participant la possibilité de se projeter dans l'avenir et d'envisager le processus de transmission vers les nouvelles générations. Le schéma se voulait un guide lors de l'entretien, tel que mentionné précédemment, il devait donc être flexible afin de s'adapter au contexte de l'entretien. Avant de commencer l'entretien, nous avons pris le temps de bien réexpliquer le projet, de répondre aux questions des participants et de lire le formulaire de consentement avec eux.

3.3 Retranscription et reconstruction des récits

Nous avons effectué la retranscription intégrale des entrevues, sous forme de verbatim, afin de respecter le plus fidèlement possible les propos tenus par les participants. Ces verbatim ont ensuite été reconstruits sous la forme de récits tout en respectant une certaine logique temporelle (Guay, 2010). Nous avons donc reconstitué le déroulement diachronique des événements et des situations afin d'entrevoir une certaine logique de réalité (Bertaux, 2005). Par exemple, un événement ayant déclenché une situation particulière ne peut survenir après celle-ci, même si le narrateur en fait état après avoir révélé cette même situation. Nous avons donc fait en sorte que les participants fournissent certains points de repère permettant, lors de la reconstruction, de faire des liens entre la « temporalité biographique » qui concerne l'individu et la « temporalité historique » qui fait référence à la collectivité (Bertaux, 2005). Le récit ainsi reconstruit a servi de matériau d'analyse.

²⁵ Le quatrième thème (votre expérience en lien avec les différents acteurs du système de protection de la jeunesse) du schéma d'entretien visait à colliger des informations pertinentes pour le projet de recherche mené par notre codirectrice.

À la suite de la reconstruction des récits, nous sommes retournés auprès des participants afin de les valider avec eux. Ce séjour s'est déroulé du 18 au 23 janvier 2018. Les participants avaient le choix de lire seuls le récit puis de me contacter pour effectuer les modifications si nécessaire, de le lire devant moi et de le commenter au fur et à mesure de la lecture ou que nous le lisions pour eux et qu'ils nous arrêtent lorsqu'un ajout ou une modification s'avérait nécessaire. Sur les six participants, cinq ont accepté de nous rencontrer à nouveau. De ces cinq participants, une seule personne n'a finalement pas pu être rencontrée, pour des raisons personnelles. Nous avons donc remis à l'intervenante sociale chargée du recrutement deux enveloppes scellées, contenant le récit des deux participants et une enveloppe préaffranchie pour nous transmettre leurs commentaires ou modifications. Dans l'ensemble, les participants ont jugé que les récits étaient fidèles à leur histoire. Des exemplaires de ces récits seront remis à tous les participants lors de la présentation des résultats dans la communauté, au printemps 2019. Ce que nous avons voulu mettre de l'avant, c'est que les connaissances sont, d'une part, le fruit des histoires racontées par les individus rencontrés (l'expérience relatée) et, d'autre part, le produit de l'interprétation que se fait le chercheur des propos amenés par ceux-ci. L'analyse du récit, par le narrateur et le chercheur, constitue en soi deux formes d'interprétation et produit donc des savoirs bien distincts. Nous nous situons évidemment du côté du chercheur, notre analyse relevant de l'interprétation des récits que nous ont livré les participants.

3.4 Méthode et procédures d'analyse des données

Le traitement du corpus de données recueillies lors de la collecte a été effectué au moyen de l'analyse thématique. L'objectif de cette méthode consiste à résumer et traiter un corpus de données en les regroupant sous des dénominateurs communs (thèmes). Cette étape centrale se nomme la thématization. Pour Paillé et Mucchielli, la thématization est «[...] la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu d'analyse et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche.» (2003, p.124). L'analyse thématique a deux fonctions : le repérage et la capacité à documenter et argumenter le choix des thèmes. Le repérage suppose la lecture et l'analyse de tous les documents, afin de

relever les thèmes intéressants. La pertinence des thèmes se trouve directement liée à la question ainsi qu'aux objectifs de recherche. Le chercheur doit porter une attention particulière à cet élément s'il ne veut pas se retrouver avec une panoplie de thèmes disparates et ainsi se trouver devant l'impossibilité de faire ressortir les grandes tendances du corpus. L'analyse vise à relever les récurrences et les regroupements au sein de l'ensemble du corpus, « il ne s'agit pas seulement de repérer les thèmes, mais également de vérifier s'ils se répètent d'un matériau à l'autre. » (Paillé et Mucchielli, 2003, p.124).

Bien que le traitement des données puisse se faire au moyen de deux supports matériels, soit la technique manuelle (support-papier) ou le logiciel, nous avons privilégié l'utilisation du logiciel d'analyse de données QDA Miner. De plus, la démarche de thématization peut s'accomplir de façon séquentielle ou continue. La thématization en continu renvoie à la construction de l'arbre thématique ou de l'arborescence par la hiérarchisation des thèmes, en faisant ressortir les thèmes principaux et dominants tout au long du processus. Les thèmes sont ainsi identifiés en cours de lecture puis regroupés, fusionnés et/ou éliminés. L'arbre thématique n'est complété qu'à la toute fin du processus de codification. Pour sa part, la thématization séquentielle, quant à elle, consiste à choisir un petit échantillon du corpus et à l'analyser, pour en faire ressortir les thèmes pertinents. On applique ensuite ces thèmes à l'ensemble du corpus. La stratégie de traitement qui a été privilégiée dans le cadre de ce projet découle d'une combinaison des deux types de thématization. Ainsi une grille de dépouillage provisoire a été élaborée en fonction des thèmes reliés à la question de recherche et au schéma d'entretien. Cette grille a ensuite été utilisée lors du « précodage », où elle a été appliquée aux deux récits les plus substantiels. L'objectif du précodage était de regrouper le matériel recueilli en grands thèmes. Cette étape a permis de bonifier la grille de codage afin qu'elle ne se résume pas exclusivement aux thèmes se rapportant aux orientations propres à la recherche, mais qu'elle reflète la voix des narrateurs.

Notre démarche se voulant itérative, la grille de codage est demeurée ouverte afin qu'elle puisse être enrichie des thèmes et des sous-thèmes, au fil de la lecture et de l'analyse de l'ensemble des récits. À chaque ajout de thèmes, la grille était repassée sur l'ensemble des récits. Le traitement et de l'analyse du corpus de données ont porté sur l'ensemble des

récits et sur la mise en commun des thèmes de l'ensemble du corpus de données. Comme l'explique Guay, « c'est l'ensemble des discours qui est porteur de la réalité ou du phénomène dont nous tentons de témoigner » (2010, p.137), il s'agit donc de mettre en mot une histoire unique et collective. Bien que notre démarche de départ visait à trouver les récurrences transversales à l'ensemble récits, nous avons également choisi de mettre de l'avant les particularités de chacun des récits, c'est-à-dire la singularité de leur expérience et donc de ne pas nous limiter à l'analyse des thèmes communs. Nous croyons que chacun des récits renferme une histoire singulière, une expérience propre aux participants et que la mise en commun des récits, à des fins d'analyse et de traitement, ne signifie pas la dilution des réalités individuelles spécifiques. Ainsi la retranscription des récits d'expérience sera remise à chacun des participants afin qu'ils puissent conserver, sous forme de manuscrit, leur histoire.

À la suite de cette étape de codification ou de thématisation, nous avons procédé à la construction de l'arbre thématique ou arborescence qui consiste à représenter sous forme schématique l'essentiel des propos relevés dans le corpus de données. Il s'agit, en somme, du regroupement de thèmes principaux, de thèmes secondaires et de sous-thèmes, le tout appuyé par des extraits de verbatim qui seront disposés en marge de l'arbre thématique.

4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La recherche en milieu autochtone fait actuellement l'objet de débats tant au sein des communautés autochtones et de ses instances politiques qu'au sein des institutions académiques et scientifiques. Tel que le souligne Jérôme (2009), la production passée de savoirs scientifiques, notamment en histoire et en anthropologie, a eu des effets dévastateurs sur les communautés venant trop souvent légitimer les pratiques coloniales, notamment l'accaparement des ressources naturelles et territoriales indigènes. Ainsi le rôle du chercheur n'est pas neutre, il peut indirectement devenir l'allié de l'opresseur, parfois bien malgré lui. Cette implication passée, même involontaire, contribue à l'exacerbation du sentiment de méfiance des populations envers l'univers de la recherche sociale occidentale. Cette relation d'altérité entre Eux et Nous se trouve donc fortement marquée par une histoire commune où les Autochtones se sont retrouvés perdants. Le chercheur doit être conscient qu'il porte en lui cette histoire et qu'elle teinte le processus de recherche.

Il me semble important de rappeler que l'accès du chercheur aux savoirs et à l'expérience des participants comporte des aspects éthiques, et ce, de par la dimension intimiste présente dans la dynamique chercheur-sujet. L'ouverture du participant à des pans privés et personnels de sa vie (que ce soit sa vie professionnelle, conjugale, familiale, etc.) est un privilège pour le chercheur, car sans cette ouverture, il n'y a pas de production de connaissances (du moins au sens où l'entendent les tenants du constructivisme social). Cette relation intimiste va, selon nous, bien au-delà de l'énoncé des inconvénients et risques découlant de la participation que l'on retrouve à l'intérieur du formulaire de consentement et de la disponibilité de services d'aide au besoin. Elle renvoie au respect et à l'engagement du chercheur auprès des personnes rencontrées. Herzfeld (cité dans Jérôme, 2009) introduit le concept d'intimité culturelle qui réfère aux savoirs et aux traits reconnus et partagés par les membres d'une même culture. Ils marquent ainsi une forme de socialité ou de culturalité commune et restrictive. Ces traits et savoirs ne sont cependant pas reconnus d'un point de vue extérieur, notamment auprès des pouvoirs externes. Dans l'extrait qui suit, Jérôme explique bien de quelle façon le concept d'intimité culturelle

s'ancre au cœur des savoirs et pratiques autochtones et constitue un enjeu éthique important :

« Le thème de l'intimité culturelle est donc étroitement lié, dans sa dimension collective, aux savoirs, souvent marqués par la dimension du sacré-secret, dans un processus d'affirmation identitaire. [...] Selon certaines personnes, j'agissais et intervenais comme acteur dans les dynamiques locales de transmission des savoirs et violais, en cela, une intimité plus personnelle. »
(2009, p.477)

Le chercheur devient le détenteur de savoirs personnels, même s'ils peuvent sembler collectifs, qui relèvent, pour certains, très intime et sensible. À titre d'exemple, une des participantes que nous avons rencontrée dans le cadre de notre recherche s'exprimait sur le traitement différencié des enfants innus placés en famille d'accueil allochtone. En faisant référence à la maltraitance dont sont victimes les enfants de sa communauté, elle nous racontait en filigrane sa propre histoire (Shunika, parag.23). Le contenu qui nous est livré dont donc, selon nous, être traité avec beaucoup d'égard. Ainsi, la nécessité du respect du caractère sacré des savoirs et des informations dévoilées impose au chercheur un processus réflexif quant à l'utilisation et la diffusion des connaissances produites.

Afin de baliser la recherche auprès des populations autochtones, les trois principales instances scientifiques du pays, l'Institut de recherches en santé du Canada, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Conseil de recherches en sciences naturelles et génie du Canada ont créé l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains (1998). Le chapitre 9 intitulé « La recherche avec les peuples autochtones » vise à définir les orientations éthiques et déontologiques de la recherche avec les Premières Nations, les Inuits et les Métis du Canada. Suivant les recommandations de l'Énoncé, les institutions académiques ont mis sur pied des comités à l'éthique ainsi que des formulaires de consentement expliquant aux participants les objectifs du projet, les raisons et la nature du projet, l'utilisation des données recueillies, les risques associés à la participation, le droit de retrait, la confidentialité et le partage des données, etc. Bien que le comité d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke ne

fasse pas mention de précisions spécifiques concernant la recherche auprès de communautés autochtones, une attention particulière a été portée aux éléments présentés dans les principaux documents de référence, et ce, afin d'être conforme aux exigences que pose ce type de recherche. Notamment en ce qui a trait à la possibilité pour les participants de faire le choix d'être clairement identifié.

L'élaboration de la démarche de recherche en milieu autochtone doit également tenir compte du Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL, 2014) et du document intitulé « Éthique de la recherche sur les Autochtones » de l'Assemblée des Premières Nations du Canada (APNC, 2009). Ces documents énoncent les principes connus sous le nom de PCAP (propriété, contrôle, accès et possession) qui affirment que ce sont les Premières Nations qui demeurent propriétaires des renseignements et des savoirs produits par les chercheurs. C'est une des raisons pour laquelle nous avons procédé à la validation des récits auprès des participants. L'étape suivante sera la validation de l'analyse des résultats auprès des partenaires à la recherche. Cette démarche sera effectuée à l'automne 2019. À cette occasion, les manuscrits des récits seront remis en main propre aux participants. Ceux-ci seront avisés par courriel ou par la radio communautaire de notre venue et de l'endroit de la remise des manuscrits. Les documents mentionnés ci-haut ont servi à la réalisation du formulaire de consentement²⁶ et à alimenter nos réflexions sur l'éthique à la recherche en contexte autochtone. Dans le présent projet, un amendement a été fait à la formule standard du consentement, permettant aux participants qui le désirent de consentir à être identifiés et cités. Cela dit, la confidentialité a été assurée pour tous les participants qui préféreraient garder l'anonymat. Un des participants a fait le choix de demeurer anonyme, son récit ne se retrouve donc pas dans la version publique du présent mémoire. En somme, ce qu'il est important de retenir c'est qu'au sein de toute démarche de recherche impliquant des membres de communautés autochtones, les participants doivent pouvoir définir les paramètres leur permettant de protéger leurs savoirs tout en assurant la reconnaissance de leur contribution à l'avancement des connaissances (APNQL, 2005). Ce sont ces principes qui ont guidé nos choix tout au long du processus de recherche.

²⁶ Voir annexe 5

La présentation des récits, dans leur intégralité, fait l'objet du chapitre suivant. Nous avons pris la décision de présenter les récits sous ce format pour plusieurs raisons. Tout d'abord, afin d'assurer une certaine cohérence et une compatibilité avec notre posture épistémologique et notre démarche de recherche (Guay, 2010). En effet, si nous souhaitons entamer un processus de décolonisation de la recherche en affirmant notamment que les savoirs produits par les participants autochtones ont la même valeur que les savoirs produits dans le cadre de cette recherche et qu'ils doivent donc être reconnus au même titre que ces savoirs, nous croyons qu'ils doivent partager le même espace. Selon nous, la mise en annexe des récits entrainerait le lecteur à croire qu'il s'agit d'un matériel secondaire, utile seulement à l'analyse du chercheur. Les récits représentent également la mise en histoire de l'expérience des jeunes adultes rencontrés, c'est le regard réflexif qu'ils portent sur leur propre expérience (Guay, 2015b). Les discours et les savoirs produits par les chercheurs ont une légitimité en autant qu'ils puissent entrer en dialogue avec les discours produits par les Autochtones. Les deux types de savoirs sont des productions scientifiques. Il s'agit donc de placer les récits produits par les participants au centre de la recherche et non en périphérie, et de placer les savoirs occidentaux en périphérie (Guay, 2015b).

Par ailleurs, nous avons fait ce choix afin de donner plus d'espace aux discours des participants et à la mise en récit de ces discours qui reflètent, selon nous, une forme d'analyse réflexive sur leur propre expérience (Guay, 2015b). En accord avec Guay (2015b), nous considérons que la connaissance doit être appréhendée comme un espace partagé où se retrouvent et interagissent des discours parfois antagonistes.

Ainsi :

« chacun des discours procède de logiques différentes. Toutefois, ces deux types de discours s'alimentent l'un l'autre et se complètent. Les discours narratifs des participants relèvent du récit, d'une histoire racontée au « Je » et révèlent des êtres individuels et singuliers dans leurs contextes et leurs temps. Ces histoires inédites nous invitent à entrer dans l'épaisseur de la vie quotidienne, dans la poésie du monde, alors que le discours interprétatif du chercheur relève d'une logique tout à fait différente, puisqu'il fait appel à la

rationalité et a généralement tendance à éliminer ce qu'il y a d'individuel et de_singulier pour ne retenir qu'une vue d'ensemble simplifiée des phénomènes à l'étude. » (p.18)

Nous sommes donc en présence de deux types de discours : narratif et interprétatif. Le discours interprétatif du chercheur est en fait une vision réduite ou simplifiée de l'expérience de l'individu, ainsi nous n'avons accès qu'à une partie du réel vécu. Le discours narratif vient donc nourrir le discours interprétatif en offrant une vision plus complexe et entière, au travers du récit, du vécu subjectif de l'individu. Finalement, ce choix repose sur un besoin de « rendre justice à l'expérience vécue » (Guay, 2010, p.132) par Cindy, Alexsa, Shunika, Mathieu, Hugo et Bernadette et de respecter l'intégralité de leur parole.

CHAPITRE 5 - PRÉSENTATION DES RÉCITS

1. PRÉSENTATION DE LA COMMUNAUTÉ

Les Innus sont issus d'un peuple semi-nomade, à la tradition orale, dont les modes de subsistance ont longtemps reposé sur la chasse au caribou et à l'outarde, la pêche et la cueillette de petits fruits. Leur territoire ancestral, le Nitassinan, qui signifie *notre terre*, couvre une partie du nord est du Québec ainsi qu'une partie du Labrador. La nation innue est l'une des onze nations reconnues au Québec (Pouliot, Rousseau et Valdebenito, 2004). On compte environ 16 000 Innus établis dans neuf communautés dont sept se situent sur la Côte-Nord (CDPDJ, 2009). Il s'agit de la deuxième nation autochtone la plus peuplée sur l'ensemble du territoire québécois. Uashat Mak Mani-utenam est située au nord-est de la province de Québec, au nord de l'embouchure du fleuve Saint-Laurent, attenante à la ville de Sept-Îles. La bande d'Uashat mak Mani-utenam est composée de deux communautés, soit celle d'Uashat et celle de Mani-utenam, établies chacune sur sa propre réserve et éloignées l'une de l'autre de 16 kilomètres. Lors de la création de la réserve de Mani-utenam en 1949, le gouvernement fédéral tenta, en vain, de déplacer tous les Innus de la région dans l'optique de regrouper les Innus d'Uashat et ceux de la rivière Moisie au sein d'une seule et même réserve. Il faut comprendre que la communauté d'Uashat se trouvait sur des terres propices au développement de la ville de Sept-Îles, alors en pleine expansion et que son existence était source de nombreux débats. Plusieurs Innus établis à Uashat ont revendiqué pendant plus de trente ans le droit d'occupation du territoire qui leur avait été concédé en 1906. Ils obtinrent finalement gain de cause en 1966, lorsque la ville de Sept-Îles accepta d'intégrer la communauté à son plan d'aménagement urbain (Guay, 2010). Elle compte une population de 4532 personnes, dont 1070 personnes résidant à l'extérieur de la communauté (AADNC, 2015).

Sur le plan culturel, bien que la plupart des Innus de la communauté parlent couramment le français, la langue principale utilisée par les Innus d'Uashat mak Mani-utenam demeure encore aujourd'hui la langue innue. Selon les données du recensement de 2016, 1270 jeunes innus âgés de 0 à 19 ans ont comme langue maternelle l'innu (Statistiques Canada, 2016). De plus, 95 % des locuteurs utilisent l'innu comme langue d'usage à la maison (Statistiques Canada, 2016). Fait intéressant, la langue et certains éléments de la culture innue ont été intégrés au programme du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport afin d'être enseignés dans les trois écoles de la communauté soit les deux écoles primaires et l'école secondaire (Guay, 2010). Comme plusieurs communautés autochtones du Québec, la population d'Uashat mak Mani-utenam est très jeune. En effet, selon les données du recensement de 2011, 53 % de la population ont moins de 25 ans et l'âge médian est de 23,4 ans (Statistiques Canada, 2011).

2. RÉCITS D'EXPÉRIENCE

Cette section est réservée à la présentation des récits d'expérience des six participants au projet de recherche. Tel que stipulé précédemment, ces récits y sont transposés de façon intégrale.

2.1 Récit de Cindy Régis

2.1.1 *D'où je viens*

1. Mon nom est Cindy Régis. J'ai 35 ans et j'ai un enfant, c'est un garçon qui est âgé de 12 ans. Ma langue maternelle est l'Innu, mais je parle aussi le français. Je parle surtout en français à la maison, mais avec les membres de ma famille, on parle en innu. Comme mon fils est allé à la garderie en ville, on peut dire qu'il a été élevé avec la langue française. Et je n'ai pas persisté à lui parler en innu. Je viens de la communauté de Maliotenam, c'est ici que sont mes racines. Je suis innue. Autrefois on nous appelait les Montagnais, je ne sais pas pourquoi ça a changé. Je ne m'en souviens pas, mais c'est assez récent.
2. Je viens aussi d'une famille de quatre enfants, mais de pères différents. J'ai une sœur aînée ainsi qu'un frère et une sœur plus jeune. Ma grande sœur est partie très jeune, je pense qu'elle avait treize ans. C'est elle qui prenait le rôle de mère quand ma mère était plus ou moins là. Ma mère ne voulait pas être une adulte et prendre de grandes responsabilités. On l'énervait. Elle s'en prenait à nous quand on ne faisait pas ce qu'elle demandait ou qu'on était tannants. C'est pour cette raison que ma sœur est partie habiter chez nos grands-parents maternels, mais aussi à cause de la problématique d'alcoolisme de ma mère. Elle les a donc considérés comme ses parents. Quand elle est partie, ça a été mon tour de m'occuper de mon frère et de ma sœur.
3. Ma mère a eu des blessures dont on n'avait pas l'information. Elle a fait partie des pensionnats indiens. Elle ne m'a jamais expliqué comment elle avait eu ses blessures, mais elle pouvait me blesser parfois en me disant : « Ben là ta cousine, elle l'a réussi et toi... ». Ça me blessait. Elle n'était pas à son meilleur. C'est aussi de là d'où je viens. Mais, à l'époque je n'étais pas au courant, car ma mère ne parlait pas de ces choses-là. On était surtout au courant de ce qu'elle faisait au quotidien, de ce qu'on vivait, de ce qu'elle nous exigeait comme enfant. Ma mère avait appris à faire des choses d'une certaine manière alors elle exigeait la même chose de nous. Probablement qu'au pensionnat ils apprenaient vite à faire le ménage. J'avais huit ans quand j'ai appris à faire les toilettes et si ce n'était pas fait

comme elle le désirait, il fallait recommencer. On a appris rapidement à faire des tâches d'adulte. Ce n'était pas juste quelques fois, c'était régulièrement. Il fallait tenir la maison propre. Pour elle c'était important. Même si nous voulions faire une autre activité, c'était ça qui primait pour elle. Je l'ai toujours vue comme ça. Ce n'est pas qu'elle ne voulait rien faire, mais elle se servait un peu de nous pour relaxer. Elle était rigide là-dessus. À un moment donné, elle prenait de moins en moins ses responsabilités. C'est peut-être pour ça qu'il y a eu des signalements. Je ne connais pas la raison de ces signalements. Parfois, quand tu es jeune, les policiers viennent, ils t'amènent à un endroit et tu ne comprends pas vraiment pourquoi.

4. Ma mère n'était pas patiente avec moi donc je n'étais pas patiente avec mon frère et ma sœur. Ils m'énervaient. Mon frère était un turbulent, il faisait des crises facilement quand il n'avait pas ce qu'il voulait. Je n'étais pas une bonne sœur. Je ne comprenais pas ce que c'était d'être un enfant. J'avais un peu reproduit ce que ma mère et ma grande sœur faisaient. Je n'aimais pas qu'on soit laissés seuls à la maison. J'étais tellement insécure que je prenais un couteau, je le mettais en dessous de mon oreiller pour nous protéger si jamais quelqu'un arrivait parce que ma mère n'était pas là. Mais je ne m'en souvenais plus. Je pense que c'est ma jeune sœur qui, un jour, m'a dit : « Quand tu nous gardais, tu avais un couteau proche de toi, en dessous de ton oreiller. » J'ai dit : « Ah oui ? ». J'avais oublié cet épisode-là, je n'ai pas gardé ce souvenir d'insécurité dans ma mémoire. Mais, ça m'a perturbée ! Dire qu'ils se souviennent de ça et que moi j'ai fait ça pour nous protéger.
5. Quand j'étais jeune, mes grands-parents maternels savaient que ma mère n'était pas présente et qu'il y avait de la boisson. Ma grand-mère le disait à mon grand-père et il venait nous chercher. Il nous prenait en charge, il s'occupait de nous.
6. Mes grands-parents avaient un chalet sur un territoire, au mile 186. Il fallait prendre le train pour y aller. C'était le territoire de mon grand-père. Il travaillait à la mine, mais quand il était présent ou qu'il avait des congés, c'est ce qu'il faisait. C'est le mode de vie qu'il a toujours connu, mais comme bien des Innus à cette époque-là, il a dû prendre ses responsabilités pour faire vivre sa famille. C'était un peu ça la vie de mon grand-père. Bref, ils nous amenaient souvent dans le bois. C'était le fun. Nous y allions toutes les saisons : autant l'hiver que le printemps, l'automne et l'été. Mon grand-père aimait ça, c'était son havre de paix. On allait s'installer avec la tente en toile, qu'il était habitué de faire, et le poêle à bois. Ma grand-mère s'occupait de faire le sapinage, le tapis à l'intérieur de la tente. Ce que j'ai vu pendant ma jeunesse c'était leur travail d'équipe. On faisait des pique-niques. On avait un lunch et on allait le manger sur les rochers. On s'installait là et on piqueniquait ensemble. Mes grands-parents aimaient les enfants, même si ma grand-mère a vécu certaines choses difficiles. Pour ce qui est de mon grand-père, je ne le sais pas. Je n'ai pas eu le temps de lui parler énormément, car j'avais douze ans quand il est décédé.

7. Je me souviens que mes grands-parents nous disaient souvent : « Arrêtez de parler en français, vous êtes des Innus ! ». Ils ne voulaient pas qu'on perde notre langue. Ils nous chicanaient quand on parlait en français. On ne comprenait pas, ça nous insultait quasiment de se faire dire ça. On avait appris le français à l'école, c'est cette langue-là qu'on parlait le plus souvent.

2.1.2 *Mon parcours en familles d'accueil*

8. C'est à l'âge de douze ans que j'ai commencé à rester en famille d'accueil. Je me souviens d'avoir habité chez une femme métisse.
9. Et puis, ils ont décidé de me changer d'endroit parce que la dame avait dit qu'elle n'aimait pas que les enfants qu'elle garde soient proches de son conjoint. Le conjoint m'avait pris sur lui et m'avait donné de l'affection, mais ce n'était rien de sexuel, c'était juste comme un père ferait avec son enfant. Mais elle n'avait pas aimé ça, elle a donc décidé de me renvoyer.
10. Ça m'a un peu affectée que cette dame ne veuille plus que je reste chez elle. Peut-être qu'elle avait peut-être peur que ça devienne un abus sexuel ? Je ne le sais pas. Le travailleur social qui me suivait m'a seulement expliqué pourquoi la dame ne voulait plus me garder.
11. J'ai ensuite été dans une autre famille d'accueil, chez la sœur de cette dame-là. Je me suis fait garder là de l'âge de treize ans jusqu'à ce que je décide de partir chez ma grand-mère paternelle. J'étais bien dans cette famille d'accueil-là. Elle restait sur la rue **, c'était proche du centre d'achats Place de Ville, chez les allochtones. C'était une maison des Métis. J'habitais loin de la communauté, mais quand je voulais aller voir mes amis je le faisais à pied. Je ne voyais pas tellement ma famille, sauf ma cousine qui restait à Uashat. C'est avec elle que je me tenais à l'époque.
12. On ne parlait pas vraiment de la culture innue dans ma famille d'accueil. Ils me laissaient côtoyer ma famille et mes amis. Ce n'était pas un problème. C'était des gens vraiment gentils. C'est comme si je faisais partie de la famille. La femme était métisse et son mari était allochtone. Il n'y avait rien touchant à la culture, mais il n'y avait aucune fermeture. Je pense que cette femme était métisse innue, mais je ne connais pas vraiment ses racines. Je ne connais pas son arbre généalogique.
13. Pendant que j'étais en famille d'accueil, je ne suis retournée qu'une fois chez ma mère. Elle avait un nouveau conjoint à ce moment-là. C'était un allochtone et il n'était vraiment pas gentil. À douze ans, on réplique, on se défend et ce soir-là j'avais décidé de me défendre. Comme ma mère me laissait le rôle de parent, c'est ce que j'ai fait. Quand mon frère ou ma sœur se chamaillait ou se disputait, je prenais la défense de l'un ou de l'autre. C'est moi qui prenais un peu le *lead*. À ce moment-là, le conjoint de ma mère est intervenu et je l'ai insulté. Il est venu me voir

et il m'a frappé. Il m'a donné des coups de pied. Je me suis sauvée et après cela, je n'ai plus voulu retourner chez ma mère. Je me suis dit qu'elle ne m'a pas défendu. Tout ce que j'avais vécu au cours de mon enfance, les choses négatives... ça faisait en sorte que je ne voulais plus faire partie de leur vie. Je ne m'imaginai pas qu'elle allait le laisser pour moi. J'aimais mieux partir. Pendant tout le temps où j'étais en famille d'accueil, de douze ans à l'âge adulte, j'ai décidé de couper les liens avec ma mère.

14. C'est à cette époque que j'ai fait la connaissance de mon père biologique. J'avais treize ans et je l'ai fréquenté un peu durant mon adolescence.
15. Je me souviens que je fréquentais un peu une de mes sœurs. En fait nous avons le même père, mais pas la même mère. J'étais chez elle quand mon père est venu un soir. Mon père avait gardé des liens avec ma grande sœur. Je me suis présentée. On avait bu un peu, moi et ma grande sœur. On était *pompettes*, mais personne ne le savait. Mon père était là et je lui ai demandé : « Tu es qui ? ». Il m'a dit : « Moi c'est ** ». » et je lui ai dit : « Moi je suis ta fille, je m'appelle Cindy ». J'étais spontanée, je n'avais pas de filtre à l'époque. Il a dit : « Ah, ouin ! ».
16. Ma mère m'avait dit qui était mon père, d'où il venait, ce qu'il faisait dans la vie, mais je ne l'avais jamais rencontré. Elle m'a aussi dit qu'elle lui a dit que j'existais et que je voudrais sûrement le connaître un jour. Et finalement ça s'est produit et je me suis présentée. J'imagine que ça a été un choc pour lui. Il ne s'y attendait pas... tout d'un coup je surgis. Mais il l'a bien pris. On est allé manger au restaurant le lendemain et on a continué à se voir. Je pense que c'est cet événement qui a fait en sorte que j'ai voulu retourner dans ma famille. Après la rencontre avec mon père, j'ai connu un peu ma famille paternelle. Puis j'ai demandé d'aller habiter avec ma grand-mère paternelle que je ne connaissais pas beaucoup.
17. Je me sentais bien dans ma famille d'accueil. Je recevais de bons soins, je mangeais trois fois par jour, je dormais bien. Les gens m'aimaient, la dame m'aimait bien aussi. Je n'étais pas quelqu'un qui faisait du trouble. Il y a des choses que je faisais en cachette, mais elle ne le savait pas. Par exemple, je fumais en cachette ou des choses comme ça. Je lui donnais comme excuse que c'était les autres autour de moi qui fumaient et que c'était pour ça que je sentais la cigarette.
18. C'était une dame très gentille et elle m'aimait beaucoup, mais je voyais qu'elle avait une famille et j'avais le goût moi aussi d'être avec ma famille. Quand je voyais cette dame avec ses enfants, ça me faisait quelque chose. Même si elle ne faisait pas de différence et qu'elle me disait : « ma fille, c'est toi ma fille », je n'étais pas son enfant biologique et je ne me sentais pas chez nous. Je savais que j'avais une place importante pour elle, mais j'avais besoin de me retrouver avec ma vraie famille. Les services sociaux et ma grand-mère ont accepté et tout s'est bien passé.
19. C'est sans doute les souvenirs que j'avais gardés de ma vie chez mes grands-parents

maternels qui ont fait en sorte que je voulais aller habiter avec ma grand-mère paternelle et non avec mon père. Probablement qu'inconsciemment, je faisais des liens. Je ne peux pas dire que c'est exactement ce que je pensais à l'époque, mais quand j'y repense, c'est ça qui me revient : mes grands-parents maternels et l'endroit où j'étais bien. C'est sûr que je n'allais pas dans le bois avec ma grand-mère paternelle. Elle ne m'a pas fait connaître ça, mais ce n'est pas grave. Je savais que j'allais être bien avec elle. Mon grand-père n'était plus là quand je suis allée habiter là-bas. Je ne l'ai pas connu, il est décédé avant que je connaisse mon père.

20. Je voulais également rester avec ma grand-mère pour ne pas déranger l'union entre mon père et ma petite sœur. Je les aimais, ils étaient là pour moi, mais je ne voulais pas me sentir exclue. Je pense que j'aurais ressenti la différence. Je sais que mon père m'aime et que je fais partie de la famille, mais il a élevé sa petite fille depuis sa naissance. Tandis que chez ma grand-mère, ma cousine habitait là depuis qu'elle était jeune. Sa mère est décédée lorsqu'elle avait 2 ans et son père était aux études. C'est donc ma grand-mère paternelle qui a pris soin d'elle. J'avais conscience que mon père avait refait sa vie avec une femme, qu'il avait un enfant et je ne voulais pas briser ça. Je voulais vivre comme j'étais habituée de vivre.
21. Bref, parfois on peut être bien quelque part, mais ne pas se sentir chez soi. Même si je ne connaissais pas beaucoup ma grand-mère paternelle, je me sentais davantage chez moi auprès d'elle que dans une famille d'accueil allochtone. On a appris à se connaître. Je suis donc déménagé chez ma grand-mère à Betsiamites, on dit aussi Pessamit. Je pense que j'avais 15 ans environ et j'y suis restée environ trois ans.
22. Quand je suis arrivée Betsiamites, je sentais que je n'étais pas acceptée par tout le monde, je sentais que je dérangeais un peu. Mais ça ne m'a pas empêché de vivre, je me suis quand même fait des amis. Comme je n'étais pas certaine que j'allais être acceptée à l'école de la communauté alors j'ai préféré aller à Haute-Rive, à Baie-Comeau. C'est une école secondaire allochtone.
23. Là-bas, je me suis fait des amis avec qui j'ai conservé des liens. J'ai une amie en particulier avec qui j'ai gardé contact. C'est une personne qui a été proche des autochtones. Elle est restée mon amie. C'est peut-être pour ça que ça a connecté. Ses parents n'étaient pas racistes. On se parle encore, mais pas tout le temps parce qu'elle a sa vie à Chicoutimi.
24. À cette époque, je me souviens d'avoir eu un petit copain, mais on s'est laissé après un an. À un moment donné je lui ai demandé pourquoi il avait décidé de me laisser partir et il m'a dit que je lui disais souvent que j'allais retourner vivre à Malio. Je ne me souviens pas de lui avoir dit ça. Il ne se voyait peut-être pas s'installer ici. Il a dû se dire : « Je ne ferai certainement pas ma vie à Malio ».
25. Je suis partie de Betsiamites quand j'ai eu 18 ans. En fait je savais que je n'allais pas vivre là-bas toute ma vie. Je ne me voyais pas faire ma vie dans cette

communauté parce que mes racines, ma famille et mes amis sont à Maliotenam. C'est là où j'ai grandi, c'est là ma vie.

26. Durant toute la période où j'étais en famille d'accueil, j'ai eu deux intervenants. Quand j'avais 12 ans, mon intervenant était un homme. Puis, quand je suis déménagée à une autre place, j'ai eu une intervenante. C'est elle qui m'a suivi jusqu'à mes dix-huit ans. Ils étaient tous les deux d'origine autochtone. Mon premier travailleur social a quitté son emploi pour faire autre chose, c'est peut-être pour ça qu'il n'était plus dans ma vie. Ma deuxième intervenante je crois qu'elle est métisse. Sa mère avait un nom de Blanc, mais elle venait de la communauté de Betsiamites. Elle travaillait pour les services sociaux de Maliotenam. Je suis contente d'avoir eu seulement une intervenante pendant toutes ces années, il fallait que j'aie une certaine stabilité.
27. Je ne les rencontrais pas souvent, probablement parce que je n'avais pas de grosses difficultés de comportement. J'imagine aussi qu'ils venaient moins me voir parce que je restais à Pessamit et que mon dossier était à Sept-Îles ? Ils me voyaient environ une fois par mois. Peut-être que l'intervenante téléphonait à ma grand-mère pour lui demander de mes nouvelles ? Je me souviens d'être allée dîner avec cette intervenante une fois ou deux pour discuter de comment j'allais. En général, mes intervenants voulaient surtout savoir comment j'allais, mais ça n'allait jamais en profondeur. C'était comme des passages...

2.1.3 Ma vie de jeune adulte et la reprise des études

28. Après avoir quitté Betsiamites, je suis allée à Chicoutimi, mais je n'ai pas aimé ça. Je n'étais pas prête et je n'avais pas fini mon secondaire. Je suis donc revenue à Maliotenam. J'ai habité chez mes oncles et mes tantes et j'ai travaillé au dépanneur du coin.
29. Puis j'ai rencontré le père de mon enfant. À 23 ans, je suis devenue mère. J'ai déménagé à Québec parce que mon copain voulait étudier au Cégep. Puis il m'a laissée et je me suis retrouvée seule avec mon fils. C'était une personne qui aimait fuir, il m'a souvent laissée. Je me suis donc trouvée seule à Québec. J'ai dû me retourner sur un dix sous et trouver des solutions. Je me suis dit : « Ok ». J'ai une amie qui m'a aidée et l'organisme Femmes autochtones du Québec m'a aussi aidé financièrement à poursuivre mes études.
30. J'ai fait des cours à la formation aux adultes pendant 2 ans. Je ne pensais jamais terminer mes études parce que je n'avais pas confiance en moi et je ne me sentais pas intelligente. Même si j'avais déjà travaillé, je ne me sentais pas apte à finir quelque chose. Comme j'avais un petit enfant avec moi, je n'avais pas le choix de me dépasser. Ça a été difficile. Chaque matin je trouvais ça dur et je me levais à la dernière minute. Parfois je m'endormais à l'école parce que j'étais trop fatiguée. Je

pense que j'étais en dépression. Je ne faisais que survivre. Quand j'avais des moments d'énergie, j'étais productive. J'ai donc réussi à atteindre le sommet du secondaire.

31. À cette époque, mon fils était jeune, il n'avait que 2 ans et je n'étais pas toujours gentille avec lui. Il y a eu une période difficile. Il allait à la garderie et je devais l'amener à pied. Je ne restais pas loin, mais l'hiver il ne voulait pas s'habiller. Je n'étais pas patiente et parfois je lui criais : « Envoie, dépêche-toi là, on n'a pas le temps ! ».

Il était tout petit, il ne comprenait pas que j'étais stressée. C'est à ce moment que j'ai décidé d'aller consulter un psychologue, parce que j'étais violente.

32. Par la suite, je me suis inscrite au Cégep Ste-Foy, mais je n'ai pas été acceptée. C'est un cégep très convoité et le programme en éducation spécialisée était contingenté. Je me suis donc inscrite à La Pocatière en éducation spécialisée.

33. Je me suis retrouvée seule là-bas, avec des gens que je ne connaissais pas. Tout était nouveau : une nouvelle école, de nouveaux collègues, des gens que je ne connaissais pas. Je n'avais aucun réseau. Je pleurais souvent, j'appelais ma famille. Je voulais retourner chez nous, à Maliotenam. Je n'avais pas confiance en moi. Le Cégep était gros. J'avais 9 cours par session, c'était beaucoup pour moi. J'arrivais de la formation aux adultes où j'étais autonome. J'ai donc réduit mes cours. J'étais à 7 ou 8 cours par session et j'en réussissais. Quand je réussissais, j'étais bien fière de moi.

Je me disais : « Ah oui, je suis capable ».

Quand j'avais des notes de 70 % ou 80 % j'étais encore plus fière. Mais j'avais des difficultés dans les examens. J'étais stressée de devoir accomplir plusieurs tâches en même temps. C'est des bourrées, il faut que tu remettes plusieurs travaux en même temps. Il faut aussi étudier pour les examens. Des fois j'étais plus concentrée à faire des travaux, qu'à étudier pour les examens. Je regardais mon fils et je l'enviais de pouvoir dormir...

34. J'avais aussi peur, car je me disais : « Si je ne passe pas mon cours, je n'ai plus d'argent. Comment je vais faire pour payer mon appartement ? »

Ça aussi ça pesait lourd. Pourtant j'avais déjà réussi 6 cours... Mais si je ne réussissais pas les cours demandés, je n'allais pas avoir assez d'argent pour payer mon appartement. C'était trop de pression pour moi. Je n'étais plus capable, je pleurais tout le temps. Je m'ennuyais, je trouvais ça dur. J'étais toute seule. Je me suis dit : « Soit c'est la mort ou soit je retourne chez nous et je vais me reposer parce que je ne suis plus capable ».

35. À cette époque, j'ai été suivie par un psychologue. J'ai consulté à cause de l'école, mais aussi parce que je ne me sentais pas bien. J'avais des idées noires parce j'étais trop fatiguée. Je n'avais plus confiance. Ce psychologue ne m'a jamais donné de

réponse. Je lui parlais de moi et il m'écoutait. Il me demandait souvent s'il avait bien compris et je continuais à parler. Il m'a vraiment aidé. Même s'il ne m'a pas dit grand-chose, c'est de cette approche-là dont j'avais besoin. Je n'avais pas besoin qu'on me suggère des choses. Ça me faisait tout de même un peu peur qu'il ne me dise rien, mais ça me faisait réfléchir sur moi et sur les décisions que j'allais prendre. Finalement c'est peut-être grâce à lui que je me suis dit : « Non c'est assez. Je vais repartir chez nous ».

Je lui ai annoncé ma décision. Ça m'a énormément aidé d'aller chercher des ressources. Une chance que j'ai la capacité de me mettre à nue devant des inconnus... Ce n'est pas évident d'avouer que tu es violente, que tu n'es plus capable, que tu veux mourir et de raconter tout ce que tu as vécu. Ce n'est pas facile de faire confiance à des gens que tu ne connais pas.

36. Finalement, c'est le chemin que j'ai parcouru, mais aussi le manque de confiance en moi qui m'ont poussé à revenir.

2.1.4 *Mon retour dans la communauté*

37. Je savais que j'allais décevoir des gens parce que mon but était de finir mes études et ceux qui m'aiment veulent la même chose que moi, mais je n'étais plus capable.
38. C'est sûr que j'étais un peu gênée de revenir. Quand ça fait longtemps que tu n'as pas vu tes proches, tu es plus réservée. Mais comme je suis une personne sociable, ça a bien été.
39. Je ne sais pas vraiment comment ont réagi les gens autour de moi... Je pense qu'ils étaient contents de me voir. Ce ne sont pas des choses qu'ils m'ont dites, mais je n'ai pas senti que c'était différent d'avant. J'ai toujours été la bienvenue, c'est ma famille ! Ils m'ont peut-être posé des questions sur ce que j'avais vécu... je ne m'en souviens pas. C'est un peu chacun pour soi des fois. Ce n'est pas des choses qu'on dit. Je n'ai pas senti que le fait que je sois partie les avait dérangés. Quand je restais à Québec, j'accueillais parfois ma famille. Les gens aiment aller là-bas. On est comme ça les Innus, au lieu d'aller à l'hôtel et de payer une chambre, on accueille nos amis, notre famille...
40. Je me sentais comme si je n'étais jamais partie. J'ai toujours gardé des liens avec mes proches. J'ai pu retrouver tout ce que j'avais laissé pour un temps, et ce, même si j'étais partie de Maliotenam pendant 4 ans et demi.
41. À mon retour, je suis restée avec ma mère pendant un certain temps. J'ai décidé de me trouver un emploi et c'est elle qui gardait mon fils pendant que je travaillais. Malheureusement, ça n'a pas marché. Ma mère et moi on ne s'entend pas très bien. Mais je l'aime, elle va toujours rester ma mère. Ce n'est pas que je n'ai pas d'empathie pour elle, mais il y a plusieurs choses qui me dérangent. Des fois, je me

vois en elle. Quand j'étais petite, elle criait souvent et moi j'ai fait la même chose avec mon garçon. Ça n'a pas changé, mais j'essaie tout le temps de m'améliorer.

42. Je suis donc allée habiter chez ma belle-mère. Elle a décidé de nous prendre sous son aile. J'ai demandé à ma communauté une maison et ils m'ont donné un appartement. J'étais bien contente. Quand tu es autonome, ce n'est pas évident de retourner chez quelqu'un et de vivre à sa manière. J'ai toujours aimé avoir mon autonomie et mon intimité.

2.1.5 *Ce qui m'a accroché à la vie*

43. J'ai de magnifiques souvenirs de mes grands-parents. Toutes les saisons, on était en contact avec la culture innue. À l'époque, je ne savais pas que c'était ça la culture. Pour moi c'était juste la vie... C'était normal que mon grand-père chasse et que l'on mange de la banique avec du gibier. C'était des moments de paix, de sécurité et de bien-être. C'est ce qui m'a accroché à la vie. Avec toutes les choses que je vivais : la boisson, la violence, les cris à chaque jour, les insatisfactions de ma mère, la solitude, mes responsabilités envers mon frère et ma sœur, je n'avais pas souvent ce genre de moments-là.
44. Les images que j'ai en tête, ce sont la forêt et mes grands-parents. J'ai de beaux souvenirs de la forêt. Mais également de la tente parce que c'est sous ce toit qu'on dormait, on se sentait bien et les odeurs étaient bonnes... Le sapinage et le crépitemment d'un feu, c'est réconfortant. J'aurais probablement aussi choisi un feu. C'est chaleureux et puissant un feu, ça a quelque chose de fort. Ces images me rappellent que c'est important d'être là et de vivre. C'est ce qui m'a donné l'espoir : le bien-être que j'ai reçu, regarder mon grand-père faire sa tente, la température, le paysage. C'est peut-être pour ça que je n'ai pas pris de photos, parce qu'on peut voir les images juste en en parlant. Elles sont dans ma tête. Mes grands-parents, un feu, une tente et la forêt...
45. Je suis contente que mes grands-parents aient toujours été présents dans ma vie. Je me suis raccrochée à ça : ces beaux souvenirs-là, ces beaux paysages-là, ce bien-être-là. S'ils n'avaient pas existé, je n'aurais pas vécu quelque chose de beau dans ma vie. Une chance qu'ils étaient là. Une chance qu'il y a eu ces valeurs familiales et culturelles. Ça faisait partie de notre culture autrefois : les gens allaient chasser et ils habitaient dans le bois. C'était leur environnement et leur façon de vivre.
46. Ce sont ces souvenirs-là qui m'ont raccrochée à la vie. C'était grand, c'était beau : les paysages, le bois, la Nature. En fait c'est encore beau... Quand je me promène ou que je m'en vais à Québec, ce n'est pas la route que je regarde, c'est tout ce qu'il y a autour. Je me dis : « Wow, c'est beau ! Un coucher de soleil, wow ! Les rayons qui traversent les nuages, wow ! Les arbres, wow ! »

Parfois je vois des animaux, c'est wow ! Je suis impressionnée par tout ça... C'est vraiment beau ! Une chance que j'ai vécu tout ça parce que je n'aurais pas vu la beauté du monde.

47. L'école m'a peut-être aussi sauvé la vie. Quand j'étais à l'école primaire, il y avait des professeurs qui croyaient en nous et qui nous encourageaient. Ils ne connaissaient peut-être pas tout de notre culture, mais ils s'y intéressaient. Ils avaient cette sensibilité et ce désir d'apprendre à nous connaître, de voir au-delà de la différence. Ces professeurs qui se sont engagés dans la communauté, ils croyaient que c'était possible d'éduquer ces petits Innus-là. Ça aussi ç'a été une lueur d'espoir dans ma vie. Je me suis accrochée à ça, je me suis dit : « Oui je suis intelligente ». Une chance que ces professeurs bienveillants étaient là pour croire en moi !

2.1.6 *Les valeurs que je veux laisser à mon fils*

48. J'aimerais que mon fils apprenne la langue innue, c'est important pour moi. Pour l'instant, il ne comprend pas tout. Ce serait important de revenir là-dessus pendant qu'il est encore jeune et qu'il apprend vite. Quand on est revenu à Malio, il a appris un peu l'innu à la maternelle. Il aimait ça et il voulait apprendre la langue. Mais en ce moment, il parle surtout en français. Des fois il va dire de petits mots parce qu'il veut faire des *jokes*. Il est un peu blagueur...

49. Je veux également lui transmettre le respect envers lui et les autres, qu'il sache que son corps est important. Je veux qu'il ait conscience qu'il est important et qu'il prenne soin de lui.

50. Tranquillement en vieillissant, il va devoir faire des choix et on ne pourra pas empêcher certaines choses de se produire. Par exemple, on ne peut pas faire abstraction de l'alcool et des drogues et je veux qu'il se respecte là-dedans. Il va peut-être vouloir expérimenter et découvrir. On lui a déjà dit que ce sont des choses qui peuvent le détruire. On lui a expliqué les conséquences que ça peut avoir. Avant les drogues étaient néfastes, mais aujourd'hui elles le sont davantage. Il m'a demandé : « Toi maman, as-tu déjà pris de la drogue ? »

J'ai été honnête avec lui. Je lui ai dit : « Oui, mais ce n'est pas ma plus grande fierté. Je n'aurais peut-être pas dû faire ça. Ce n'est pas un passage obligé. »

Si j'avais eu de la sensibilisation à ce sujet-là, ça aurait peut-être été différent. Personne ne m'a dit : « Oh, ma fille, si tu prends ceci ou si tu fais ça... »

Il ne fallait pas que tu le fasses, c'est tout.

51. J'aimerais qu'il soit autonome et qu'il ne compte pas seulement sur nous. Même si on va toujours être là pour lui. J'aimerais qu'il apprenne tranquillement à voler de ses propres ailes. Parfois je vois des jeunes qui appellent tout le temps leurs parents pour le moindre petit problème. Je ne veux pas que ça devienne un handicap pour

lui. Il pourra m'appeler quand il en aura vraiment besoin, mais il faut qu'il puisse avoir un réflexe d'indépendance. Je veux qu'il sache que je suis là, pas loin, mais qu'il doit utiliser ses propres ressources. Il faut qu'il ait confiance en lui, qu'il voie qu'il a ses forces. Moi j'aurais voulu que les autres prennent soin de moi. Je ne dis pas que ma mère n'était jamais là, car j'ai déjà ressenti son amour. Je me souviens surtout des choses que je n'ai pas eues. C'est important d'avoir l'amour de ses parents. On est là pour notre fils. L'amour, c'est une valeur importante.

52. Le rire aussi c'est précieux. Je ris tout le temps avec mon fils. Je ne suis plus comme ma mère, rigide et autoritaire. J'aime ça rire. Des fois on s'esclaffe de rire. Je ne prends pas trop mon rôle de mère au sérieux. Comme je suis souvent seule avec mon fils, je lui transmets les deux côtés : le côté « on s'amuse » et le côté « quoi faire ». C'est plus souvent ce côté-là... J'aimerais qu'il ne soit pas comme moi, mais il l'est quand même. La pomme n'est pas tombée loin du pommier... Rire davantage, c'est ce que j'aimerais lui transmettre.
53. C'est également important pour moi que mon fils ait une forme de spiritualité. Pour mes grands-parents, le côté spirituel était moins présent. Il était là, mais c'était surtout lié à la religion catholique. On allait à l'église les dimanches. Je suis contente d'avoir participé au petit rituel de mes grands-parents : la prière, le chapelet, etc. Ils étaient mignons, c'était une façon pour eux de se poser et d'être ensemble. Ça nous réunissait, on n'avait pas le choix. On était là tous ensemble. Ils étaient bien croyants mes grands-parents. Ma grand-mère est encore très croyante.
54. Notre communauté a vécu avec le catholicisme. On a grandi comme des chrétiens, avec l'église. Mais je n'aime pas vraiment aller à l'église. Quand j'y vais, c'est par obligation. À deux ou trois occasions, je suis aussi allée à Sainte-Anne allumer une chandelle. Ce qui m'ennuie ce sont surtout les grosses cérémonies, je perds le fil. S'il y a une cérémonie à l'église, je vais y aller. S'il y a un baptême et que je suis invitée, je vais y aller. Mon fils a seulement été baptisé. Il n'a pas encore fait sa première communion. On va en parler bientôt parce que s'il veut se marier un jour, il devra avoir eu ces enseignements-là. On va voir ce qu'il va me dire... Je l'ai fait baptiser à l'église surtout pour les autres. Ce n'était pas vraiment ce dont j'avais envie. En même temps, ma grand-mère m'aurait dit : « Voyons, tu ne l'as pas fait baptiser encore ».
- C'est important pour elle les rituels catholiques.
55. Ça ne me dérange pas qu'il prenne connaissance de ça. Il ira bien où il veut, où il se sent bien. Il a été baptisé. C'est important qu'il sache se retrouver, se recentrer, qu'il puisse croire en quelque chose. Moi, je me suis plutôt fait ma propre spiritualité. J'utilise ce qui me convient. C'est important pour moi d'avoir la grâce et la gratitude, de demander et de recevoir. Quand je fais une prière, ce n'est pas obligé d'être long. Je vais dire : « Je suis contente de ma journée, merci. » J'éprouve de la gratitude. Mais quand c'est trop long, je me dis que ça ne sert à rien, de toute façon je ne serai plus là après... Je réfère plutôt à ma propre spiritualité et à la pleine

connaissance de mon être. On a un corps, mais avant tout on a une âme qui nous fait vivre. Et je veux qu'il sache en prendre soin.

56. Malheureusement, on a perdu les traditions innues. On en a encore quelques-unes, mais on se réfère surtout à la culture de l'Ouest, de la Saskatchewan. Ça devait se ressembler, mais ils n'utilisaient pas les mêmes objets et la signification n'était pas la même. Il aurait fallu qu'un Aîné nous enseigne et nous parle de la spiritualité innue. Mais les Aînés n'ont jamais voulu en parler parce qu'autrefois, les missionnaires leur disaient que c'était de la sorcellerie. C'est correct, je ne pose pas de jugement. J'aurais seulement aimé connaître nos rituels.
57. La famille est importante pour les Innus. Sans qu'on lui en ait parlé, je pense que mon fils le ressent. Dernièrement, on a perdu une personne qui était chère à nos yeux. Avant qu'elle ne meure, on a fêté son anniversaire. Puis quelqu'un a dit qu'elle était malade et que ce n'était sans doute pas un événement heureux pour mon fils. Mon fils lui a dit : « Ben non, je veux être là avec vous, c'est important ». La personne malade était contente d'entendre ça.
58. Quand les gens ne sont plus là, c'est trop tard. Il faut en profiter pendant qu'ils sont en vie. C'est ce que j'ai expliqué à mon fils. C'est ce qui est important. Je lui dis que ce sont les souvenirs qui sont précieux : les rires, le partage d'un bon repas, être unis en famille, etc. C'est ce que je veux lui transmettre parce que c'est ce qui va lui rester. Ce n'est pas le cadeau, le PS4 ou le jeu de violence qu'il désire avoir qu'il va garder en mémoire. Quand on est jeune, on croit que les objets sont importants. Mais il ne va pas s'en souvenir toute sa vie : « Ah moi j'ai eu un PS4 ! »
Je le dis aussi à mon chum. Il voudrait parfois tout lui donner. Mes plus beaux souvenirs c'est quand on fêtait Noël avec mes grands-parents et qu'on était toute la famille ensemble. Même s'il pouvait y avoir des conflits dans la famille. Mes grands-parents ont toujours réussi à maintenir leurs enfants et leurs petits-enfants ensemble. Je me rappelle de l'odeur de la nourriture et de l'ambiance, mais pas des tonnes de cadeaux que j'ai pu avoir. Je peux, par contre, dire que c'était agréable.
59. Je veux lui transmettre que dans la communauté, le partage c'est important. Mon fils sait qu'il faut être généreux, être à l'écoute et partager. Ces valeurs sont en train de faire racine dans son cœur... Je veux qu'il comprenne qu'il y a des choses importantes comme les amis et la famille. Moi j'ai vécu ma culture, pas à 100 %, mais quand même... C'est ce qui a fait que les valeurs que j'ai eues : la famille, le partage et la forêt sont encore importantes pour moi aujourd'hui. C'est resté. Même si je n'allais pas dans le bois avec ma grand-mère paternelle, ça reste important pour moi. Ça m'amène à vouloir les transmettre et les vivre.

2.1.7 *Mes rêves et mes projets*

60. Plusieurs de mes rêves ont déjà été réalisés : j'ai un enfant, j'ai une maison que j'ai achetée tout récemment et j'ai ma chienne. Des fois j'aurais le goût de la donner.

Quand je vois plein de poils, je trouve ça dégueulasse. Parfois elle fugue, elle fait des trous et elle déchiquette tout. Mon Dieu ! C'est une adolescente.

61. Je voulais aussi terminer mes études et travailler dans les écoles. C'est que je vais faire bientôt. Je viens tout juste de changer de milieu de travail. J'ai travaillé trois ans comme éducatrice en milieu naturel pour les services sociaux. Je ne m'imaginai pas travailler dans ce milieu, ce n'est pas quelque chose qui m'interpellait. Je suis contente de l'avoir fait parce que ça m'a permis de grandir professionnellement. J'ai vu des choses difficiles que je ne pensais pas pouvoir affronter. Finalement ça m'a donné plus d'assurance dans ma pratique. Je commence un nouvel emploi comme éducatrice à l'école primaire d'Uashat. J'ai hâte de voir comment ça va aller. J'aime travailler avec les petits, leur faire sentir qu'ils sont importants. Ce n'est pas pour rien qu'ils ont des difficultés. Je voudrais comprendre leurs besoins, ce qui leur manque et ce qu'ils ne comprennent pas. C'est ce que j'ai le goût de faire... C'était mon rêve de travailler pour ma communauté et d'aider-les miens.
62. J'aimerais également être professeure. Je vais voir comment ça va se passer quand je vais travailler à l'école. Si j'ai encore la flamme étudiante. J'aimerais qu'il y ait un autre type d'école, sans les rushs et tout le reste. En même temps, ça fait partie de l'apprentissage. J'aimerais que l'école soit un endroit où on peut *apprendre sur le plancher des vaches*, que ce soit ça le moyen d'enseigner plutôt qu'écouter des cours qui ne sont pas toujours intéressants. Aller à l'école des fois ça m'ennuie, je trouve ça long. En plus, j'ai un déficit d'attention. Je suis portée à être dans la lune, je perds le fil rapidement. C'est trop pour moi. Il doit y avoir plein de monde dans les cours à l'université...
63. Je voudrais aussi avoir un chalet ou une tente avec mon chum. On pourrait faire comme mes grands-parents et partir dans le bois. Mais mon chum n'est pas trop d'accord avec l'idée d'acheter une tente. Je ne sais pas pourquoi. Je ne sais pas s'il a vécu comme ça quand il était plus jeune. Son grand-père est décédé quand il était petit. Je ne sais pas si son grand-père paternel faisait ça. Sûrement. Il faudrait que je lui en parle...
64. Un autre de mes rêves serait de travailler dans le bois avec des gens qui tendent vers la guérison et qui tentent de conserver la culture innue. Une de mes amies m'a dit qu'elle aimerait travailler dans le bois et ça m'a inspiré. Si elle le fait, je vais embarquer dans son projet. J'aimerais que les jeunes aient le goût de se retrouver et d'apprendre la culture. Il faudrait que j'apprenne moi aussi parce que ce ne sont pas des connaissances que je possède : comment apprêter le gibier, comment le dépecer, etc. Je ne sais pas si ce rêve est réalisable. Il y a déjà un projet semblable où les jeunes vont faire des séjours dans le bois. Ils sont tous ensemble et ils apprennent la culture. Ils parlent innu, ils font de la banique et ils vont chasser. Je ne sais pas s'il y a des activités liées à la spiritualité. Je pense qu'ils partent un mois et ils sont payés pour faire ça.

65. Pour l'instant, je ne me sens pas prête pour ce type de projet. Je veux attendre d'acquérir plus de maturité. On verra quand j'aurai quarante ou quarante-cinq ans. Ça me correspondra davantage. Si ce n'est pas moi qui le fais, ce sera peut-être quelqu'un d'autre et c'est correct.
66. Je n'en demande pas davantage. C'était ça mes rêves : avoir une maison, avoir un emploi, un enfant, une famille. S'il ne se passe rien de plus, je vais être bien. Mais peut-être que ça va arriver pareil.
67. C'est ça ma vie, mon parcours et ce que j'ai vécu dans les familles d'accueil.

2.1.8 *Ce que j'en retire ou le mot de la fin*

68. Des fois je me dis que j'aurais préféré ne pas vivre les choses que j'ai vécues. Pourquoi est-ce que je n'ai pas habité à une autre place ? Peut-être que je ne voulais pas souffrir. J'aurais voulu ne pas vivre ce que ma mère m'a fait vivre. J'étais tellement en colère durant les cinq années où je ne lui ai pas parlé. Quand tu es jeune, tu ne comprends pas tout. Peut-être que si je n'avais pas habité avec ma mère dès le début, ça aurait été le contraire. J'aurais peut-être eu de profondes blessures. Ce cheminement a fait en sorte qu'aujourd'hui je me dis : « C'est fait. J'ai vécu ça et je ne peux rien y changer. » Dans le fond, je suis contente de ne pas avoir continué à habiter avec ma mère. Je n'aurais pas voulu en vivre davantage. Tout ce que j'ai vécu, c'est déjà trop. J'imagine qu'il y en a qui ont vécu des choses bien pires que moi... Les gens vivent des horreurs. Malheureusement, on ne le sait pas, c'est caché...
69. C'est certain, mon insécurité a continué de me suivre durant une partie de ma vie en raison de mon parcours difficile et compte tenu du fait que dans mon enfance, ma mère était moins présente. C'est comme si j'avais été abandonnée ou rejetée. Mon abandon me suit tout le temps, mais j'ai toujours su aller chercher de l'aide. Par exemple, le fait de ne pas parler parfaitement français me fait parfois me sentir inférieure. Encore aujourd'hui, je m'exprime bien en français, mais quand je suis entourée d'allochtones, je me trouve moins bonne et j'ai l'impression que je ne suis pas assez cultivée. Quand je travaille, je côtoie des allochtones. J'ai quelques fois l'impression de ne pas avoir un langage professionnel parce que je n'utilise pas toujours les bons mots. Je me sens moins professionnelle. Ça me suit tout le temps, ce côté d'infériorité même si je me dis que je suis bonne, que je suis belle et que je suis capable.
70. Malgré tout, j'ai fait mon propre chemin. J'ai pris mes propres décisions et je suis contente qu'elles aient été entendues. Ce qui fait la différence c'est d'avoir le choix. Même si la personne vient d'ici et qu'elle a grandi avec les allochtones, si elle s'identifie davantage aux allochtones c'est correct aussi. Même quand on est jeune,

c'est important d'avoir le choix. Je pense également que c'est important que les gens qui sont à l'aise de le faire puissent partager leur histoire. En partageant ces histoires, ça peut permettre de mettre en place des outils pour mieux intervenir et soutenir les jeunes.

71. Je crois que les services que j'ai reçus à l'époque étaient les meilleurs que les intervenants et Uauitshitun pouvaient me donner. Mais si ça peut avoir des retombées positives dans la pratique pour les enfants, tant mieux. C'est important qu'il y ait des gens qui fassent des recherches et qui appliquent des choses concrètes pour l'avenir des enfants placés.
72. Ça évolue et ça devient de mieux en mieux. On ne peut que grandir là-dedans...

2.2 Récit d’Alexsa Grégoire

2.2.1 *Mes origines*

1. Ma mère vient de Schefferville et mon père vient de Kawawa²⁷. C’est à côté l’un de l’autre. J’ai quatre sœurs et deux frères. Quand j’étais bébé, j’habitais à Schefferville, mais j’ai été placée assez tôt en famille d’accueil à l’extérieur de la communauté et je n’y suis plus jamais retournée par la suite.
2. Quand les services sociaux ont décidé de nous placer en famille d’accueil, mon frère et moi, ils nous ont amenés à Sept-Îles, chez les Blancs. À cette époque, on était toujours placé ensemble. Puis, ils nous ont envoyés à Gallix²⁸, dans une autre famille d’accueil. Ensuite ils nous ont amenés à Port-Cartier et finalement à Baie-Comeau. J’avais 4 ans quand je suis arrivée à Baie-Comeau.

2.2.2 *Une famille d’accueil présente, mais contrôlante*

3. Je ne me rappelle plus de toutes les familles d’accueil où j’ai vécu quand j’étais jeune. Je me souviens qu’on est resté chez la sœur de la dame chez qui on a habité à Baie-Comeau, mais je ne sais pas combien de temps je suis restée là-bas. À Baie-Comeau, la dame voulait nous adopter, mais elle et son mari se sont séparés. Pendant le temps de la séparation, les parents d’accueil nous ont envoyés chez la sœur de cette dame. Elle aurait bien voulu nous ravoir avec elle après sa séparation, mais sa sœur n’a pas voulu. Suite à ça, elles ont arrêté de se parler.
4. C’est étrange quand même, on n’en a jamais reparlé et on n’a jamais revu cette femme. En fait, elle est venue nous voir une fois. Elle nous a aperçus dans la rue à Baie-Comeau. Elle était en auto et elle nous a demandé d’embarquer avec elle. On a accepté parce qu’on la connaissait. Ma famille d’accueil a eu peur. C’est une des raisons qui explique pourquoi il y a eu beaucoup de conflits entre elles. Elle voulait nous ravoir et sa sœur ne voulait pas. Elle disait qu’on était mieux avec elle que chez sa sœur. Je ne sais pas pourquoi elle a pris cette décision. Elle devait seulement nous garder de façon temporaire, mais elle a décidé de faire comme si on était ses enfants.
5. Somme toute, c’était une bonne famille d’accueil, mais la dame était sévère et un peu raciste. Ils étaient plus vieux et ils venaient d’un petit village où la religion était très présente. Ça paraissait qu’ils étaient racistes à la façon dont ils me parlaient des Innus. Par exemple, si on allait chez Wal-Mart et qu’on voyait des Innus, ils me disaient : « *Ostie* qu’ils m’énervent, ils sont tout le temps en train de rire. On ne sait même pas de quoi ils parlent. »

²⁷ Kawawachikamach : communauté naskapie

²⁸ Gallix est un ancien village qui a été fusionné à la ville de Sept-Îles en 2003

Selon moi, ils ont bien le droit de parler leur langue ! Quand on allait chez McDonald et qu'ils voyaient des Innus, c'était la même chose : « *Ostie* qu'ils sont gros, tu as vu ça. Si tu ne fais pas attention à ton alimentation, tu seras comme eux. »

6. Ils ne me donnaient pas une belle image des Innus, mais je les laissais faire, car j'avais ma propre opinion sur le sujet. En plus, j'avais vraiment peur d'elle. Elle était très sévère et je n'étais qu'un petit enfant.
7. En fait, c'était surtout la dame qui était raciste. Elle avait aussi des préjugés sur les homosexuels. Je l'entendais quand on voyait des lesbiennes à la télévision. Elle disait : « Ah, ça c'est pas correct. »

Pour ma part, je n'ai jamais rien eu contre les homosexuels. Une chance que j'avais ma propre opinion parce que j'aurais pu devenir raciste comme elle. Même les Noirs, on dirait qu'elle ne les aimait pas. Elle disait qu'elle n'était pas raciste, mais sa façon de parler et d'agir disait le contraire.

8. Malgré ça, son mari était vraiment gentil. Il voulait apprendre la langue innue pour nous l'enseigner. Mais ça n'a jamais fonctionné parce qu'il ne connaissait pas d'Innu pour lui apprendre. Bien que cette dame n'ait jamais vraiment voulu qu'on garde contact avec nos parents, je pense qu'il aurait été d'accord pour qu'on ait des rencontres avec eux, mais il travaillait sur la construction et il n'était jamais là. Il ne revenait que tous les 3 mois.
9. Je me souviens aussi qu'elle ait changé le nom de mon frère. Elle n'aimait pas son nom parce que ça sonnait un peu anglais. Elle faisait des choses bizarres comme ça.
10. Une fois, elle m'a aussi raconté que mon père était venu nous voir. C'était la nuit. Il était venu nous apporter des cadeaux, mais elle l'a viré de bord et on n'a jamais vu les cadeaux. Elle m'a dit qu'il était saoul, mais est-ce que c'est vrai ? Est-ce qu'elle m'a tout le temps dit la vérité ? Je ne le sais pas. Une autre fois, elle m'a demandé : « Veux-tu voir une photo de ton père ? » J'ai dit oui et ils m'ont sorti une coupure de journal. Mon père était rentré en prison. Quelle image est-ce qu'elle m'a donnée de ma famille ?
11. Quand j'ai commencé le secondaire, j'allais à l'école privée et c'est ma famille d'accueil qui payait les frais. À l'école ça allait bien, mais ils me poussaient à performer. Si j'avais en dessous de 80 %, la dame me disait que j'aurais pu faire mieux. J'ai tout le temps été dans des classes enrichies. J'ai toujours eu de bons résultats scolaires. Ils me poussaient à performer à l'école, mais ils ne le faisaient pas avec mon frère. C'est certain qu'il avait un problème d'hyperactivité et qu'il prenait de la médication. C'est peut-être pour ça qu'ils ne lui mettaient pas autant de pression ?
12. À cette époque, j'aurais aimé faire du sport, mais la femme ne voulait pas m'y inscrire. Elle ne voulait pas qu'on soit sportif, elle préférait qu'on soit artistique.

Elle m'avait inscrit à des cours de peinture, mais je n'aimais pas ça. Je l'ai fait simplement parce que c'est elle qui voulait que je le fasse. Il me semble que c'est le seul cours où elle m'a inscrit. Elle avait dû se rendre compte que je m'en foutais. J'aurais aimé que ma famille d'accueil me demande mon avis au sujet des cours. C'est drôle parce que quand j'allais à l'école privée, je n'avais pas encore fait mon choix de cours et je me suis retrouvée par pur hasard en sport/étude basketball. Dans ma tête, c'était seulement un cours d'éducation physique ordinaire. Je suis allée au gymnase, mais le cours se passait à l'extérieur. Même si j'étais là un peu par erreur, le professeur m'a dit : « Ça te tente de le faire ou pas ? Tu as encore le choix. ». J'ai dit : « OK ! Je vais le faire. ».

En plus, j'avais des amis qui faisaient partie du programme. J'ai fait ça pendant un an et j'ai aimé ça. C'était la première fois que je jouais au basketball de ma vie et j'ai aimé ça. J'avais déjà joué au soccer par le passé à l'école, mais je n'avais pas aimé ça. Mais le basketball, j'ai trouvé ça *le fun*. La deuxième année, je devais faire partie de l'équipe pour continuer et ma famille d'accueil n'a pas voulu m'y inscrire. La dame m'a dit que mes notes n'étaient pas assez bonnes pour poursuivre. Ce n'était pas vrai ! C'est certain que mes notes avaient un peu régressé, mais il n'y avait rien d'alarmant. J'avais encore de bonnes notes et j'étais encore en classe enrichie. Elle ne m'a jamais poussée à m'impliquer là-dedans et c'est dommage parce que c'est un sport que j'aimais. J'aurais pu aller à l'extérieur pour participer à des tournois et je pense que c'est ce qu'elle ne voulait pas. Elle ne voulait pas qu'on s'éloigne d'elle. J'aurais fait quelque chose que j'aime et je n'aurais peut-être pas gâché tout ça en consommant et en fuguant.

13. Je n'avais pas beaucoup de liberté. C'était tout le temps : l'école, l'école, l'école. L'école c'est bien beau, mais j'avais aussi le goût d'avoir une vie sociale et je n'en avais pas. C'est pour cette raison que je suis partie de là. Au début, je ne savais pas comment leur dire que je voulais partir, alors je fuguais. J'allais n'importe où. Je suis restée avec eux jusqu'à l'âge de 14 ans, puis ils m'ont rentré au Centre jeunesse et ensuite j'ai connu une autre famille d'accueil à Baie-Comeau. Mon frère, par contre, est resté avec eux. On a arrêté de se parler lui, je crois qu'il m'en a voulu de l'avoir abandonné.

2.2.3 *Ma famille d'accueil décide de couper les liens avec ma famille*

14. Je me souviens qu'au début, lorsque j'étais dans cette famille d'accueil-là, j'avais des visites avec ma famille, surtout ma mère et mon père. Des fois j'allais voir mon autre frère qui était en famille d'accueil à Pessamit, pas loin de Baie-Comeau. À un moment donné, il n'y a plus eu de rencontre et je ne sais pas pourquoi. Je ne me rappelle pas de la dernière fois où j'ai vu ma mère. J'ai des photos : on était dans un parc à Baie-Comeau, mais je ne m'en souviens pas. Je devais être très jeune.
15. Je me souviens aussi que cette femme nous disait tout le temps : « Vous n'avez pas besoin de voir votre mère. Ça ne doit pas lui tenter de venir, de faire le voyage Sept-

Îles/Baie-Comeau tout le temps. Si ça ne vous tente pas de la voir, vous n'êtes pas obligé ».

Elle nous le disait tellement souvent qu'on s'est dit que ça ne devait pas lui tenter qu'on puisse voir notre famille. Elle nous disait qu'on était perturbé après nos rencontres avec notre mère. C'est un peu normal, n'importe quel enfant le serait.

16. Je sentais surtout qu'elle ne voulait pas qu'on voie notre famille. On est tombé là quasiment par erreur. Elle a tout le temps eu peur de nous perdre et qu'on ne veuille plus y retourner. J'ai l'impression qu'elle a tenté de nous enlever le goût de voir notre famille, en particulier lorsqu'elle dénigrait les Innus. Elle voulait m'enlever le goût de voir des Innus, de revoir ma famille. Elle se disait qu'on était bien chez elle et donc que l'on n'avait pas besoin de voir notre famille.
17. Elle nous disait si souvent : « Vous n'êtes pas obligés. Vous n'êtes pas obligés, vous n'êtes pas obligés de voir votre famille ».

Elle nous le répétait assez souvent que ça a fini par me convaincre que je n'avais pas besoin de les voir. Je me suis donc dit : « Si elle ne veut pas que je voie mes parents, je ne les verrai pas. Pourquoi je reverrais ma famille ? Ça ne me sert à rien, je suis bien ici. J'ai une famille ».

Et je me suis mis à les appeler *Papa* et *Maman*. Je ne voulais pas créer de problèmes. On a arrêté d'en parler et ça a été comme ça jusqu'à mon adolescence.

18. C'était une famille assez sévère, je n'avais pas beaucoup de liberté à l'adolescence. C'est pour ça que je suis partie de là-bas. C'était tout le temps : l'école, l'école, l'école. Un moment donné l'école c'est bien beau, mais j'avais le goût d'avoir une vie sociale et je n'en avais pas. Je suis donc partie de là-bas. Au début, je ne savais pas comment leur dire que je voulais partir alors je fuguais. J'allais n'importe où... puis ils m'ont rentré au Centre de réadaptation et ensuite j'ai connu une autre famille d'accueil.
19. Malgré ce qui s'est passé dans mon enfance, j'ai encore des liens avec cette famille d'accueil-là. Pendant une longue période, nous ne nous sommes pas parlé. Mais aujourd'hui je suis une adulte, je vis ma vie et je prends mes propres décisions. J'ai fait la paix avec ça. La dame est même venue me rendre visite à Maliotenam. J'ai été étonnée qu'elle vienne sur la réserve. Je suis contente qu'elle soit venue et qu'elle ait vu l'endroit où je vis et le chemin que j'ai parcouru. À l'époque, elle savait que je consommais et elle devait se douter qu'en allant vivre à Uashat, ce serait difficile pour moi. La consommation est facile sur la réserve, plus qu'à Baie-Comeau. Ces préjugés envers les Innus l'ont peut-être amené à s'imaginer que je serais dans la consommation et que je ne réussis pas dans la vie ?

2.2.4 Renouer avec ma mère

20. J'ai longtemps pensé à mes parents. En fait, je pensais surtout à ma mère. Je n'ai jamais été attirée par mon père. Je savais qu'elle avait des problèmes, mais ça ne me dérangeait pas. Je me souviens qu'elle nous avait offert des cadeaux. Elle m'avait donné une petite lampe et une barrette en os avec mon nom gravé dessus en cadeau. Mon frère avait reçu un collier, je pense, en os aussi, avec son nom gravé dessus. Nous les avons gardés très longtemps, car ils venaient d'elle. Si j'avais pu la voir de temps en temps, ça m'aurait soulagée. J'aurais eu l'assurance que ma mère était là et que je pouvais rester à Baie-Comeau avec ma famille d'accueil sans menacer le lien avec elle. Malheureusement, ma famille d'accueil a pris la décision de couper les ponts et la DPJ n'a rien fait. Je crois que c'est aussi pour cette raison qu'à 14 ans je suis partie aussi sec.

Silence.

21. À l'adolescence, j'ai fréquenté plusieurs centres de réadaptation. C'est à cette époque que j'ai demandé à reprendre contact avec ma famille biologique. Là j'ai commencé à m'affirmer, à avoir plus confiance en moi et je me suis dit : « C'est ma décision si je veux voir ma famille ».

Ma travailleuse sociale a eu de la difficulté à les retrouver, car ma mère n'avait pas de domicile fixe. Elle déménageait tout le temps. Elle a fini par la retrouver à Sept-Îles. Au début, on s'est écrit des lettres, on se parlait de cette façon. Ensuite, on a organisé une première rencontre. Je suis venue à Sept-Îles avec ma travailleuse sociale. Ça me stressait, mais finalement je suis contente d'être allée. On m'avait déjà parlé d'elle quand j'étais au Centre. En fait, j'avais fait la connaissance d'une fille qui venait de Sept-Îles et elle m'avait dit qu'elle connaissait ma mère, ma tante et mes cousines. Elle m'avait également dit qu'elle était certaine que ma mère serait contente de me connaître. C'est ce qui m'a donné le goût de la rencontrer. Elle m'avait même montré une photo de ma tante. Elle avait une photo de ma tante, c'est fou ! Le monde est petit.

22. On s'est promené dans Sept-Îles. On est allé au *Tim Hortons* prendre un café. Ça a cliqué avec ma mère, je n'étais pas trop gênée. C'est sûr que c'est gênant de faire la connaissance de ta mère et de réaliser que tu ne la connais pas. Je ne savais pas comment l'appeler : *** ou Maman ? Il me semble que j'ai dit « Maman »... Je me suis dit : « C'est ma mère, je n'ai pas le choix de l'appeler Maman ».

Avant de la rencontrer, je considérais la dame de la famille d'accueil comme ma mère, mais après ça, j'ai arrêté de l'appeler Maman et j'ai commencé à l'appeler par son prénom. Ça a dû faire plaisir à ma mère que je l'appelle « maman », mais c'était étrange pour moi. Aujourd'hui je suis habituée, quand je la vois je l'appelle « maman ».

23. Après cette rencontre, je suis retournée au Centre jeunesse, à Baie-Comeau. C'est resté comme ça pour un moment. J'ai continué à lui écrire des lettres et à lui envoyer des photos.

24. Je n'ai jamais eu de contact avec mon père. Il boit beaucoup. J'ai l'impression que ça ne l'a jamais intéressé de me voir et ça ne me dérange pas. Parfois on nous parle du manque du père, mais pour ma part, je ne l'ai pas. Ma mère non plus, je ne la vois pas souvent en ce moment et ça me convient. On se rencontre parfois et c'est agréable. C'est peut-être parce qu'elle n'a jamais vraiment été présente dans ma vie depuis mon enfance. J'imagine que si j'étais restée sur la réserve avec elle dans mon enfance, j'aurais eu une vie différente.

2.2.5 *Un retour difficile sur la réserve*

25. À 16 ans, j'ai fugué à Sept-Îles. Je connaissais quelqu'un qui habitait là et j'avais besoin de le voir. Ma mère a su que j'étais en ville parce que quelqu'un m'avait croisé dans la rue. Il m'avait reconnue et il l'avait avertie. Elle savait aussi que j'avais fugué du Centre jeunesse, car les intervenants l'avaient contactée. Ils lui ont dit que j'étais peut-être à Sept-Îles. On s'est retrouvées et elle a accepté que je reste avec elle pendant un mois. J'étais heureuse d'être avec ma famille. Ils ont tous pris soin de moi, mais c'est surtout ma grande sœur qui s'est occupée de moi. J'étais nouvelle et j'étais le bébé de la famille.

26. Après un mois, je n'ai pas eu le choix de retourner au Centre jeunesse parce que la police venait tout le temps chez ma sœur. J'y suis donc retournée de façon volontaire. Les intervenants m'ont payé un billet d'autobus et j'y suis retournée. En arrivant là-bas, j'ai dit aux intervenants que je voulais retourner vivre avec ma mère et ils ont accepté. Ils m'ont transféré au Centre Lavérendry à Sept-Îles, en foyer de groupe, et j'ai pu avoir des sorties avec ma mère. Je me promenais entre le foyer et la maison de ma mère. Malheureusement, il s'est passé quelque chose avec ma mère et je n'ai pas pu aller vivre avec elle. J'ai continué à lui parler par la suite, mais aujourd'hui on n'a pas une très bonne relation. Malgré cela, je ne regrette pas d'être revenue.

27. À 17 ans et demi, j'ai quitté le foyer de groupe pour aller habiter en appartement supervisé. J'allais à l'école secondaire Manikoutai, à Uashat. Je me suis trouvée une chambre à côté de l'école. Au début, ça allait bien, mais j'ai commencé à *loaffer* l'école. Je me sentais libre, il n'y avait plus personne pour me pousser à performer comme quand j'étais jeune. En même temps, je voulais tellement bien repartir dans ma nouvelle vie que je me mettais une grosse pression, surtout à l'école. J'avais de bonnes notes, mais j'avais de la difficulté à gérer cette pression et j'ai abandonné l'école. Il faut aussi comprendre que j'ai été au Centre jeunesse de 14 ans à 17 ans et demi et que c'est un milieu super encadré. Je me suis soudainement retrouvée très libre, mais également très seule, sans parents et sans personne pour me guider.

28. Financièrement, c'était difficile. Au départ, je recevais de l'aide sociale et j'avais une colocataire qui habitait avec moi. Comme elle était toujours absente, elle a arrêté de payer sa part et elle est partie. Mon loyer était très cher et je n'arrivais pas à le payer seule. J'ai donc quitté mon appartement et je me suis trouvée un emploi à

temps plein. Je suis finalement allée vivre avec ma mère qui avait un appartement en ville. J'ai vécu avec elle un moment.

29. Quand j'ai eu 18 ans, je me suis dit : « C'est fini les conneries ».

Je ne vais pas me faire arrêter après mes 18 ans et me retrouver en prison. J'ai assez vécu enfermée quand j'étais au Centre. Ce n'est pas parce que j'étais violente et je n'ai jamais rien fait d'illégal. Je n'ai jamais vendu de drogue. C'était juste des petites niaiseries.

2.2.6 *La place de la consommation dans ma vie*

30. J'ai commencé à consommer de la drogue à 14 ans, lorsque j'ai changé de famille d'accueil. Comme cette nouvelle famille d'accueil ne voulait pas payer pour que je fréquente l'école privée, j'ai dû changer d'école pour aller au public. J'étais en secondaire 3. Mon frère allait aussi à cette école. On a recommencé à se parler et je me suis rendu compte qu'il se droguait. Un jour, je suis allée fumer un joint avec lui puis j'ai commencé à consommer. Ma famille d'accueil le savait. À cette époque, j'ai aussi commencé à être malcommode. Ça n'allait pas bien à l'école. Avant, j'avais une pression venant de mon autre famille d'accueil : « Finis tes devoirs, astu fini tes devoirs, tes notes, etc. ».

J'imagine que ça m'aidait à avoir de bonnes notes. Comme je fuguais encore, j'ai été envoyée au Centre jeunesse à Baie-Comeau. Au début, je me promenais entre Baie-Comeau et Sept-Îles, mais à un moment donné, aussi bien me transférer dans un Centre qui est à Sept-Îles. Ça a été vite, en quelques mois la réintégration était faite.

31. Quand j'ai quitté le Centre, à 17 ans et demi, j'ai habité en appartement supervisé, mais ça n'a pas marché. Ensuite, j'ai habité quelque temps chez ma mère, en ville. C'est à ce moment que j'ai commencé à consommer des drogues dures, car il y avait beaucoup de consommation dans sa maison. C'est aussi de cette façon-là que je me faisais des amis : Je rencontrais de nouvelles personnes et on consommait ensemble.

32. J'ai été *accro* aux speeds durant 2 ans. Je voulais arrêter, mais c'était plus fort que moi, je n'y arrivais pas. Puis j'ai commencé à faire des *badtrips*. Je ne sais pas pourquoi, c'est arrivé tout d'un coup. Ça m'arrivait même quand je fumais du pot. C'est bien tombé parce que je n'aurais jamais été capable d'arrêter par moi-même. J'imagine qu'un jour j'aurais fini par vieillir et me dire : « C'est assez ». J'ai quand même réessayé quelques fois en me disant que c'était peut-être juste la pilule qui n'était pas bonne. Mais non, à chaque fois que j'en prenais, je *badtrippais*. J'ai alors commencé à avoir peur des drogues.

33. Aujourd'hui, j'admets que je bois beaucoup et que je fais souvent le party, mais au moins je ne prends plus de drogues. Mon chum, lui, va voir ses amis et ils boivent une bière ensemble. Une petite soirée de temps en temps, c'est correct. Selon moi,

ce n'est pas une situation alarmante et je ne pense pas que nous ayons un problème de consommation. Mais je trouve quand même que je fais souvent le *party*. Si je vivais à Québec, je sais que ce serait moins pire, j'aurais beaucoup plus d'activités à faire et je penserais moins à consommer.

34. Mon chum fume aussi du pot et l'autre jour je lui dis : « En ce moment, tu fumes tous les jours, mais quand on va avoir des enfants, ton joint, ça va être seulement une fois de temps en temps ».

Je n'ai rien contre les consommateurs, je l'ai été moi aussi, mais quand j'aurai des enfants, je ne veux pas de ça dans ma maison.

35. Je suis contente d'avoir réussi à m'en sortir même si je ne me suis pas vraiment forcée. Disons que ça n'a pas été difficile d'arrêter. Aujourd'hui je pense que si je n'avais pas consommé de drogues, ça aurait peut-être été plus facile pour moi.

2.2.7 *Le besoin de me sentir acceptée*

36. Quand je suis revenue dans la communauté, je me tenais surtout avec des Blancs. C'est comme si ça me rassurait. J'ai vécu une grande partie de ma vie avec des Blancs : à l'école, en famille d'accueil, etc. J'avais beaucoup d'amis blancs, mais j'avais quand même quelques amis innus et les membres de ma famille. Au fond, j'avais aussi peur de ne pas être acceptée par les gens de la communauté. J'avais l'impression que les Innus étaient racistes envers les Blancs. J'étais sûrement sensible à ça parce que j'avais vécu du racisme quand je vivais en famille d'accueil. À l'époque, j'étais la seule innue à Pointe-Label²⁹ et tout le monde m'écoeurait. Ils me disaient : « Tu es une ostie d'Indienne ».

Je n'avais pas la force de me défendre et je pleurais tout le temps. Ma famille d'accueil me disait : « Occupe-toi-en pas, occupe-toi-en pas ! ».

Au fond, ils n'ont jamais essayé de me donner confiance en moi. Je n'ai jamais réussi à passer par-dessus ça. Je pense que c'est pour ça que j'avais vraiment peur de ne pas être acceptée par ma communauté.

37. Finalement j'ai découvert que les Innus sont des gens très gênés. En fait, ils étaient comme moi : ils ne me parlaient pas beaucoup parce qu'ils ne me connaissaient pas. Je suis quelqu'un de très gêné, je ne vais pas vers les gens en général. Mais c'est de moins en moins comme ça, j'ai maintenant plusieurs amis innus. En fait j'ai plus d'amis innus que d'amis blancs.

38. Ensuite, j'ai voulu apprendre la langue innue, mais je me suis rapidement découragée. Les gens riaient de moi lorsque je ne prononçais pas les mots correctement. J'ai trouvé cela difficile qu'on se moque de moi. Je me suis dit que

²⁹ Pointe-Label est un village tout près de Baie-Comeau. Lorsque la participante fait mention de la famille d'accueil de Baie-Comeau, elle se réfère au village de Pointe-Label.

j'allais essayer de comprendre la langue, mais que je ne la parlerais pas. J'ai appris certains mots en demandant aux gens de me les traduire en français. En 10 ans, j'y suis arrivée. Aujourd'hui lorsqu'on me parle en innu, je comprends. Le fait d'avoir travaillé dans les dépanneurs m'a aidé à apprendre la langue, car les clients me parlaient surtout en innu. Au début, je ne parlais qu'en français et ça les fâchait. Ils me parlaient en innu et je leur disais : « Excusez-moi, mais je parle seulement en français. » Ils me répondaient : « *Criss, Ostie*, qu'est-ce que tu fais sur la réserve si tu ne parles pas innu ». J'étais découragée, mais mes collègues me disaient : « On s'en fout, c'est seulement des clients. S'ils veulent chialer, qu'ils appellent dans un autre dépanneur ». Ils pensaient que j'étais une Blanche, mais je suis innue même si je ne parle pas la langue !

39. Je me souviens également d'avoir appris mes chiffres de 1 à 5 en écoutant le bingo. Ils répétaient les chiffres en innu puis en français. C'est certain que je ne comprends pas tout. Je ne suis pas bilingue. Ma mère et ma sœur voulaient me l'apprendre. Elles me répétaient tous les mots innus en français, mais elles se sont tannées. Un jour, elles ont arrêté. J'ai parfois l'impression que les gens croient que c'est volontaire, comme si le fait que l'on ne m'ait jamais appris la langue était de ma faute.

2.2.8 *Faire la connaissance des membres de ma famille*

40. Revenir dans la communauté m'a permis de rencontrer les membres de ma famille. Au début, j'ai trouvé ça étrange parce que je ne les connaissais pas. Habituellement quand tu vois ta tante, tu la prends dans tes bras et tu lui dis : « Je suis contente de te voir ! » Mais moi je ne la connaissais pas. Je me suis donc présentée : « Moi c'est Alexsa. ». C'est bizarre d'avoir à se présenter à sa propre famille. La plupart du temps, c'est ma mère qui m'amenait voir la famille, ses amis ou des gens de la communauté. Des fois j'y allais aussi toute seule. Les premiers temps, je la suivais partout. Je ne connaissais pas Sept-Îles ni ma famille. En fait je ne connaissais personne. Elle avait envie de me présenter à tout le monde et de leur dire : « Ma fille est revenue ! »
41. Aujourd'hui, quand je vois mes tantes, on se parle un peu : « Allo, comment ça va ? », mais sans plus. J'ai aussi une marraine, mais on ne se parle pas vraiment non plus. Quand on se voit, il y a un petit malaise, car on ne se connaît pas bien. Je pense que nous sommes les deux très gênées. Elle sait pourtant qui je suis et elle est très proche de ma mère. Malgré ça, elle m'offre parfois des cadeaux : un peu d'argent ou un cadeau à Noël. J'avais une tante avec qui je me sentais bien. Je l'appelais ma tante préférée. Elle m'a accueillie et acceptée. Elle était contente que je sois revenue dans la communauté s'occupait bien de moi, mais elle est décédée. C'est difficile d'être à l'aise avec des gens que tu ne connais pas...

2.2.9 La relation avec mes frères et sœurs

42. J'ai 4 sœurs et 2 frères. Deux de mes sœurs habitent tout près de chez moi. L'une d'elles s'est occupée de moi quand je suis revenue et j'ai longtemps habité avec elle. C'est la personne dont je suis le plus proche dans la famille. J'ai une autre sœur qui reste en ville à Sept-Îles. Elle est très gênée donc on ne se parle pas beaucoup. On se parle seulement quand on a besoin de quelque chose ou qu'on a quelque chose à se dire. Et j'ai en une dernière qui habite à Kawawa, mais je n'ai aucun contact avec elle. En fait, elle n'a aucun contact avec notre famille. J'ai un frère qui habite à Ottawa, mais je ne lui parle pas beaucoup. Il est venu nous voir une fois.
43. Mon autre frère, celui avec qui j'ai vécu en famille d'accueil, est en prison à Port-Cartier en ce moment. Ça fait plusieurs fois qu'il va en prison. Disons qu'il n'a pas bien viré. Il me demande souvent d'aller le visiter, mais ça me stresse et j'ai un peu peur parce que je sais qu'il va vouloir venir habiter avec moi ou ma sœur quand il va sortir. J'aimerais être capable de lui dire non parce qu'il a des problèmes de consommation et qu'il est violent. Une de mes sœurs l'a souvent aidé. Elle l'a gardé chez elle malgré ses problèmes de consommation et de violence. Elle était capable de lui tenir tête, elle n'avait pas peur de lui. C'est une femme forte, mais je ne suis pas comme elle. J'ai vraiment peur de mon frère. En fait j'ai surtout peur de sa violence même s'il ne m'a jamais rien fait.
44. Parfois il me demande : « Comment ça se fait que toi tu aies une belle vie ? Ça va bien dans ta vie, mais moi ça ne marche pas. Pourquoi je n'ai pas viré comme toi ? Pourtant on a été élevé à la même place. » Je lui dis : « Je ne le sais pas. Tout le monde réagit de façon différente. Peut-être que tu as été plus sensible ? » Il en a toujours voulu à ma mère. Une fois, il était saoul et il a voulu défoncer la porte de sa maison. Il lui criait qu'elle l'avait abandonné. Pour ma part, je ne lui en ai jamais voulu. Elle avait des problèmes et c'était mieux pour nous qu'on soit en famille d'accueil qu'avec nos parents. Mais mon frère l'avait sur le cœur. Encore aujourd'hui, il ne lui parle pas beaucoup. Il a surtout des liens avec moi et une de nos sœurs, celle qui habite tout près. Je trouve ça triste qu'il ne puisse pas passer à autre chose. Même quand il était jeune, il disait déjà : « Je vais être un voleur comme mon père. » Et c'est ce qu'il est devenu : un voleur et aujourd'hui il est en prison. Il a suivi le chemin de notre père.
45. Malgré ça, il a souvent de bonnes passes. Dans ces moments-là, il a envie de reprendre sa vie en main. Mais ensuite il retombe. Il a tout le temps des *up and down*. Quand il est *down*, il se fout de tout et il fait des conneries. On dirait qu'il aime sa petite vie dans l'illégalité. Il ne connaît pas grand monde dans la communauté mis à part sa famille et sa gang de *bums*. Il n'essaie pas non plus de chercher plus loin. Je suis consciente qu'il est passé par des moments difficiles et je l'ai toujours aidé. Encore aujourd'hui, je lui envoie de l'argent en prison. Ma mère ne fait pas ça pour lui. Elle n'a pas d'argent et elle n'a rien à lui offrir. Ma sœur l'aide de temps en temps, mais il se fie beaucoup sur moi et sur notre ancienne famille d'accueil.

46. Il a beaucoup de contacts avec eux, plus qu'avec notre mère. Même s'il la connaît. Quand j'ai commencé à revoir ma mère, il ne voulait pas m'accompagner. Il lui en voulait encore. Il avait 17 ans quand il est venu à Sept-Îles. Je me souviens de lui en avoir parlé une fois quand on était ado : « Si tu as envie de reprendre contact avec maman, on l'a retrouvé. On sait où elle habite et j'ai des contacts ».

Au départ, il a refusé. Il ne voulait rien savoir. Notre famille d'accueil lui a mis tellement d'idées négatives en tête. Je pense que ça n'a pas aidé. À un moment donné, il a changé d'avis. Je ne sais pas si c'est parce qu'il a vu la liberté qu'il y avait sur la réserve et qu'il a compris que ce serait plus facile pour lui. Je pense qu'il était dans son élément : la consommation, les vols, etc. C'est ce qui l'a le plus attiré. Comme j'habitais déjà à Malio, ça lui a aussi donné envie de venir. Il a habité un moment avec ma mère et moi. Puis il a commencé ses conneries et il s'est retrouvé en prison.

47. En ce moment ça ne va pas très bien avec une de mes sœurs. En fait on ne se parle plus. Disons que je ne suis pas toujours d'accord avec les choix qu'elle fait. Mais en même temps, elle m'a vraiment aidé depuis mon retour.

48. Parfois je me sens très différente de ma famille. Je me dis que je ne suis pas née dans la bonne famille. J'ai envie de réussir dans la vie, mais eux, on dirait qu'ils s'en foutent. J'ai l'impression qu'il n'y a que moi qui aie la motivation de réussir dans la vie.

2.2.10 *Penser au futur*

49. En ce moment, j'habite à Maliotenam. J'ai vécu à Uashat autrefois, car ma mère restait là-bas, mais j'ai rencontré mon chum et je suis déménagée à Malio.

50. Nous aimerions retourner à l'école mon chum et moi. Nous projetons de déménager à Québec pour un an ou deux. Nous voulons nous inscrire au CDFM³⁰. Ça fait plusieurs années que je ne suis pas allée à l'école. J'avais 18 ans lorsque j'ai décroché et j'ai maintenant 26 ans. J'ai un peu peur d'y retourner, mais en même temps j'ai envie d'avancer. J'essaie de ne pas me mettre trop de pression et je me dis que c'est tant mieux si je réussis.

51. J'aimerais faire une formation en comptabilité et obtenir un diplôme. C'est un peu ce que je fais comme emploi en ce moment, mais au moins, j'aurais un salaire intéressant. En fait depuis mon retour, je travaille dans les dépanneurs. J'ai travaillé comme caissière dans un dépanneur à Uashat. Ensuite, quand je suis déménagée à Malio, j'ai travaillé au dépanneur là-bas. En ce moment, j'ai un emploi à la station de gaz. J'ai tout le temps occupé un poste de caissière, mais cette année, je suis devenue gérante. Selon moi, c'est un coup de chance ! Je suis quand même bien

³⁰ Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat

payée, mais disons que j'aurais un meilleur salaire si j'avais une formation. Je trouve ça important, surtout si je veux avoir des enfants.

52. L'autre jour, je lisais dans les journaux qu'il y a beaucoup de jeunes qui quittent la région pour s'installer dans les grandes villes. Je trouve cela préoccupant. J'ai l'impression que le Conseil de bande ne nous soutient pas, en particulier lorsque nous voulons retourner à l'école. D'un autre côté, nous allons avoir un Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre à Uashat. Il s'agit d'une école pour les adultes innus, semblable à celle de Wendake. Les gens vont probablement avoir envie de rester sur la réserve.
53. En même temps je ne suis pas certaine de vouloir demeurer sur la réserve, car je ne me sens pas toujours en sécurité. L'autre jour, nous étions couchés et quelqu'un est rentré dans la maison pour nous voler. Depuis cet événement, j'ai parfois peur de rester seule. Si mon chum sort avec ses amis et qu'il me laisse seule toute la nuit, je ne dors pas bien. J'ai besoin qu'il y ait quelqu'un avec moi. J'ai remarqué que je me sentais comme ça seulement quand j'étais chez moi, sur la réserve. Lorsque je vais visiter mes amies à Québec, je dors seule et je ne m'inquiète pas. C'est une des raisons qui me pousse à vouloir déménager à Québec.
54. Je vais peut-être avoir envie de m'installer à Québec de façon permanente. Mes meilleures amies vivent là-bas et j'ai le goût d'aller les rejoindre. Je trouve ça difficile de les voir 2 ou 3 fois par année. Mon chum a fait un cours de cuisine à Québec alors il connaît l'endroit un peu plus que moi.
55. Je n'ai pas vraiment de projet mis à part celui de retourner à l'école et d'avoir des enfants. J'aimerais aussi avoir ma maison. Nous ne pourrions pas rester éternellement dans cette petite maison. C'est une amie de ma mère qui nous la loue. J'aimerais que nous nous construisions une maison à Maliotenam lorsque nous aurons les moyens financiers de le faire.
56. Je ne voudrais pas vivre comme ma sœur. Elle oublie souvent de payer ses comptes. Elle n'a pas le câble. Je me demande comment elle fait pour vivre comme ça. Autrefois, j'étais comme elle, je m'en foutais de ne rien avoir. J'ai commencé à avoir des choses quand j'ai rencontré mon chum.
57. Avant je n'avais pas ce genre de vision de ma vie. En fait, je ne pensais pas au futur. J'étais dans la consommation et je me disais : « Je vis chez ma mère et c'est tout. » Aujourd'hui je pense beaucoup plus au futur. Je veux mener une belle vie et être confortable. Ça ne me dérange pas de ne pas avoir beaucoup d'argent. J'aimerais qu'on ait une maison avec de beaux meubles. Mon chum vient d'avoir son permis et on pense s'acheter une voiture. On a déjà la télé et le téléphone. C'est ça l'essentiel. On construit quelque chose ensemble et ça me satisfait comme ça.
58. Je n'ai pas de grands rêves. Je suis satisfaite de ma vie. Je ne suis pas quelqu'un d'exigeant, ça ne me prend pas grand-chose pour être heureuse. Je suis bien avec

mon chum. J'espère que notre couple va durer longtemps parce que je suis bien avec lui. Ça fait 4 ans qu'on est ensemble et ça va bien. On a une belle vie. Ça pourrait aller plus mal que ça. J'ai déjà eu des chums et ça n'a pas marché parce qu'on était les deux dans la consommation...

2.2.11 *Faire des activités qui me font du bien*

59. Dans le quotidien, je suis quelqu'un de tranquille. J'ai tout le temps été comme ça. J'aime être à la maison et regarder mes émissions. Mon chum invite souvent ses amis, il aime qu'il y ait tout le temps des gens chez nous. Je vais aussi voir mes amis, je ne suis pas renfermée, mais j'aime bien être tranquille chez moi. Je n'ai pas vraiment de passe-temps. L'été dernier, j'ai joué au volley-ball. J'aurais aimé m'inscrire aussi cet hiver, mais ça coûtait trop cher. Comme c'est à l'intérieur, il faut sûrement louer le gymnase. C'était 1000 \$ par équipe pour la saison alors j'ai laissé tomber le projet. L'autre jour, j'ai joué au badminton et j'ai aimé ça, mais les gens avec qui je jouais étaient bien trop bons. C'était la première fois que je jouais au badminton et je jouais avec des professionnels ! Je n'ai donc pas trop embarqué. Je me suis dit que j'allais les laisser jouer ensemble. J'ai essayé de me trouver une autre activité, mais pour l'instant, il n'y a rien qui m'intéresse.
60. Quand j'étais jeune, je lisais beaucoup, mais à un moment donné, j'ai arrêté. Il faudrait que je recommence parce que j'aimais vraiment ça. Ça m'a aidé dans mon français. Les premiers livres que j'ai lus c'était la série des Harry Potter. C'est à ce moment que j'ai commencé à vraiment aimer lire. Je devais être en sixième année et je lisais tout ce qui me tombait sous la main. J'ai aussi lu Patrick Sénécal et Amélie Nothomb. Ses livres sont assez originaux, mais ils sont compliqués à comprendre. Je me souviens que je devais relire chaque passage. Il y avait des mots qui m'échappaient et je devais les chercher dans le dictionnaire. À l'adolescence, j'aimais les romans tirés d'histoires vécues, comme *Des fleurs sur la neige*, *Christiane F.* et *L'herbe bleue*. J'ai lu plein d'autres livres, mais je ne me souviens plus des titres. Il y a quelque temps, j'ai acheté *50 Nuances de gris*, mais je n'ai pas embarqué dans l'histoire. Ce n'est pas mon style...
61. Dernièrement, je me suis achetée le deuxième livre de Christiane F.. Elle parle de sa vie d'aujourd'hui et de comment elle est. Je ne l'ai pas encore lu, mais j'ai bien hâte. C'est fou son histoire. C'est incroyable de voir à quel point elle est tombée très bas en si peu de temps. Elle consommait des drogues dures et se prostituait et malgré ça, elle a tout de même réussi à s'en sortir. Ce n'est pas tout le monde qui s'en sort. Plusieurs de ses amis en sont morts...

2.2.12 *Élever ou non mes enfants sur la réserve*

62. Ça fait longtemps que j'ai le goût d'avoir des enfants. Pour l'instant, ma condition physique ne me le permet pas. J'ai perdu beaucoup de sang dernièrement et j'ai un

taux de fer très bas. Je n'ai donc pas le choix de prendre la pilule contraceptive. Il faut que j'attende un an avant d'avoir un enfant pour que mon corps se refasse des réserves de fer. Mais ce n'est pas grave parce que mon chum n'est pas prêt. Ça fait environ deux ans que je lui demande, mais il n'est jamais prêt. Je ne veux pas le forcer. Je sais qu'il y a des filles qui essaieraient de forcer leur chum, mais je ne pense pas que ce soit la bonne façon de faire. Je veux attendre que lui aussi soit prêt. Même si je pense que les gars ne sont jamais vraiment prêts à avoir un enfant. Pour lui ce n'est pas le bon moment et il a raison. Il n'y a jamais de meilleur moment, mais c'est certain qu'après avoir eu un diplôme, c'est plus facile de se trouver un emploi. Ensuite, on a le salaire qui suit et on peut s'acheter une maison. Malgré tout, je me dis que ce serait aussi un bon timing de tomber enceinte pendant mes études. J'aurais sûrement mon bébé avant ou après avoir fini mon cours.

63. Je n'ai pas vraiment envie d'élever mon enfant sur la réserve parce qu'il n'y a rien à faire. Je voudrais qu'il ait une passion, mais qu'est-ce qu'il peut faire ici comme activité ? À part aller au centre social, se baigner ou aller à la maison des jeunes, il n'y a rien à faire. En plus, à la maison des jeunes, il y a une éducatrice assise et elle laisse les jeunes jouer et jaser. Ils ne font pas vraiment d'activités ensemble. Je me demande s'il y a d'autres activités pour les enfants ici. J'ai une amie qui demeure à Québec. Sa fille fait 5 cours par semaine : gymnastique, ballet, etc. Elle est en train de découvrir ses passions : le sport, les arts, etc. Quand on a une passion, on a moins tendance à se tourner vers la consommation. La consommation est problématique dans la communauté et selon moi, le manque d'activités sur la réserve y contribue. C'est une des raisons qui me pousse à déménager à Québec. Mais mon amie m'a dit : « C'est pas parce que tu habites à Québec que ton enfant ne se droguera pas ».

Ce n'est pas que je ne veux pas qu'il se drogue. J'aimerais seulement que mes enfants aient une passion qui leur fasse suivre le bon chemin. Je ne veux pas qu'ils tombent dans la délinquance, comme moi. Je veux qu'ils aient une vie différente de la mienne.

2.2.13 Transmettre à mes enfants le respect, la confiance en soi et la langue

64. On m'a transmis des valeurs de respect. On m'a appris à respecter les adultes et l'autorité. C'est différent pour mon frère, il s'en fout. S'il veut *envoyer chier* notre mère, il va le faire. Tandis que moi je la respecte, même si je suis fâchée et qu'elle m'a fait *chier*. Je me suis déjà chicanée avec ma mère, mais je n'ai jamais été impolie ou méchante envers elle. En fait, ils réagissent tous comme ça dans ma famille et je ne comprends pas pourquoi. Ma mère et mes sœurs peuvent être très méchantes entre elles. Quand il y a un conflit entre ma sœur et moi, c'est elle qui me fait *chier*, mais je la laisse faire. Je n'entre pas dans son jeu. Je ne veux pas que mon enfant soit comme ça. Je veux qu'il me respecte, car je suis sa mère. Je veux aussi qu'il respecte les personnes en autorité, que ce soit son professeur ou son directeur d'école même s'il n'est pas d'accord avec eux.

65. Je trouve que c'est important d'assumer les conséquences des gestes que l'on pose. Pour ma part, j'ai toujours assumé les conséquences de mes actes. Quand je faisais des conneries et qu'on me mettait en punition, je comprenais pourquoi. Je savais que si je faisais quelque chose d'interdit, j'aurais une punition et je l'assumais. J'aimerais que mon enfant soit quelqu'un qui ne joue pas les victimes et qu'il ait confiance en lui. Je ne veux pas qu'il soit comme moi quand j'étais jeune. J'étais une enfant très renfermée et je n'avais aucune confiance en moi. J'ai vécu du racisme quand j'étais en famille d'accueil et ça m'a affecté. J'espère que mon enfant va être fort et qu'il va avoir confiance en lui. Je pense que c'est possible. Mon chum a une bonne confiance en lui, alors je pense qu'il va pouvoir transmettre ça à notre enfant.
66. Je veux que mon chum lui apprenne l'innu, lui parle la langue, mais pas son frère. Leurs parents ne lui ont pas parlé en innu. Je trouve ça un peu dommage. C'est le seul membre de sa famille qui ne parle pas la langue. Pourtant il est allé à l'école innue, mais il avait de la misère. Il devait tout le temps dire à son professeur de répéter en français. Je ne veux pas que ça arrive à mon enfant. C'est pour ça que je voudrais que mon chum lui parle en innu. Ça ne me tente pas qu'il parle seulement en français. Je pourrais peut-être l'apprendre en même temps que lui, à mon rythme. J'aurais vraiment aimé être capable de la parler. Je trouve que c'est une belle langue.

2.2.14 Avoir un système de protection à notre image

67. Selon moi, il devrait y avoir plus d'efforts pour que les jeunes restent dans la communauté. Il y a de bonnes familles, ce ne sont pas tous de la racaille. Il faudrait aussi sensibiliser les gens de la communauté pour qu'ils acceptent de devenir famille d'accueil. Il y a tellement de jeunes qui en auraient besoin, mais c'est difficile d'en trouver une sur la réserve. C'est sûrement pour cette raison qu'on m'a envoyée dans une famille blanche.
68. Prenons mon histoire : au départ, ma première travailleuse sociale était innue. Je me souviens qu'elle nous ait amenés une fois à Pointe-Bleue. Elle avait organisé cela pour qu'on passe du temps ensemble, ma mère, ma sœur, mon frère et moi. On a eu beaucoup de plaisir avec ma grande sœur ***. En fait, c'est ma demi-sœur, car nous avons la même mère, mais pas le même père. J'étais très jeune à l'époque. Je me rappelle seulement cet événement parce qu'on me l'a raconté. Ce ne sont donc pas de *vrais* souvenirs. Je suis surprise que ma famille d'accueil nous ait laissé partir avec notre mère. C'est loin, Pointe-Bleue. Ce n'est pas n'importe quelle travailleuse sociale qui aurait fait ce genre de chose.
69. Ensuite, j'ai eu une autre travailleuse sociale, une blanche. C'est à partir ce moment-là que les liens avec ma famille biologique ont été coupés. Si elle avait vu que lors des rencontres avec notre famille, ça ne se passait pas bien, j'aurais pu comprendre qu'elle coupe les liens, car on était des enfants et elle devait s'assurer

de notre bien-être. Ce que je ne comprends pas c'est que ça allait bien lorsqu'on voyait nos parents. On ne lui a jamais dit qu'on ne voulait plus les voir. Au lieu de supposer que nous ne voulions plus voir nos parents, elle aurait pu faire plus d'efforts et insister un peu plus en nous demandant ce que nous souhaitions vraiment faire. C'est certain que nous avons été influencés par notre famille d'accueil. Je crois que si nous avions eu seulement des travailleurs sociaux innus, ça aurait été différent. Ils auraient insisté pour que l'on maintienne les contacts avec notre famille.

70. La DPJ et les intervenants blancs nous ont donc oubliés. Je ne me souviens plus de l'âge exact que j'avais à l'époque, mais je me rappelle que le suivi a arrêté tout d'un coup. Ça a été comme ça pendant quelques années. Je devais avoir 10 ou 11 ans quand la DPJ a recommencé à venir nous voir.
71. Il y a aussi la distance : nous étions à Baie-Comeau et notre famille était à Sept-Îles. J'ai de la difficulté à comprendre pourquoi ils nous ont amenés en famille d'accueil à Baie-Comeau et qu'ils n'ont jamais essayé de nous ramener plus proche de Sept-Îles. J'imagine qu'ils ont vu que nous étions dans une bonne famille. C'est difficile de trouver des familles d'accueil, surtout pour 2 enfants. Ils ne voulaient pas nous séparer, mon frère et moi. C'est une des bonnes choses qu'ils ont faites pour nous. C'est certain que j'ai été bien et que j'ai eu une assez belle vie en famille d'accueil.
72. Par la suite, j'ai eu une autre travailleuse sociale blanche. Elle a fait des démarches pour que j'obtienne ma carte de statut indien. Elle aurait pu faire seulement un suivi standard avec ma famille d'accueil et ne pas essayer de chercher plus loin, mais elle avait envie que je renoue avec mes racines. Je l'aimais, car j'avais la conviction qu'elle travaillait pour moi. Elle m'a également amené à Sept-Îles pour que je puisse voir ma famille. Tout ce qu'elle a fait m'a donné le goût de revenir dans la communauté, de rencontrer ma famille, mais aussi de connaître l'univers innu. Cette femme a fait une grande différence dans ma vie. Je crois que si j'avais eu une autre travailleuse sociale, ça se serait passé différemment. Elle m'a donné confiance en moi et elle m'a aidé.
73. Avec le recul, je me dis que si les contacts avec ma famille avaient été maintenus, j'aurais peut-être décidé de rester à Baie-Comeau dans cette famille d'accueil-là. Je n'aurais pas fugué autant et je ne leur aurais pas fait autant de peine en prenant la décision de revenir à Sept-Îles. Je pense que si les intervenants avaient compris que j'étais bien avec ces gens-là, mais que j'avais également besoin d'avoir des contacts avec ma famille, je n'aurais pas coupé les ponts.
74. En fait, j'aimerais que ce soit des Innus qui s'occupent de suivre les enfants et que ce soit différent pour eux. Pour ma part, j'ai été suivie par des intervenants blancs pendant un bon bout de temps. Quand j'y pense, je n'ai rencontré des Innus pour la première fois que lorsque je suis allée à l'école secondaire. Malgré ça, je suis chanceuse d'être tombée sur quelqu'un qui voulait vraiment m'aider à renouer avec

mes racines et ma famille. Quand un enfant se fait placer chez les Blancs, il ne faudrait pas qu'il perde la connexion avec sa culture et les gens de sa communauté.

2.2.15 *Ne pas perdre notre culture et les traditions innues*

75. C'est vraiment important que les Innus ne perdent pas leur culture. Pour ma part, je n'ai pas connu la culture innue et j'ai perdu ma langue. Je trouve ça dommage. J'aurais aimé vivre de cette façon-là et j'aimerais que mon enfant connaisse ces choses-là.
76. Aujourd'hui, je trouve ça beau de voir que ça renaît. Comme *Matutishan*³¹, par exemple. Je ne l'ai jamais fait, mais quand les gens m'en parlent, je trouve ça *hot*. Il y a une femme innue qui habite à la base de Moisie et elle fait le *Matutishan*. Elle a un centre de thérapie à même sa maison. J'y suis allée une fois lorsque ma mère et ma sœur séjournaient là-bas. J'aurais bien aimé le faire, mais ça n'a pas adonné. Il y a bien une fois où ça aurait pu fonctionner. Quand j'étais en fugue, ma mère a voulu m'amener chez cette femme parce que la police n'arrêtait pas de venir chez elle. Elle lui a demandé de faire le *Matutishan*. Elle a accepté parce que nous étions en train de renouer ma mère et moi, mais finalement je ne l'ai pas fait. Ensuite je suis retournée à Baie-Comeau, mais j'aurais aimé vivre cette expérience-là parce que j'en aurais appris beaucoup sur la culture et les traditions innues.
77. Aller dans le bois c'est une autre tradition importante. Quand les gens y vont, ils montent leurs tentes. Ensuite, ils y installent du sapinage et un petit four. J'y allais aussi quand j'étais jeune, avec des Blancs. Mais ce n'était pas pareil parce qu'on avait un chalet. À l'école, les enfants apprennent ce qu'est la culture innue. L'autre jour, une dame est venue et elle leur a montré à faire de la banique dans le sable. En fait, c'est la vraie façon de faire. J'ai pu visionner l'atelier parce qu'une femme l'a publié sur Facebook. C'était la première fois que je voyais ça et j'ai trouvé ça spécial. Je savais que ça se faisait dans le sable, mais je ne savais pas exactement comment.
78. L'univers innu m'a toujours intéressé. Quand je suis revenue, je ne connaissais rien à la culture. Ce que j'entendais, ce que je voyais, la musique que j'entendais parfois, tout ça m'intéressait. Faire la connaissance d'Innus m'a incité à m'intéresser à la culture. Je trouve que cette culture est belle et je pense qu'on ne devrait pas perdre nos traditions. En fait, toutes les communautés ont leurs traditions. J'ai une amie dont l'ex-conjoint est un chanteur innu qui joue aussi du tambour. Je trouve ça beau, pour moi c'est sacré. J'aime aussi aller à *InnuNikamu*³², c'est le fun.

³¹ Traduction française : la tente à suer

³² Innu Nikamu est un festival de musique qui a lieu tous les étés à Maliotenam

2.2.16 *C'est ça mon histoire*

79. Quand je raconte mon histoire, les gens trouvent que c'est incroyable que je sois rendue là aujourd'hui. Malgré tout ce que j'ai pu vivre dans ma vie, ça va bien. Il y a des gens qui consomment et qui régressent tout le temps. Je me dis que finalement, je ne suis pas si pire que ça. Je n'ai peut-être pas de diplôme, mais je m'en sors bien. J'ai une maison, c'est une maisonnette, mais au moins j'ai un toit. Mon chum travaille et on est bien. C'est ça ma vie ! Je ne sais pas ce que je pourrais rajouter de plus...

2.3 Récit de Bernadette Grégoire

2.3.1 *D'où je viens*

1. Je m'appelle Bernadette Régis Grégoire et j'ai 20 ans. Je viens de Maliotenam. Ma mère vient aussi d'ici et mon père vient de Sheshatshiu, une réserve du Labrador, près du village de Goose Bay. Ma langue maternelle est l'amérindien, mais je parle couramment le français. Mes parents parlent le français, mais ma mère parlait aussi l'innu. Quand j'étais petite, elle nous parlait en innu. Je n'ai jamais voulu le parler, mais je le comprends.

2.3.2 *Des souvenirs difficiles*

2. Quand j'étais jeune, il s'est passé un événement, mais je n'ai jamais voulu savoir ce que c'était. Je n'en ai gardé aucun souvenir. Je pense que j'ai été abusée parce que lorsque j'habitais en famille d'accueil, j'avais peur des *vieux messieurs*. Je ne voulais rien savoir. Pourquoi les *vieux*? C'est peut-être arrivé du côté de mon grand-père? Je sais qu'il était pédophile, ma mère m'a tout le temps dit de faire attention. Je n'ai aucun souvenir, c'est peut-être ma mémoire qui bloque ses images pour me protéger. Aujourd'hui je n'ai plus peur, je suis correcte, mais je me suis tout le temps demandée pourquoi j'avais si peur. Quand le Centre jeunesse m'a demandé si je voulais lire mon dossier, j'ai dit non. Je me dis que j'aurais peut-être dû. Je ne sais pas...
3. J'ai aussi quelques souvenirs de mon beau-père. Je me souviens qu'il s'est fait arrêter par la police. Je le regardais par la fenêtre, il avait les yeux rouges. Il venait sûrement de se faire lancer du poivre de Cayenne dans le visage. Il était dehors, en boxer et il se faisait menotter. Je n'ai aucune idée de la raison de son arrestation. Je me souviens aussi qu'il m'ait giflée et qu'ensuite je suis allée pleurer dans la garde-robe. Un jour, il m'a offert une bicyclette avec de petites roues. Il me l'avait achetée comme ça, sans raison et j'étais contente...
4. À cette époque, j'avais un chien qui s'appelait Fluppy. Un jour, ma mère l'a envoyé à la SPCA parce qu'il avait le cancer. Elle ne m'avait pas demandé la permission alors je les ai appelés le jour même pour le ravoir, mais ils m'ont dit qu'ils l'avaient déjà vendu. Je ne les ai jamais crus. En fait, je pense qu'il a été euthanasié...

2.3.3 *Le sentiment d'avoir été abandonnée et enfermée*

5. J'étais petite quand j'ai été placée. J'ai longtemps fait des allers-retours entre ma mère et la famille d'accueil. J'ai habité dans cette famille jusqu'à l'âge de onze ou douze ans. Ils étaient métis et ils avaient 3 filles.
6. À cette époque, j'aurais aimé consulter un psychologue, car j'avais tout le temps le sentiment d'être abandonnée. Même si j'avais l'air de bien aller, au fond de moi je n'allais pas bien. Je le cachais. Je me sentais seule et la présence de ma mère me

manquait. C'est quelque chose de très difficile pour un enfant d'être séparé de sa mère. J'étais bien avec eux, mais je me sentais tout le temps rejetée. La dame me disait qu'elle m'aimait, mais ce que je voulais c'était être auprès de ma mère. Ça, on ne peut rien y faire. Bien sûr, ils avaient des suivis avec ma travailleuse sociale. Elle leur demandait : « Comment va Bernadette ? » Et ils lui répondaient : « Elle va bien à l'école, elle travaille bien. » Mais *mon mental* n'allait pas bien. Je me sentais souvent seule et je pleurais. Quand je repense à ça aujourd'hui, je me dis qu'un psychologue m'aurait peut-être aidé et m'aurait fait du bien. Même si ça ne paraît pas et qu'on pense qu'un enfant va bien, il devrait pouvoir parler à un psychologue, juste pour parler...

7. Ma famille d'accueil a toujours été correcte avec moi. Ils m'ont inculquée de bonnes valeurs dont le sens de la famille. Je sais que je leur ressemble. Cette dame m'a appris à bien faire les choses. Elle faisait souvent des activités avec nous. En fait, elle faisait des activités pour toutes les fêtes : l'Halloween, Noël, etc. Elle nous a aussi appris à cuisiner. Elle est encore là pour moi aujourd'hui. Si je ne fais pas bien, je vais là-bas. J'y vais aussi pour les partys de Noël. Elle est comme une mère pour moi. Si j'avais habité avec ma mère biologique, je n'aurais sûrement pas appris à m'occuper correctement des enfants. Quand une mère t'élève, tu refais souvent la même chose avec tes enfants. Alors si j'avais habité avec mes vrais parents, j'aurais sûrement refait la même affaire. J'aurais fait des erreurs.
8. Vers 12 ans j'ai commencé à avoir des problèmes de comportement. J'ai été placée au Centre jeunesse de Sept-Îles parce que je fuguais. Je faisais souvent des allers-retours : Centre jeunesse, famille d'accueil et foyer de groupe. Je me retrouvais tout le temps en zone sécuritaire pour une période de 6 mois. J'ai aussi été envoyé vers d'autres Centres jeunesse : Gaspé, Alma et Chicoutimi. Ils m'ont voyagé un peu partout, car je me sauvais. Ça a été comme ça jusqu'à l'âge de seize ou dix-sept ans.
9. Je me souviens que je voyais mes amis faire plein d'activités. Ils allaient à *Beauce Carnaval*, ils s'amusaient entre eux et moi j'étais enfermée. Je ne pouvais pas sortir. Encore aujourd'hui mes amis se racontent leurs souvenirs : « Ah, tu te souviens quand il s'est passé telle chose ». Mais je n'étais pas là, j'étais enfermée.
10. Je comprends que je ne suivais pas toujours les règles, mais je trouve que ce n'était pas si grave. Ma pédopsychiatre et ma travailleuse sociale me disaient que la loi était mal faite et que j'étais prise dans ce système. Elles me disaient qu'à mes 18 ans j'allais être correct et que j'allais m'en sortir. Elles voulaient m'aider, mais elles ne pouvaient pas faire grand-chose. J'étais prise dans un Centre jeunesse jusqu'à mes 18 ans. Elles me disaient que je devais être courageuse et patiente. J'ai été courageuse, mais je n'ai pas toujours bien réagi, car j'étais malheureuse d'être enfermée là-bas.
11. Je ne peux pas dire qu'il n'y ait eu des gens importants dans mon parcours. J'ai tissé certains liens avec des éducateurs, mais ce n'était pas de vrais liens. C'était

hypocrite de ma part. Je tissais des liens pour avoir quelque chose en retour. Lorsque j'étais au Centre jeunesse, je manipulais beaucoup les gens. Les adolescents sont comme ça, ils manipulent leurs parents pour avoir ce qu'ils veulent. Je faisais la même chose, mais c'était seulement parce que je voulais sortir et aller chez ma mère. *Je rentrais dans la partie sécuritaire* et je jouais à la petite gentille. Je faisais des guides de réflexion et des feuilles de bon comportement. Mais dans le fond je voulais seulement que les intervenants pensent que j'avais travaillé sur moi. Ils me disaient : « Wow, Bernadette, on voit que tu as bien travaillé. Tu as fait des efforts. On pense que tu es prête à sortir. » Je m'en foutais ! Mais bon, je ne le fais plus aujourd'hui !

12. À mes 17 ans, j'ai demandé de partir, je ne voulais plus rien savoir de ce monde-là. J'étais révoltée contre la DPJ, je les ai donc envoyés chier. Oui, ils m'ont aidé, mais jusqu'à un certain point... Ils m'ont tellement enfermée durant mon adolescence que ça m'a rendue malheureuse. Il n'y a rien à faire avec le système de protection de la jeunesse et ses lois. On ne peut rien changer...

2.3.4 *Mon retour à Maliotenam*

13. À mes dix-sept ans, je suis revenue à Maliotenam, dans la réserve. J'habitais chez une amie. Je me suis trouvée un emploi et je subvenais à mes besoins. C'est à cette époque-là que j'ai connu mon chum. Nous venons tous les deux de Maliotenam. On s'est alors trouvé un appartement à Sept-îles et on y est resté pendant un an et demi. Je travaillais et j'allais à l'école. Je recevais une aide du Conseil de bande pour aller à l'école.
14. Ma mère est morte l'an dernier du cancer et j'ai vécu un avortement. À la suite de ça, j'ai fait une dépression majeure. J'étais en chute libre. Je ne prenais pas ma médication. J'ai abandonné l'école et j'ai quitté mon emploi. Mon chum a aussi perdu son emploi, mais il a reçu des prestations de chômage. Quand les prestations ont fini, on n'était plus capable de payer le loyer, c'était trop cher. On était rendus pauvres... On a donc décidé de revenir vivre dans la réserve en attendant. Ça fait maintenant 4 ou 5 mois qu'on habite dans cette maison-là. En fait, c'est la maison de mon chum. C'est temporaire, on n'habitera pas ici toute notre vie.
15. Je remonte tranquillement la pente. Je prends mes médicaments et je vais voir un médecin. Disons que je fais ce que j'ai à faire. Je me suis inscrite à l'école, mais je suis sur une liste d'attente. Ça prend beaucoup de temps... Je ne fais rien en attendant, à par attendre ! Je fais ma petite femme au foyer : je fais le ménage, je fais à manger à mon chum et à mes amis et je m'occupe de mon chien, etc. Je reste tranquille.
16. Je n'ai aucun lien avec les membres de ma famille, à l'exception d'un de mes frères. Je ne parle à aucun membre de ma famille depuis la mort de ma mère, l'an dernier. À chaque fois que j'ai essayé d'entrer en contact avec eux, ils m'ont volé de

l'argent. Ils sont très malfaisants. Mon frère *** est délinquant. Il est en prison en ce moment et il a des problèmes de consommation.

17. Mon autre frère, celui avec qui je suis en contact, a une déficience. Il habite à Québec avec sa blonde. Il vit un peu dans la rue. Il vient me rendre visite, il est gentil et il n'a pas de malice. Quand il vient chez moi, je fais comme s'il était un enfant. En fait, il est comme un enfant. Ce n'est pas tout à fait un enfant, mais il a une petite déficience. J'aime ça m'occuper de lui : « Es-tu correct ? Veux-tu du jus ? ». Je lui mets un film de *Bob l'éponge* et il est correct. Je lui donne des chips et des bonbons et il est content.
18. Mon chum a trente-six ans, mais il a l'air plus jeune que ça. Il est issu d'une famille de 32 enfants, son père était un *courailleur*.... Je suis revenue vivre à Malio pour lui. Je l'ai suivi et je n'aurais pas habité ailleurs. Nous habitons dans sa maison. Cet homme représente tout pour moi et c'est avec lui que je veux construire mon avenir, avoir des enfants et terminer ma vie.
19. Il a deux filles. Il en a une qui vit à Québec et qui a douze ans, mais nous ne la voyons pas souvent. Son autre fille a eu 4 ans en septembre. Elle est souvent avec nous, mais c'est sa mère qui en a la garde. Quand elle est à la maison, je fais tout le temps des activités avec elle. On cuisine ensemble, on fait des muffins. Je lui montre à faire des choses que ma mère ne m'aurait jamais apprises. Je l'écoute et je parle avec elle. Je m'amuse dehors avec elle, on fait de la craie. Ma mère n'aurait jamais fait ça avec moi. Parfois on empile des blocs *Lego* ou on joue avec des *Monsters High*. On fait aussi du bricolage. Par exemple, pour la fête des Pères, on a fait des cartes et on y a mis des photos. Ensuite, on y a écrit des souhaits et on les a offertes à mon chum. On a aussi peinturé de petites cabanes d'oiseaux et on les a accrochées en bas [près de la plage de Maliotenam. Il y a un petit parc là-bas avec des petits canards. On y est allés tous ensemble, mon chum, ma belle-fille et moi. On fait de petites activités comme ça.
20. J'ai également une chienne qui s'appelle Dida. C'est ma belle-fille qui l'a appelée comme ça. Elle trouvait ça beau. Elle se sauve tout le temps, mais elle revient toute seule. Je ne la reverrais sûrement pas si j'habitais en ville parce que la SPCA se promène souvent là-bas. Je ne l'ai pas enregistré. Ça fait 8 ou 9 mois que je l'ai. Je dois faire attention, car elle va avoir ses menstruations bientôt. Mon chum voulait un chien pur race alors quand je l'ai eu, il ne l'aimait pas...

2.3.5 *Mes projets pour l'avenir*

21. J'ai trop de rêves... J'aimerais voyager un peu partout, à Dubaï entre autres. C'est *hot* là-bas. Mais ce voyage-là coûte 10 000 \$. Ça me prendrait beaucoup de temps pour ramasser tout l'argent.
22. On aimerait aussi se construire une maison à Maliotenam. Il y a des projets

d'habitation offerts par le Conseil de bande qui te permettent de construire ta propre maison. On a aussi parlé de déménager à Québec, mais on n'est pas certain. Mon chum a déjà habité là-bas, il sait donc c'est quoi. En fait, je ne sais pas encore où est-ce que j'aimerais habiter...

23. Je veux finir mes études parce que j'ai seulement un secondaire 4. C'est le secondaire qui est difficile. Je veux aller au cégep et peut-être à l'université. On m'a dit qu'au cégep, on peut étudier dans ce qu'on aime. C'est le fun, j'ai hâte d'être rendu là, mais je ne sais pas encore ce que je veux faire... Je change tout le temps d'idée. J'aime les sciences et tout ce qui touche au corps humain. Je pourrais travailler, mais j'ai peur qu'on m'appelle pour retourner à l'école. En attendant, je ne lâche pas.
24. J'aimerais aussi être psychologue. Tout le monde a ses petits problèmes. Quand j'étais jeune, j'aimais m'analyser. J'allais voir sur *Google* et ensuite, quand je rencontrais mon psychologue ou mon psychiatre, ils me disaient que mon analyse était bonne. J'aime beaucoup analyser les gens et j'ai souvent raison. Quand mon chum réagit d'une certaine façon, je me demande pourquoi il réagit comme ça. Je me demande ce qu'il a vécu quand il était jeune. Je me dis que c'est peut-être pour ça qu'il réagit de cette manière. Je pose tout le temps des questions. Je suis curieuse, j'aime tout savoir. Si je ne connais pas quelqu'un, je vais vouloir tout savoir sur lui. Je ne sais pas pourquoi je suis comme ça. Parfois les gens me disent : « Enquêtes-tu pour la police ? » Mon chum me le dit tout le temps aussi.
25. Des fois j'ai l'impression qu'il me manque quelque chose. Il faut que je m'occupe de quelqu'un, j'ai besoin de m'occuper d'un enfant et de materner. Je pense que toutes les femmes ont ça en elles. Mais je veux terminer l'école avant d'avoir un enfant.

2.3.6 *Aller dans le bois*

26. Je vais dans le bois, j'aime ça y aller. On est bien dans le bois, on n'a pas de problème. Ma mère aussi aimait vraiment ça. J'y suis allée quelquefois avec elle quand j'étais jeune, mais après je suis partie en famille d'accueil... Ma mère et mon chum m'en ont beaucoup appris. Lui, il va tout le temps dans le bois. Il va à la chasse à l'original et au caribou. Il revient justement de là, mais ils n'en ont pas tué. Notre camp de chasse est à Port-Cartier. Quand c'est loin, on peut prendre le train. À chaque fois qu'on va chasser, on reçoit de l'argent pour payer le gaz et d'autres choses comme ça.
27. Quand je pense au bois, je vois des images de pêche et de chasse au caribou. Je suis allée à la Baie-James l'an dernier. C'était vraiment le fun. On a roulé sans arrêt jusque là-bas. C'est vingt et une heures de route. On a dormi dans l'auto alors quand on est arrivé, on était fatigué. On a déjeuné là-bas et après on est allé à la chasse. On a chassé toute la journée. Ensuite on est allé dormir à l'hôtel et le lendemain, on est

reparti. On se promenait et il y avait des troupeaux de caribous qui traversaient partout. On en a tué plusieurs. On faisait des allers-retours. Dans le fond, ça fonctionne de cette façon : on tue des caribous, on les ramène, on les ouvre et on les vide. Il faisait vraiment froid là-bas... Quand on ouvrait un caribou, on se réchauffait. On mettait nos mains à l'intérieur et c'était chaud. C'est mon chum qui m'a appris à ouvrir et vider un caribou. On ne fait pas de rituel spécial, mais quand on revient, on donne du gibier aux Aînés.

28. J'aimerais laisser à mes enfants notre culture autochtone, par exemple « être dans le bois ». J'aimerais leur transmettre les valeurs innues. J'aimerais que mes enfants parlent innu, qu'ils sachent chasser et qu'ils reconnaissent les plantes. Je voudrais leur montrer comment dépecer un caribou parce que je sais comment le faire. Je veux aussi qu'ils sachent comment mettre des collets pour attraper des lièvres et cuisiner. J'aimerais qu'ils puissent faire des tentes innues, des remèdes autochtones et qu'ils respectent la nature. Je trouve ça important.

2.4 Récit de Hugo Grégoire

2.4.1 *Ma jeunesse à Uashat*

1. Je m'appelle Hugo Grégoire et je viens d'Uashat. J'ai 19 ans et je n'ai pas d'enfants. La langue que je parle couramment est le Français.
2. Je n'ai pas les mots en ce moment pour décrire d'où je viens et pour parler de mon enfance. C'est dur de se rappeler et de revenir en arrière. Je ne sais pas comment l'expliquer...
3. J'ai 2 sœurs, mais je n'ai pas de frère. En fait j'ai un demi-frère, mais je ne le connais pas vraiment. Mon père biologique habite à Lévis, il était bûcheron et maintenant il gère des immeubles à logement. Le père de ma sœur, c'est mon papa, c'est lui qui m'a élevé.
4. Dans ma famille, on n'a jamais vraiment été réunis tous ensemble. En fait, on se réunissait seulement à Noël. On a seulement vécu avec ma mère, mon beau-père, ma sœur et moi.
5. Mes souvenirs sont surtout en lien avec le hockey. Je jouais tout le temps, peu importe que ce soit l'hiver ou l'été. C'est ce qui m'a initié au sport. On jouait en avant de chez nous. Je pouvais sortir de la maison à 8 h le matin et jouer jusqu'à 17 h — 18 h. J'aimais vraiment le hockey. J'étais jeune, c'était le parfait bonheur à l'époque.
6. J'étais hyperactif alors j'avais besoin de faire du sport et de bouger. Je me promenais souvent dans la communauté, j'allais partout. Je n'allais pas beaucoup à l'école parce que rester une heure assis à l'école, c'était difficile, il fallait que je bouge. Si je commençais à faire de l'éducation physique le matin avant d'aller en classe, c'était bon. J'étais souvent stressé en classe parce qu'il fallait que je bouge. C'est pour ça que je *loaffais* l'école. Je m'en allais chez nous, jouer au hockey dehors. Encore aujourd'hui, si je me réveille, que je mange et que je vais travailler directement, ce n'est pas facile.
7. Quand j'étais jeune, j'aimais ça le hockey. J'aimais vraiment ça, mais aujourd'hui, je ne joue plus.

2.4.2 *Faire les 400 coups*

8. À l'époque, j'étais un peu malfaisant. J'étais un petit comique, mais en même temps un petit malfaisant. En fait, je faisais de *petits mauvais coups*.

9. Je me souviens d'une fois où je me suis déguisé en Batman et je suis monté sur le toit de ma maison. Les gens passaient dans la rue et ils se demandaient qui était sur le toit. Je sautais par en arrière, mais les gens ne savaient pas qu'il y avait un autre toit en arrière, plus bas. Je faisais semblant de sauter, comme Batman. Le monde disait : « Ah, avez-vous vu ça ! » Ensuite, ils se sont mis à me chercher, mais ils ne m'ont jamais trouvé ! Haha !
10. Mes amis et moi, on était de vilains garçons. On faisait des mauvais coups un peu partout. On cognait aux portes et on se sauvait. Une fois, on a fait une gaffe : On a pris une roche et on l'a lancée sur une auto de police. On l'a lancée et Paf ! L'auto s'est arrêtée et le policier a allumé ses flashes. Ha ! ha !, on s'est sauvé ! Une autre fois, on a mis une corde au milieu de la rue, en l'attachant aux lampadaires. Une auto de police est arrivée et elle roulait vite. Les lumières en haut du lampadaire ont failli arracher. Elles ont bougé sur le côté, il y a un bout qui tenait et l'autre pendait. On était malcommodes comme ça quand on était jeune...
11. Je me souviens d'un autre exemple : Il y a une vieille dame en chaise roulante qui habite sur la rue Arnaud. Autrefois, j'allais chez elle pour faire des mauvais coups. Sur son balcon à l'arrière, il y avait une espèce de trottoir pour les chaises roulantes. Un jour, je suis rentré là et je l'ai poussé en bas de la galerie. Elle me disait : « Non, non, non ! Arrête ça ! » Elle n'est pas allée bien loin. Ma mère est arrivée. Elle était fâchée, mais en même temps elle trouvait ça drôle. Elle m'a dit : « Mon *ostie*, tu ne fais plus jamais ça. » Je me suis senti très méchant d'avoir poussé une personne âgée. En plus la dame m'avait dit : « Non, non, fais pas ça. Ne touche pas à ça. Vatt-en chez vous. » C'était mal de ma part. Heureusement qu'il n'y avait pas une pente. Je l'ai poussé comme ça, en fou... Aujourd'hui, quand je vais la voir, je me sens mal. Mais nous nous entendons bien. Des fois je vais lui chercher ce qu'elle veut au dépanneur. J'ai du respect pour les handicapés et les gens malades.
12. Un jour, j'étais avec un de mes amis. On marchait tranquillement et là, on voit de la lumière chez ***, un monsieur qui avait mal à la jambe. Il y avait une échelle sur le mur de sa maison. On l'a pris et on l'a lancé en haut du toit. Il nous a vus et il est venu à la fenêtre. Il nous a dit : « C'est quoi que vous faites avec ça ? Heille !, donnez-moi ça. » On s'est sauvé, mais il ne pouvait pas courir... il avait mal à sa jambe.
13. Une autre fois, on a poussé les étagères du Wal-Mart, mais on en a fait tomber juste 3, je pense. Quand on est jeune, on fait le voyou... Surtout les gars, on est plus voyous que les filles.
14. Avant d'avoir 18 ans, je bougeais tout le temps. Je faisais tout le temps des gaffes et je fumais du pot. La police était tout le temps chez ma mère, à cause de moi. Ma mère me disait : « Je sais pas ce que je vais faire avec toi. »

C'est toute une enfance... J'étais vraiment méchant, surtout la dame avec la chaise roulante, mais bon j'étais jeune. Il n'y a personne de parfait dans la vie.

2.4.3 La vie au Pavillon

15. J'avais 14 ans quand j'ai quitté la communauté. J'ai connu beaucoup de centres, de foyers et de familles d'accueil dans ma jeunesse. Ça a commencé avec le foyer Pishimuss, à Uashat. Je suis parti parce que je n'allais pas à l'école et que j'étais vulgaire, malin. J'étais malin, mais je ne frappais pas personne. Je disais des mots qui ne se disaient pas, et j'en disais beaucoup. Je me souviens encore du jour où c'est arrivé. J'étais dehors, sur le terrain de l'école avec mon intervenante et mon tuteur. Je m'en souviens encore. On sait rendu à Uauitshitun et l'escorte est venue me chercher. La DPJ, les intervenants ont choisi de me placer au foyer parce que je n'avais pas le choix d'aller à l'école.
16. Après ça, je suis allé en ville à Sept-Îles en famille d'accueil. Je suis resté là deux mois. Comme je n'allais pas à l'école, ils m'ont envoyé au pavillon Richelieu à Baie-Comeau. C'est là que je me suis pris en main. La première fois que je suis arrivé là-bas, je ne me sentais pas chez moi. Je suis rentré et je suis parti à pleurer. C'est normal, je me sentais loin de ma famille, je me sentais loin de ma mère. Le lendemain, je m'ennuyais encore. Ça a pris du temps avant que je m'en remette, que je me remette comme il faut. Ça m'a pris près d'un mois pour que je pense moins à ma famille. C'était dur les premiers temps, vraiment dur.
17. J'avais un contrat de deux ans avec le Pavillon Richelieu, mais je suis finalement resté quatre mois. J'ai fait ce que j'avais à faire : j'écoutais et j'allais à l'école. Je m'en souviens encore, c'était le 29 mai. J'étais en sortie depuis le 24 mai, à Uashat, chez ma mère. Je devais retourner au pavillon le 29 mai. C'était le jour de la fête de ma mère. Mon tuteur m'a appelé et il m'a dit : « Hugo, on n'a plus besoin de toi. »

Je me demandais si c'était une *joke*. C'était peut-être une farce. Il m'a dit : « On ne veut plus te voir ici. ». Et je lui ai dit : « Qu'est-ce que tu veux dire par là? Je ne comprends pas ». Il a dit : « Tu peux rester chez vous. Je vais envoyer une escorte pour qu'on t'envoie tes vêtements et tes bagages. On n'a plus besoin de toi ici ». Je lui ai dit : « Ha !!! ».

Et j'ai pleuré de joie parce que c'était la journée de la fête de ma mère. J'étais content. D'après moi c'était prévu, c'était un cadeau du ciel pour ma mère et pour moi. C'était le plus beau jour de ma vie. J'étais le gars le plus heureux. Ah oui, j'étais heureux. C'est comme si tout avait changé, comme si c'était un nouveau départ et que je pouvais recommencer à zéro. Je me suis dit : « Il faut que je change. » Comment je pourrais expliquer ça ? Je crois qu'on a un livre en dedans de nous et c'est comme si j'avais changé de livre ou que j'avais ouvert un nouveau chapitre.

J'ai donc continué à aller à l'école et je faisais ce que j'avais à faire. Je jouais tout le temps au hockey avec mes amis. Ils étaient contents que je sois revenu. Quand je

leur ai annoncé que j'étais revenu pour de bon, il y en a qui ne me croyait pas : « Ah, tu es menteur. » Et je leur ai dit : « Mais non je te le dis ».

Mes journées ressemblaient à ça : j'allais à l'école et je jouais au hockey. Je jouais tout le temps au hockey. Au pavillon, tu ne peux pas faire comme tu fais à la maison. Bon je m'en vais jouer dehors, je vais revenir plus tard. Je fais voir mes amis. Là-bas, les heures ce n'est pas nous qui choisissons. À 4 heures, c'est une période de jeu libre ; à 5 heures tu manges ; à 6 heures tu débarrasses de table et tu fais tes tâches ; à 7 heures, tu vas prendre ta douche ; à 8 heures tu restes tranquille et à 8 heures 30, envoie vas te coucher. C'était quand même le fun aussi au pavillon, je ne peux pas dire autrement. J'ai aimé ça, mais j'ai aimé ça aussi quand on m'a dit de rester chez moi. Tous les enfants, c'est leur rêve de se faire dire : Tu peux rester chez vous. Ceux qui sont au pavillon sont contents de retourner chez leur mère. Pour moi en tout cas, c'était comme ça.

18. Depuis mon retour, ça a tout le temps bien été. C'est sûr que des fois il y a des jours où ça va moins bien. J'ai été tranquille après ça, j'ai fait ce que j'avais à faire. Mais bon, ce n'est pas juste ça mon histoire, il y a d'autres choses...

2.4.4 *Retourner à l'école*

19. Il y a quelques mois, j'ai fait un cours avec Garda et en ce moment, je travaille comme signaleur routier pour cette compagnie-là. Je travaille douze heures par jour, c'est long. Au moins je ne suis plus celui qui reste debout : celui qui ne bouge pas et qui tourne la pancarte. Je dirige les gros camions et je leur indique où aller. C'est difficile pour moi parce qu'il faut toujours que je bouge, je ne suis pas capable de rester en place.
20. Je fais cet emploi-là jusqu'à ce que l'école m'appelle. En fait, j'ai commencé à étudier au Centre de Développement et de Formation de la Main-d'œuvre de Québec. J'ai été là-bas pendant un an et j'ai demandé un transfert ici. Je vais finir mon DEP en mécanique industrielle au Centre A-W Gagné de Sept-Îles. J'apprends à réparer les gros camions de chantier et les machines industrielles. Je me vois faire ma vie là-dedans. Mon cousin est mécanicien, il a son garage en bas de chez lui. On fait souvent de la mécanique ensemble.
21. J'ai aussi fait mon cours de bûcheron. C'était un cours de trois mois. Au début, je voulais avoir ma carte et pouvoir aller sur un chantier couper du bois. Je voulais être bûcheron parce que j'aime le bois, mais aussi parce que mon vrai père a été bûcheron durant 40 ans. C'est long ça ! Mais je me suis rendu compte que c'était un emploi d'été et que l'hiver je serais sur le chômage. Je suis dit : « Aussi bien aller faire un cours de mécanique industrielle parce que c'est une job à l'année. » Et j'aime ça la mécanique.

2.4.5 Être mon propre boss

22. À la fin de mes études, j'aimerais avoir une entreprise de mécanique industrielle. J'aimerais avoir des employés et qu'ils se réfèrent à moi pour toutes les décisions qu'ils ont à prendre. On m'a souvent dit : « Quand tu ouvres une entreprise, ne fais jamais affaire avec un ami. » Je me suis toujours demandé pourquoi, mais maintenant je comprends : Si mon ami est mon employé, il va me parler comme à un ami et non comme à un patron. Il va me dire : « Heille man ! ou Heille mon ami ! ». Ça ne fonctionne pas. Il faut que de 8 h à 17 h, il m'appelle Hugo, Monsieur, Patron ou Boss. Après le travail, il peut m'appeler *man* s'il le veut. C'est important de faire la différence entre le patron et l'employé sinon tu ne te sens pas respecté dans ta propre compagnie. Il faut que tu te sentes à la hauteur. On m'a aussi dit qu'un ami pouvait essayer de gérer l'entreprise à ma place. De toute façon, je n'ai jamais pensé faire affaire avec mes amis. S'ils veulent se bâtir une entreprise, ils n'ont rien qu'à aller à l'école et travailler. Pour ma part, je sais que je vais me bâtir ma propre entreprise.
23. Je me donne environ quinze ans pour la mettre sur pied : deux à trois ans pour compléter mon DEP, ensuite je vais travailler durant trois ans pour une entreprise en mécanique industrielle puis j'aurai sept à huit ans pour bâtir mon entreprise. Ça va aussi dépendre de la banque. Si j'ai un bon nom, je vais sûrement pouvoir avoir le financement. Mais une entreprise ce n'est pas facile à gérer et il faut qu'elle rapporte de l'argent. Il faut que tu sois capable de payer les comptes. Finalement, l'essentiel, dans le fond, est de savoir gérer cet argent. Si jamais ce projet ne fonctionne pas, j'aimerais faire des contrats comme bûcheron. Et si ça ne marche pas, je vais essayer autre chose. Je vais essayer encore et s'il le faut je vais aller plus loin, jusqu'à ce que je réussisse. Je vois ça de même.

2.4.6 Des intervenants qui agissent pour le bien du jeune et sa sécurité

24. Il y a un mois ou deux, mon ancien intervenant est venu me voir. Il m'a amené un jeune qui devait avoir environ huit ans et qui allait être placé au pavillon Richelieu. L'intervenant voulait que je lui explique comment ça se passait là-bas, pour ne pas le décourager d'y aller. Je lui ai dit : « Ça fait longtemps que j'ai été là-bas. Je ne sais pas s'il y a de nouvelles règles. Ça a peut-être changé. ».

Je lui ai dit la vérité. Je lui ai dit qu'il allait s'ennuyer, mais qu'il allait aimer ça quand même. Il se passe toujours quelque chose, on fait des activités. Ce n'est pas comme ici. À Uashat et à Sept-Îles, il n'y a pas vraiment d'activités. À part les parcs et les quilles... mais ce n'est pas tous les jeunes qui veulent aller jouer aux quilles. Ce n'est pas comme à Québec, là-bas il y a les Galeries de la Capitale et un grand parc central.

25. Je ne sais pas comment ça pourrait être différent pour les jeunes de la communauté qui doivent être placés. C'est sûr que c'est plate pour eux, ils doivent quitter leur famille et la communauté. Mais c'est aussi un bien. Comment je pourrais dire ça...

Ils ne vont pas au mauvais endroit, ils vont à la bonne place pour leur propre sécurité. S'ils vont là ce n'est pas pour rien, c'est pour des raisons personnelles et ça ne me regarde pas. C'est soit parce qu'ils ne vont pas à l'école, qu'ils n'écoutent pas ou que leur mère boit... Peu importe la raison, ils n'ont pas le choix d'aller là-bas.

26. Je me dis que c'est toujours mieux d'aller à l'extérieur de la communauté parce que c'est là que tu te développes le plus. Moi, c'est là que j'ai appris. C'est le pavillon qui m'a le plus aidé. Au pavillon, les éducateurs étaient plus gentils que les gens en famille d'accueil et au foyer. Ils n'étaient pas sévères. En fait ils étaient sévères si tu étais méchant avec eux. Quand tu étais correct, ils étaient pas mal fins. Ils n'ont jamais abusé de moi, ils n'ont jamais été comme ça.
27. Quand j'étais chez ma mère, je ne me suis pas développé. Au foyer Pishimuss et en famille d'accueil, non plus. C'est mieux que le jeune aille à l'extérieur parce qu'il va apprendre et ça va l'aider. S'il reste dans la communauté, il va tout le temps avoir ses parents. Il va pouvoir faire du mal à ses parents et à la communauté. Et de l'autre côté, le parent va voir que son enfant est loin et il va y penser. Ma mère a beaucoup pensé à moi quand j'étais à Baie-Comeau. En même temps, c'est sûr que ce serait mieux qu'un enfant soit élevé dans la communauté, mais je ne sais pas comment je pourrais voir ça autrement. C'est mon expérience personnelle : là où j'ai le plus changé, c'est quand je suis allé à l'extérieur. Ici ce n'est pas tout le temps la belle vie.
28. Dans la communauté, il y a beaucoup d'Innus qui disent que la DPJ c'est de la merde. Selon moi, ce n'est pas de la merde, c'est plutôt une protection pour nos enfants. Si un parent boit, l'intervenant n'a pas le choix de retirer l'enfant parce qu'il n'est pas en sécurité. Comme parent, tu as le droit de boire deux ou trois bières le soir, pendant que ton enfant dort ou regarde la télé. Lorsqu'ils prennent ton enfant, c'est que tu n'es pas responsable et que tu n'es pas en état de le garder auprès de toi. Je pense que ça permet aussi aux parents de se réveiller. Mais il y en a qui ne comprennent pas ça.
29. C'est certain que ce n'est pas dans tous les endroits qu'on prend soin des jeunes. Il y a un gars avec qui je suis allé au pavillon qui parlait du centre de Rimouski. Il arrivait de là-bas et il disait que c'était sévère et qu'ils étaient « mal placés ». Les éducateurs n'étaient pas des anges... Récemment, il y a eu une enquête de police dans un foyer de groupe, je pense que c'est à Laval. C'est la première fois que j'entends des rumeurs sur la DPJ et sur ce foyer-là. Pour qu'il y ait une enquête, c'est parce que ces gens ont fait aux jeunes des choses qui ne sont pas correctes. En fait c'est quelqu'un du foyer qui a abusé d'un enfant. Je ne sais pas si c'est vrai? Ça pourrait bien être un parent qui voulait faire sortir son garçon. Des fois les gens ont des idées comme ça. Peut-être que c'est vrai ce qu'il dit, je ne le sais pas. Ça serait bien de pouvoir lire dans la tête des autres pour savoir ce qu'ils pensent.
30. Quand tu travailles dans un centre de réadaptation, tu devrais être correct avec tout le monde. Des fois, il y en a qui sont racistes. Moi je ne suis pas raciste, j'aime tout

le monde. Qu'une personne soit noire ou chinoise, peu importe la race, tout le monde mérite de se faire accepter. Ils méritent le respect. C'est la même chose pour les jeunes. Quand ils vont au pavillon, ils devraient être respectés. Si la DPJ l'amène au pavillon, c'est pour sa sécurité, ce n'est pas pour lui faire du mal ou lui mettre de fausses idées dans la tête. Par exemple en lui disant : « Tes parents sont comme ci ou comme ça ». Ces paroles, ça reste gravé dans la tête d'un enfant.

31. Je ne dis pas que les centres sont tous comme ça, il y en a qui sont corrects et il y en a qui sont *numéro un*. La plupart des endroits où j'ai été élevé, je me suis tout le temps senti en sécurité. Les gens ont pris soin de moi. Personne ne m'a jamais fait mal.

2.4.7 Prendre soin des miens

32. J'ai sept neveux et nièces. J'ai une sœur qui a deux enfants et l'autre en a cinq : quatre garçons et une fille. En ce moment, j'habite avec eux. Quand j'ai su que le cinquième enfant serait une fille, j'ai été déçu parce que j'étais habitué de n'avoir que des neveux. Mais ça n'a pas duré. C'est même étonnant parce que je suis plus proche d'elle que des autres. Je suis tout le temps avec elle et on s'amuse beaucoup. En fait, les cinq viennent partout avec moi, sauf quand je travaille bien entendu.
33. Leur mère a déjà été suivie par la DPJ. Je me souviens d'un jour où elle buvait dans la cour en arrière. Ses enfants étaient là. Je suis arrivé et je lui ai dit : « Tu es saoule et tes enfants sont là. Les 5 en plus. Va te promener, je vais garder les enfants. Tu reviendras quand tu ne seras plus saoule. Tu reviendras à jeun. ». Le père des enfants aussi était là et il n'avait pas le droit de garde, mais maintenant il l'a. La DPJ est arrivée et m'a demandé : « Est-ce que tu les laisses à leur père ? ». J'ai dit : « Non, lui non plus il n'est pas en état. Il ne boit pas, mais il n'est pas en état. Je garde les enfants avec moi. ». Ma sœur leur a dit : « Oui, oui c'est mon frère. Il peut avoir la garde en attendant. »

Et c'est moi qui ai eu la garde des cinq. Le lendemain matin, elle est revenue à jeun. Elle venait de se réveiller et je lui ai parlé, je lui ai dit qu'elle devait être une mère, que je ne serai pas toujours là. Je lui ai dit : « Si je ne suis plus là, tes enfants vont être placés. ». Au début, elle chialait : « C'est n'importe quoi. ». Et à ce moment-là, je lui ai dit : « Ce n'est pas n'importe quoi. Si la DPJ vient ici, ils ne niaiseront pas avec ça. ».

Et je sais ce que c'est. J'ai déjà été placé et je ne voudrais pas que mes neveux le soient à leur tour. Pas où moi j'ai été placé en tout cas. Je ne dis pas que c'est moi qui l'ai réveillée, mais je l'ai rendue consciente. Elle est repartie boire et deux ou trois jours après, elle a arrêté.

34. On peut dire que j'ai élevé le plus jeune de mes neveux et ma nièce. C'est moi qui leur ai donné le biberon. Je me suis occupé d'eux parce que ma sœur consommait et qu'elle ne pouvait pas s'en occuper à ce moment-là. Je les ai gardés longtemps : ma

nièce avait 1 an quand je l'ai prise avec moi et je l'ai gardée jusqu'à ce qu'elle ait 2 ans et mon neveu avait 2 ans et je l'ai gardé jusqu'à ce qu'il ait 3 ans. J'ai pris le temps de m'en occuper. C'est pour cette raison que j'ai arrêté l'école. Je n'ai rien que 19 ans, ça ne prend pas grand temps pour faire un DEP, deux ou trois ans et c'est fait. Dans deux ans, je vais avoir seulement 21 ans, c'est encore jeune je trouve. À l'époque, je me suis dit : J'ai fait de mauvaises choses dans le passé, mais là je fais le bien en élevant ma nièce et mon neveu. Ils sont importants pour moi.

35. J'ai plusieurs tattoos, dont deux sur lesquels sont inscrits les noms de ma nièce et d'un de mes neveux. Il me manque trois autres tattoos pour avoir tous les noms de mes neveux. Quand ils vont grandir, ils vont voir leur nom et ils vont savoir qu'ils sont importants pour moi. Mes tatouages représentent des souvenirs. Je n'irais jamais me faire tatouer un dragon. Je trouve que c'est inutile, pas inutile, mais si tu te fais tatouer quelque chose, il faut que ce soit important pour toi. Par exemple, je ne me ferais pas tatouer le nom de ma blonde dans le cou. À moins que nous soyons mariés depuis 10 ans. Je ne juge personne, mais si tu n'es plus avec cette personne, ça va avoir l'air con. Les gens vont dire : « Heille, c'est quoi ça ? ». Et tu vas répondre : « Ha... ». Tu ne sauras pas quoi dire...
36. Maintenant, ma sœur a retrouvé la garde de ses enfants. Ça va faire dix mois qu'elle ne boit plus et qu'elle ne prend plus de drogues. Elle fume seulement la cigarette. Le fait qu'elle arrête de boire m'a aussi réveillé, ça m'a aidé. Mes neveux m'ont aussi aidé à arrêter. Ils m'ont vraiment aidé. C'était touchant quand ils me disaient : « Pourquoi tu n'arrêtes pas de boire ? Pourquoi tu bois ? ». Je ne savais pas quoi leur répondre... Et un jour, j'ai décidé de les écouter.
37. Ça fait aujourd'hui dix mois que je ne bois plus de bière. Au début, j'avais le goût de boire, mais maintenant c'est moins pire. Il y a des journées qui sont plus difficiles que d'autres, comme le vendredi par exemple. Mais je me sens mieux et je suis en meilleure santé.
38. En arrêtant de boire, j'ai aussi perdu beaucoup d'amis. En fait, ils sont encore mes amis, mais nous ne nous voyons plus aussi souvent qu'avant. Ce n'est pas grave parce que j'en ai d'autres. J'ai moins d'amis et c'est mieux comme ça. Je trouve que ça fait moins de problèmes. Plus tu as d'amis, plus tu as un paquet de problèmes.
39. Là je fume la cigarette, je n'ai plus le souffle que j'avais. Ça me désole un peu, la cigarette. J'ai essayé de prendre des patchs de nicotine. Ça m'aide, mais c'est rough, surtout pour un fumeur. Ça fait 3 ans que je fume la cigarette, c'est rough la nicotine. Avant de dormir, il faut que tu l'enlèves ta patch. Quand tu l'enlèves, après une heure tu commences à avoir envie de la nicotine. C'est surtout qu'on fume tous, ma sœur fume et son père fume. Pour arrêter de fumer, ça dépend de la personne, si elle veut vraiment arrêter, elle va arrêter. Moi, je ne suis peut-être pas prêt encore. Peut-être qu'à un moment donné je vais arrêter ça d'un coup. Ça va peut-être passer.

40. Je prends aussi le temps d'aller voir mes parents. Hier je suis allé les voir, j'ai pris un café avec eux et ensuite je suis reparti. Mais bon, des fois quand je parle avec ma mère, je trouve ça long à mourir. Je ne sais pas comment ma sœur et elle font pour se parler au téléphone pendant une heure... L'autre jour j'ai dit à ma sœur : « Heureusement que le téléphone, ça ne coûte pas 1 \$ par minute. Vous le paieriez cher. ». Dans le fond, je crois qu'elles aiment ça. Moi, quand j'appelle mon ami, on se dit : « Qu'est-ce que tu fais ?

– Rien, toi ?

– Ah, rien.

– Passes-tu ?

– Ok. »

Ça ne dure même pas trente secondes...

41. Ma mère a des douleurs aux jambes et elle a de la difficulté à marcher. Elle n'est plus capable de descendre au sous-sol pour faire son lavage. Je vais donc bientôt emménager avec elle, pour l'aider. Je vais détruire le mur entre la chambre d'ami et la salle de bain pour mettre la laveuse et la sècheuse en haut. Ça serait plus facile pour elle. Je vais aussi lui installer une corde à linge l'été prochain. On est allé couper deux arbres pour faire les poteaux et on les a ébranchés. Cette maison sera à moi un jour.

2.4.8 *La technologie qui prend beaucoup de place*

42. Quand j'étais jeune... bon je suis encore jeune ! Mais quand j'étais plus jeune, il y avait moins de gadgets. Aujourd'hui, on a toutes sortes de machines (cellulaires, etc.) et tout monde communique avec ça. Il n'y a plus d'enfants qui vont jouer dehors. Plus personne ne se promène dans les rues. Plus personne ne dit : « Il fait beau aujourd'hui. Envoye, on va se promener ! » Tout le monde a son cellulaire. J'ai l'impression qu'on vit pour la technologie. Avant, ça n'existait pas, il n'y avait pas de *Facebook*, de *Snapshot* ou de *Badoo*. Aujourd'hui, tu peux rencontrer une personne sur les réseaux sociaux, tu lui fais un *j'aime* sur Facebook, mais avant tu faisais comment pour la rencontrer ? Tu ne pouvais pas faire un *j'aime*. D'un autre côté, c'est utile. On peut savoir ce qui se passe un peu partout. Et en même temps, il faut être prudent parce que de nos jours, c'est la technologie qui nous contrôle. J'ai regardé un documentaire sur CanalD qui parlait de ça. On y expliquait que les gens sont tellement là-dedans qu'ils ne remarquent pas qu'ils sont en train de se faire contrôler par les objets. Finalement il y a des bons et des mauvais côtés.

43. Plus les années avancent, plus la technologie va être présente. Elle va nous contrôler encore plus. Je suis sûr que dans le futur les policiers vont travailler avec des robots. Comme dans les films. Ils sont capables de faire des autos qui conduisent toutes seules alors pourquoi pas des robots. Plus tard, le gouvernement va nous contrôler,

j'en suis pas mal sûr. Je pense aussi qu'il va y avoir une troisième guerre mondiale. Peut-être pas aujourd'hui, mais on va être déjà mort. Mais bon, ça ne va peut-être pas se passer comme ça...

2.4.9 *Aller dans le bois*

44. On a un chalet à Port-Cartier, il est situé au Mille 58. On y va toutes les fins de semaine. J'ai tout le temps aimé aller dans le bois. Ce que j'aime le plus c'est couper le bois pour allumer le poêle et la chasse. C'est long chasser, et parfois tu ne tues pas. Mais une belle chasse, c'est le fun. Je chasse la perdrix, l'orignal et le renard. Il y a aussi des lièvres. C'est certain que la chasse à la perdrix ça peut être plate, il y en a tellement. La dernière fois qu'on est allé, on a vu un petit ours noir. Il nous a regardés longtemps. On n'avait pas le choix d'être prêt à tirer. S'il nous attaque, soit il nous tue ou soit on tire sur lui. Finalement, il n'a rien fait. Il a continué son chemin. On m'a tout le temps dit : « Ne croise jamais un ours en face parce que l'ours va se sentir menacé. Il va courir vers toi et te donner un coup de griffe. J'espère que tu cours vite parce que l'ours, lui, il va courir. ».

Il y a seulement de l'ours noir là-bas.

45. Quand on monte un peu plus au Nord, il y a aussi des loups. Je ne savais pas qu'ils vivaient si proches de nous. L'autre jour, je suis montée à Schefferville et j'y ai vu deux ou trois meutes de loups. Je pensais qu'ils ressemblaient à des chiens, mais ils sont plus grands. S'ils te croisent dans le bois et qu'ils ont faim, je ne donne pas cher de ta peau. Je me demande si on peut élever un loup? Peut-être que c'est possible quand il est jeune, mais s'il devient grand, va-t-il encore t'obéir? Je me dis que oui, si tu le nourris bien. Si tu ne le nourris pas assez, il va avoir faim et il va vouloir te manger. C'est la même chose pour les humains. Je ne veux pas dire qu'on est des sauvages, mais s'il n'y a plus rien à manger nulle part, on va sûrement se regarder bizarrement. Je me demande si un humain ça peut se manger? Bon, on trouve ça dégueulasse parce qu'on est humain, mais si c'est pour survivre...

2.4.10 *Construire ma maison et avoir des enfants*

46. J'aimerais construire ma propre maison. Je ne veux pas rester sur la réserve ou en ville, mais plutôt dans le bois ou sur le bord d'une rivière. J'aimerais essayer d'avoir un prêt à la banque. Si je travaille trois ans au même endroit, ce sera peut-être plus facile de l'obtenir. Il me semble que je serais bien loin de la ville. J'aurais une antenne satellite pour regarder la télévision et deux garages : un pour mon bois et l'autre pour faire de la mécanique. J'y vois un grand terrain avec beaucoup d'arbres. Je pourrais construire mon chalet en bois rond (pas en *gypserock*) à un kilomètre de ma maison, derrière une rivière. En bois, c'est plus solide et c'est plus beau. Je pourrais aussi avoir un bateau. Ensuite, j'aimerais avoir des enfants et les élever là. Je trouve que c'est un beau rêve.

47. Je veux avoir des enfants et j'aimerais leur apprendre que l'argent n'a pas de valeur et que ça ne fait pas le bonheur. Je veux qu'ils comprennent que ce qui est important c'est d'être heureux, tout simplement. J'aimerais qu'ils apprennent à rire de la vie. C'est certain que ça prend de l'argent pour se nourrir, mais ce n'est pas ce qui va te rendre heureux. Je ne suis pas le gars qui va gâter ses enfants. Je ne dirai jamais : Ça coûte 500 \$, il y a rien là, je vais te l'acheter. Je veux que mes enfants jouent dehors avec un ballon. À seize ou dix-sept ans, je sais ce qu'ils vont vouloir avoir un cellulaire. Ça viendrait probablement d'un ami.

48. En ayant des enfants, je vais pouvoir leur laisser mon nom.

49. Je veux leur montrer à respecter les autres, peu importe la situation. Même si quelqu'un leur manque de respect, je ne veux pas qu'ils embarquent là-dedans. Je veux les amener dans le bois, leur montrer comment couper du bois, faire un feu, aller à la chasse et mettre des collets. J'aimerais aussi leur apprendre à bâtir leur propre maison. Je souhaite que je puisse leur montrer tout ce que je suis capable de faire avant de mourir. Ça serait bien que ma vie finisse comme ça. Ce serait le parfait bonheur...

50. Ce que je préférerais, c'est qu'avant de mourir, j'aie fini d'élever mes enfants. Je voudrais qu'ils aient tous dix-huit, dix-neuf ou vingt ans. Si au moins j'arrive jusque-là, après ça, je m'en foutrais de mourir parce qu'au moins j'aurais élevé mes enfants. Alors je pourrai dire : « Bon je peux mourir ! ».

C'est certain que si Dieu veut venir me chercher, il va venir. Mais j'aimerais ça qu'il me laisse le temps d'élever mes enfants et de construire ma propre vie. Je crois que c'est le rêve de tout le monde : élever ses enfants et mourir quand c'est à leur tour d'élever leurs propres enfants. C'est triste parce que ce n'est pas tout le monde qui a cette chance. Il y en a qui meurt jeune, mais ça fait aussi partie de la vie.

Mais comme Dieu est venu me voir hier et qu'il m'a dit que j'allais mourir à 102 ans, je crois que je verrai mes enfants et mes petits-enfants grandir. Il y a une dame dans la communauté qui est morte à 108 ans. C'est long 108 ans, c'est comme si tu avais deux vies. Ma mère a cinquante ans et je trouve qu'elle est vieille. Elle a la moitié de sa vie de fait. Je vais bientôt avoir trente ans, dans onze ans... Je n'ai pas hâte de passer ce stade-là. On rêve tous de rester jeunes. Comme on dit, il faut profiter de la vie. Profites-en pendant que tu es jeune ! Après ça, ça va être fini la belle vie !

51. Je me suis déjà demandé si mon fils allait me ressembler. Mon cousin a un garçon qui lui ressemble. En fait, ils ont la même face ! J'en ai parlé avec mes amis et ils m'ont dit : « Relaxe, tu n'auras peut-être même pas de gars. ».

J'ai peur d'avoir seulement des filles. Si je n'ai que des filles, je vais être protecteur en *criss*. Je ne voudrai pas qu'il y ait un gars qui leur fasse du mal. Je vais vouloir savoir qui est mon gendre et s'il est correct ou pas. Je serais moins protecteur si j'avais un garçon. Je lui dirais : « Ah, vas-y mon garçon ! » Je trouve cela normal.

Une fille a le droit de se respecter et de respecter son corps, mais ce n'est pas tous les hommes qui sont gentils. C'est pour ça que je ne veux pas avoir seulement des filles. Dans l'idéal, j'aimerais avoir trois enfants : une fille et deux garçons. De cette façon, je serais sûr qu'elle est bien entourée.

52. Et puis si j'ai deux gars, ils vont pouvoir m'aider dans mon travail et je pourrai leur laisser mon entreprise en héritage. S'ils en ont envie bien sûr. En leur montrant à faire de la mécanique vers dix ou douze ans, ce sera facile pour eux lorsqu'ils auront dix-huit ans. Ils vont le faire en claquant des doigts. Ils vont dire : « Je vais te réparer ça tout de suite. » Selon moi, plus ils apprennent jeunes, plus ils comprennent rapidement et facilement. Quand tu es jeune, tu as beaucoup d'énergie et vers 20 ans, elle baisse. Plus tu vieillis, moins tu as d'énergie. Quand tu es jeune, il y a beaucoup de choses à faire, mais quand tu commences à vieillir, il y a moins de choses à faire.
53. Pour moi, le plus important dans tout cela, c'est que je veux leur montrer ce que c'est le bonheur.

2.4.11 Mot de la fin

54. Quand j'avais six mois, je me suis fait baptiser. À ce moment-là, j'ai reçu une croix et je l'ai encore aujourd'hui. Je vais souvent à l'église pour la bénir. Elle ne quitte jamais mon cou, je la garde pour dormir, pour me laver, etc. Le seul moment où je l'enlève c'est quand je la mets dans l'eau bénite. C'est « mon don ». Chacun a son propre don. Il y a des gens qui prient, moi je ne prie pas, mais ma croix c'est mon don. Elle est importante pour moi parce qu'elle me protège. Elle m'aide à ne pas aller faire des mauvais coups et à ne pas rechuter. Elle m'aide à passer par-dessus et à monter encore plus haut. Elle me donne de la force. Avant je vivais plus au passé, je pensais tout le temps au passé. À un moment donné je me suis dit qu'il ne faut pas juste penser au passé, mais qu'il faut vivre aujourd'hui. Demain, il arrivera ce qui arrivera. Aujourd'hui, il m'arrive encore de regarder en arrière, c'est sûr qu'il y a eu des bons moments comme des mauvais moments. C'est mon parcours de la vie, mais j'essaie de vivre au jour le jour. Je vis le moment présent.

2.5 Récit de Shunika (nom fictif)

2.5.1 *D'où je viens*

1. Je m'appelle Shunika et je viens d'Uashat. J'ai 29 ans. Ma langue maternelle est l'Innu, mais je parle aussi le français. C'est mon arrière-grand-mère, mais moi, je l'appelle ma grand-mère, qui m'a élevée. Mes parents étaient souvent absents. J'ai dix frères et sœurs. Quand elle est décédée, on est resté environ trois ou quatre mois avec notre mère. Elle venait d'avoir sa nouvelle maison. Puis mon père nous a amenés à Schefferville. Mes tantes m'ont tout le temps dit que mon père n'était pas mon vrai père. Selon elles, ça ne pouvait pas être lui parce que j'avais la peau la plus foncée de la famille. Mes frères et sœurs ont tous la peau pâle. Quand mon père a su ce qu'elles avaient dit, il était enragé.

2.5.2 *Ma vie en famille d'accueil*

2. Puis la DPJ est venue et elle nous a placés un peu partout. À cette époque, je ne comprenais pas ce qu'était la DPJ. Ils m'ont dit : « Tu t'en vas parce que ta mère boit. Ta mère a fait ceci ou elle a fait cela alors tu vas aller là-bas ».
3. Ma vie a chaviré à partir de ce jour-là. Les quatre premières années ont été les plus difficiles pour moi. Je n'avais plus envie de vivre. J'avais l'impression d'être une balle de ping-pong : tac-tac-tac. J'arrivais dans une maison puis je la quittais pour une autre et encore une autre... et il y avait tout le temps un roulement de travailleuses sociales. Je devais recommencer chaque fois. À un moment donné, je n'avais plus envie de me tourner vers elles. Je ne me suis donc jamais sentie protégée par la DPJ ou les services sociaux.
4. Je me souviens d'une famille d'accueil qui habitait en ville. On ne pouvait pas parler innu, on ne pouvait pas parler de nos parents et on ne devait pas mettre nos coudes sur la table. J'étais souvent en punition, à genoux dans un coin de mur. Ça ressemble à ce qui se passait dans les pensionnats.
5. Dans une autre famille, j'ai déjà appelé la police parce que le monsieur avait des comportements étranges envers nous. Il voulait tout le temps nous bercer à tour de rôle. Quand il m'a demandé de venir m'asseoir sur ses genoux, j'ai refusé. Je lui ai dit : « Non, tu ne me berces pas. Je n'ai pas deux ans ». Mais il insistait : « Ah oui, tu vas venir. Il faut que je te berce ». Et je lui ai répondu : « Non, tu ne me berceras pas ».

Je ne savais pas ce que ça lui faisait, mais je savais que ce n'était pas normal. C'est pour cette raison que j'ai appelé la police. Le lendemain matin, les intervenants et la police sont venus nous sortir de cet endroit. Et voilà : On sort de là et on repart dans une autre famille d'accueil.

6. Après avoir fait six ou sept familles différentes, j'ai trouvé la bonne. C'est la seule famille d'accueil où je me suis sentie chez moi. Je me sentais comme chez moi parce qu'on était juste des Autochtones. En fait, il n'y avait que des enfants autochtones. Je pouvais parler ma langue et m'exprimer. Je ne sais pas ce que cette famille d'accueil-là est devenue.

- À l'adolescence, j'étais rebelle et je me foutais de tout. Je dérapais souvent. Un jour je me suis dit : « Regarde, *fuck off, ostie !* » À treize ans, on m'a envoyé en thérapie en Gaspésie. Le séjour variait de trois à six mois, mais je l'ai complété en cinq mois. Ensuite, je suis passée devant le juge parce que je souhaitais revenir vivre chez ma mère. Le juge m'a dit : « Je te fais confiance, toi Shunika. Je sais que tu seras capable de subvenir à tes besoins et que tu vas pouvoir te débrouiller. S'il y a quoi que soit, viens cogner à la porte du DPJ et on va être là. ».

Il a accepté ma demande. À l'âge de quatorze ans, je suis donc revenue dans ma communauté. Je savais que ma mère consommait toujours et que je devrais me débrouiller seule. Mon bien-être ne reposait que sur moi.

7. J'aimerais revoir les familles d'accueil qui n'ont pas été correctes avec moi et leur dire ce que je pense d'eux. Je ne sais pas comment je réagis, mais je pense que je serais capable de m'affirmer et de les affronter. Je leur dirais : « Ce que tu m'as fait subir, ça me trotte dans la tête. Tu n'as pas abusé de moi, mais tu m'as maltraitée. »

8. Depuis que je suis revenue dans la communauté, je pense tout le temps aux autres enfants avec qui j'ai vécu en famille d'accueil. À force de vivre ensemble, on tisse des liens entre nous. Aujourd'hui, je les vois encore. On se souvient tous des endroits où on habitait. Parmi ces enfants devenus adultes, il y en a qui sont accrochés à la drogue et à l'alcool. Parfois ils me disent : « Tu es faite forte. » Et je leur réponds : « Ben toi aussi, pour être debout encore aujourd'hui c'est parce que tu as une force quelque part. Ben oui, si tu as été capable de passer au travers, tu as une force. Ne te sens pas moins que rien. Si tu as été capable de passer à travers ça, c'est parce que tu prends ce qui est bon et tu laisses ce qui n'est pas bon. »

9. J'ai décidé de ne garder que le bon côté de mon expérience et de laisser le mauvais en arrière. Si j'effaçais tout ce que j'ai vécu, je ne serais pas revenue là où je suis aujourd'hui. Je ne serais pas la femme que je suis devenue. J'ai choisi de laisser le mauvais aux familles qui m'ont fait du mal et j'ai gardé seulement le positif. Selon moi, il faut toujours trouver du positif, même dans le négatif. Il faut accepter ce qui s'est passé. Il faut se pardonner à soi-même et pardonner aux autres. Si on veut retrouver la paix intérieure et avancer. Pour ma part, je ne peux pas reculer. Je dois avancer, avec mon bagage.

2.5.3 Prendre soin de ma famille

10. On peut dire que mon chemin a été difficile jusqu'à mes 18 ans. Je consommais et je faisais le party. Mais quand j'ai décidé de prendre mon petit frère avec moi, j'ai tout arrêté. Il est resté avec moi de treize ans jusqu'à sa majorité. À cette époque, je recevais une allocation de cent soixante dollars par mois. C'est tout ce que la DPJ me donnait pour subvenir à ses besoins. Comme ils m'avaient promis qu'ils me paieraient et qu'ils ne l'ont pas fait, je les ai poursuivis en cour. Je me suis dit qu'ils avaient assez ri de ma face !
11. Lorsque mon frère a eu vingt ans, je lui ai expliqué qu'il y avait certaines choses que je n'acceptais pas et il est parti. Mais aujourd'hui on s'entend très bien.
12. J'ai tout le temps pris des nouvelles de mes frères et sœurs durant leur placement. Ce n'était pas ma mère qui le faisait. J'ai été une vraie mère poule pour eux. La travailleuse sociale me disait souvent que ce n'était pas à moi de faire ça, que c'était le rôle de ma mère. Et je lui répondais : « Ben si ma mère ne le fait pas, qui va le faire ? ». Elle me disait : « Tu ne peux pas avoir des nouvelles comme ça. Ce n'est pas de cette façon que ça fonctionne ». Et moi je répliquais : « Regarde, je vais faire tout ce qui est en mon pouvoir pour avoir des contacts avec eux ». Au fil du temps, j'ai pris la place de ma mère auprès de mes frères et sœurs et c'est encore comme ça aujourd'hui. Quand ils vont mal, c'est vers moi qu'ils se tournent.
13. Mes relations avec mes parents ne sont pas toujours faciles. Lorsque j'ai habité avec mon père à Schefferville, je l'ai vu vendre de la drogue. J'ai aussi vu comment il traitait sa femme... Ces souvenirs sont encore présents dans ma tête aujourd'hui, mais pour mon père, c'est du passé. Parfois, je me demande s'il sait que je l'ai vu faire tout ça. Il n'a jamais connu ce que c'était de l'affection. Je me souviens qu'il m'ait déjà dit : « Vous êtes grandes maintenant et je me sens mal. Vous êtes devenues des femmes. Vous avez déjà des courbes alors je ne peux plus faire comme si vous étiez petites. » Je me suis demandé pourquoi il se sentait si mal à l'aise?
14. Parfois j'ai l'impression qu'ils veulent juste tourner la page. Ils ne veulent pas mettre de point sur les « i », mais j'apprends à vivre avec ça. En tout cas, lorsque j'ai eu mes enfants, je me suis dit que je ne ferais pas les mêmes erreurs. Disons que je fais en sorte de ne pas tomber dans les mêmes *patterns* qu'eux : je veux être présente pour mes enfants et ne pas avoir à me fier tout le temps sur les autres. Je dirais que jusqu'à maintenant, je suis sur la bonne voie. Je me félicite et je suis contente de ne pas m'être appuyée sur personne pour élever mes enfants. Ma mère n'était pas là et mon père non plus.

15. Mon conjoint a été élevé dans le bois. Il y restait de trois à six mois par année. C'est donc lui qui leur transmet le savoir-faire de la forêt. Maintenant, les enfants sont capables de poser des collets.
16. Maintenant, ça va mieux avec ma mère, je suis capable d'être affectueuse avec elle. J'ai toujours senti qu'elle avait besoin de moi pour remonter la pente. Aujourd'hui, elle est encore prise dans le cercle de la consommation. En ce moment, elle est en thérapie et je suis bien contente pour elle. Je lui souhaite de se pardonner et d'avancer, en paix. Pour ma part, je lui ai pardonné de ne pas avoir été là pour moi. Je sais que c'est sa plus grande blessure. Je lui ai dit : « La force que j'ai, ça vient de toi. Je suis sortie de toi, la force que j'ai, tu dois l'avoir quelque part. C'est sûr et certain. »
17. En ce moment, on est en train de complètement rénover sa maison. Je me donne à fond dans ce projet. Le but est d'offrir à ma mère un nouveau départ. Je veux qu'elle sache qu'elle n'est pas toute seule. C'est une surprise, on ne l'a même pas mis sur Facebook ! Ça prend beaucoup de notre temps. On a arraché, reconstruit et peinturé. On a jeté les vieux meubles et plusieurs personnes de la communauté ont fait des dons de meubles, de rideaux, de literie, etc. Il faut être capable de tout ramasser ce que les gens nous donnent. Ils sont vraiment généreux. En plus ce sont des meubles qui sont encore très bons. Ils pourraient bien les vendre, mais ils nous les donnent. C'est une des raisons qui fait que je me sens bien dans ma communauté. Il faut faire vite pour que tout soit prêt à sa sortie de thérapie. Je suis certaine que je vais éclater en larmes quand ma mère va arriver. J'ai hâte de la voir, je suis certaine qu'elle ne touchera pas par terre quand elle va voir ce qu'on a fait !

2.5.4 *Un système qui fait mal aux enfants*

18. Quand un enfant arrive dans une famille allochtone, tout ce qu'ils veulent, c'est regarder dans sa tête. Réellement, ils regardent s'il a des lentes ou des poux. En tout cas moi c'est ce que j'ai vécu. Quand j'appelais ma travailleuse sociale et que je lui disais : « Je n'aime pas ce qu'ils me font ».

Pour elle, c'était normal. Mais ce n'est pas normal d'agir comme ça avec un enfant. Lorsque j'ai accueilli [mes nièces] à la maison, je n'ai pas essayé de fouiller dans leur tête. Je leur ai simplement dit : « Mettez-vous à l'aise ».

Je leur ai donné deux semaines pour s'adapter à leur nouvel environnement. Après ces deux semaines, on s'est assis et je leur ai expliqué les règles de la maison. Je leur ai laissé le temps d'observer comment ça se passait. Ce n'est pas l'enfant qui devrait s'adapter à son nouveau milieu, mais l'inverse.

Ça a été difficile pour la plus âgée de mes nièces. Elle était totalement perdue quand elle est arrivée à la maison. Elle venait d'une famille d'accueil et pour elle, tout était mal à Uashat. Il n'y avait rien de beau et les gens ne savaient pas

vivre. C'est qu'à force de se faire dire ce genre de choses, elle a fini par y croire. Ça lui est resté dans la tête et elle pense qu'il n'y a rien de bon ici. Pour moi, elle a perdu son identité innue. J'ai eu une discussion avec elle. Je lui ai dit : « Tu es assez grande pour qu'on se parle honnêtement ? ». Elle m'a dit : « Oui ». Et je lui ai répondu : « Je peux te dire comment je te vois? Ce que je remarque, ce que je ressens, ce que je vois. Je suis certaine que c'est toi qui t'occupais de ta petite sœur et de ton petit frère quand tu étais en famille d'accueil. Le matin, pour le déjeuner et le coucher. Tu devais les surveiller : essuie-toi ! Va ramasser ça ! Ne fais pas ça ! ». Elle a pleuré, c'est comme si j'avais ouvert les valves. Et elle m'a dit : « Je m'ennuie de ma famille d'accueil ». Je lui ai dit : « Tu ne t'ennuies pas de ta famille d'accueil. Tu t'ennuies parce qu'il te manque tes gadgets. Ce n'est pas en te maquillant ou en te pomponnant que tu vas retrouver la paix. Ce n'est pas vrai que je vais t'acheter avec des bébelles. Je ne suis pas comme ça. Moi, je peux te donner autre chose : ta liberté. Explore. Viens, fais le tour et essaie de connaître ton monde. Rentre dans ta communauté ».

19. Cette enfant m'a ramenée loin dans le passé. Je lui ai expliqué ce que j'avais vécu en famille d'accueil et comment c'était quand j'étais jeune. Et d'après ce qu'elle m'a dit, ça n'a pas vraiment changé. Et ça m'enrage.

En général, je ne parle pas de ce que j'ai vécu à mes enfants, mais l'autre jour, mon garçon m'a demandé s'il pouvait aller vivre en famille d'accueil. De nos jours, c'est commun qu'un enfant demande à ses parents d'aller en famille d'accueil. Ils savent que là-bas, ils pourront avoir un Ipod ou un PS4. Je lui ai demandé pourquoi et il m'a répondu : « Ben il y a un garçon qui a eu un PS4 en famille d'accueil. » Je lui ai expliqué : « Un PS4 ! Mon garçon, je vais te dire quelque chose : tu es mieux ici que là-bas. Moi ma mère ne m'a pas gardé. ».

Il était surpris : « Hein, Nukum elle ne t'a pas gardé ?

- - Non, elle ne m'a pas gardé parce qu'elle buvait et elle ne s'occupait pas de nous. »

Après ça, il a compris qu'il faut qu'un enfant soit dans une situation particulière pour qu'il puisse aller en famille d'accueil. Cet enfant-là, on ne sait pas ce qu'il vit. Il doit s'être fait un petit scénario dans sa tête parce qu'il a compris ce qui se cache en arrière de ça.

20. Quand je me promène en ville, je vois des enfants innus avec leur famille d'accueil. Il y en a que je reconnais. Je sais qu'ils viennent de la communauté et qu'ils sont placés en ville. Ils sont souvent mal habillés et ils ont le toupet coupé au carré tandis que les parents d'accueil et leurs propres enfants sont tous bien mis. Ça me blesse. Alors au moins, quand je les croise, je les regarde dans les yeux. Il y a beaucoup de racisme à Sept-Îles. Je trouve que c'est pire que dans les grandes villes. À Québec et à Montréal, on retrouve plein de gens de différentes cultures. Ici, on est juste deux, les Blancs et les Innus, et on habite à côté. Et ce sont parfois les enfants qui paient le prix. Déjà qu'un enfant innu n'a

pas la même couleur de peau que les enfants allochtones. Alors si en plus, il est mal habillé et que tous les membres de cette famille sont bien habillés, les gens le remarquent sur la rue. Ils le regardent, ils veulent savoir d'où il vient et qui il est. Je ne suis plus capable de voir et de ressentir ça. C'est entre autres pour ça que si je pouvais, j'interdirais aux familles d'accueil allochtones de garder les enfants innus. C'est certain qu'il y a de bonnes personnes parmi ces familles, mais il faut que l'enfant tombe sur celles-là.

21. Aujourd'hui, je ne suis pas capable de faire un signalement parce que je sais ce que cet enfant va vivre. J'aime bien mieux le voir près de moi et l'aider s'il en a besoin. Si un enfant se faisait battre ou vivait une autre situation aussi extrême, je ferais sûrement un signalement. Mais faire un signalement parce qu'un enfant n'a pas de pain sur sa table ! J'aime mieux qu'il vienne me demander du pain que de risquer de le voir perdre l'affection de son entourage. Actuellement, ce sont les écoles qui font des signalements à la DPJ, soit parce que les enfants ne mangent pas ou qu'ils sont mal habillés. Ce n'est peut-être pas une bonne passe pour la mère ou elle n'a peut-être pas fait sa lessive. Ça ne veut pas nécessairement dire qu'elle ne s'occupe pas de ses enfants. C'est rendu que les parents ont peur d'envoyer leurs enfants à l'école lorsqu'ils sont sales.

22. La DPJ, pour moi, c'est un *osti* de pensionnat. Ça me brise le cœur de constater qu'on est tous malheureux et souffrants. C'est notre génération qui doit y mettre de la verdure. Nos parents ne peuvent pas y arriver parce qu'ils sont toujours aussi souffrants. C'est à nous de s'ouvrir à la résilience. Je pense qu'on est rendu là.

2.5.5 *Se battre pour avoir un système innu qui protège nos enfants*

23. C'est pour toutes ses raisons que je me bats pour qu'on ait nos lois et notre système. C'est à nous de faire bouger les choses pour que ça s'améliore et que des façons de faire différentes, qui nous ressemblent, soient ancrées dans la routine et dans le système de la DPJ. Je pense qu'il faut y croire. Il ne faut pas lâcher, il faut continuer. Moi, je n'ai pas la langue dans ma poche, mais il y a beaucoup de gens dans la communauté qui se laissent faire. J'ai l'impression que le temps passe, qu'on est rendu dans une autre génération, puis dans une autre génération et que rien ne bouge. C'est pour ça que je pense que c'est une urgence.

24. À Manawan, ils ont leur propre système de protection des enfants. Comment ont-ils été capables de le faire ? Ce n'est pas parce que la scolarité est meilleure là-bas ou qu'ils ont plus de diplômes, c'est parce qu'ils se sont battus. J'aimerais qu'on ait notre propre système de protection, comme eux, et qu'on soit capable d'accueillir nos enfants dans la communauté. On pourrait mettre sur pied une

table dans la communauté où l'on peut prendre ensemble la décision de placer ou non un enfant. On ferait le tour de la communauté pour savoir si quelqu'un peut prendre les enfants en attendant que ça aille mieux pour les parents. Et en plus, les enfants pourraient continuer à parler l'innu.

25. Je vais tout le temps me battre pour les miens. Le jour où le gouvernement va nous dire que c'est à nous de décider où nos enfants seront placés, je vais avoir gagné ma bataille ! Ce qui est en jeu ici c'est la sauvegarde de notre culture, la sauvegarde de ce qu'on nous a transmis. Il faut que j'y aie accès pour qu'ensuite je puisse la transmettre à mon enfant. Je sais que c'est une méchante bataille !
26. Selon moi, la loi de la protection de la jeunesse est une loi d'allochtones. Elle ne cadre pas avec nous. De toute façon, un Innu a tout le temps de la difficulté à entrer dans le système des blancs. Je ne comprends pas pourquoi c'est si difficile. Est-ce que c'est parce qu'il est autochtone ? Par exemple, en ce moment je garde des enfants à la maison et j'aimerais être reconnu comme une famille d'accueil. Je voudrais pouvoir ouvrir ma porte à tous les enfants, pas seulement ceux qui font partis de ma famille, mais ce n'est pas aussi facile.
27. Depuis que je suis sorti de thérapie, je veux aider les enfants de ma communauté. J'aurais aimé avoir huit enfants, mais j'ai dû arrêter à trois. Alors j'ai décidé d'accueillir des enfants et de leur donner ce que je peux, en les traitant de la même façon que mes propres enfants pour qu'ils sentent que je les aime. Une famille d'accueil, ce n'est pas simplement une gardienne. En ouvrant la porte à la DPJ ou aux services sociaux, on s'engage à donner autant d'amour à tous les enfants. Mon objectif n'est pas de voler leur rôle aux parents de ces enfants. Selon moi, avant de sauver l'enfant, il faut aider le parent. Mon rôle est de donner aux enfants ce dont ils ont besoin. Ce n'est pas seulement de nouveaux vêtements ou un lit propre. C'est aussi de les écouter et de leur dire des mots d'encouragement. J'ai toujours rêvé de faire ça...
28. J'aimerais modifier ma maison pour pouvoir accueillir plusieurs jeunes. Si je le pouvais, j'aiderais tous les enfants de la communauté. Quand je ferme les yeux, je vois un couloir avec six chambres, face à face dont une chambre de bébé, unisexe. Que ce soit pour une nuit, une semaine ou pour la vie. J'essaie de réaliser ce projet, mais ce n'est pas facile. J'ai rencontré un évaluateur aux services communautaires à Uauaitshitun lorsque j'ai hébergé mes nièces. Il m'a dit qu'il y avait plusieurs critères à respecter pour pouvoir être une famille d'accueil. Il faut que tu marches droit. Tu ne peux pas mettre un pied en dehors de la *trail*. Selon moi, en autant qu'il y ait une fenêtre dans leur chambre et un lit, c'est suffisant. Pourquoi est-ce que ça prend absolument une commode quand il y a une garde-robe avec des étagères à l'intérieur ? Mais c'est obligatoire. Ça n'a pas de sens ! C'est une méchante bataille et je l'ai sur le cœur. Ça fait longtemps que j'aimerais qu'ils travaillent là-dessus. Ils disent qu'ils nous aident, mais ce n'est pas vrai.

Je lui ai dit :

- « Regarde, moi quand j'étais jeune, je pouvais dormir dans le même lit que ma sœur. C'était ma sœur. Et j'aimais bien mieux mettre mon matelas par terre que de le mettre sur une plate-forme ».

Et il m'a dit :

- « C'est comme ça à la DPJ. Regarde, je te l'accorde parce que ces enfants sont des membres de ta famille, mais il va falloir que tu fasses tout ce qui est demandé. Ensuite, si tu veux devenir une famille d'accueil, ça va être encore plus strict ».

29. Dans mon passé, j'ai vécu des dérapes. Et aujourd'hui, à cause de ça, je ne peux pas être reconnue comme famille d'accueil. Mais c'est toute la communauté qui a un passé de dérape. C'est toute la réserve qui est souffrante. C'est certain qu'il y a beaucoup de gens qui se sont pris en main. Ils ont changé complètement de chemin et maintenant ils sont aussi aptes que quiconque à garder des enfants. J'ai des amis qui voudraient être famille d'accueil. Ils sont prêts, mais ils sont bloqués parce qu'ils ont un dossier criminel. Selon moi, même si une personne a des antécédents, elle peut être rendue ailleurs. La DPJ pourrait regarder ça au lieu de tout le temps lui ramener qu'elle a fait quelque chose d'illégal et qu'elle pourrait y retomber. Mais non ! La loi c'est la loi ! Ça ne devrait pas être comme ça. C'est à nous de choisir. Je souhaite de tout cœur que ça arrive.

2.5.6 *Vivre en communauté*

30. Je suis revenue dans la communauté parce que c'est le seul endroit où je me sens bien, où je me sens chez nous. Il y a une liberté qu'on ne retrouve pas en ville. Par liberté, je veux dire que les enfants peuvent jouer partout dehors. En même temps c'est aussi très communautaire. En ville, les enfants doivent se tasser de la rue lorsqu'une auto passe. Dans la communauté, c'est tout le contraire. Quand ils jouent au hockey, c'est à toi à te trouver un petit chemin pour passer. Tous les enfants sont nos enfants et on en prend soin. Si un enfant se blesse et qu'il saigne, je ne vais pas lui dire : « Retourne chez toi ». Je vais prendre soin de lui.

31. Je suis bien dans ma communauté parce que les gens sont très unis. Quand il y a un projet, tout le monde embarque, comme pour ma mère. C'est certain qu'il y a beaucoup de gens qui souffrent dans la communauté. Mais cette souffrance, elle est communautaire. Elle nous rend solidaires entre nous. Ce que la voisine vit, on le vit tous avec elle. Ce n'est pas comme ça en ville. Chaque personne s'occupe seulement d'elle-même. En tout cas, c'est ce que j'ai ressenti lorsque j'y habitais. Je ne m'y suis jamais sentie à ma place là-bas. Je ne serais pas gênée non plus d'aller chez ma voisine et de lui demander un oignon ou du lait.

Mais j'ai déjà eu un beau-père allochtone qui refusait qu'on aille voir notre voisine s'il nous manquait quelque chose.

Par exemple, si on manquait de patates et qu'on voulait aller en chercher chez notre voisine, il nous disait :

- « Non, je m'en vais chez Maxi chercher ce qu'il faut.
- - Mais c'est presque prêt.
- - Non, non je vais y aller. »

Pour lui, ce n'était pas poli. Mais qu'est-ce qui n'est pas poli là-dedans ? On le demande gentiment, c'est tout. Il nous demandait aussi de fermer la lumière du balcon le soir parce qu'en ville, les gens ferment leur lumière extérieure quand ils ne veulent plus avoir de visite. Mais à Uashat, tout le monde laisse la lumière ouverte, pour accueillir la visite, peu importe l'heure qu'il est. Tout le monde est toujours le bienvenu. Mon beau-père disait qu'il y avait juste à Uashat où tout était allumé. Il avait raison, en ville, il n'y en a pas un qui allume la lumière. Quand je vais faire un tour en ville le soir et que toutes les lumières sont éteintes, je sais qu'il ne peut plus y avoir de visite. Finalement, il est resté cinq ans avec nous, il a donc compris ce que ça voulait dire « être communautaire ».

2.5.7 Être à l'écoute des autres

32. En ce moment, je travaille aux services de premières lignes à Uashat. On s'occupe des services sociaux et de la relation d'aide. Mais j'ai un projet qui me tient à cœur : transformer la maison des femmes en maison des familles. Aux services de premières lignes, ça fait trop bureau. C'est formel, une personne rentre et elle doit aller s'asseoir dans la salle d'attente jusqu'à ce que quelqu'un vienne la chercher. Dans la vraie vie, quand on prend un café avec quelqu'un, on ne sait jamais où va mener notre conversation. C'est pour ça qu'un endroit accueillant pourrait être mieux adapté. Ce serait bien d'avoir un espace plus familial où il y aurait des intervenants, mais aussi des aidants naturels.
33. J'ai aussi remarqué que plusieurs personnes ont peur de venir chercher de l'aide dans nos bureaux. Ils ont peur d'être dénoncés à la DPJ, alors parfois ils viennent me voir à la maison. Dans le fond, je les comprends. Si quelqu'un vient se confier et que la personne/l'intervenant révèle ensuite ce qui a été dit à la DPJ, c'est normal que les gens soient méfiants. Pour ma part, lorsque je demande un renseignement, je ne donne pas le nom de la personne. En fonction de la réponse des intervenants, parfois je choisis d'aider la personne autrement. Je me dis qu'il faut avoir confiance lorsqu'on vient chercher de l'aide.
34. Selon moi, ce n'est pas parce qu'on a de l'éducation qu'on est un bon intervenant. On a bien beau avoir un diplôme, il faut aussi connaître et comprendre son propre vécu et le vécu de l'autre. Et ça, ça ne se fait pas en

étudiant. Il faut avoir vécu la misère pour comprendre quelqu'un qui est dans la misère. Il faut le ressentir dans son cœur. Sinon, on n'est simplement pas la bonne personne pour le conseiller. Je peux l'écouter, mais pas le conseiller. C'est pour ça que je pense que j'ai ce qu'il faut pour aider les gens de ma communauté.

35. Quand je reviens au travail, après mes vacances, les gens sont contents de me revoir. Ils se sentent plus à l'aise avec moi qu'avec les autres. Je suis amie avec tout le monde et je ne me sens pas meilleure que les autres. Je me mets toujours dans la peau du plus faible. J'aime écouter les gens et leur fait du bien. On le ressent quand on va voir quelqu'un et qu'il a la tête enflée. On n'a pas envie de parler avec lui. Je me dis donc que je suis à la bonne place en relation d'aide.
36. C'est pour ça que je trouve ça important de transmettre à mes enfants l'importance d'aider les autres, de ne jamais dévaloriser quelqu'un en jouant sur son estime personnelle et de toujours être à l'écoute lorsque quelqu'un ne va pas bien.

2.6 Récit de Mathieu

Mathieu est un nom fictif. Le récit de Mathieu a été retiré de la présente version du mémoire par souci de confidentialité.

CHAPITRE 6 - ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

« Réapprenons enfin notre nature. Nous sommes les enfants de deux mondes, un pied sur le béton, l'autre entre les herbes sauvages. Certains diront la pomme, rouge dehors blanc dedans. Moi, je dis le fruit. Assez mûr aujourd'hui pour s'inventer un nouveau chemin... en mocassins » (Papatie, 2008, Kitcisakik).

Ce chapitre vise à mettre en valeur la parole des jeunes adultes que nous avons rencontrés dans le cadre de ce projet de recherche et de rendre compte de leur façon de percevoir l'expérience du retour dans leur communauté d'origine. À partir d'une analyse compréhensive (Guay, 2010 ; Kaufmann, 2004), nous avons intégré la présentation des résultats et la discussion afin que ces deux étapes du processus puissent entrer en dialogue de façon simultanée. Comme l'affirme Guay, le travail d'analyse que nous avons effectué ne fait que « traduire un niveau de complexité supplémentaire qui vient s'ajouter à la fois à l'analyse faite par les intervenants sociaux eux-mêmes [ici par les jeunes adultes innus] et au travail de réflexion initié précédemment » (2010, p.375). À la lecture des récits des participants, on retrouve certes des similitudes, mais également des éléments qui rendent leur histoire unique, et c'était là un des objectifs de la méthodologie employée. Ainsi, comme nous l'avons expliqué dans un chapitre précédent, notre objectif final n'est pas tant d'arriver à généraliser l'expérience de ces six individus à des groupes plus larges ou même à l'ensemble des jeunes autochtones ayant vécu un placement à l'extérieur de leur communauté d'origine. Notre objectif est plus modeste. Nous visons à comprendre les raisons qui ont motivé ces jeunes, bien qu'ils aient quitté leur communauté durant une grande partie de leur enfance et de leur adolescence, à faire le choix de revenir s'installer dans leur communauté. Pour cela, il nous semble cohérent de se pencher sur la manière

dont ces jeunes se définissent aujourd’hui en fonction de leurs origines et de leur trajectoire de placement. Afin de comprendre comment se vit le retour au sein de leur communauté, il nous apparaît essentiel d’en explorer les éléments facilitants ainsi que les difficultés rencontrées par les participants.

Le présent chapitre sera divisé en quatre sections. La première section portera sur les origines des participants et comment ces origines orientent ce qu’ils sont aujourd’hui. La deuxième section traitera de la trajectoire de placement des jeunes et de la manière dont cette expérience a influé sur leur choix de revenir dans leur communauté ainsi que la façon dont ils se sont construits. La troisième section abordera les aspects entourant l’expérience du retour. De façon plus précise, nous présenterons les éléments qui ont facilité le retour des jeunes, le rôle porté par les membres de la famille des participants dans ce moment de leur vie et les difficultés qu’ont rencontrées certains d’entre eux. Enfin, nous exposerons la perception des participants quant au processus de transmission du patrimoine culturel innu en regard de leur expérience de placement et de retour dans leur communauté.

1. SE DÉFINIR PAR SES ORIGINES : QUI JE SUIS, C'EST AUSSI D'OÙ JE VIENS

Les participants que nous avons rencontrés possèdent tous un bagage de vie diversifié, en raison notamment de leur expérience de placement en protection de la jeunesse, qui les a amenés à fréquenter bon nombre de milieux d'accueil et à être en interaction avec plusieurs intervenants sociaux. Certains ont conservé des liens continus avec leur famille d'origine ; alors que pour d'autres ce ne fut pas le cas. Malgré cela, tous les participants accordent une importance à leurs origines, tout en l'exprimant de diverses façons. Lorsque nous avons demandé aux participants d'où ils venaient, il nous a semblé évident que pour chacun des participants, c'est une proposition de voyage vers leur passé qui s'est offert à eux ; vers l'histoire singulière de leur enfance, mais également vers un passé lointain, commun à tous les membres de la communauté. Il s'agit d'une histoire qui va bien au-delà de celle de l'enfant et de ses parents, car pour bon nombre d'Innus, leur histoire familiale est reliée de près à l'histoire de la communauté, de la Nation et de tous les membres des Premières Nations. Comme le précise Guay : « [...] les récits véhiculent des expériences individuelles et certes subjectives, mais ces histoires sont également directement reliées aux récits collectifs, si bien qu'à travers chacun des individus, c'est aussi la voix de la communauté qui se fait entendre » (2015b, p.19).

Cette partie de l'analyse est divisée en trois thèmes : mon appartenance à la réserve et au territoire, des grands-parents qui prennent soin de moi et des souvenirs difficiles qui font partie de mon histoire. Nous avons fait le choix de traiter des souvenirs difficiles dans cette section, car il permet de faire le pont entre les origines de l'enfant et sa trajectoire de placement, qui fait l'objet de la section suivante.

1.1 Mon appartenance à la réserve et au territoire

À l'analyse des récits, on constate que lorsqu'il est question de leurs origines, que tous les participants s'identifient d'abord à un lieu géographique particulier, qui est celui de la communauté, et parfois en fonction de l'origine géographique de leurs parents biologiques.

En effet, Mathieu, Hugo et Shunika débutent tous leur récit en précisant d'abord le nom du lieu d'où ils proviennent, Uashat ou Maliotenam. Ce point de départ ne nous semble pas anodin, au contraire, il nous apparaît être un ancrage identitaire fort pour les jeunes : en influant qui ils sont en tant qu'individu et membre de leur communauté, mais également en orientant leur décision de revenir dans leur communauté d'origine. La réserve s'avère être un lieu d'appartenance pour les participants, un espace qui symbolise un *chez-soi*. Pour certains, leur appartenance à la réserve fait également référence aux origines de leurs parents, démontrant les liens entre filiation et géographie. Dans cet extrait, Bernadette nous expose ses origines et celles de ses parents biologiques : « Je viens de Maliotenam. Ma mère vient aussi d'ici et mon père vient de Sheshatshiu, une réserve du Labrador, près du village de Goose Bay » (par.1). Pour Alexsa, bien qu'elle ait quitté sa communauté très tôt, ce lien entre territoire et filiation est aussi présent. Ainsi elle débute son récit en mentionnant le lieu d'origine de sa mère (Schefferville) et celui de son père (Kawawachikamach) puis en précisant que : « [q] uand j'étais bébé, j'habitais à Schefferville, mais j'ai été placée assez tôt en famille d'accueil à l'extérieur de la communauté et je n'y suis plus jamais retournée par la suite » (parag.1). Il n'est pas surprenant de voir émerger ce type de discours. Comme l'explique Bousquet :

« La réserve est le point de référence des jeunes. Alors que la génération des aînés continue à se définir par rapport au territoire et que celle du pensionnat associe la réserve à une mentalité classée comme allochtone, l'individualisme, les jeunes affirment clairement s'y sentir chez eux ». (2005, p13)

Cette quatrième génération, née dans un univers sédentarisé, a fait de la réserve ou de la communauté, en tant qu'espace géographique et social, son principal point de repère. C'est à travers cet espace qu'ils se définissent comme individu et qu'ils définissent leur rapport à l'autre.

Ainsi tous les participants, bien qu'ils aient vécu une grande partie de leur jeunesse en dehors de la réserve, s'y identifient tout de même spontanément. Ils y font d'ailleurs souvent référence, et ce, tout au long de leur récit. À titre d'exemple, les propos de Cindy illustrent très bien cet ancrage identitaire : « Je viens de la communauté de Maliotenam, c'est ici que sont mes racines. Je suis innue » (parag.1). Le terme « racines » utilisé par Cindy nous renvoie aux liens existants entre les générations passées, incluant celle de leurs parents, la génération des participants et la représentation du territoire comme espace géographique. En effet, la réserve est perçue comme un espace géographique, un territoire, délimité certes, mais qui remplit une fonction particulière : celui de relier les membres d'une même communauté entre eux. Les participants se représentent la réserve comme un lieu d'identification et d'appartenance : qui ils sont c'est aussi d'où ils viennent. Le fait que les participants aient tous fait référence à leurs origines géographiques et territoriales et, pour certains, à celles de leurs parents n'est pas anodin en soi. Comme l'illustre Jérôme (2008, p. 24), « avant d'être jeune Autochtone, on est avant tout Abénaquise, originaire de Wôlinak, membre d'une famille et fille de ses parents ». Ce que cet auteur affirme c'est que le jeune autochtone s'identifie tout d'abord à sa filiation immédiate, puis à sa communauté et ensuite à sa nation, et ce, en fonction de son interlocuteur, reliant de ce fait espace territorial et filiation.

Pour la plupart des participants, leur principal territoire d'appartenance est certes la réserve, mais le territoire traditionnel (le Nitassinan), fréquenté pendant des siècles par leurs ancêtres, demeure un lieu qu'ils continuent d'habiter, à leur façon. Même si la plupart des participants n'ont pu y aller durant une longue période, car leur milieu de placement ne leur permettait pas, ils ont tout de même le désir de maintenir ce lien à l'âge adulte. Nous croyons donc que c'est également en fonction de l'appartenance géographique des générations précédentes, qui ont fréquenté le territoire ancestral, que les participants se situent dans le monde d'aujourd'hui, car ces traditions et pratiques culturelles proviennent de la vie sur le territoire. C'est notamment le cas de Bernadette :

« Je suis allée à la Baie-James l'an dernier. [...] On a chassé toute la journée.
[...] On se promenait et il y avait des troupeaux de caribous qui traversaient

partout. On en a tué plusieurs. On faisait des allers-retours. Dans le fond, ça fonctionne de cette façon : on tue des caribous, on les ramène, on les ouvre et on les vide. Il faisait vraiment froid là-bas... Quand on ouvrait un caribou, on se réchauffait. On mettait nos mains à l'intérieur et c'était chaud. C'est mon chum qui m'a appris à ouvrir et vider un caribou ». [parag. 27]

Et d'Hugo :

« On a un chalet à Port-Cartier, il est situé au Mille 58. On y va toutes les fins de semaine. J'ai tout le temps aimé aller dans le bois. Ce que j'aime le plus c'est couper le bois pour allumer le poêle et la chasse. C'est long chasser, et parfois tu ne tues pas. Mais une belle chasse, c'est le fun. Je chasse la perdrix, l'original et le renard. Il y a aussi des lièvres ». [parag.44]

Nous ne sommes pas en présence de deux visions du territoire innu : traditionnelle ou moderne. Au contraire, la fréquentation du territoire ou « aller dans le bois » comme le disent certains participants (Alexsa, parag.77; Bernadette, parag.26 ; Hugo, parag.44) demeure un élément central dans la vie de la plupart des Innus et représente un marqueur identitaire façonnant les individus, au même titre que la réserve (Bousquet, 2005 ; Côté, Girard, Leblanc et Kurtness, 2014). Ce sont plutôt les façons de fréquenter le territoire qui se sont actualisées et transformées au fil des générations.

Par ailleurs, nous sommes conscients que les changements occasionnés par le passage d'un mode de vie semi-nomade à un mode de vie sédentaire, rattaché à un espace géographique circonscrit, ont considérablement modifié la représentation du territoire d'appartenance. Cindy fait ici référence au mode de vie de ses ancêtres : « Ça faisait partie de notre culture autrefois : les gens allaient chasser et ils habitaient dans le bois. C'était leur environnement et leur façon de vivre » (parag. 45). De fait, la représentation du territoire que se font les participants et la façon qu'ils ont de le « vivre » n'est certes pas la même que celle de leurs grands-parents ou de leurs arrière-grands-parents. Ces générations ont vécu un entre-deux monde. Ceci nous renvoie aux propos de Cindy qui nous explique les changements qui se sont opérés graduellement au sein de la communauté en prenant

comme exemple son grand-père maternel :

« Mes grands-parents avaient un chalet sur un territoire, au mile 186. Il fallait prendre le train pour y aller. C'était le territoire de mon grand-père. Il travaillait à la mine *Iron Ore*, mais quand il était présent ou qu'il avait des congés, c'est ce qu'il faisait [il allait sur son territoire]. C'est le mode de vie qu'il a toujours connu, mais comme bien des Innus à cette époque-là, il a dû prendre ses responsabilités pour faire vivre sa famille. C'était un peu ça la vie de mon grand-père. [...] [le bois] c'était son havre de paix ». [Cindy, parag. 6]

Même si le référent territorial s'est modifié au fil du processus de sédentarisation, il reste qu'encore aujourd'hui, de nombreux Innus fréquentent le territoire de plusieurs façons, en l'adaptant à leur vie contemporaine. En somme, le lieu d'où proviennent les participants, et parfois celui de leurs parents, est un marqueur identitaire fort. La réserve et la communauté à laquelle ils appartiennent sont d'une grande importance pour eux en dépit de leur expérience de placement en milieu allochtone. Le territoire ou le bois revêt également un rôle majeur dans la définition de qui ils sont et où ils se situent dans le monde d'aujourd'hui.

1.2 La place de mes grands-parents dans mon enfance

Plusieurs participants (Cindy, Mathieu et Shunika) ont fait référence à la place qu'ont occupée leurs grands-parents dans leur vie, particulièrement dans la période de la petite enfance. Ceux-ci les ont pris en charge lorsque leurs parents biologiques ne pouvaient pas répondre à leurs besoins. Par cette prise en charge et les liens qui se sont développés entre l'enfant et ses grands-parents, ceux-ci ont pu perpétuer et leur transmettre certains enseignements associés à leur culture.

1.2.1 Des grands-parents qui prennent soin de moi

Comme nous l'avons abordé précédemment, la famille et plus précisément les liens entre chacun des membres de la famille sont au cœur du processus de socialisation de l'enfant.

Pour les familles et les communautés autochtones, la qualité et la force des liens unissant les membres ont longtemps été étroitement liées au mode de vie sur le territoire. La survie de chacun était tributaire de la solidarité et de l'entraide entre tous les membres d'un même clan, particulièrement lors des moments difficiles. Les grands-parents ont toujours joué un rôle de prise en charge et de protection auprès des enfants. Bien que les rôles et responsabilités de chacun se soient transformés au fil du temps, la prise en charge des enfants par les grands-parents est toujours une pratique courante au sein de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam. Un des éléments qui a attiré notre attention est la présence de la dimension de protection dans le rôle dévolu aux grands-parents.

Ainsi Cindy, Mathieu et Shunika ont tous les trois vécu une partie de leur enfance auprès de leurs grands-parents en raison de difficultés de leurs parents. Pour Shunika, qui a été élevée durant un certain temps par son arrière-grand-mère, c'est l'absence de ses parents qui pousse cette dernière à répondre à ses besoins.

« C'est mon arrière-grand-mère, mais moi, je l'appelle ma grand-mère, qui m'a élevée. Mes parents étaient souvent absents. J'ai dix frères et sœurs. Quand elle est décédée, on est resté environ trois ou quatre mois avec notre mère. Puis la DPJ est venue [...] ». [Shunika, parag.1-2]

Mathieu nous explique que malgré le fait que sa grand-mère ait pris soin de lui durant un certain temps et qu'elle soit devenue une famille d'accueil officielle, il a tout de même gardé des liens avec sa mère. Cette prise en charge n'occasionne donc pas nécessairement de rupture des liens de filiation avec les parents d'origine.

« Puis, je suis allé habiter avec ma grand-mère maternelle. C'est elle qui m'a pris sous son aile et qui m'a élevé. Comme elle devait être une famille d'accueil pour avoir le droit de me garder, elle a fait une demande à la DPJ et ils ont accepté. Je suis resté là-bas deux ou trois ans puis ma mère m'a repris ». [parag.4]

Plusieurs raisons peuvent expliquer la mise en place d'une telle pratique. Mathieu nous en expose une tout en précisant le rôle qu'a joué sa grand-mère pour lui :

« Ma grand-mère m'a vraiment soutenu quand j'étais jeune. Comme ma mère avait le cancer et qu'elle faisait de la chimiothérapie, elle n'avait pas tout le temps l'énergie pour s'occuper de nous. Elle a donc pris la place de ma mère ». [Mathieu, parag.17]

Une des conséquences de cette pratique, que nous appelons dans la littérature scientifique garde coutumière, est le développement de liens significatifs, assurant une protection et une sécurité affective chez l'enfant. Ce type de pratique coutumière peut être bénéfique pour l'enfant, entre autres lorsque les parents biologiques ne peuvent assumer adéquatement leur rôle parental. C'est exactement ce que les grands-parents de Cindy ont fait :

« Quand j'étais jeune, mes grands-parents maternels savaient que ma mère n'était pas présente et qu'il y avait de la boisson. Ma grand-mère le disait à mon grand-père et il venait nous chercher. Il nous prenait en charge, il s'occupait de nous ». [Cindy, parag. 5]

Ce que nous a confié Cindy rejoint les propos de Fuller-Thompson qui affirme que « [...] in contrast to these positive reasons for caregiving, many First Nations grandparents, similar to non-Aboriginal grandparents, provide care in response to crisis, such as alcohol and drug addiction or imprisonment of the grandchildren's parents » (2005, p.333). Avant même qu'il y ait une intervention de la part de la Direction de la protection de la jeunesse dans la vie de Cindy, Mathieu et Shunika, des mesures concrètes de protection avaient déjà été mises en place par certains membres de leur famille. Il existe donc des mécanismes internes assurant ou tentant d'assurer la protection des enfants de la communauté. Pour ces participants, ces mesures ont eu un impact positif dans leur vie d'enfant, et elles ont également eu des répercussions jusqu'à leur vie adulte. C'est notamment le cas pour Cindy, qui nous a confié qu'elle ne serait peut-être pas en vie aujourd'hui si ce n'avait pas été de la présence bienveillante de ses grands-parents maternels dans sa vie. Ses grands-parents ont été très présents pour elle jusqu'au décès de son grand-père, survenu lors de ses 12 ans. Ils lui ont assuré un bien-être et une sécurité essentiels :

« Je suis contente que mes grands-parents aient toujours été présents dans ma vie. Je me suis raccrochée à ça : ces beaux souvenirs-là, ces beaux paysages-là, ce bien-être-là. S'ils n'avaient pas existé, je n'aurais pas vécu quelque chose de beau dans ma vie. Une chance qu'ils étaient là. [...]Ce sont ces souvenirs-là qui m'ont raccrochée à la vie. C'était grand, c'était beau : les paysages, le bois, la Nature ». [Cindy, parag.45]

Les propos de Cindy, Mathieu et Shunika font écho aux résultats de l'étude de Gagnon-Dion (2014). En effet, une partie des jeunes Algonquins rencontrés par l'auteure ont mentionné le fait que certains membres de leur famille élargie avaient, à un moment ou à un autre de leur jeunesse, été une source de protection pour eux, que ce soit pour « offrir un répit face à la violence qu'ils vivaient à la maison ou [afin de combler] des besoins qui n'étaient pas satisfaits à la maison » (2014, p.75) et que ce souci de leur bien-être avait un effet positif sur eux, en particulier au niveau de l'ancrage identitaire.

Par ailleurs, la responsabilité d'élever les enfants a toujours été partagée entre la famille biologique et la famille élargie. Autrefois, les parents se devaient d'offrir un environnement propice au bon développement de l'enfant tandis que les grands-parents assuraient les aspects relevant de la discipline, de l'éducation, de l'apprentissage des pratiques traditionnelles (chasse, pêche, fabrication de raquettes, etc), mais également de tout ce qui relevait de la transmission de la langue, des valeurs et de la cosmologie innue (Bennett et Blackstock, 2002 ; Guay, 2015). C'est ce dont nous traiterons dans la section suivante.

1.2.2 Des grands-parents qui transmettent leur enseignement

Au-delà de la dimension de protection, la prise en charge des petits-enfants par les grands-parents permet également d'assurer la transmission de la langue et du « savoir autochtone ». Le fait de vivre en proximité avec ses grands-parents facilite cette transmission, notamment un niveau de la langue. C'est justement ce à quoi fait référence Cindy lorsqu'elle nous parle de l'insistance de ses grands-parents face à l'importance de parler la langue innue :

« Je me souviens que mes grands-parents nous disaient souvent : « Arrêtez de parler en français, vous êtes des Innus ! ». Ils ne voulaient pas qu'on perde notre langue. Ils nous chicanait quand on parlait en français. On ne comprenait pas, ça nous insultait quasiment de se faire dire ça. On avait appris le français à l'école, c'est cette langue-là qu'on parlait le plus souvent ». [parag.7]

Ce que nous comprenons du discours des grands-parents de Cindy, c'est qu'être Innu pour eux passe entre autres par l'innu-aimun³³. Pour ces derniers, l'apprentissage et l'usage de la langue sont des marqueurs identitaires fondamentaux. Le discours des grands-parents de Cindy se reflète dans les propos des intervenants innus de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam que Guay a rencontrés dans le cadre de son étude. Elle le résume ainsi : « la langue [est] considérée comme une valeur fondamentale [elle] est présentée comme un instrument d'affirmation identitaire et d'estime de soi permettant de promouvoir la culture et l'identité innue. » (2017, p.88). Enseigner la langue c'est transmettre la culture. Cindy a donc pu apprendre la langue par le biais de sa prise en charge par ses grands-parents. De tous les participants avec lesquels nous nous sommes entretenus, Cindy est la seule qui ait vécu la culture de façon aussi prégnante durant son enfance et ceci transparait tout au long de son récit.

« J'ai de magnifiques souvenirs de mes grands-parents. Toutes les saisons, on était en contact avec la culture innue. À l'époque, je ne savais pas que c'était ça la culture. Pour moi c'était juste la vie... C'était normal que mon grand-père chasse et que l'on mange de la banique avec du gibier. C'était des moments de paix, de sécurité et de bien-être. [...] Avec toutes les choses que je vivais : la boisson, la violence, les cris à chaque jour, les insatisfactions de ma mère, la solitude, mes responsabilités envers mon frère et ma sœur [...] ». [Cindy, parag. 43]

³³ L'innu-aimun signifie la langue innue. Plus qu'un mode de communication, l'innu-aimun est la langue du territoire, porteuse de l'identité innue. À l'instar de Robbie Matthew (Roué, 2006), aîné cri, parler la langue, c'est en quelque sorte parler la langue du territoire. Celle-ci ne s'apprend malheureusement pas dans les livres et sur les bancs d'école, elle se vit, au travers du territoire, en l'arpentant et en construisant une relation intime avec lui, qualifiée de relation « osmotique » par Martin et Guay (2008).

Cet accès direct au territoire et à la culture innue, la plupart des participants n'y ont pas eu droit. Pour Mathieu, le décès prématuré de son grand-père a eu comme effet de limiter la transmission de certaines pratiques traditionnelles. C'est son frère aîné qui a reçu les enseignements :

« [...] j'avais deux ans quand mon grand-père est décédé. Je ne me souviens pas de ce qu'il disait à l'époque. C'est mon grand frère qui a eu les enseignements de base. Il sait, entre autres, faire des raquettes. J'aurais aimé qu'on me transmette ce savoir-faire ». [parag.38]

Alexsa, quant à elle, a quitté très tôt sa famille pour être placée dans des familles d'accueil allochtones. Elle n'a donc eu aucun accès à sa culture d'origine, notamment à la langue innue et aux pratiques associées au territoire. Elle exprime ce manque ainsi : « Pour ma part, je n'ai pas connu la culture innue et j'ai perdu ma langue. Je trouve ça dommage. J'aurais aimé vivre de cette façon-là [...]. » (parag.75). Elle a toutefois eu la chance d'avoir une intervenante qui croyait en l'importance de connaître sa culture et qui « avait envie que [qu'elle renoue avec [ses] racines (parag. 72). Nous en traiterons plus en détail dans une section ultérieure. Ce que nous démontrent ces extraits c'est le désir pour ces jeunes d'avoir accès à ces pratiques, à ce patrimoine qui incarne leur culture d'origine.

À la lecture du récit de Bernadette, nous constatons que c'est sa mère qui a joué le rôle de passeur de la culture. Nous observons toutefois une certaine ambiguïté en ce qui a trait à l'usage de la langue innue, car bien que sa mère lui ait parlé en innu durant son enfance et qu'elle nomme toutefois spontanément l'innu comme sa langue maternelle, elle a fait le choix de ne pas l'utiliser, privilégiant le français.³⁴ Voici comment elle l'exprime :

« Ma langue maternelle est l'amérindien, mais je parle couramment le français. Mes parents parlent le français, mais ma mère parlait aussi l'innu. Quand j'étais petite, elle nous parlait en innu. Je n'ai jamais voulu le parler, mais je le comprends. [...] » [parag. 1]

³⁴ Le récit de Bernadette n'ayant pu être validé, il n'a pas été possible pour nous d'en discuter avec elle. Nous ne pouvons donc comprendre les raisons qui l'ont motivé à refuser de parler sa langue maternelle.

En outre, sa mère fréquentait le territoire et y a amené sa fille à quelques reprises. Elle lui a transmis son amour du bois. L'extrait suivant est intéressant dans la mesure où Bernadette identifie clairement son placement en famille d'accueil comme l'élément marquant la fin de ses séjours dans le bois avec sa mère.

« Je vais dans le bois, j'aime ça y aller. On est bien dans le bois, on n'a pas de problème. Ma mère aussi aimait vraiment ça. J'y suis allée quelquefois avec elle quand j'étais jeune, mais après je suis partie en famille d'accueil... ».

En somme, la majorité des participants ont eu un accès, bien que limité, à leur culture, avant le placement. Cet accès a été perturbé en raison du décès de leurs grands-parents (Cindy, Mathieu, Shunika) et de leur placement en milieu allochtone (Alexsa, Bernadette). Cela dit, tous les participants ont insisté sur l'importance de la culture innue dans leur vie.

1.3 Des souvenirs difficiles qui font aussi partie de mon histoire

Pour plusieurs des participants (Cindy, Mathieu et Shunika), les grands-parents ont joué un rôle central durant leur enfance, en assurant notamment un rôle de protection envers eux, c'est souvent à leur mort ou lorsqu'ils n'étaient plus en état de prendre soin de leurs petits-enfants que ceux-ci ont été placés en dehors de leur communauté. Pour la majorité des participants, à l'exception d'Hugo qui a quitté la communauté à l'adolescence en raison de problèmes de comportement, les souvenirs qu'ils gardent de leur enfance sont marqués par les difficultés de leurs parents et des événements qui les ont bouleversés. Comme le dit si bien Cindy, « C'est aussi de là d'où je viens ! » [parag.3]. Ces expériences qui sont associées à l'histoire de la famille d'origine contribuent également à les définir. En effet, même si certains souvenirs se sont plus ou moins effacés, comme c'est le cas pour Cindy, Mathieu et Bernadette, la façon dont ils se sont construits comme individu est en partie liée à ce qu'ils ont vécu durant leur enfance. Par exemple, Mathieu, qui a subi un abus sexuel à un très jeune âge, comprend que c'est ce traumatisme qui a entraîné un changement majeur dans sa vie. C'est à partir de ce moment qu'il n'a plus été le même et selon lui, c'est la

raison qui l'a conduit à être placé. Il débute même son récit en abordant directement l'agression sexuelle dont il a été victime.

« C'est difficile pour moi de décrire d'où je viens, car mon histoire est marquée par un traumatisme important. Vers l'âge de quatre ou cinq ans, j'ai vécu un abus et cette période s'est effacée de ma mémoire. Pourquoi ça s'est bloqué ? Je ne le sais pas. Mais je suis soudainement devenu un enfant turbulent. Ma mère se demandait souvent pourquoi j'étais aussi agité. Un jour, son amie lui a dit que j'avais été abusé. Elle m'avait vu entrer dans les bois avec un homme ». [Mathieu, parag.1]

Bernadette, quant à elle, nous révèle qu'elle croit avoir été victime d'abus sexuel sans qu'elle ait de souvenirs concrets liés à cet événement, seulement un fort sentiment de peur qui l'a habité une partie de son enfance :

« Quand j'étais jeune, il s'est passé un événement, mais je n'ai jamais voulu savoir ce que c'était. Je n'en ai gardé aucun souvenir. Je pense que j'ai été abusée parce que lorsque j'habitais en famille d'accueil, j'avais peur des *vieux messieurs*. Je ne voulais rien savoir. Pourquoi les *vieux* ? C'est peut-être arrivé du côté de mon grand-père ? Je sais qu'il était pédophile, ma mère m'a tout le temps dit de faire attention. C'est peut-être ma mémoire qui bloque ces images pour me protéger. Aujourd'hui je n'ai plus peur, je suis correcte, mais je me suis tout le temps demandée pourquoi j'avais si peur. Quand le Centre jeunesse m'a demandé si je voulais lire mon dossier, j'ai dit non. Je me dis que j'aurais peut-être dû. Je ne sais pas... » [parag.2]

Elle a également vécu d'autres épisodes difficiles, marqués par la violence de son beau-père. Elle nous le raconte ainsi :

« J'ai aussi quelques souvenirs de mon beau-père. Je me souviens qu'il s'est fait arrêter par la police. Je le regardais par la fenêtre, il avait les yeux rouges. Il venait sûrement de se faire lancer du poivre de Cayenne dans le visage. Il était dehors, en boxer et il se faisait menotter. Je n'ai aucune idée de la raison

de son arrestation. Je me souviens aussi qu'il m'ait giflée et qu'ensuite je suis allée pleurer dans la garde-robe ».

Shunika a également été témoin d'événements qui l'ont profondément troublée. L'extrait suivant en rend compte : « Lorsque j'ai habité avec mon père à Schefferville, je l'ai vu vendre de la drogue. J'ai aussi vu comment il traitait sa femme... Ces souvenirs sont encore présents dans ma tête aujourd'hui [...] » (parag.14). Pour sa part, Cindy nous explique qu'elle devait prendre soin de son frère et de sa sœur, car sa mère était souvent absente. Lors du départ de sa sœur aînée, c'est elle qui a dû endosser le rôle de mère (parag.2), celle-ci étant inapte à le faire. Ces moments ont contribué au développement d'un sentiment d'insécurité, particulièrement la nuit, car elle portait la responsabilité d'assurer la protection de sa fratrie. À cet effet, elle gardait un couteau sous son oreiller.

« Je pense que c'est ma jeune sœur qui, un jour, m'a dit : "Quand tu nous gardais, tu avais un couteau proche de toi, en dessous de ton oreiller." J'ai dit : "Ah oui ? ". J'avais oublié cet épisode-là, je n'ai pas gardé ce souvenir d'insécurité dans ma mémoire. Mais, ça m'a perturbée ! » [Cindy, parag. 4]

Le fait qu'elle n'en ait gardé aucun souvenir ne signifie pas pour autant qu'elle n'ait pas été bouleversée, au contraire :

« C'est certain, mon insécurité a continué de me suivre durant une partie de ma vie en raison de mon parcours difficile et compte tenu du fait que dans mon enfance, ma mère était moins présente. C'est comme si j'avais été abandonnée ou rejetée ».

Par ailleurs, l'événement-séparation lors du placement marque profondément la vie de certains des participants. Pour Shunika, c'est suite au décès de son arrière-grand-mère que la DPJ fait son entrée dans sa vie. Elle nous l'explique ainsi :

« Puis la DPJ est venue et elle nous a placés un peu partout. À cette époque, je ne comprenais pas ce qu'était la DPJ. Ils m'ont dit : Tu t'en vas parce que ta mère boit. Ta mère a fait ceci ou elle a fait cela alors tu vas aller là-bas. Ma

vie a chaviré à partir de ce jour-là. Les quatre premières années ont été les plus difficiles pour moi. Je n'avais plus envie de vivre ». [parag. 2]

Pour elle, il y a un avant-placement et un après-placement. Ce moment de rupture peut être de nature traumatique pour l'enfant dont la blessure reste longtemps marquée (Drapeau, 2004 ; Abels-Eber, 2010). Ainsi, cet événement, bien qu'il soit survenu il y a plusieurs années, reste gravé dans la mémoire de Shunika. À la lecture de ses mots, nous comprenons à quel point le départ de cette enfant vers un milieu qui lui était inconnu a pu être perturbant, au point de ne « plus avoir envie de vivre » (parag.2). Elle nous le raconte d'ailleurs avec beaucoup d'émotion et de colère. Pour elle, la DPJ l'a séparé de ses frères et sœurs et a causé l'éclatement de sa famille. Elle va jusqu'à comparer le système de protection de la jeunesse québécois à une réplique des pensionnats indiens (Shunika, parag.25).

En résumé, les origines de chacun des participants ont façonné qui ils sont aujourd'hui. En effet, tous les participants se sont référés à leur appartenance à la réserve et pour certains à celle de leurs parents. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ceci n'est pas anodin, mais démontre, au contraire, un attachement et une appartenance à un espace géographique et identitaire déterminé. De plus, la prise en charge de plusieurs participants par leurs grands-parents (Cindy, Mathieu et Shunika) a permis d'assurer une certaine protection et de répondre à leurs besoins. Cette prise en charge a également permis la transmission de certains éléments de la culture d'origine des participants. L'enfance et les origines des participants se trouvent aussi marquées par des expériences de vie moins positives. Au travers de ces souvenirs d'enfance difficiles se cachent en filigrane les raisons qui ont mené au signalement puis au placement des enfants. Les conditions difficiles dans lesquels ils vivaient, souvent empreints de violence et de négligence, et les problèmes de leurs parents sont les éléments qui ont conduit au placement des participants. Dans la section suivante, nous explorerons la trajectoire de placement des jeunes, singulière à certains égards et commune à d'autres égards. Nous tenterons de comprendre en quoi cette trajectoire a influé leur choix de revenir au sein de leur communauté d'origine et comment elle a orienté la façon dont ils se définissent aujourd'hui.

2. DES TRAJECTOIRES DE PLACEMENT SINGULIÈRES... ET COMMUNES

Tous les participants que nous avons rencontrés ont en commun d'avoir vécu une expérience de placement qui les a obligés à quitter leur communauté sur une période de temps significativement longue. Tous comme les souvenirs associés à leur famille d'origine, les souvenirs associés à leur trajectoire de placement nous aident à mieux comprendre la manière dont ces jeunes se définissent aujourd'hui et les choix qui les ont amenés à revenir au sein de leur communauté. Dans cette section, nous traiterons des relations qu'ont entretenues les participants avec les membres de leur milieu de placement et de la façon dont ces relations et les expériences vécues au cours de cette période de leur vie ont pu orienter leur choix du retour. Tout d'abord, nous mettrons en lumière la distance et le détachement que les participants établissent entre eux et leur milieu d'accueil, autant à partir des termes employés pour les désigner que dans les choix qu'ils font. Nous traiterons ensuite de l'importance du maintien des liens avec leur famille d'origine durant leur placement et des stratégies que certains ont développées afin de pouvoir conserver ces liens, en dépit des difficultés. Puis nous explorerons en quoi les expériences positives et négatives que les participants ont expérimentées au cours de cette trajectoire ont influé sur leur décision de revenir au sein de leur communauté.

2.1 Ne pas se sentir chez soi parmi les Blancs

Il nous apparaît important de souligner qu'aucun des jeunes adultes rencontrés n'a de trajectoire de placement linéaire, ils ont pour la plupart eu des contacts ponctuels avec leur famille d'origine et ils ont tous vécu de nombreux déplacements (famille d'accueil, foyer de groupe, tiers significatif, famille d'origine ou centre de réadaptation). Selon nous, le sentiment de détachement exprimé par les participants envers leur famille d'accueil ou leur milieu de placement résulte, entre autres, du nombre élevé de milieux qu'ils ont fréquentés et conséquemment de la difficulté à établir des relations et à développer un sentiment d'appartenance à l'égard des membres de leur famille d'accueil et des intervenants. Les propos de Shunika illustrent bien cette réalité :

« J'avais l'impression d'être une balle de ping-pong : tac-tac-tac. J'arrivais dans une maison puis je la quittais pour une autre et encore une autre... et il y avait tout le temps un roulement de travailleuses sociales. Je devais recommencer chaque fois. À un moment donné, je n'avais plus envie de me tourner vers elles. Je ne me suis donc jamais sentie protégée par la DPJ ou les services sociaux ». [parag.3]

Alexsa nous confie ne plus se souvenir de toutes les familles d'accueil où elle a été placée dans son enfance (parag.3). Ceci nous indique qu'elle a connu plusieurs milieux de placement. Hugo a également connu plusieurs milieux de placement, il nous le présente ainsi : « J'avais 14 ans quand j'ai quitté la communauté. J'ai connu beaucoup de centres, de foyers et de familles d'accueil dans ma jeunesse. » Il n'a pu nous décrire davantage les différents milieux où il a été placé, mis à part le centre de réadaptation Richelieu de Baie-Comeau, son dernier lieu d'hébergement. Mathieu abonde dans le même sens qu'Hugo en nous expliquant que :

« J'ai fait plusieurs allers-retours entre le Pavillon, ma mère, le foyer de groupe et les familles d'accueil. Je ne me rappelle pas clairement de toutes les familles d'accueil où j'ai vécu. Je me souviens seulement qu'il y en avait qui étaient vraiment bizarres et d'autres qui n'étaient pas si pires. Même si ce n'était pas parfait, ils m'ont tout de même pris sous leur aile ». [parag.4-5]

Cette absence de stabilité peut expliquer en partie de détachement exprimé par les participants. Le besoin de stabilité est un élément clé assurant le bien-être des enfants en protection de la jeunesse (Turcotte, Drapeau et Hélie, 2010). Comme nous l'avons vu dans un chapitre précédent, la question de la stabilité de l'enfant lors du placement a conduit le gouvernement à modifier la Loi sur la Protection de la jeunesse en 2007 et à introduire la notion de projet de vie. La stabilité est donc un des éléments qui peut influencer le sentiment d'appartenance au milieu d'accueil et le degré d'attachement envers ses membres. Par ailleurs, l'analyse du discours des participants a fait ressortir deux éléments venant également orienter la façon dont ils vont ou non s'attacher à leur famille d'accueil. Il s'agit du besoin d'être parmi les siens et des expériences de racisme vécues par certaines

participantes (Alexsa et Shunika). Le troisième élément sert plutôt d'exemple de forme que peut prendre ce détachement et repose sur l'usage de termes qui illustre la relation d'altérité entre Blancs et Autochtones ou Innus. Ceci nous renvoie au constat suivant : pour les participants, la stabilité lors du placement inclut une dimension culturelle qui pourrait se traduire par la nécessité de prendre en considération le sentiment d'appartenance à leur communauté et à leur culture d'origine.

2.1.1 *Être bien parmi les miens*

À la lumière du discours des participants, on se rend compte que le sentiment de bien-être est associé au fait de vivre parmi les siens. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la question du sentiment d'appartenance et du chez-soi se pose très certainement pour les participants. Même si certains d'entre eux considèrent avoir eu de bonnes familles d'accueil, le sentiment d'appartenance demeure lié à la famille et la communauté d'origine. Les propos de Cindy nous illustrent bien ce constat :

« Bref, parfois on peut être bien quelque part, mais ne pas se sentir chez soi [en référence à sa famille d'accueil]. Même si je ne connaissais pas beaucoup ma grand-mère paternelle, je me sentais davantage chez moi auprès d'elle que dans une famille d'accueil allochtone. On a appris à se connaître. Je suis donc déménagé chez ma grand-mère à Betsiamites [...] ». [parag.21]

Ainsi elle fait le choix d'aller habiter avec sa grand-mère paternelle, qu'elle connaît à peine plutôt que de demeurer dans la famille d'accueil où elle réside depuis environ deux ans. Cindy est la seule des participants qui a pu conserver des liens étroits avec ses grands-parents durant l'enfance, mais également à l'adolescence. Cet extrait souligne la place des souvenirs du vécu avec ses grands-parents et l'importance que ceux-ci ont eue dans sa trajectoire de vie.

« C'est sans doute les souvenirs que j'avais gardé de ma vie chez mes grands-parents maternels qui ont fait en sorte que je voulais aller habiter avec ma grand-mère paternelle et non avec mon père. Probablement

qu'inconsciemment, je faisais des liens. Je ne peux pas dire que c'est exactement ce que je pensais à l'époque, mais quand j'y repense, c'est ça qui me revient : mes grands-parents maternels et l'endroit où j'étais bien. C'est sûr que je n'allais pas dans le bois avec ma grand-mère paternelle. Elle ne m'a pas fait connaître ça, mais ce n'est pas grave. Je savais que j'allais être bien avec elle ». [Cindy, parag.19]

Ce qu'elle nous dit, c'est qu'elle croit que ce sont les souvenirs, encore vivant en elle, des moments vécus avec ses grands-parents maternels qui l'ont poussée à faire le choix d'aller vivre avec sa grand-mère paternelle, bien qu'elles ne se connaissent pas beaucoup. Pour elle, sa vie avec ses grands-parents est associée à des moments de bien-être, mais également à des moments qui sont synonymes de contact avec sa culture d'origine. Ces souvenirs, rappelons-le, sont reliés à la vie en forêt, sur le territoire de son grand-père, et à certaines pratiques traditionnelles innues.

Au contraire de Cindy, Shunika a vécu plusieurs expériences de placement difficiles. Toutefois, après avoir fréquenté plusieurs milieux de placement elle dit s'être retrouvée finalement dans un véritable foyer. Ce qui nous apparaît central dans le discours de Shunika c'est que le facteur déterminant son bien-être, n'est pas le fait que cette famille d'accueil ait pris soin d'elle, mais plutôt la présence exclusive d'enfants autochtones et le fait qu'elle ait pu parler sa langue (innue) :

« Après avoir fait six ou sept familles différentes, j'ai trouvé la bonne. C'est la seule famille d'accueil où je me suis sentie chez moi. Je me sentais comme chez moi parce qu'on était juste des Autochtones. En fait, il n'y avait que des enfants autochtones. Je pouvais parler ma langue et m'exprimer ». [Shunika, parag.6]

D'ailleurs, c'est aussi parce qu'elle ne pouvait pas parler sa langue ni maintenir de liens avec ses parents biologiques qu'elle fait la comparaison entre le placement des enfants autochtones et les pensionnats indiens.

2.1.2 *Vivre du racisme*

Deux des participantes, Alexsa et Shunika, ont vécu des expériences difficiles lors de leur placement en famille d'accueil. Le racisme dont elles ont été victimes à bouleverser leur rapport à leur milieu d'accueil, mais également, pour Alexsa, le rapport à soi. En effet, comment développer un sentiment d'appartenance lorsque l'on ne se sent pas protégé ? La réponse face à ces expériences de racisme est de créer une distanciation avec la famille d'accueil. Pour Alexsa, ce racisme se matérialise tant dans les propos dénigrants de sa famille d'accueil à l'égard des Innus : « *Ostie* qu'ils m'énervent, ils sont tout le temps en train de rire. On ne sait même pas de quoi ils parlent. » (parag.5) et « *Ostie* qu'ils sont gros, tu as vu ça. Si tu ne fais pas attention à ton alimentation, tu seras comme eux » (parag.5). Et comment développer un sentiment d'appartenance culturelle ou une fierté culturelle lorsque les individus ayant comme responsabilité première d'assurer ton bien-être énoncent des propos semblables ? Alexsa a également vécu du racisme de la part de son entourage lorsqu'elle vivait dans ce milieu d'accueil :

« À l'époque, j'étais la seule innue à Pointe-Lebel et tout le monde m'écœurait. Ils me disaient : "Tu es une ostie d'Indienne." »

Je n'avais pas la force de me défendre et je pleurais tout le temps. Ma famille d'accueil me disait : "Occupe-toi en pas, occupe-toi-en pas !"

Au fond, ils n'ont jamais essayé de me donner confiance en moi. Je n'ai jamais réussi à passer par-dessus ça. Je pense que c'est pour ça que j'avais vraiment peur de ne pas être acceptée par ma communauté [lors de son retour] ». [Alexsa, parag.36]

Selon elle, sa famille d'accueil n'a pas su lui apporter le réconfort nécessaire pour qu'elle surmonte ces épreuves. En banalisant ce qu'elle vivait, ils ont en quelque sorte encouragé le développement d'une insécurité qui l'a accompagné jusqu'à son retour dans la communauté.

Shunika a également vécu du racisme lorsqu'elle était placée en famille d'accueil. Cette situation abusive n'est pas sans lui rappeler l'époque des pensionnats indiens :

« Je me souviens d'une famille d'accueil qui habitait en ville. On ne pouvait pas parler innu, on ne pouvait pas parler de nos parents et on ne devait pas mettre nos coudes sur la table. J'étais souvent en punition, à genoux dans un coin de mur. Ça ressemble à ce qui se passait dans les pensionnats ».
[parag.4]

Cette référence à une période tragique de l'histoire des Premières Nations démontre à quel point la fréquentation des pensionnats et particulièrement les effets sur les familles et les communautés marquent encore aujourd'hui profondément les rapports entre les Autochtones et les Blancs. En effet, ce que Shunika nous raconte, c'est que l'histoire se répète et que les gens qui devaient veiller sur elle et la protéger ont failli à leurs devoirs.

Ces extraits permettent d'illustrer les effets du racisme dont sont victimes certains jeunes autochtones placés en milieu allochtone (Kulusic, 2005; Sinclair, 2007a) : faible estime de soi, détachement face à l'autre et ambivalence identitaire. En effet, les expériences de Shunika et d'Alexsa ne sont pas des cas isolés, plusieurs jeunes Autochtones placés en milieu allochtone sont victimes de racisme et d'intimidation en raison de leurs origines culturelles (Gagnon-Dion, 2014 ; Grammond et Guay, 2016). Dans ce second extrait tiré du récit du Shunika, celle-ci nous démontre également ce que les enfants de sa communauté placés à Sept-Îles, en milieu allochtone, sont, encore aujourd'hui, victimes de discrimination :

« Quand je me promène en ville, je vois des enfants innus avec leur famille d'accueil. Il y en a que je reconnais. Je sais qu'ils viennent de la communauté et qu'ils sont placés en ville. Ils sont souvent mal habillés et ils ont le toupet coupé au carré tandis que les parents d'accueil et leurs propres enfants sont tous bien mis. Ça me blesse. Alors au moins, quand je les croise, je les regarde dans les yeux. Il y a beaucoup de racisme à Sept-Îles. [...] Ici, on est juste deux, les Blancs et les Innus, et on habite à côté. Et ce sont parfois les enfants qui paient le prix. Déjà qu'un enfant innu n'a pas la même couleur de peau que les enfants allochtones. Alors si en plus, il est mal habillé et que tous les membres de cette famille sont bien habillés, les gens le remarquent

sur la rue. Ils le regardent, ils veulent savoir d'où il vient et qui il est. Je ne suis plus capable de voir et de ressentir ça. C'est entre autres pour ça que si je pouvais, j'interdirais aux familles d'accueil allochtones de garder les enfants innus ». [parag.23]

En somme, ce qu'elle nous dit c'est que les enfants de sa communauté placés en milieu allochtone vivent encore du racisme, comme elle l'a vécu lorsqu'elle était enfant. Son expérience personnelle de placement lui permet de comprendre ce que peuvent ressentir ces enfants. Selon elle, la solution pour mettre fin au racisme et à la maltraitance dont sont victimes les enfants et par conséquent, assurer leur protection est de ne plus autoriser les allochtones à être famille d'accueil.

2.1.3 Des mots pour exprimer mon détachement face à ma famille d'accueil

Le détachement démontré par les participants en regard des membres de leur milieu d'accueil et le sentiment d'appartenance culturelle se traduit également par les mots qu'ils utilisent pour en parler. Pour certains (Alexsa, Bernadette, Cindy et Shunika) ce sont les termes « blanc », « allochtone » ou « métis » qui sont privilégiés lorsqu'ils nous parlent des relations qu'ils ont entretenues avec leur famille d'accueil. C'est ce qu'on l'on perçoit à la lecture du témoignage d'Alexsa : « J'ai vécu une grande partie de ma vie avec des Blancs : à l'école, en famille d'accueil, etc. » (parag.36). Il en va de même pour Cindy, lorsqu'elle raconte son expérience au sein d'une des familles d'accueil où elle a été placée : « J'étais bien dans cette famille d'accueil-là. Elle restait sur la rue *** [...] chez les allochtones. C'était une maison des Métis. » (parag.11).

L'usage de ces mots n'a rien de banal, ils marquent au contraire une frontière culturelle entre Eux et Nous. Par conséquent, lorsqu'ils s'expriment ainsi, c'est depuis leur point de vue de jeune Innu face aux membres d'une autre culture. De fait, les jeunes adultes qui ont participé à notre étude se considèrent tous comme Innus, mis à part Mathieu qui est métis, qu'ils aient vécu ou non au sein de leur communauté d'origine. Les participants expriment souvent leur appartenance innue de façon implicite. C'est donc à la lecture des récits que

nous pouvons la percevoir. Alexa y fait cependant explicitement référence lorsqu'elle nous confie avoir été la seule Innue de Pointe-Lebel, son lieu de placement, et avoir de ce fait expérimenté du racisme de la part des Blancs de son entourage (parag. 36). Il nous apparaît donc qu'en exprimant un détachement ou une distanciation avec leur milieu de placement, ceux-ci soulignent leur différence culturelle face au groupe dominant, les Blancs. Ce constat renvoie à l'étude de Gagnon-Dion, où elle affirme que : « Ces deux mondes sont abordés par les jeunes [Algonquins placés ayant participé à son étude] comme distincts et souvent incompatibles » (2014, p.87). De plus, selon Potin, « Le parcours de placement est structuré par des jeux complexes d'acteurs sociaux qui prennent place dans un contexte déterminé historiquement et socialement. » (2017, p.141). Ce qui nous renvoie non seulement à l'expérience sociale individuelle de chacun des participants à notre projet, mais également à l'expérience sociale collective, de la communauté et de tous les membres des Premières Nations.

En résumé, bien que ce ne soit pas tous les participants qui aient vécu des expériences négatives ou dénigrantes, tous les participants expriment une certaine forme de détachement face à leurs milieux d'accueil. Ce détachement résulte, entre autres, d'un manque de stabilité occasionné par les multiples déplacements qu'ont connus les participants lors de leur placement, des expériences négatives vécues par certaines participantes, mais aussi d'un besoin d'être parmi les membres de leur culture d'origine. Les perceptions des participants recourent les propos de De Finney et Di Tomasso (2015) qui concluent que les jeunes Autochtones en placement souhaitent maintenir les liens avec leurs proches et leurs racines culturelles. Bref, bien que plusieurs participants aient eu une expérience positive avec une famille d'accueil et que ce milieu ait été un lieu de socialisation primaire, nous retrouvons très peu de marqueurs identitaires du passage en famille d'accueil. La section suivante fait justement état de l'importance pour ces jeunes de conserver des liens avec leur famille d'origine et des difficultés qu'ils vivent lorsque ces contacts ne sont pas maintenus.

2.2 Avoir besoin d'être avec ma famille

Ce qui caractérise les trajectoires de placement des participants, c'est le besoin nommé, mais pas tout le temps entendu, de maintenir des liens avec leur famille d'origine, principalement avec leur mère (Alexsa, Bernadette et Mathieu). En refusant de reconnaître les liens que les participants entretiennent avec les membres de leur famille d'origine, leur famille d'accueil et leurs intervenants nient leur besoin de maintenir ses liens, cette connexion. Il faut comprendre que ces enfants ont une histoire : des racines (qui remontent à bien des générations antérieures), un avant-placement, des parents, une famille et une communauté qui en sont les éléments fondateurs. Malheureusement, dans plusieurs situations, ce besoin n'a pu être répondu de façon adéquate. À titre d'exemple, Bernadette, une participante, nous livre dans son récit à quel point l'absence de sa mère a joué sur son état émotionnel et son bien-être :

« À cette époque, j'aurais aimé consulter un psychologue, car j'avais tout le temps le sentiment d'être abandonnée. Même si j'avais l'air de bien aller, au fond de moi je n'allais pas bien. Je le cachais. Je me sentais seule et la présence de ma mère me manquait. C'est quelque chose de très difficile pour un enfant d'être séparé de sa mère. J'étais bien avec eux, mais je me sentais tout le temps rejetée. La dame me disait qu'elle m'aimait, mais ce que je voulais c'était être auprès de ma mère. Ça, on ne peut rien y faire ». [parag.6]

Bernadette nous exprime comment l'impossibilité pour elle d'être auprès de sa mère a nourri son sentiment d'abandon. Bernadette n'est pas la seule à ressentir ce besoin. Alexsa établit un lien de cause à effet entre ce besoin non répondu et la façon dont elle a vécu sa vie en famille d'accueil :

« J'ai longtemps pensé à mes parents. En fait, je pensais surtout à ma mère. Je n'ai jamais été attirée par mon père. Je savais qu'elle avait des problèmes, mais ça ne me dérangeait pas. Je me souviens qu'elle nous avait offert des cadeaux. Elle m'avait donné une petite lampe et une barrette en os avec mon nom gravé dessus en cadeau. Mon frère avait reçu un collier, je pense, en os

aussi, avec son nom gravé dessus. Nous les avons gardés très longtemps, car ils venaient d'elle. Si j'avais pu la voir de temps en temps, ça m'aurait soulagée. J'aurais eu l'assurance que ma mère était là et que je pouvais rester à Baie-Comeau avec ma famille d'accueil sans menacer le lien avec elle. Malheureusement, ma famille d'accueil a pris la décision de couper les ponts et la DPJ n'a rien fait ». [parag. 20]

Ce qu'Alexsa nous exprime ici, c'est que l'absence de contact avec sa mère a accentué le conflit de loyauté éprouvé à son égard. Dans son récit, une grande place est accordée au fait que sa famille d'accueil ait volontairement coupé les liens entre elle et sa famille d'origine. Son besoin nié par son milieu de placement passe notamment par les gestes et les paroles employés pour parler de sa famille d'origine.

« Une fois, elle m'a aussi raconté que mon père était venu nous voir. C'était la nuit. Il était venu nous apporter des cadeaux, mais elle l'a viré de bord et on n'a jamais vu les cadeaux. Elle m'a dit qu'il était saoul, mais est-ce que c'est vrai ? Est-ce qu'elle m'a tout le temps dit la vérité ? Je ne le sais pas. Une autre fois, elle m'a demandé : « Veux-tu voir une photo de ton père ? » J'ai dit oui et ils m'ont sorti une coupure de journal. Mon père était rentré en prison. Quelle image est-ce qu'elle m'a donnée de ma famille ? » [Alexsa, parag. 10]

En ne favorisant pas le maintien des contacts avec les membres de leur famille d'origine (immédiate et élargie), les enfants, comme Alexsa et Bernadette, se retrouvent dans un espace d'entre-deux, un *lost in translation*, où ils ne peuvent réellement se sentir appartenir à leur famille d'origine et parallèlement, où ils ont de la difficulté à se sentir bien dans leur milieu d'accueil. Ceci fait écho aux propos de Richard (2004) qui affirme que les jeunes Autochtones placés ou adoptés en milieu allochtone se retrouvent dans un espace ambivalent, ne faisant pas partie du monde des Blancs ni du monde des Autochtones et que ceci engendre une forme de souffrance.

Cindy, pour sa part, a choisi de couper les ponts avec sa mère à la suite d'une situation de violence familiale (parag. 13). C'est la rencontre avec son père biologique et donc avec les membres de sa famille paternelle qui la pousse à faire le choix à 15 ans, d'aller habiter avec sa grand-mère paternelle à Betsiamites. Même si elle se dit bien dans sa famille d'accueil, elle ressent le besoin de se retrouver avec sa famille biologique :

« C'était une dame très gentille et elle m'aimait beaucoup, mais je voyais qu'elle avait une famille et j'avais le goût moi aussi d'être avec ma famille. Quand je voyais cette dame avec ses enfants, ça me faisait quelque chose. Même si elle ne faisait pas de différence et qu'elle me disait : « ma fille, c'est toi ma fille », je n'étais pas son enfant biologique et je ne me sentais pas chez nous. Je savais que j'avais une place importante pour elle, mais j'avais besoin de me retrouver avec ma vraie famille ». [Cindy, parag. 18]

Ce besoin de se retrouver avec « sa vraie famille » est présent pour plusieurs participants. Ce que les commentaires d'Alexsa, Bernadette et Cindy confirment, c'est que la famille occupe une place centrale dans la vie de ces jeunes placés

Afin d'illustrer à quel point ces liens avec leur famille d'origine sont significatifs pour ces jeunes, nous faisons appel au récit de Mathieu et plus particulièrement au moment où il nous raconte le décès de sa grand-mère maternelle, dont il était très proche et qui « a pris la place de [sa] mère » (parag.17) lorsque celle-ci combattait un cancer. Ce qui nous intéresse, c'est la réponse des intervenants face à la demande de Mathieu pour aller voir sa grand-mère une dernière fois avant qu'elle ne meure :

« Ça a tout de même pris trois jours avant qu'ils me laissent sortir de là ! Il était trop tard. J'ai eu l'impression qu'ils avaient attendu qu'elle décède. [...]Ça leur a pris trois jours avant de me donner une autorisation de sortie et ma grand-mère est morte entre temps. Selon moi, que tu sois au foyer, au pavillon Richelieu à Baie-Comeau ou n'importe où ailleurs, tu devrais avoir le droit d'aller voir ta grand-mère au moins une fois avant qu'elle ne meure.

Ne serait-ce qu'une journée. Je me rappelle encore qu'on m'ait appelé dans le foyer pour me l'annoncer ». [parag. 14-16]

Pour Mathieu, c'est de cette façon que se termine son placement. Les intervenants lui annoncent qu'il peut quitter le foyer d'accueil. Il nous décrit comment il a vécu son départ du foyer, nous faisant part de la solitude qu'il a vécue face au deuil de sa grand-mère et du sentiment d'injustice qu'il a ressenti lorsqu'on lui a interdit de lui dire adieu :

« Normalement, lorsqu'un parent décède, tu t'en vas avec presque rien, mais pour ma part, il fallait que je m'apporte toutes mes affaires. Je ne voulais pas avoir à revenir, car je savais que ce serait un fardeau pour moi de remettre les pieds là-bas. De toute façon, je n'avais pas besoin d'être au foyer pour vivre mon deuil. Je n'ai pas été obligé de pleurer ou d'écrire ce que je ressentais sur papier, mais ça m'a tout de même beaucoup affecté et je l'ai vécu seul. J'ai trouvé que ce que j'avais vécu était vraiment injuste ». [Mathieu, parag. 15]

Le retour de Mathieu dans sa communauté, nous le verrons dans le thème suivant, se vit très difficilement. La perte de sa grand-mère, accentuée par le fait de ne pas avoir pu lui dire au revoir, et le manque de soutien à cet égard sont des éléments qui ont eu une incidence négative sur sa réintégration au sein de sa communauté.

En définitive, ce que soulignent Alexsa, Bernadette et Mathieu c'est que leur bien-être est dépendant des contacts et des liens qu'ils entretiennent avec les personnes significatives à leurs yeux, principalement leur mère et leur grand-mère. Ce besoin de maintenir les contacts renvoie à l'importance de la famille et des liens entre ses membres pour les Autochtones (Guay, 2015a). Certains participants (Alexsa, Bernadette et Mathieu) en viennent même à développer une stratégie pour maintenir ce contact. Il en sera question dans la section ci-dessous.

2.2.1 *Fuguer pour conserver les liens avec ma famille*

Parmi l'ensemble des stratégies que les jeunes peuvent mettre en place pour maintenir les liens avec leur famille, l'une d'entre elles nous est apparue évidente : la fugue. Certains participants (Alexsa et Mathieu) ont clairement établi le lien entre leur besoin de voir les membres de leur famille et les fugues qu'ils ont faites. C'est notamment le cas pour Alexsa et Mathieu :

« Avec le recul, je me dis que si les contacts avec ma famille avaient été maintenus, j'aurais peut-être décidé de rester à Baie-Comeau dans cette famille d'accueil-là. Je n'aurais pas fugué autant et je ne leur aurais pas fait autant de peine en prenant la décision de revenir à Sept-Îles. Je pense que si les intervenants avaient compris que j'étais bien avec ces gens-là, mais que j'avais également besoin d'avoir des contacts avec ma famille, je n'aurais pas coupé les ponts ». [parag. 73]

« En fait, j'avais des droits de sortie pour aller voir ma mère une fin de semaine sur deux, mais je ne revenais pas. Je fuguais pour pouvoir être avec elle. Ça a été ma dernière famille d'accueil. Après ça, je n'ai pas arrêté de me promener entre les foyers et le Pavillon ». [Mathieu, parag.10]

Malheureusement, ces stratégies sont souvent perçues de la part des intervenants comme problématiques, relevant de troubles de comportement et nécessitant une action punitive alors qu'elles expriment un besoin, celui de maintenir les liens avec sa famille d'origine. C'est ce qu'a vécu Mathieu, qui n'a pu demeurer dans la « meilleure famille d'accueil [qu'il] a eu durant [sa] jeunesse » (parag.8), car « [il] ne respectait pas les règles » (parag.10). Nous comprenons bien que la fugue des jeunes mineurs comporte son lot de risques et qu'elle peut mettre en danger des jeunes souvent vulnérables (Hamel, 2017; MSSS, 2014), mais nous pouvons aussi choisir de la voir comme l'expression d'un besoin non répondu, dans le cas d'Alexsa et de Mathieu : la nécessité d'être en contact avec leur famille.

En somme, ce qui semble orienter la trajectoire de placement des jeunes adultes que nous avons rencontrés et la façon dont ils se définissent, c'est le rapport qu'ils entretiennent avec

leur propre culture et celle du milieu d'accueil. Au-delà de la bienveillance des membres de la famille d'accueil, ce sont les liens que les participants veulent entretenir avec leur famille d'origine qui demeurent au centre de leur discours. Bref, comme le soulignent certains auteurs (Gagnon-Dion, 2014 ; Johnson et al. 2015 ; Long et Sephton, 2011), c'est le besoin de se rapprocher des membres de leur famille biologiques, même s'ils leur sont étrangers (Cindy), qui prime sur les relations avec leur famille d'accueil.

En outre, comme nous l'avons démontré précédemment, pour les enfants autochtones, la famille et la communauté sont les lieux privilégiés de transmission des pratiques culturelles, des valeurs, des croyances, de la langue, des symboles et du mode de vie. C'est d'ailleurs ce qui explique le choix des participants de revenir vivre au sein de leur communauté d'origine. C'est en regard de ce constat que nous amenons la réflexion suivante : si ces enfants n'ont pas pu maintenir de liens fréquents et significatifs avec leur famille et qu'il n'y a pas eu d'effort fait pour maintenir des contacts avec la famille et la communauté, que leur reste-t-il lorsqu'ils reviennent ? Comment conjuguent-ils ce décalage ou ce moment d'interruption ? C'est ce dont nous discuterons dans la prochaine section.

3. CHOISIR DE REVENIR VIVRE DANS MA COMMUNAUTÉ

Dans cette partie, nous abordons tout d'abord les raisons qui ont poussé les participants à faire le choix de revenir vivre dans leur communauté d'origine, puis nous verrons que leur retour leur a permis de prendre soin des membres de leur famille et, pour Alexa, de faire la connaissance de sa famille et de sa communauté. Par la suite, nous exposerons les difficultés rencontrées par les participants lors de leur retour et finalement, nous traiterons de l'importance d'avoir le soutien de personnes significatives pour faciliter l'expérience de la réintégration au sein de leur communauté.

Lors de l'analyse des récits, nous nous sommes questionnées sur le moment du retour des participants. Cette réflexion nous est apparue pertinente, car de façon générale la fin d'un placement concorde souvent avec l'accès à la majorité des jeunes placés. Toutefois, nous constatons que le retour des participants survient à divers moments de leur trajectoire. Par exemple, pour Alexa, c'est lors d'une de ses fugues qu'elle fait son « retour » informel (parag. 25) ; pour Shunika, c'est, à 14 ans, lorsqu'elle obtient un jugement du tribunal de la jeunesse l'autorisant à revenir dans sa communauté, qui marque le moment de sa réintégration (parag.7). Pour Hugo, c'est lors de l'anniversaire de sa mère, alors qu'il est en sortie, que son intervenant lui annonce qu'il peut revenir dans sa famille (parag.17). Au regard de l'analyse de la trajectoire des participants, nous constatons que le retour ne doit pas être perçu comme un événement temporellement circonscrit, nous l'envisageons plutôt comme un passage souvent marqué par des allers-retours entre différents lieux, un passage vers une nouvelle étape de leur vie.

3.1 Revenir pour être parmi les miens

Lors de l'analyse des récits, nous avons essayé de comprendre les motivations qui avaient poussé les participants à prendre la décision de revenir au sein de leur communauté, et ce, parfois après plusieurs années d'absence. Comme l'extrait de Shunika cité plus haut nous l'indique, c'est entre autres le besoin d'être parmi les siens (membres de sa communauté)

qui incite les participants à revenir. À l'instar de Shunika, Cindy choisit de revenir, car elle souhaite être près de ses proches et de sa communauté.

« Je suis partie de Betsiamites quand j'ai eu 18 ans. En fait je savais que je n'allais pas vivre là-bas toute ma vie. Je ne me voyais pas faire ma vie dans cette communauté parce que mes racines, ma famille et mes amis sont à Maliotenam. C'est là où j'ai grandi, c'est là ma vie ». [parag. 25]

Ce besoin s'exprime toutefois de diverses façons. En effet, le récit de Mathieu nous révèle que c'est la force de sa relation avec sa grand-mère maternelle décédée qui l'a motivé à revenir. Ainsi il nous dit : « C'est grâce à ma grand-mère si je suis revenu sur la réserve. C'est elle qui m'a donné la force de revenir. Je n'avais pas le choix » (parag. 17). Ce que ces extraits nous démontrent c'est que ces jeunes adultes (Cindy, Mathieu et Shunika) s'identifient toujours à leur famille d'origine et à leur communauté, malgré de nombreuses années d'absence. Parfois, comme pour Bernadette, c'est le besoin de quitter un milieu où l'on s'est senti malheureux qui nous pousse à revenir :

« À mes 17 ans, j'ai demandé de partir, je ne voulais plus rien savoir de ce monde-là. J'étais révoltée contre la DPJ, je les ai donc envoyés chier. Oui, ils m'ont aidé, mais jusqu'à un certain point... Ils m'ont tellement enfermée durant mon adolescence que ça m'a rendue malheureuse. [...] Je suis revenue à Maliotenam, dans la réserve. J'habitais chez une amie. Je me suis trouvée un emploi et je subvenais à mes besoins. C'est à cette époque-là, que j'ai connu mon chum. Nous venons tous les deux de Maliotenam ». [parag.12-13]

Alexsa a un parcours de vie un peu différent de celui des autres participants. En effet, elle est née à Schefferville et elle a quitté très tôt sa famille pour être placée dans des familles d'accueil blanches. Elle n'a donc jamais vécu avec sa famille d'origine ni dans la communauté d'Uashat mak Mani-utenam. Lors de son retour, elle décide tout de même de venir s'installer à Uashat puis à Maliotenam, car une partie de sa famille y réside. Il s'agit bien pour elle d'un retour dans « sa communauté » (parag.36), qui est de surcroît l'endroit où réside la majorité des membres de sa famille proche et élargie. C'est donc en fonction de

sa perspective que nous devons analyser son récit. Comme nous l'avons mentionné précédemment, pour Alexsa, le retour prend forme lorsqu'elle décide de fuguer du Centre jeunesse. C'est à ce moment qu'ont lieu les retrouvailles avec sa famille d'origine (immédiate et élargie) :

« À 16 ans, j'ai fugué à Sept-Îles. On [ma mère et moi] s'est retrouvées et elle a accepté que je reste avec elle pendant un mois. J'étais heureuse d'être avec ma famille. Ils ont tous pris soin de moi, mais c'est surtout ma grande sœur qui s'est occupée de moi. J'étais nouvelle et j'étais le bébé de la famille. Après un mois, je n'ai pas eu le choix de retourner au Centre jeunesse parce que la police venait tout le temps chez ma sœur. [...] En arrivant là-bas, j'ai dit aux intervenants que je voulais retourner vivre avec ma mère et ils ont accepté ». [Alexsa, parag. 25-26]

Cette fugue lui permet de faire la rencontre des membres de sa famille immédiate et de développer des liens avec eux, notamment avec sa sœur aînée. Elle peut maintenant ancrer son appartenance à une filiation dans des liens et un lieu tangibles et c'est ce qui influence son choix de venir s'établir dans sa communauté.

3.2 Ce que mon retour me permet

Pour la majorité des participants, revenir dans leur communauté leur permet de prendre soin des membres de leur famille. Ainsi, Hugo nous parle du support qu'il offre à sa sœur lors de moments difficiles.

« On peut dire que j'ai élevé le plus jeune de mes neveux et ma nièce. C'est moi qui leur ai donné le biberon. Je me suis occupé d'eux parce que ma sœur consommait et qu'elle ne pouvait pas s'en occuper à ce moment-là. [...] J'ai pris le temps de m'en occuper. C'est pour cette raison que j'ai arrêté l'école. [...] je me suis dit : « J'ai fait de mauvaises choses dans le passé, mais là je

fais le bien en élevant ma nièce et mon neveu. » Ils sont importants pour moi ». [Hugo, parag. 34]

Afin de prendre soin de ces enfants, Hugo reporte ses projets d'études pendant un an. Cette décision lui semble la bonne, ainsi il nous dit : « Je n'ai rien que 19 ans, ça ne prend pas grand temps pour faire un DEP, deux ou trois ans et c'est fait. Dans deux ans, je vais avoir seulement 21 ans, c'est encore jeune je trouve » (parag. 34). L'expérience d'Hugo rejoint celle d'autres participants, dont les gestes et les actions posés à l'égard de leur famille révèlent l'importance, à leurs yeux, des valeurs d'entraide et de solidarité. Lors de sa sortie du Centre jeunesse, Mathieu s'installe avec sa mère, au domicile de sa grand-mère. Il nous explique les raisons qui ont motivé son choix :

« En arrivant à Maliotenam, j'ai emménagé avec ma mère dans la maison de ma grand-mère. Elle ne voulait plus rester chez elle. Il fallait qu'elle soit chez ma grand-mère, je crois que c'était sa façon à elle de vivre son deuil. J'ai décidé d'aller habiter avec elle pour l'aider financièrement parce qu'elle n'y arrivait pas toute seule. [...] C'est quelque chose pour moi de pouvoir revenir sur la réserve et d'aider ma mère ». [parag. 19-20]

Les commentaires de Shunika permettent de mettre en lumière la primauté du lien qu'elle entretient avec sa mère l'importance d'être présente pour elle dans son processus de guérison, et ce, malgré les blessures du passé :

« Maintenant, ça va mieux avec ma mère, je suis capable d'être affectueuse avec elle. J'ai toujours senti qu'elle avait besoin de moi pour remonter la pente. Aujourd'hui, elle est encore prise dans le cercle de la consommation. En ce moment, elle est en thérapie et je suis bien contente pour elle. Je lui souhaite de se pardonner et d'avancer, en paix. Pour ma part, je lui ai pardonné de ne pas avoir été là pour moi. Je sais que c'est sa plus grande blessure. Je lui ai dit : « La force que j'ai, ça vient de toi. Je suis sortie de toi, la force que j'ai, tu dois l'avoir quelque part. C'est sûr et certain. » En ce

moment, on est en train de complètement rénover sa maison. Je me donne à fond dans ce projet ». [Shunika, parag. 17]

L'importance des liens familiaux et communautaires dans la vie des participants ne signifie pas que les événements difficiles du passé doivent être banalisés, mais elle traduit plutôt une volonté de dépasser cet état pour continuer à avancer et accéder à un meilleur état de bien-être, pour soi et pour la communauté. Ces mots de Shunika l'illustrent très bien : « C'est notre génération qui doit y mettre de la verdure. Nos parents ne peuvent pas y arriver parce qu'ils sont toujours aussi souffrants. C'est à nous de s'ouvrir à la résilience. Je pense qu'on est rendu là. » (parag. 25). En somme, ce que nous retenons du discours de ces jeunes, c'est que leur retour leur permet d'être présents auprès des membres de leur famille et que malgré les années vécues en dehors de la communauté, les valeurs culturelles d'entraide et de solidarité sont maintenues et qu'elles demeurent des valeurs très importantes, en dépit des ruptures de liens et des absences (Guay, 2015a).

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, Alexsa a eu très peu de contacts avec sa famille d'origine jusqu'à la fin de son adolescence. C'est lors d'une de ses fugues qu'elle a eu l'opportunité de faire la connaissance des membres de sa famille et de sa communauté.

« Revenir dans la communauté m'a permis de rencontrer les membres de ma famille. Au début, j'ai trouvé ça étrange parce que je ne les connaissais pas. Habituellement quand tu vois ta tante, tu la prends dans tes bras et tu lui dis : « Je suis contente de te voir ! » Mais moi je ne la connaissais pas. Je me suis donc présentée : « Moi c'est Alexsa. ». C'est bizarre d'avoir à se présenter à sa propre famille. La plupart du temps, c'est ma mère qui m'amenait voir la famille, ses amis ou des gens de la communauté ». [Alexsa, parag. 40]

Cependant, les liens qu'elle entretient avec eux ne se sont pas consolidés au fil du temps. Au contraire, comme Alexsa le mentionne, il y a des malaises qui persistent, après plusieurs années de fréquentation.

« Aujourd'hui, quand je vois mes tantes, on se parle un peu : « Allo, comment ça va ? », mais sans plus. J'ai aussi une marraine, mais on ne se

parle pas vraiment non plus. Quand on se voit, il y a un petit malaise, car on ne se connaît pas bien. Je pense que nous sommes les deux très gênées. Elle sait pourtant qui je suis et elle est très proche de ma mère. [...] C'est difficile d'être à l'aise avec des gens que tu ne connais pas... » [Alexsa, parag. 41]

Les propos d'Alexsa nous indiquent qu'il peut être difficile pour un jeune Innu n'ayant pas vécu auprès des membres de sa famille et de sa communauté de développer des relations significatives avec ces derniers. En effet, pour créer et maintenir des liens, il faut être en interaction avec l'autre (Lindstrom et coll., 2016). Elle va jusqu'à affirmer se sentir très différente de sa famille (Alexsa, parag. 48) et croire qu'elle n'est pas née dans « la bonne famille » (parag.48). En outre, son retour lui a également permis d'entrer en contact avec la culture innue.

« Quand je suis revenue, je ne connaissais rien à la culture. Ce que j'entendais, ce que je voyais, la musique que j'entendais parfois, tout ça m'intéressait. Faire la connaissance d'Innus m'a incité à m'intéresser à la culture. Je trouve que cette culture est belle et je pense qu'on ne devrait pas perdre nos traditions. En fait, toutes les communautés ont leurs traditions. J'ai une amie dont l'ex-conjoint est un chanteur innu qui joue aussi du tambour. Je trouve ça beau, pour moi c'est sacré. J'aime aussi aller à InnuNikamu³⁵, c'est le fun ». [Alexsa, parag.78]

Pour cette participante, le retour est aussi source de nouveauté et de découvertes. Ceci lui fait réaliser la beauté de sa culture et l'importance de la préserver. Dans son récit, Alexsa insiste sur la nécessité de maintenir ses liens : « Quand un enfant se fait placer chez les Blancs, il ne faudrait pas qu'il perde la connexion avec sa culture et les gens de sa communauté » (parag. 74).

³⁵ Festival de musique innue se déroulant annuellement à Maliotenam

3.3 Traverser des moments difficiles

Les jeunes adultes que nous avons rencontrés ont tous une trajectoire de vie marquée par des épreuves personnelles et familiales, comme de nombreux enfants sous un régime de protection de la jeunesse. Ils ont été et sont parfois toujours vulnérables à certains égards : notamment au niveau de la consommation de drogues et d'alcool, du décrochage scolaire, de l'instabilité résidentielle et de la précarité économique (Alexsa, Bernadette, Cindy, Hugo et Shunika). À cet effet, le retour de Bernadette au sein de la communauté est marqué par une série d'épreuves personnelles :

« Je travaillais et j'allais à l'école. Je recevais une aide du Conseil de bande pour aller à l'école. Mais ma mère est morte l'an dernier du cancer et j'ai vécu un avortement. À la suite à ça, j'ai fait une dépression majeure. J'étais en chute libre. Je ne prenais pas ma médication. J'ai abandonné l'école et j'ai quitté mon emploi. Mon chum a aussi perdu son emploi, mais il a reçu des prestations de chômage. Quand les prestations ont fini, on n'était plus capable de payer le loyer, c'était trop cher. On était rendus pauvres... »
[parag. 13-14]

Ainsi, malgré le besoin de revenir vivre parmi les leurs, le retour des jeunes au sein de leur communauté ne se fait pas sans difficulté. Ces événements marquent leur retour et orientent la façon dont ils vont vivre cette expérience. Pour Shunika, qui est revenue dans sa communauté d'origine à l'âge de 14 ans, les premières années n'ont pas été de tout repos : « On peut dire que mon chemin a été difficile jusqu'à mes 18 ans. Je consommais et je faisais le party. Mais quand j'ai décidé de prendre mon petit frère avec moi, j'ai tout arrêté » (parag. 11). Il en va de même pour Alexsa pour qui la consommation s'est amplifiée à son arrivée dans la communauté :

« Ensuite, j'ai habité quelque temps chez ma mère, en ville. C'est à ce moment que j'ai commencé à consommer des drogues dures. C'est aussi de cette façon-là que je me faisais des amis : Je rencontrais de nouvelles personnes et on consommait ensemble. J'ai été accro aux speeds durant 2 ans.

Je voulais arrêter, mais c'était plus fort que moi, je n'y arrivais pas. Puis j'ai commencé à faire des badtrips. Je ne sais pas pourquoi, c'est arrivé tout d'un coup. Ça m'arrivait même quand je fumais du pot. C'est bien tombé parce que je n'aurais jamais été capable d'arrêter par moi-même ». [parag. 31-32]

La consommation est, selon elle, plus facile sur la réserve (parag.33) et cette facilité d'accès pose problème pour les jeunes. Mathieu, quant à lui, a peiné à se trouver un emploi au sein de la communauté. Selon lui, une des raisons qui expliquerait cette situation serait peut-être liée à son parcours de placement :

« En sortant du pavillon, je ne pensais pas avoir autant de difficulté à me trouver un job. J'ai travaillé un peu à Sept-Îles et j'ai pu m'acheter une auto. Puis les jobs se sont faits rares. Même à Malio... Parfois je me dis que je suis peut-être sur une liste noire. Quand j'étais dans les foyers pour jeunes, j'ai peut-être fait quelque chose qui m'empêche de travailler dans certains établissements. Je ne le sais pas. C'est petit Maliotenam. Il y a des gens qui ont beaucoup de difficultés à se trouver un emploi. Les employeurs se passent le mot : lui non, lui non, lui non, etc ». [Mathieu, parag. 21]

Ainsi, selon Mathieu, son passé en centre jeunesse aurait un effet négatif sur sa vie d'adulte, allant jusqu'à l'empêcher de se trouver un emploi et donc de subvenir à ses besoins financiers. Les opportunités d'emploi sont de toute manière très limitées au sein des communautés autochtones.

Cela dit, la transition entre le milieu de placement et la vie dans la communauté ne se fait donc pas nécessairement sans heurt, au contraire. Par exemple, Alexsa éprouve un sentiment d'ambivalence face à la liberté dont elle dispose lors de son retour.

« Au début, ça allait bien, mais j'ai commencé à *loaffer* l'école. Je me sentais libre, il n'y avait plus personne pour me pousser à performer comme quand j'étais jeune. [...] Je me suis soudainement retrouvée très libre, mais également très seule, sans parents et sans personne pour me guider ». [Alexsa, parag. 27]

Ce qu'elle aurait souhaité c'est pouvoir être accompagnée dans cette transition que ce soit par ses parents biologiques ou une personne-ressource.

Comme nous l'avons exposé précédemment, Alexsa a vécu des expériences de racisme lors de son placement en milieu allochtone. Le racisme dont elle a été victime lui a renvoyé une image négative de son identité autochtone. À cela s'ajoutent les propos de sa famille d'accueil à l'égard des Innus qui lui donne l'impression « qu'elle [la dame de sa famille d'accueil] a tenté de nous enlever le goût de voir notre famille, en particulier lorsqu'elle dénigrait les Innus. Elle voulait m'enlever le goût de voir des Innus ou de revoir ma famille » (parag.16). Pour Alexsa, l'accumulation de propos à l'égard de son appartenance culturelle a suscité des inquiétudes par rapport à son niveau d'intégration et au désir des membres de sa communauté de l'accepter. Elle nous l'explique ainsi :

« Au fond, j'avais aussi peur de ne pas être acceptée par les gens de la communauté. J'avais l'impression que les Innus étaient racistes envers les Blancs. J'étais sûrement sensible à ça parce que j'avais vécu du racisme quand je vivais en famille d'accueil ». [parag.36]

Cette peur se matérialise par les commentaires de certains clients du dépanneur où elle travaille. Ces derniers lui reprochent de ne pas parler la langue innue : « Criss, Ostie, qu'est-ce que tu fais sur la réserve si tu ne parles pas innu ». Ils pensaient que j'étais une Blanche, mais je suis innue même si je ne parle pas la langue ! » (parag.38). Elle nous exprime son sentiment d'impuissance face à cette situation : « J'ai parfois l'impression que les gens croient que c'est volontaire, comme si le fait que l'on ne m'ait jamais appris la langue était de ma faute » (parag. 39).

Les propos de Grammond et Guay au sujet de la transition vers le milieu d'origine des jeunes autochtones illustrent l'expérience de racisme vécue par Alexsa lors de son placement en milieu allochtone de son retour dans sa communauté :

« Un enfant autochtone qui fait l'objet d'un placement n'est pas seulement retiré de sa famille, il est aussi privé d'accès à sa culture, à sa langue maternelle et à sa communauté. Bien souvent, un enfant autochtone placé

dans une famille d'accueil non autochtone sera victime de racisme au cours de son enfance. À l'âge adulte, de nombreux enfants autochtones placés à l'extérieur de leur communauté d'origine cherchent à y revenir, mais risquent alors d'y être perçus comme des étrangers ». (2016, p.889)

Malgré les difficultés vécues par les participants lors de leur retour, ils ont réussi à surmonter les épreuves et à améliorer leur situation, bref à atteindre un certain niveau de bien-être. Pourquoi ? Une des réponses réside dans la présence et le soutien offerts aux participants lors de leur retour. C'est ce dont traitera la section suivante.

3.4 Ce qui m'aide à surmonter les difficultés lors de mon retour des jeunes : le soutien de mes proches

À la lecture des récits, on remarque que les participants s'expriment tous sur ce qui les a aidés lors de leur retour ou lors de moments difficiles. Pour plusieurs, c'est la famille (Cindy, Hugo, Mathieu et Shunika) qui leur a apporté un soutien. Ainsi Cindy nous raconte :

« Je me sentais comme si je n'étais jamais partie. J'ai toujours gardé des liens avec mes proches. J'ai pu retrouver tout ce que j'avais laissé pour un temps, et ce, même si j'étais partie de Maliotnam pendant 4 ans et demi ».
[parag.40]

Le retour d'Hugo est marqué par des difficultés liées à la consommation. C'est sa sœur et ses enfants qui l'aident à surmonter ses difficultés :

« Le fait qu'elle [ma sœur] arrête de boire m'a aussi réveillé, ça m'a aidé. Mes neveux m'ont aussi aidé à arrêter. Ils m'ont vraiment aidé. C'était touchant quand ils me disaient : « Pourquoi tu n'arrêtes pas de boire ? Pourquoi tu bois ? » Je ne savais pas quoi leur répondre... Et un jour, j'ai décidé de les écouter. Ça fait aujourd'hui dix mois que je ne bois plus de bière. Au début, j'avais le goût de boire, mais maintenant c'est moins pire. Il

y a des journées qui sont plus difficiles que d'autres, comme le vendredi par exemple. Mais je me sens mieux et je suis en meilleure santé » [Hugo, parag. 36]

Ceci vient faire le parallèle avec ce que nous avons dit plus haut quant à l'importance des valeurs d'entraide et de solidarité entre les membres d'une même famille. Le soutien des proches est un élément qui a un effet positif pour ces jeunes et qui contribue à leur bien-être. Toutefois, l'accès à un réseau de soutien, principalement familial, peut être complexe pour certains jeunes adultes. Il faut comprendre que certains participants (Bernadette, parag.16-17) n'ont que très peu de liens avec leur famille d'origine, alors que d'autres (Alexsa, Cindy) vivent des relations conflictuelles avec certains membres. Dans le cas d'Alexsa, ces relations conflictuelles créent une ambivalence entre le soutien qu'elle a reçu de leur part et l'envie de maintenir une certaine distance.

« En ce moment ça ne va pas très bien avec une de mes sœurs. En fait on ne se parle plus. Disons que je ne suis pas toujours d'accord avec les choix qu'elle fait. Mais en même temps, elle m'a vraiment aidé depuis mon retour.

Parfois je me sens très différente de ma famille. Je me dis que je ne suis pas née dans la bonne famille. J'ai envie de réussir dans la vie, mais eux, on dirait qu'ils s'en foutent. J'ai l'impression qu'il n'y a que moi qui aie la motivation de réussir dans la vie ». [parag.47-48]

En regard de ce qui ressort du discours des participants, il nous semble que la présence et le soutien de personnes significatives à leurs yeux sont des éléments qui facilitent leur réintégration. Ceci fait écho aux résultats de Gagnon-Dion (2014) qui démontrent que le soutien des membres de la famille dans le parcours de placement est un élément fondamental pour les jeunes, influençant positivement leur expérience de placement. Nous croyons que ces constats s'appliquent également aux jeunes adultes qui reviennent au sein de leur communauté. Le rôle joué par les membres de la famille chez les Innus et l'entraide entre eux demeure des composantes qui caractérisent la famille innue contemporaine (Guay et Grammond, à paraître). Bien entendu, il n'en demeure pas moins que parfois cette

présence et ce support ne soit pas optimal, en raison notamment de difficultés et de tensions familiales. De ce fait, le soutien de la communauté, par des voies formelles ou informelles, peut s'avérer pertinent.

Par ailleurs, ce que nous démontrent les récits c'est que l'expérience du retour des participants comporte des particularités qui sont liées à leur appartenance à leur communauté. Ce qui en fait une expérience singulièrement différente de celle des jeunes adultes allochtones. Une des différences majeures entre le passage à la vie adulte des jeunes allochtones placés et celui des jeunes autochtones relève de la place qu'occupe la communauté dans la vie de ces jeunes. On constate en effet que les participants ont un fort sentiment d'appartenance à leur communauté d'origine. Shunika l'exprime de cette façon : « Je suis revenue dans la communauté parce que c'est le seul endroit où je me sens bien, où je me sens chez nous. » (parag.33).

Chacun des participants a une histoire qui lui est propre, unique sur certains aspects, cette histoire recoupe en partie celle des autres participants, mais elle est également ancrée dans l'histoire collective de leur communauté. En effet, comme nous le rappelle Shunika, malgré les blessures infligées à sa communauté, ce sont les élans de solidarité et d'entraide qui prennent le dessus et guident les gens vers le chemin de la guérison : « C'est certain qu'il y a beaucoup de gens qui souffrent dans la communauté. Mais cette souffrance, elle est communautaire. Elle nous rend solidaires entre nous. Ce que la voisine vit, on le vit tous avec elle. » (parag.34). C'est l'histoire commune, le vécu partagé par les générations qui relie les membres de la communauté entre eux. La communauté, comme entité sociale et culturelle, représente un point d'ancrage fondamental pour les participants au même titre que la réserve, qui demeure un point de repère physique et géographique. Ce qu'affirme Shunika nous renvoie aux propos de Roy qui explique que « nous sommes en présence d'une société où l'appartenance au groupe constituait jusqu'à tout récemment une valeur fondamentale au regard de laquelle l'individu comptait peu. [...] l'entraide s'avère être une valeur profondément innue, signe même de « l'Être innu » (2002, p.334).

4. CE QUE JE VEUX TRANSMETTRE À MES ENFANTS : UN BAGAGE DIVERSIFIÉ

Ce chapitre ne serait complet sans que nous abordions la question de la transmission du patrimoine culturel entre les générations. En effet, dans le présent projet, nous nous sommes questionnés sur la façon dont les participants entendent ce processus de transmission. Le terme processus prend tout son sens, car la transmission ne peut être comprise comme une trame linéaire reliant passé-présent-futur. Selon nous, ce que ces jeunes transmettent à leurs enfants, c'est un baluchon rempli d'expériences singulières, dont leur expérience de placement, mais également des valeurs, d'un savoir et d'une histoire qui est celle de leur filiation et de leur communauté (Guay, 2010). Comme l'exprime Mathieu, la tradition orale est toujours un mode de transmission qui permet de faire vivre les traditions et les histoires de la communauté : « À Malio, il y a une résidence pour les Aînés, Tshishennuat. Mon voisin travaille de nuit là-bas et il écoute leurs histoires. Et ensuite il me les raconte » [parag.37].

Chaque individu puise dans un bagage d'expériences passées et contemporaines tout en ayant la capacité de faire certains choix entre ce qu'il souhaite transmettre aux générations futures, en particulier à ses propres enfants, et ce qu'il ne souhaite pas léguer (Muxel, 1996 ; Vatz-Laaroussi, 2007). Les choix que font les participants en regard des éléments qu'ils désirent ou non transmettre à leurs enfants, portent une dimension historique dans le sens où l'interprète Guay (2010), où l'action « historique » permet de perpétuer des valeurs dites innues : le respect, la famille, l'entraide, le partage, la préservation de la langue innue et le lien avec le territoire. Il faut toutefois comprendre que les participants, comme enfants ayant vécu en dehors de leur communauté, puisent des éléments de leur patrimoine culturel en fonction de ce qu'ils ont pu recevoir. Ils ont donc dû développer des stratégies afin que leurs propres enfants puissent avoir accès aux éléments du patrimoine innu auxquels ils n'ont pas eu accès, notamment à la langue. C'est ce qu'Alexsa explique :

« Je veux que mon chum lui apprenne l'innu, lui parle la langue [...] Ça ne me tente pas qu'il parle seulement en français. Je pourrais peut-être

l'apprendre en même temps que lui, à mon rythme. J'aurais vraiment aimé être capable de le parler ». [parag. 66]

La perception de la transmission qu'ont les participants recoupe les propos de Jérôme pour qui « les liens entre générations, entre passé et présent, forment un cycle continu, une perpétuelle renaissance ». Le passé, le présent et l'avenir sont fortement imbriqués dans la représentation du monde chez les Autochtones.

4.1 Des valeurs et un savoir transmis par la famille et la communauté

L'héritage des Aînés a, encore aujourd'hui, une place privilégiée pour les Autochtones (Guay, 2010; Newman, 2013). C'est dans le discours de Cindy que nous pouvons saisir l'importance des valeurs communautaires et de la transmission de celles-ci :

« Je veux lui transmettre que dans la communauté, le partage c'est important. Mon fils sait qu'il faut être généreux, être à l'écoute et partager. Ces valeurs sont en train de faire racine dans son cœur... Je veux qu'il comprenne qu'il y a des choses importantes comme les amis et la famille ». [parag. 57]

De plus, pour Cindy, la famille occupe une place centrale, à cet effet elle nous dit que le fait d'avoir pu vivre sa culture la pousse à vouloir transmettre ces valeurs :

« La famille est importante pour les Innus. [...] Je veux lui transmettre que dans la communauté, le partage c'est important. Mon fils sait qu'il faut être généreux, être à l'écoute et partager. Ces valeurs sont en train de faire racine dans son cœur... Je veux qu'il comprenne qu'il y a des choses importantes comme les amis et la famille. Moi j'ai vécu ma culture, pas à 100 %, mais quand même... » [Cindy, parag. 57]

Dans son récit, Bernadette fait référence à une pratique traditionnelle innue, celle du partage de la viande de chasse avec les Aînés de la communauté. « On ne fait pas de rituel spécial, mais quand on revient [de la chasse], on donne du gibier aux Aînés. » (parag. 27). Ceci traduit de la volonté de garder les pratiques vivantes. Ceci fait le pont avec le discours

des autres participants (Alexsa, Bernadette, Hugo, Mathieu et Shunika) lorsqu'ils s'expriment sur le territoire et les pratiques culturelles qui y sont associées. Ils nous parlent tous de leur désir de faire vivre, à leur manière, les pratiques traditionnelles du mode de vie sur le territoire. C'est ce que Bernadette nous démontre lorsqu'elle parle de ce qu'elle souhaite léguer à ses enfants :

« J'aimerais laisser à mes enfants notre culture autochtone par exemple être dans le bois. J'aimerais leur transmettre les valeurs innues. J'aimerais que mes enfants parlent innu, qu'ils sachent chasser et qu'ils reconnaissent les plantes. [...] J'aimerais qu'ils puissent faire des tentes innues, des remèdes autochtones et qu'ils respectent la nature. Je trouve ça important. » [parag. 28]

Les valeurs et les pratiques culturelles que les participants transmettent ou souhaitent transmettre à leurs enfants leur permettront de se définir et de définir leur appartenance à la famille et à la collectivité (Vatz-Laaroussi, 2007). Les pratiques parentales et éducatives sont ainsi le reflet de valeurs auxquelles adhèrent les parents et qui font sens pour eux (Guay, 2015). Les décisions qu'ils prennent à l'égard de l'éducation de leurs enfants et des éléments qu'ils souhaitent leur transmettre s'effectuent, en partie, de façon consciente et en s'appuyant sur un système de croyances et de valeurs commun et partagé par la communauté.

Nous devons toutefois souligner que bien que les participants souhaitent transmettre des valeurs innues et des pratiques traditionnelles de leur communauté d'origine, ils font face à un grand défi : comment transmettre ce que l'on n'a pas reçu ? Cette situation s'accroît lorsque les jeunes n'ont pu maintenir de contact avec leur famille d'origine. En effet, le placement des jeunes à l'extérieur de leur communauté a limité en partie le processus de transmission (Grammond et Guay, 2016; Sinclair, 2007a). Pour Alexsa, ceci se traduit notamment par la perte de sa langue maternelle et une méconnaissance des pratiques innues traditionnelles. En réponse à ce défi, les participants ont développé des stratégies afin que leurs enfants ou futurs enfants y aient accès.

4.2 Des stratégies pour maintenir la transmission

Lors de l'analyse des récits, nous avons remarqué que les participants (Iexsa, Bernadette, Mathieu et Shunika) qui n'ont pu recevoir certains enseignements de base (langue, aller dans le bois, chasser, histoires et légendes, etc.) en raison de leur placement à l'extérieur de leur communauté ont développé des stratégies afin d'avoir la possibilité de les transmettre à la prochaine génération. Malgré la rupture de contact avec leur milieu, les participants ont su poser des gestes leur permettant d'avoir accès à certains éléments de leur culture d'origine et de leur histoire collective. Bernadette a pu avoir accès, entre autres, au savoir associé à la chasse au caribou, car elle et son conjoint ont participé à une expédition de chasse. Elle nous le dit ainsi :

« C'est mon chum qui m'a appris à ouvrir et vider un caribou. [...] Je voudrais leur montrer comment dépecer un caribou parce que je sais comment le faire. Je veux aussi qu'ils sachent comment mettre des collets pour attraper des lièvres et cuisiner. » [parag.28]

Comme nous l'avons expliqué précédemment, Mathieu a eu accès aux histoires de sa communauté grâce à un ami qui est en contact avec des Aînés innus. Il a ainsi pu recevoir des enseignements sur sa culture d'origine et il pourra, à son tour, les transmettre à ses enfants et poursuivre le cycle de transmission : « Il a transmis ces histoires à son fils et c'est ce que je compte faire avec mes enfants. Ça serait bien qu'ils les transmettent à leurs enfants plus tard. » (parag.37). Pour Shunika, c'est le père de ses enfants qui leur transmet les pratiques de chasse et de fréquentation du territoire innu : « Mon conjoint a été élevé dans le bois. Il y restait de trois à six mois par année. C'est donc lui qui leur transmet le savoir-faire de la forêt. Maintenant, les enfants sont capables de poser des collets. » [Shunika, parag.16].

Nous devons toutefois préciser que malgré la mise en place de certaines stratégies par les participants, il n'en demeure pas moins que pour transmettre un bagage de savoir, de valeurs et de pratiques, il est essentiel d'avoir vécu sa culture, y avoir été immergé dès son

plus jeune âge (Carriere, 2007 ; Guay, 2015a). Les propos de Shunika abondent dans ce sens : « qui est en jeu ici c'est la sauvegarde de notre culture, la sauvegarde de ce qu'on nous a transmis. Il faut que j'y aie accès pour qu'ensuite je puisse la transmettre à mon enfant ». C'est également ce qu'affirme Cindy :

« C'est ce qui a fait que les valeurs que j'ai eues : la famille, le partage et la forêt sont encore importantes pour moi aujourd'hui. C'est resté. Même si je n'allais pas dans le bois avec ma grand-mère paternelle, ça reste important pour moi. Ça m'amène à vouloir les transmettre et les vivre. » [parag.57]

Ce que Cindy nous explique c'est que le fait d'avoir vécu la vie dans le bois et les pratiques traditionnelles innues avec ses grands-parents maternels lui offre la possibilité de les transmettre. C'est donc principalement en relation avec les membres de son groupe (famille et communauté) qu'on peut intérioriser sa culture et développer ce qu'on pourrait nommer « la dimension culturelle de son identité » (Anderson, 2014; Sinclair, 2007a). Lorsque ce n'est pas possible, il devient difficile pour les participants d'envisager transmettre le bagage culturel porté par leur famille et leur communauté d'origine. En somme, ce qui nous apparaît clair c'est que tous les participants ont le désir de transmettre leur culture à leurs enfants, qu'ils y aient eu accès ou non. C'est ce que nous confirme Alexa :

« C'est vraiment important que les Innus ne perdent pas leur culture. Pour ma part, je n'ai pas connu la culture innue et j'ai perdu ma langue. Je trouve ça dommage. J'aurais aimé vivre de cette façon-là et j'aimerais que mon enfant connaisse ces choses-là ». [parag. 75]

Et Mathieu : « Je veux aussi avoir beaucoup d'enfants. Pour qu'il y ait une nouvelle génération. Mes enfants seront indiens, parce que je suis métis et j'ai mes droits. J'aimerais pouvoir leur transmettre nos traditions. » (parag. 37). Les propos d'Hugo abondent dans le même sens :

« Je veux leur montrer à respecter les autres, peu importe la situation. Même si quelqu'un leur manque de respect, je ne veux pas qu'ils embarquent là-dedans. Je veux les amener dans le bois, leur montrer comment couper du

bois, faire un feu, aller à la chasse et mettre des collets. J'aimerais aussi leur apprendre à bâtir leur propre maison. Je souhaite que je puisse leur montrer tout ce que je suis capable de faire avant de mourir ». [parag. 49]

En somme, les participants font des choix au regard de ce qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants. Pour ce faire, ils puisent dans un bagage historique, issu du passé de leur communauté et de leur famille, mais également en lien avec leur expérience singulière. Certains d'entre eux ont développé des stratégies pour pallier aux manques qu'ils ont vécus en raison de leur expérience de placement à l'extérieur de leur communauté, ces stratégies leur permettront, entre autres, de transmettre les valeurs, la langue innue et les pratiques reliées au territoire. Les propos des participants nous ramènent à la théorie de l'action historique (Guay, 2010 ; Martin, 2009). Rappelons-le, il est question d'action historique dans la mesure où le sens historique oriente le présent de manière à ce que le futur s'inscrive en continuité et non en rupture avec le passé, sans toutefois en être une simple reproduction (Martin, 2009). Cette action n'est possible qu'en interaction avec les autres acteurs sociaux, car l'action d'un individu ne peut être interprétée indépendamment du lien social qu'il entretient avec ses semblables. L'ensemble de la trajectoire de vie des participants est marquée par les interactions que ces derniers ont entretenues et entretiennent avec les membres de leur famille d'origine, ceux de leur communauté et les membres de leur famille d'accueil ou de leur milieu de placement. Ces relations ont influencé la façon dont leur retour s'est effectué au sein de leur communauté, notamment au niveau du soutien dont ils ont pu bénéficier et des difficultés auxquelles ils ont été confrontés. L'analyse des récits nous a permis de constater que les relations entre les participants et les membres de leur famille sont essentielles à leur bien-être et au cœur de la définition de ce qu'ils sont : comme personne et comme membre d'un groupe culturel spécifique.

5. CE QUE NOUS RETENONS DU DISCOURS DES PARTICIPANTS SUR LEUR EXPÉRIENCE

En conclusion, à la lumière des résultats de cette étude, nous constatons que le retour des jeunes adultes innus rencontrés est motivé par un besoin de se rapprocher de leur famille et de leur communauté d'origine. Cette motivation trouve sa source dans l'appartenance culturelle des jeunes à l'égard des membres de leur communauté. Ainsi, bien qu'ils aient été pris en charge durant leur enfance, et qu'ils n'aient pu recevoir les enseignements liés à leur culture d'origine, ce besoin de connexion demeure prégnant pour eux. Si les jeunes font le choix de revenir pour être près de leurs proches, ce retour ne se fait toutefois pas sans difficulté. En effet, les jeunes font face à leur arrivée à des obstacles financiers, résidentiels et personnels. Le soutien de leur entourage et de la communauté s'avère essentiel pour faciliter leur intégration et les aider à surmonter ces difficultés. De façon transversale, il apparaît clair que le maintien des liens entre les jeunes Innus pris en charge par le système de protection de la jeunesse et les membres de leur famille est un élément important assurant leur bien-être et permettant également à l'enfant d'avoir accès à son patrimoine culturel.

Mise de l'avant de la singularité de l'expérience mais qui sont reliés à des récits collectifs « La biographie sociologique n'est pas uniquement un récit d'expériences vécues, c'est également une microrelation sociale » (Ferrarotti, 1983). » donc lien avec l'interactionnisme symbolique car c'est en relation avec les autres que se construit son histoire personnelle.

Des origines de l'enfant, en passant par sa trajectoire de placement, son retour au sein de sa communauté d'origine jusqu'à leur projection vers l'avenir, c'est leur appartenance à leur famille et à la communauté d'Uashat mak Mani-utenam qui est au cœur de leur discours. Même pour les jeunes qui n'ont pu vivre leur culture en raison de rupture des contacts avec les membres de leur famille d'origine, cette appartenance ou ce besoin d'appartenance se manifeste explicitement.

Nous sommes donc entièrement en accord avec leur souhait pour l'avenir : que les enfants innus de leur communauté demeurent auprès des leurs et puissent ainsi apprendre leur

langue et avoir accès aux pratiques et savoirs transmis par les générations précédentes. Nous croyons, à l'instar de l'Association of Native Child and Family Service Agencies of Ontario, que les enfants autochtones sous un régime de protection de la jeunesse doivent demeurer au sein de leur communauté d'appartenance. De plus, il est de la responsabilité de la famille et de la communauté d'assurer le bien-être et la protection de leurs enfants :

“The primary responsibility for the safety and well-being of our children is with the family. If children cannot be cared for within the family, then the extended family should care for the children. At the community level, the safety and well-being of children is everyone's responsibility and anyone who is aware of children in need of protection should ensure that their families receive the assistance needed. The primary purpose of service to families is to keep them intact and ensure that children are safe and well. Service should be family focussed, community based, First Nation controlled, and First Nation delivered” (Association of Native Child and Family Service Agencies of Ontario, 2001, cité dans Mandell et al., 2006, p. 146).

À ce titre, l'autonomie innue en matière de protection de la jeunesse nous semble la voie à privilégier afin d'assurer d'une part le bien-être des enfants de la communauté et d'autre part, la préservation de la langue et des pratiques culturelles innues. À la lumière de la lecture du projet de loi C-92 concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis qui reconnaît le droit des communautés autochtones à l'autonomie gouvernementale en matière de services à l'enfance et à la famille et la nécessité de mettre fin à la surreprésentation des enfants autochtones au sein des régimes de protection provinciaux. Ce projet de loi campe également le principe de continuité culturelle comme un élément essentiel permettant d'assurer le bien-être des enfants, des familles et des communautés. Nous croyons qu'il s'agit d'un pas dans la bonne direction. Toutefois, plusieurs zones d'ombre devront être éclaircies, notamment en ce qui a trait aux ententes de coordination avec les gouvernements provinciaux, au financement des services

offerts et aux modalités pour les enfants et les familles autochtones vivant en milieu urbain³⁶. Il nous semble ainsi pertinent de demeurer vigilants quant à la suite des choses.

³⁶ 56% des membres des Premières Nations du Canada ayant un statut d'Indien inscrit vivent en dehors des réserves (Statistiques Canada, 2016)

6. FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Toute démarche de recherche se trouve confrontée à certaines limites qui lui sont propres. Ainsi nous avons dû faire le deuil de certains éléments que nous aurions aimé inclure dans notre démarche de recherche. Comme nous l'avons mentionné précédemment, certains éléments ont facilité le recrutement des participants, dont le fait que le projet soit diffusé à la radio communautaire (principal médium de communication dans la communauté) et que la personne chargée du recrutement soit innue et membre de la communauté. Malgré cela, le manque de temps pour effectuer le recrutement et les changements d'horaire successifs lors de notre présence sur le terrain a grandement limité le nombre de participants que nous avons pu rencontrer. Les données de recherche proviennent des entretiens réalisés auprès de six participants. Bien que nous ayons tout d'abord souhaité rencontrer huit participants, la durée limitée de notre séjour sur le terrain et la difficulté à concilier les horaires de tout un chacun ont limité l'échantillon à six personnes.

Une autre limite rencontrée relève de l'appartenance culturelle du chercheur et des participants. En effet, bien que l'approche biographique permette au chercheur d'avoir accès, par le processus narratif, au sens que donne l'individu à sa propre expérience, nous tenons à souligner que les différences culturelles entre nous et les participants (allochtone/ Autochtone) ont, dès le départ, imposé des limites d'appréhension de sens. Selon Guay (2015 b), l'analyse produite par le chercheur est en fait une vision réduite ou simplifiée de l'expérience de l'individu, ainsi ce dernier n'a accès qu'à une partie du vécu réel. Le discours narratif du participant vient donc nourrir le discours du chercheur en offrant une vision plus complexe et entière du vécu subjectif de l'individu. À cela s'ajoute ce que Legault (2000) nomme la partie invisible de l'iceberg. Pour l'auteur, le profane n'entrevoit que la partie perceptible du bagage culturel que possède un individu (langue, comportements, histoire et coutumes) alors qu'il existe toute une partie, submersible et donc invisible au non-initié, qui est le fondement même de l'identité culturelle de l'individu. Selon nous, certains de ces éléments ne peuvent être compréhensibles que pour l'individu appartenant à ce groupe culturel ou à tout le moins pour quelqu'un y ayant été

immergé durant une longue période. De plus, comme le note Guay (2010), il se peut que des biais ethnocentriques se soient également introduits dans nos analyses malgré les précautions qui ont été prises dès le départ. Bref, nous n'avons pas la prétention d'avoir produit une analyse exempte d'influences et de préjugés à l'égard des Autochtones. Nous sommes conscientes d'appartenir à une société au sein de laquelle s'inscrivent des rapports de pouvoir, chargés d'un bagage historique, politique et social, entre Québécois et Autochtones.

Une dernière limite observée concerne la validité externe des données qui ont été recueillies et analysées. L'approche biographique, nous en avons fait mention ci-haut, comporte plusieurs avantages dont le fait de donner une voix aux participants et de reconnaître qu'ils sont porteurs d'une expertise propre à leur expérience. Elle contient toutefois quelques inconvénients. Comme le mentionne Guay (2010), cette méthode de recherche s'appuie sur un faible nombre de cas et ne peut donc prétendre à une représentativité du phénomène étudié et une transférabilité des résultats. Elle demeure également soumise de façon exclusive à la perception des participants. Les résultats de la recherche doivent donc être lus en fonction de ce qu'ils sont :

« [...] il s'agit de ce que les répondants ont exprimé comme étant leur vérité, vérité en fonction de laquelle ils appréhendent le monde et s'y meuvent, quelle que soit par ailleurs la mesure empirique valide des réalités dont il est question » (Martin, 2001, p. 51).

Bien qu'il s'agisse d'une limite, nous tenons à préciser que le présent projet ne visait pas à étendre les conclusions de la recherche à un phénomène plus large ou à fournir des résultats statistiquement représentatifs.

En ce qui a trait à la validité interne, afin d'assurer une certaine rigueur aux résultats, la reconstruction des récits a été validée auprès des participants (Guay, 2010). Cette façon de faire « améliore la crédibilité des résultats en permettant aux participants de commenter les résultats de recherche, les interprétations et les conclusions du chercheur » (Blais et Martineau, 2006, p. 13). Ceci renvoie également aux critères de fidélité et de fiabilité interne. Deux méthodes nous ont permis d'assurer une certaine fiabilité : tout d'abord, la

lecture des récits, de la grille d'analyse et des résultats par notre codirectrice, qui possède une forte expertise à l'égard de notre sujet de recherche et qui a une connaissance intime de la communauté d'Uashat mak Mani-utenam et de la réalité des familles innues et ensuite, la validation du matériel par les participants, la prise en compte de leurs commentaires.

Concernant le critère d'objectivité, le même schéma d'entrevue a été utilisé pour tous les participants, les récits ont été construits suivant le même mode d'emploi, la méthode de traitement et d'analyse des données n'a pas été modifiée au cours du processus. Toutefois, nous ne pouvons prétendre à l'objectivité au sens où l'entend Drapeau (2004). Selon l'auteur, « [il] s'agirait [...] d'une méthode impartiale ou d'une attitude qui consiste à s'en tenir aux données objectives, à savoir celles qui sont contrôlables par les sens, écartant de ce fait les données de l'expérience vécue. » Notre étude se concentrant exclusivement sur l'expérience vécue par les participants, nous ne pouvons conclure à une objectivité des données.

CONCLUSION

Je suis d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Je ne m'éteindrai jamais, tu verras bien.

Dois-je me déposséder de moi-même pour te ressembler ?

Dois-je vraiment te ressembler ?

Laisse-moi lever mes bras pour que je nous vois enfin rassemblés.

Les mains en l'air, les mains tendues, les mains tenues, les mains nues.

Nathasha Nakapé Fontaine

L'objectif principal de ce mémoire était de comprendre le sens que donnent les jeunes adultes que nous avons rencontrés à leur expérience de retour au sein de leur communauté d'origine. Il nous semble important de rappeler que ces expériences, bien que contemporaines, sont ancrées dans un contexte historique et politique bien particulier marqué par des rapports inégalitaires entre deux peuples : Autochtones et Canadiens. L'idéologie coloniale, paradigme dominant de l'époque de la colonisation, portait comme visée principale l'assimilation des peuples autochtones à la société canadienne. Les politiques fédérales qui en découlèrent ont mené, notamment à la création des pensionnats indiens puis à la mise en place de systèmes provinciaux de protection à l'enfance. Bien qu'un des motifs premiers de ces politiques ait été d'assurer la sécurité et le bien-être des enfants autochtones en leur permettant un accès au monde moderne, l'histoire nous démontre que tel ne fut pas le cas. En réalité, ces deux interventions gouvernementales ont entraîné le retrait massif des enfants autochtones de leur milieu d'origine, causant des souffrances dont les individus, les familles et les communautés portent encore les blessures.

Encore aujourd'hui, un nombre préoccupant d'enfants quittent involontairement leur famille pour être placés en milieu allochtone. En effet, le phénomène de la surreprésentation des enfants autochtones en protection à l'enfance, identifié par Johnson en 1983, demeure à ce jour un enjeu majeur difficilement appréhensible en raison notamment, de sa complexité. Comme nous l'avons démontré tout au long de ce projet, plusieurs raisons expliquent la persistance du phénomène. Nous ne reviendrons pas sur chacune de ces raisons, mais nous constatons qu'une constance demeure : nous, en tant

qu'allochtones, faisons face à une incompréhension des réalités et des besoins des familles et des communautés autochtones. Malgré la mise sur pied au cours de dernières décennies de différentes mesures d'adaptation du système de protection de la jeunesse québécois, il demeure difficile d'appréhender des réalités aux référents culturels différents.

Au regard de ce constat, nous avons choisi de nous pencher sur le sens donné par de jeunes adultes innus à leur expérience de placement au sein du système de protection de la jeunesse. De façon plus spécifique, nous nous sommes intéressés à leur expérience de l'après-placement ou du retour au sein de leur communauté d'origine et au sens qu'ils donnent à cette expérience. Bien que le sujet de ce mémoire porte sur le retour des jeunes adultes innus au sein de leur communauté d'origine, une grande place est réservée à leur trajectoire de placement, car la manière dont elle s'est déroulée a influencé leur décision de revenir vivre dans leur milieu d'origine.

À partir d'une approche biographique, nous avons recueilli les récits de six participants, s'identifiant comme Innus et vivant dans la communauté d'Uashat mak Mani-utenam. Ils devaient être âgés de 19 à 35 ans et avoir vécu un placement dans un milieu allochtone. Le recrutement s'est effectué par le Centre de santé et services sociaux Uauitshitun, un message présentant le projet et les critères de sélection des participants a tout d'abord été diffusé à la radio communautaire, puis une intervenante de la communauté s'est chargée de faire le lien entre nous et les participants. Notre méthodologie se veut en conformité avec le Protocole de recherche de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2014) et le document rédigé par l'Assemblée des Premières Nations du Canada (2009), ainsi les données issues de la production de ce mémoire demeurent la propriété de la communauté et des participants. Dans cet esprit, les récits produits ont été validés auprès des participants qui le souhaitaient et des modifications ont été apportées, au besoin. Une copie manuscrite de l'ouvrage leur sera également remise lors d'une activité de transfert de connaissances qui se tiendra dans leur communauté.

La principale contribution de ce mémoire est de donner une voix à des personnes directement concernées par le sujet abordé, à savoir le retour au sein de sa communauté d'origine à la suite d'un placement en milieu allochtone, en considérant leur expérience

comme un savoir légitime et essentiel à sa compréhension. En offrant aux participants un espace pour se raconter, ceux-ci nous ont fourni des clés de lecture pour appréhender une réalité particulière. Ainsi, si la prise en charge demeure un événement marquant dans la trajectoire de vie des participants, elle ne résume pas à elle seule l'ensemble de leur vécu. En effet, leurs origines (d'où ils viennent) sont au cœur de la définition de leur identité. L'appartenance au territoire géographique, parfois liée au lieu de provenance de leurs parents, représente une des composantes identitaires de ces jeunes adultes. La réserve est certes le lieu d'identification central pour ces jeunes, mais le territoire, au sens innu, demeure un espace qu'ils ont fréquenté (pour certains) et qu'ils continuent d'habiter, physiquement et symboliquement. Les origines de certains des participants sont également marquées par le rôle qu'ont joué leurs grands-parents dans leur enfance, rôle de prise en charge et de transmission du patrimoine culturel. Cette fonction de prise en charge traditionnellement dévolue aux grands-parents occupe encore aujourd'hui une place importante dans la vie des jeunes, tout en s'actualisant en fonction des besoins des familles. En effet, les grands-parents d'aujourd'hui assurent fréquemment la protection des enfants ou la réponse à leurs besoins de base lorsque les parents ne sont pas en mesure de le faire. Il s'agit donc d'une mesure de protection mise en place par les familles afin de pourvoir à la sécurité et au bien-être des enfants. Cette mesure permet aussi la transmission la langue et de certaines pratiques culturelles innues, notamment celles de la vie sur le territoire. Au-delà de ces fonctions, les résultats démontrent l'importance accordée aux relations avec les grands-parents et le sentiment de bien-être qu'elles procurent à l'enfant, dans un univers familial souvent difficile.

En outre, en mettant de l'avant la parole de ces jeunes adultes au sujet de leur expérience de réintégration au sein de leur communauté d'origine, cette recherche a permis de faire ressortir l'influence qu'a eue leur trajectoire de placement sur cette décision. Ce que nous démontrent les résultats, c'est que ces jeunes innus ont le désir de maintenir des liens avec leur famille d'origine (immédiate et élargie). Ce besoin s'exprime par le sentiment de détachement qu'ils entretiennent à l'égard des membres de leur famille d'accueil, et ce, malgré le fait qu'ils s'y soient sentis bien traités. Le besoin de maintenir des liens avec leur

famille d'origine est au cœur de leurs préoccupations. Lorsque celui-ci n'est pas répondu adéquatement par le milieu d'accueil, certains jeunes adoptent des stratégies comme la fugue pour maintenir le contact avec les membres de leur famille d'origine. Par conséquent, le choix de revenir vivre au sein de leur communauté d'origine s'inscrit en cohérence avec ce besoin de rapprochement. Ainsi lorsque les jeunes reviennent au sein de leur communauté, ils reviennent vers leurs racines, vers un chez-soi, car la famille, c'est aussi en partie la communauté. Ce chez-soi comporte une dimension propre à la culture d'origine des jeunes et ils y ont un fort sentiment d'appartenance. Leur communauté, c'est celle d'Uashat mak Mani-utenam. Au même titre que lors de la trajectoire de placement, ce sont les relations entre les participants et leur famille qui guident leur décision. Être présents pour les membres de leur famille demeure très importants pour eux, même lorsque les relations sont conflictuelles ou tendues. Le retour ne se fait toutefois pas sans écueil, car plusieurs jeunes adultes sont confrontés à des problèmes de consommation, des difficultés financières, de logement ou personnelles. À cet effet, le soutien des proches s'avère essentiel, malheureusement ce ne sont pas tous les jeunes qui peuvent bénéficier de ce type de soutien. Dans le cas où la famille immédiate ou élargie ne peut offrir son support aux jeunes, ce sont les valeurs d'entraide et de solidarité portées par les membres de la communauté qui sont mobilisées.

En ce qui a trait au processus de transmission du patrimoine culturel, incluant l'apprentissage de la langue, les valeurs et les pratiques liées à la fréquentation du territoire, nous avons constaté que le placement des participants à l'extérieur de leur famille et de leur communauté d'origine vient entraver ce processus, allant jusqu'à causer une rupture complète de la transmission. Cependant, pour certains jeunes, le contact avec les grands-parents durant l'enfance, a permis d'assurer en partie la transmission de ce bagage culturel. En dépit des manques, le désir de transmettre ce bagage culturel aux futures générations demeure très présent. Pour les participants, le fait de ne pas avoir eu accès à certains aspects de leur culture d'origine n'est pas une fatalité, au contraire, ils développent des stratégies afin de maintenir vivantes les valeurs, la langue et les pratiques associées au mode vie traditionnel innu.

Nous croyons que notre mémoire a permis, d'une part, d'enrichir la réflexion sur les interventions en protection de la jeunesse au sein des communautés autochtones du Québec qui demeure un sujet peu documenté à ce jour et d'autre part, d'offrir une analyse inédite permettant de mieux comprendre le vécu de placement de jeunes Innus et les raisons qui les ont motivé à réintégrer leur communauté d'origine. De plus, nous avons tenté de nous éloigner d'une posture qui antagonise les jeunes Autochtones en les figeant dans un univers passéiste traditionnel ou dans un univers où ils se retrouvent acculturés dans une modernité homogène. Bien que les résultats de cette étude soient fort éclairants, il serait intéressant de réaliser un projet de recherche de plus grande envergure auprès de jeunes Autochtones de différentes communautés du Québec afin d'avoir un portrait plus vaste des réalités vécues par ces derniers et de pouvoir ainsi mieux les soutenir.

En définitive, nous croyons que des mesures de soutien aux jeunes qui reviennent au sein de leur communauté d'origine devraient être mises en place par les organisations chargées de la dispensation des services sociaux, en partenariat avec la communauté et des jeunes adultes ayant vécu ce type d'expérience. Pour les jeunes qui le souhaitent, des ateliers de réappropriation culturelle, via notamment des séjours sur le territoire, pourraient leur être offerts.

Lors de l'analyse des récits, nous avons constaté que les participants ont tous des solutions à proposer. Le regard qu'ils portent sur leur propre expérience les a incités à réfléchir aux pistes de solution permettant aux enfants innus de demeurer au sein de leur communauté. Une des pistes soulevées par une participante (Shunika) renvoie à la mise sur pied d'une table communautaire où seraient prises collectivement les décisions à l'égard d'un enfant de la communauté dont les parents ne peuvent assurer le bien-être et la sécurité. En outre, cette stratégie permettrait de maintenir les enfants au sein de leur communauté d'origine tout en contribuant à la préservation de la langue innue. Ce type de solution existe déjà chez les communautés atikamekw de la Haute-Mauricie et permet une autonomie en matière de protection de la jeunesse, les communautés ne relevant plus du Centre jeunesse de leur région. En effet, le système d'intervention d'autorité atikamekw a vu le jour en janvier 2018, après 17 ans de négociations entre le Conseil de la Nation atikamekw et le

gouvernement provincial. Les données quant au nombre d'enfants pris en charge et placés en dehors de leur communauté recueillies depuis les quatre dernières années démontrent l'impact positif de la mise en place de ce système. À cet effet, notons que 78% des enfants sous régime de protection à l'enfance sont maintenus en milieu atikamewk (Fournier et Dubé, 2018). Ainsi l'autonomie des communautés autochtones à l'égard des services de protection de la jeunesse nous semble être la piste de solution la plus appropriée et la mise en place d'ententes devrait être favorisée par le Ministère de la Santé et des services sociaux.

Ce que nous croyons fermement c'est que les participants que nous avons rencontrés et les membres de la communauté d'Uashat mal Mani-utenam de façon générale connaissent les solutions, car ils y réfléchissent depuis plusieurs années. Ainsi nous souhaitons que ces voix soient entendues par les acteurs concernés et qu'elles résonnent jusqu'aux sièges de l'Assemblée nationale pour que puisse se réaliser le souhait de cette communauté : une gouvernance innue en protection de la jeunesse. Apprendre à écouter, voilà une recommandation préliminaire. Le dépôt du projet de loi C-92 marque une nouvelle étape dans les rapports entre les Nations autochtones et le gouvernement fédéral. En proposant d'ouvrir la voie à l'auto-détermination des Premières Nations, des Inuits et des Métis en matière de services à l'enfance et à la famille, l'État fédéral introduit un changement de culture majeur.

BIBLIOGRAPHIE

- Abels-Eber, C. (2000). *Enfants placés et construction d'historicité*. Paris, France : Édition. l'Harmattan.
- Abels-Eber, C. (2010). Le sens de l'histoire. Récits de vie d'enfants placés, *Les cahiers dynamiques 1* (46), p.72-81.
- Adams, M. (2002). *Our son a stranger: Adoption breakdown and its effects on parents*. Montreal, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Anderson, M. (2014). Protecting the rights of indigenous and multicultural children and preserving their culture in fostering and adoption, *Family court review*, 52 (1), p.6-24.
- Asselin, H. et Basile, S. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. Qu'en pensent les principaux intéressés? Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 14 (1). [doi:10.4000/ethiquepublique.959](https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.959)
- Audet, V. (2012). *Innu nikamu = l'innu chante : pouvoir des chants, identité et guérison chez les innus*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bacon, J. (2009). *Bâtons à message/tshissinuatshitakana*. Montréal, Canada : Mémoire d'Encrier.
- Bagley et Young, L. (1980). The Long-term Adjustment of a Sample of Inter-country adopted Children. *International Social Work*, 23, p.16–22.
- Baskin, C. (2016). *Strong Helpers' Teachings: The Value of Indigenous Knowledges in the Helping Professions* (2). Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press.
- Beique, M. (1986). *Gestes et paroles ou le savoir et sa transmission chez les femmes inuites du Québec nordique (Kangirsuk)* (thèse de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré du site de l'Université Laval le 30 septembre 2018 : <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/22528/ch02.html#id362256>
- Bennett, K. (2015). Cultural Permanence for Indigenous Children and Youth: Reflections from a Delegated Aboriginal Agency in British Columbia. *First Peoples Child & Family Review*, 10 (1), p.99- 115.
- Bennett, M., et Blackstock, C. (2002). *A literature review and annotated bibliography*

focusing on aspects of Aboriginal child welfare in Canada. Ottawa, Canada: First Nations of Child and Family Caring Society of Canada.

Berger, P. et Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. 3^e Édition. Paris, France : Armand Colin.

Bertaux, D. (1988). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. *Études de linguistique appliquée*, 69, p.16-25.

Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris, France : Armand Colin.

Blackstock, C., Trocmé, N. et Bennett, M. (2004). Child Maltreatment Investigations Among Aboriginal and Non-Aboriginal Families in Canada, Domestic Violence and Child Welfare, 10 (8), p.901-916.

Blackstock, C. (2007). Residential Schools: Did they Really Close or Just Morph Into Child Welfare?, *Indigenous Law Journal*, 6 (1), p.1-78.

Blackstock, C. (2010). First Nations Children. *Canadian Medical Association Journal*, 182 (9), p.941.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkely, New Jersey: Prentice-Hall.

Bouchard, S. et Lévesque, M.-C. (2017). *Le peuple rieur : Hommage à mes amis innus*. Montréal, Canada : Lux.

Bousquet, M.-P. (2005). Les jeunes Algonquins sont-ils biculturels ? : Modèles de transmission et innovations dans quelques réserves. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35 (3), p.7-17.

Carriere, J. (2007). Promising practice for maintaining identities in First Nation adoption. *First Peoples Child and Family Review*, 3 (1), p.46-64.

Châteauneuf, D. (2012). La transformation des configurations familiales : une réflexion à partir du passage entre la procréation médicalement assistée et l'adoption. *Nouvelles pratiques sociales*, 24 (2), p.102-119.

Charte des droits et libertés de la personne, L.R.Q., c. C -12.

Commission royale sur les peuples autochtones (1996). *Un passé, un avenir. Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, vol.1*. Ottawa, Canada : Ministère des affaires indiennes et du nord du Canada. Récupéré du site du Gouvernement du

Canada, dans la section Bibliothèques et archives du Canada : <http://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-01.pdf>

Commission Vérité et Réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*. Ottawa, Canada : Sommaire final de la Commission Vérité et Réconciliation du Canada. Récupéré du site du Gouvernement du Canada dans la section Publications du Gouvernement du Canada : <http://publications.gc.ca/site/eng/9.814357/publication.html>

Côté, S., Girard, C., Leblanc, P. et Kurtness, J. (2014), Premier regard. Mobilité et construction identitaire chez les jeunes des Premières nations au Québec (Canada). Innus, Atikamekw et Algonquins. Dans D. Maltais et S. Tremblay, *Enjeux théoriques et pratiques en développement local et régional : 30 ans de recherches au GRIR* (p. 71-108). Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi.

Croteau, K. (2017). État des connaissances sur les enjeux relatifs à l'exercice de la parentalité des mères autochtones en situation de protection de la jeunesse. *Intervention*, p.53-62.

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, France : La Découverte.

De Gaulejac, V. (2007). L'impératif généalogique. *Enfances, Familles, Générations*, 7, p.1-10.

Delâge, P. (1991). La religion dans l'alliance franco-amérindienne. *Anthropologies et Sociétés*, 15 (1), p.55-87.

Desbiens, C. et Hirt, I. (2012). Les Autochtones au Canada : espaces et peuples en mutation. *L'Information géographique*, 76 (4), p.29-46.

Desmarais, D. et P. Grell (1986). *Les Récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal, Canada : Groupe d'analyse des politiques sociales.

Desmarais, D. (2012). Introduction. Dans D. Desmarais, I. Fortier et J. Rhéaume (dir.). *Transformations de la modernité et pratiques (auto) biographiques* (p.1-11). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Desmarais, D., Fortier, I. et J, Rhéaume. (2012). *Transformations de la modernité et pratiques (auto) biographiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Désy, J. (2010). *L'esprit du Nord*. Québec, Canada : XYZ.

Dorais, L.-J. (1997). *Quaqtaq : modernity and identity in an Inuit community*. Toronto:

University of Toronto Press.

- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* (p.1-11). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Dorais, L.J. (2009). Et si les autochtones n'existaient pas? Dans N. Gagné, T. Martin et M. Salaün, *Autochtonies : vues de la France et du Québec* (p.419-430). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Dorais, L.-J. (2010). *Être huron, wendat, francophone, vietnamien... Propos sur la langue et sur l'identité*. Montréal, Canada : Liber.
- Drapeau, M. (2004). Article original : Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, (10), p.79-86. [doi:10.1016/j.prps.2004.01.004](https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004)
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Poitras, K., Turcotte, G., Turcotte, D. et Moisan, S. (2012). Protéger les enfants à l'aide des durées maximales d'hébergement : qu'en pensent les acteurs des centres jeunesse ?. *Nouvelles pratiques sociales*, 24 (2), p.48-66.
- Drapeau, S., Hélie, S., Turcotte, D., Chateaufort, D., Poirier, M-A., Saint-Jacques, M-C., Turcotte, G. (2015). *L'évaluation des impacts de la Loi sur la protection de la jeunesse : Qu'en est-il huit ans plus tard ?* Québec, Canada : Direction des jeunes et des familles du Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Récupéré du site du Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque : http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/jefar/fichiers/rapport_complet_elpj_2015.pdf
- Esposito, T., Chabot, M., Rothwell, D. W., Trocmé, N. et Delaye, A. (2017). Out-of-home placement and regional variations in poverty and health and social services spending: A multilevel analysis. *Children & Youth Services Review*, 72, p.34- 43. [doi:10.1016/j.chilyouth.2016.10.013](https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.10.013)
- Exley, B., Whatman, S. et Singh, P. (2018). Postcolonial, decolonial research dilemmas: fieldwork in Australian Indigenous contexts. *Qualitative Research*, 18 (5), p.526- 537. [doi:10.1177/1468794118778611](https://doi.org/10.1177/1468794118778611)
- Fanshel, D. (1972). *Far from the Reservation : The transracial adoption of American Indian Children*. New Jersey, United States of America: The Scarecrow Press.
- Femmes Autochtones du Québec et Réseau des Centres d'amitié autochtones du Québec. (2005). *Dans le passé, il y a eu les pensionnats... Aujourd'hui, doit-on absolument répéter l'histoire ?* Québec, Canada : Ministère de la Justice du Québec et Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec. Récupéré du site de la bibliothèque

- Fortier, I. (2012). Le récit de vie, l'identité narrative et l'ethos public dans le contexte de la Nouvelle gestion publique et de la modernité radicale. Dans D. Desmarais, I. Fortier et J. Rhéaume (dir.). *Transformations de la modernité et pratiques (auto) biographiques* (p.31-50). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Fournier, A. (2016). De la Loi sur la protection de la jeunesse au Système d'intervention d'autorité atikamekw (SIAA) La prise en charge d'une nation pour assurer le bien-être de ses enfants. *Enfances Familles Générations*, (25). Récupéré du site : <http://journals.openedition.org/efg/1152>
- Fournier, S. et Crey, E. (1997). *Stolen from our embrace : The abduction of First Nations children and the restoration of Aboriginal communities*. Vancouver, Canada: Douglas & McIntyre.
- Fuller-Thompson E. (2005). Canadian first nations grandparents raising grandchildren: a portrait in resilience, *The International Journal of Aging and Human Development*, 60 (4), 331-342.
- Gagnon-Dion, M-H. (2014). Entre déracinement et émancipation : L'expérience des jeunes autochtones pris en charge par la protection de la jeunesse. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada). Récupéré du site : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11532>
- Gagnon-Dion, M.-H. G., Rivard, J. et Bellot, C. (2018). Jeunes autochtones et protection de la jeunesse : leur point de vue sur leur prise en charge. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (19). Récupéré du site : <http://journals.openedition.org/sejed/8507>
- Gettler, B. (2016). Introduction : Nouveaux regards sur l'histoire autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46 (1), p.3-5. <https://doi.org/10.7202/1038930ar>
- Godelier, M. (2009). *Communauté, société, culture. Trois clefs pour comprendre les identités en conflits*, Paris : CNRS Édition.
- Grammond, S. et Guay, C. (2016). Comprendre la normativité innue en matière d'« adoption » et de garde coutumière. *McGill Law Journal/Revue de droit de McGill*, 61 (4), p.885-906. <https://doi.org/10.7202/1038491ar>
- Grammond, S. et Guay, C. (2016). Les enjeux de la recherche concernant l'enfance et la famille autochtones. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la*

famille contemporaine, (25). Récupéré du site :
<http://journals.openedition.org/efg/1216>

Grenier, S., Goyette, M., Turcotte, D., Mann-Feder, V. et Turcotte, M.-È. (2013). L'intervention de groupe pour soutenir le passage à la vie adulte des jeunes autochtones issus des centres jeunesse et de deux communautés. *First Peoples Child & Family Review*, 7 (2), p.148-159.

Groupe de travail sur l'adoption coutumière en milieu autochtone. (2012). Rapport du groupe de travail sur l'adoption coutumière en milieu autochtone. Québec, Canada. Récupéré du site :
http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/publications/rapports/pdf/rapp_adop_autoch_ju_in2012.pdf

Groupe de travail sur le bien-être des enfants autochtones. (2015). Bien-être des enfants autochtones : rapport aux premiers ministres des provinces. Québec, Canada. Récupéré du site : http://www.pmprovinceterritoires.ca/phocadownload/publications/fr-aboriginal_children_in_care_report_july2015.pdf

Guay, C. (2010). Le travail social raconté par les intervenants sociaux innus d'Uashat Mak Mani-Utenam (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada.

Guay, C. (2015 a). Les familles autochtones : des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières. *Intervention*, 141, p.17-27.

Guay, C. (2015 b). La légitimité des discours narratifs autochtones dans le développement des connaissances en travail social. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45 (1-2), p.15-23.

Guay, C. (2017). *Le savoir autochtone dans tous ses états : Regards sur la pratique singulière des intervenants sociaux innus d'Uashat mak Mani-Utenam*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Guay, C. et Grammond, S. (2010). À l'écoute des peuples autochtones ? Le processus d'adoption de la « loi 125 », *Nouvelles pratiques sociales*, 23 (1), p.99-113.

Guay, C., Grammond, S., Vollant, N., Grégoire-Fontaine, H. (2016). *Mémoire à la commission de la santé et des services sociaux de l'assemblée nationale : projet de loi 99 loi modifiant la loi sur la protection de la jeunesse et d'autres dispositions*. Uauitshitun, Québec, Canada : Santé et Services sociaux d'Uauitshitun. Récupéré du site de la communauté Innu Takuaikan Uashat Mak Mani-Utenam :
<http://www.itum.qc.ca/fichiers/479/P-165%20ITUM%20Mémoire%2>

- Guay, C. et Martin, T. (2008). L'ère/l'aire de la gouvernance autochtone. *Revue canadienne des sciences régionales*, 31 (3), p.637-650.
- Guay, C., Jacques, E. et Grammond, S. (2014). La protection des enfants autochtones : se tourner vers l'expérience américaine pour contrer la surreprésentation. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 31 (2), p.195-209.
- Guérin, Y. (1982). La femme inuit dominée : création mythique allophone ? *Anthropologie et Sociétés*, 6 (3), p.129-154.
- Herrmann, T. M. et Martin, T. (dir.). (2016). *Indigenous Peoples' Governance of Land and Protected Territories in the Arctic*. Cham, Suisse: Springer International Publishing. [doi:10.1007/978-3-319-25035-9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25035-9)
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, France : Les Éditions du Cerf.
- Hopkins, K. D., Taylor, C. L. et Zubrick, S. R. (2018). Psychosocial resilience and vulnerability in Western Australian aboriginal youth. *Child Abuse & Neglect*, 78, p.85- 95. [doi:10.1016/j.chiabu.2017.11.014](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.11.014)
- Irvine, K. (2009). *Soutien des parents autochtones : enseignement pour l'avenir*. Prince George, Canada : Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.
- Jérôme, L. (2008). Comment peut-on être jeune Autochtone ? *Horizons*, 10 (1), p.21-24.
- Jérôme, L. (2009). Pour quelle participation ? Éthique, protocoles et nouveaux cadres de la recherche avec les Premières Nations du Québec. Dans N. Gagné, T. Martin et M. Salaün, *Autochtonies : vues de la France et du Québec*, 471-486. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Johnson, P. (1983). *Native children and the child welfare system*. Toronto, Canada : Conseil canadien de développement social.
- Johnson, H., Russell, G., Dennis, D., Musgrave, M., Wells, F., Sr, H. R., Bennett, K. V. (2015). Na Gan Ts'i'stk Grandmothers' Group of Lax kw'alaams. *First Peoples Child & Family Review*, 10 (1), p.116- 123.
- Kanapé-Fontaine, N. (18 octobre 2012). La neuvaine des peuples nomades [billet de blogue]. Récupéré le 4 novembre 2018 du blogue de l'auteur : <https://natashakanapefontaine.com/2012/10/19/la-neuvaine-des-peuples-nomades/>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Colin.
- King, T. (2015). *Histoire(s) et vérité(s) : récits autochtones*. Montréal, Canada : Les

Éditions XYZ.

Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 121 (3), p.41-52.

Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Le Gall, D. (1987). Les récits de vie : approcher le social par la pratique. Dans Deslauriers, J.-P. (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, (p.35-48) Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal, Canada : Gaétan Morin.

Legault-Lamontagne, M. (2015). Pratiques actuelles et alternatives en protection de l'enfance auprès des familles vulnérables : la parole des enfants placés et de leur famille. (essai non publié). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec, Canada : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré du site de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse : <http://www.cdpcj.qc.ca/publications/Mythes-Realites.pdf>

Lévesque, C. (2009). La recherche québécoise relative aux peuples autochtones à l'heure de la société du savoir et de la mobilisation des connaissances. Dans N. Gagné, T. Martin et M. Salaün, *Autochtonies : vues de la France et du Québec*, (p.455-470). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Levesque, A., Clarke, S. et Blackstock, C. (2016). La plainte de discrimination devant le Tribunal canadien des droits de la personne portant sur les services d'aide à l'enfance aux enfants des Premières Nations et le Principe de Jordan. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (25). Récupéré du site : <http://journals.openedition.org/efg/1196>

Lindstrom, G., P. Choate, L. Bastien, A. Weasel Traveller, S. Breaker, C. Breaker, W. Good Striker et E. Good Striker (2016). *Nistawatsimin: Exploring First Nations parenting. A literature review and expert consultation with Blackfoot Elders*. Calgary, Canada: Mount Royal University.

Long, M. et Sephton, R. (2011). Rethinking the “Best Interests” of the Child: Voices from Aboriginal Child and Family Welfare Practitioners. *Australian Social Work*, 64 (1), p.96- 112. [doi:10.1080/0312407X.2010.535544](https://doi.org/10.1080/0312407X.2010.535544)

Loi sur la protection de la Jeunesse. (2007). L.R.Q., c. P -34.1.

- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris, France : Éditions Grasset et Fasquelle.
- Mailhot, J. et Vincent, S. (1980) *Le discours montagnais sur le territoire*. Québec, Canada : Conseil des Atikamekw et des Montagnais.
- Maligne, O. (2006). *Les nouveaux indiens : une ethnographie du mouvement indianophile*. Québec, Canada : Presses de l'Université de Laval.
- Marcotte, J., Villatte, A., Vrakas, G. et Laliberté, A. (2018). L'identité narrative de jeunes dits « vulnérables » s'apprêtant à transiter vers l'âge adulte au Québec. *Psychologie Française*. [doi:10.1016/j.psfr.2018.01.002](https://doi.org/10.1016/j.psfr.2018.01.002)
- Martin, T. (2001). *Solidarités et intégration communautaire. Le projet Grande-Baleine et le relogement des Inuit de Kuujjuarapik à Umiujaq*. (Thèse de Doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- Martin, T. (2003). *De la banquise au congélateur. Mondialisation et culture au Nunavik*. Paris et Québec, France et Canada : UNESCO et Presses de l'Université Laval.
- Martin, T. (2005). Modernité réflexive au Nunavik. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 8 (1), p.175-206.
- Martin, T. (2009). Pour une sociologie de l'autochtonisme. Dans N. Gagné, T. Martin et M. Salaün, *Autochtonies : vues de la France et du Québec* (p.431-454). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Mashford-Pringle, A. (2015). Indigenous Peoples and Biculturedness. *The Canadian Journal of Native Studies*, 35 (2), p.137- 152.
- Mayer, R., et Deslauriers, J-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p.159-189). Montréal, Canada : Éditions Gaëtan Morin.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Québec, Canada : Santé et Services sociaux.
- Montpetit, C. (2014). *Les mal-logés du Nunavik*. Récupéré le 22 mars 2014 du site du Devoir : <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/403311/nunavik-logement>

- Nuttgens, S. (2013). Stories of Aboriginal Transracial Adoption. *The Qualitative Report*, 18 (2), p.1- 17.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. (2012). Repères pour un débat sur l'intervention précoce : un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, (1), p.84-89. <https://doi.org/10.7202/1008643ar>
- Poirier, S. (2000). Contemporanéités autochtones, territoires et (post) colonialisme : réflexions sur des exemples canadiens et australiens. *Anthropologie et sociétés*, 24 (1), p.137-153.
- Poirier, S. (2014). Atikamekw Kinokewin, « la mémoire vivante » : Bilan d'une recherche participative en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44 (1), p.73-83. <https://doi.org/10.7202/1027881ar>
- Potin, É. (2017). La fille, la mère, l'éducatrice... Trois voix pour raconter l'expérience du placement. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2 (59), p.129-146.
- Pouliot, S., Rousseau, C. et Valdebenito, C. (2004). *Plan de santé communautaire : Uashat mak Mani-Utenam 2004-2009*. Québec, Canada : Groupe Recherche Focus.
- Qribi, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckman à travers « La construction sociale de la réalité ». *Bulletin de psychologie*, 2 (506), p.133-139.
- Ricard, L. (2014). L'évolution récente de la conception de l'enfant dans le Droit québécois : l'exemple de la loi sur la protection de la jeunesse et des récents projets de loi en matière d'adoption. *Revue de Droit de l'Université de Sherbrooke*, 44 (1), p.27-69.
- Richard, K. (2004). A commentary against aboriginal to non-aboriginal adoption. *First peoples child and family review*, 1 (1), p.101-109.
- Rocher, G. (1968). Introduction à la sociologie générale, tome 1, Montréal, Canada : HMH.
- Roy, B. (2002). *Sang sucré, pouvoirs codés, médecine amère. Diabète et processus de construction identitaire : les dimensions socio-politiques du diabète chez les Innus de Pessamit*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Russell, C. (2017). Le colonialisme canadien, d'hier à aujourd'hui. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (18), p.98-105.

- Sabbagh, A. (2008). Les Premières nations du Québec : réflexions sur le processus de bien-être. Dans G. Legault & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*. (p.273-289). Montréal, Canada : Gaétan Morin.
- Saillant, F. (2004). Constructivismes, identités flexibles et communautés vulnérables. Dans Saillant F., M. Clément et C. Gaucher (dir.) *Identités, vulnérabilités, communautés*, (p.19-42). Cap-Saint-Ignace, Canada : Éditions Nota Bene.
- Savard, R. (1966). *Mythologie esquimaude. Analyse de textes nord-groenlandais*. Centre d'Études Nordiques, Université Laval, Canada.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, Hors-Série, (3), p.99-111.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris, France : Méridiens Klincksieck.
- Segalen, M. (2000). *Sociologie de la famille*. Paris, France : Armand Colin.
- Simon, R. et Altstein, H. (1981). *Transracial adoption: A follow-up*. MA, É-U: Lexington Books.
- Sinclair, R. (2007a). Identity loss and found: lessons from the sixties scoop. *First Peoples Child and Family Review*, 3 (1), p.65-82.
- Sinclair, R. (2007b). *All my relations. Native transracial adoption: a critical case study of cultural identity* (thèse de doctorat, Université de Calgary, Canada).
- Sinha, V., Fast, E., Trocmé, N., Fallon, B. et Maclaurin, B. (2010). La composante Premières Nations de l'Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants : une approche axée sur le renforcement des capacités dans le cadre d'une recherche nationale appliquée aux Premières Nations. *Nouvelles pratiques sociales*, 23 (1), p.83-98.
- Sinha, V. et Kozlowski, A. (2013). The Structure of Aboriginal Child Welfare in Canada. *The International Indigenous Policy Journal*, 4 (2). Retrieved from : <https://ir.lib.uwo.ca/iipj/vol4/iss2/2>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples*. New York, USA: Zed Books.
- Société de soutien à l'enfance et à la famille des premières nations du Canada (2016). *Le tribunal canadien des droits de la personne conclut que le gouvernement canadien fait preuve de discrimination raciale envers 163 000 enfants des Premières Nations*.

Ottawa, Canada : Société de soutien à l'enfance et à la famille des premières nations du Canada.

Spears, S. (2003). Strong Spirit, Fractured Identity: An Ojibway adoptees journey to wholeness. Dans K. Anderson & B. Lawrence (dir.), *Strong Women Stories: Native vision and community survival* (p. 83). Toronto, Canada: Sumach Press.

Statistiques Canada. (2011). *Étude : la situation des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins dans leur ménage*. Récupéré du site de Statistiques Canada : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/160413/dq160413a-fra.pdf>

Statistiques Canada. (2016). *Produits de données, Recensement de 2016*. Récupéré du site de Statistiques Canada : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm>

Tourigny, M., Domond, P., Trocmé, N., Sioui, B., et Baril, K. (2007). Les mauvais traitements envers les enfants autochtones siglés à la Protection de la Jeunesse du Québec : comparaison interculturelle. *First Peoples Child and Family Review*, 3 (3), p.84-102.

Trudel, P. (2017). Second regard sur l'histoire des Autochtones. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (18), p.106-110.

Turcotte, D., Drapeau, S., Hélie, S., Turcotte, G. St-Jacques, M-C, Goyette, M., Gagné, M-H, Poirier M-A, Simard, M-C, Dessureault D, et Pouliot, E. (2010). *Évaluation des impacts de la nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse. Rapport Synthèse*. Québec, Canada : Centre de recherche sur l'adaptation des Jeunes et des Familles à Risques.

UNESCO (2018). *Accueil patrimoine immatériel - patrimoine immatériel — Secteur de la culture*. Récupéré le 18 novembre 2018 du site de l'UNESCO : <https://ich.unesco.org/fr/accueil>.

Vatz-Laaroussi, M. (2007). Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale : de la réparation de soi à la réparation des chaos de l'histoire. *Enfances, familles, générations*, 7, p.112-126.

ANNEXE 1

Luttes politiques et résistances autochtones

Malgré des siècles de politiques coloniales, il est important de mentionner qu'autant d'un point de vue individuel que collectif, les Autochtones n'ont pas subi de façon passive les assauts de l'État fédéral. Au contraire, ils ont participé activement aux dynamiques de pouvoir, en luttant et en se solidarisant. Ainsi de nombreux parents ont tout simplement refusé d'envoyer leurs enfants au pensionnat ou les en ont retirés, malgré les menaces de représailles judiciaires des directions d'établissement et des représentants étatiques (CVRC, 2015). Malheureusement, bien qu'il y ait eu certaines victoires, il n'en demeure pas moins que la fréquentation des pensionnats a été un passage obligé pour la vaste majorité des enfants autochtones. Par ailleurs, de nombreuses luttes politiques ont été menées au cours des dernières décennies touchant principalement aux enjeux de protection et d'occupation des territoires ancestraux. À titre d'exemple, la crise d'Oka de 1990 opposant la municipalité d'Oka à la communauté mohawk de Kanesatake au sujet de l'agrandissement d'un terrain de golf sur les terres appartenant traditionnellement aux Haudenosaunee (confédération à laquelle appartient la nation mohawk) a été un lieu majeur de résistance autochtone. Cet événement marque encore aujourd'hui l'imaginaire collectif québécois en raison notamment de la mort d'un agent de la Sûreté du Québec. En 2012 les Mik'maq d'Elsipogtog se mobilisent contre le projet de fracturation hydraulique sur des terres publiques, voisines de leur communauté. De vives confrontations entre les membres de cette communauté et les forces policières néo-brunswickoises mènent à l'arrestation de dizaines de manifestants (Coburn, 2017). Ainsi, « [...] la renaissance autochtone n'est pas une répétition de pratiques statiques et intemporelles. Au contraire, les Autochtones s'adaptent aux contextes nouveaux et transforment les réalités coloniales par leur inspiration, leur innovation et leur solidarité humaine. » (Coburn, 2017, p.44). Le combat juridique qui oppose la *First Nations Child and Family Caring Society of Canada* au gouvernement fédéral qu'en à la reconnaissance de la discrimination raciale vécue par les 163 000 enfants autochtones surreprésentés au sein des systèmes de protection à l'enfance

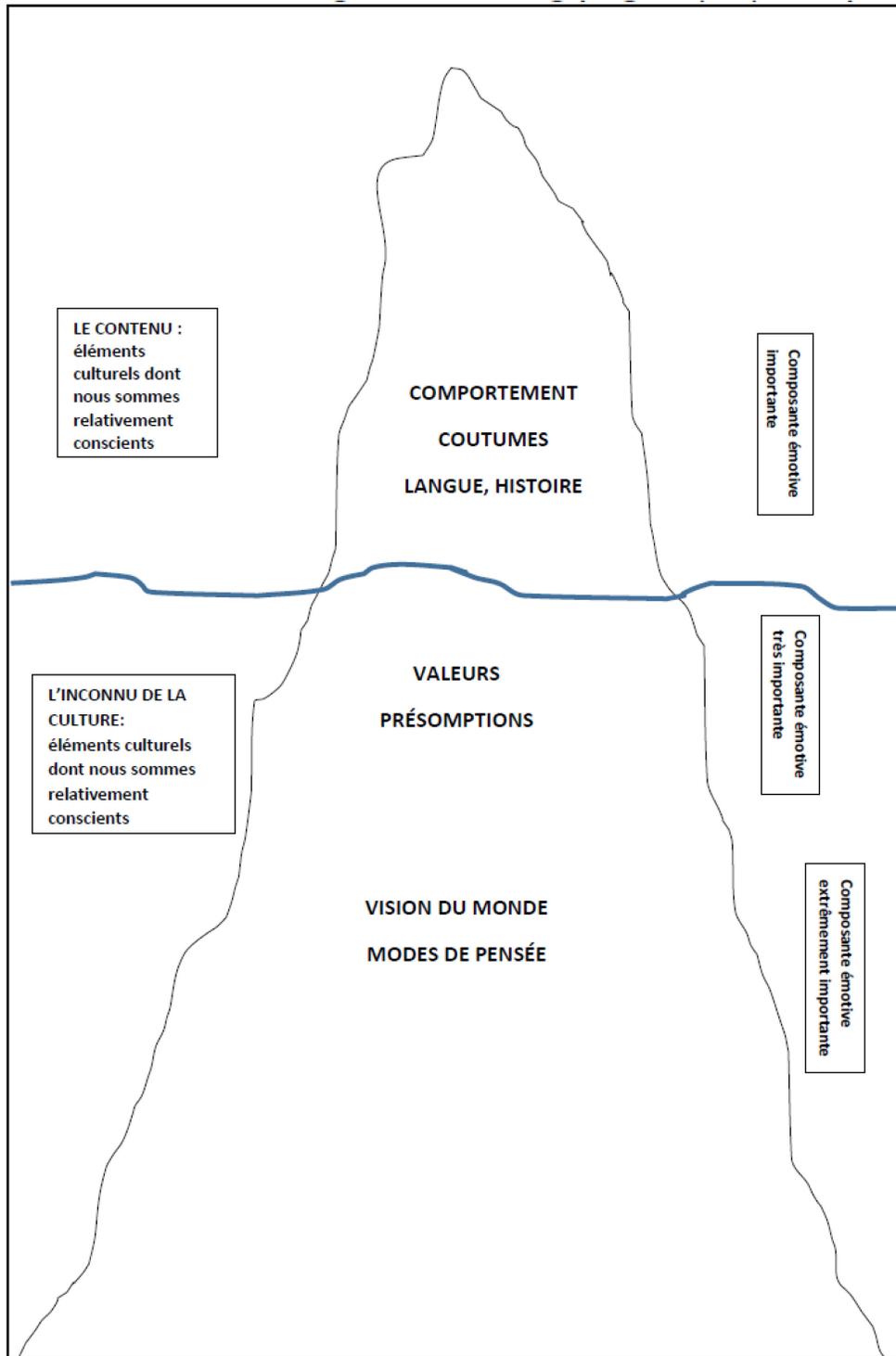
depuis une dizaine d'années en est une autre illustration. Bien que le Tribunal canadien des droits de la personne ait ordonné à l'État fédéral de remédier à la situation en fournissant des services de qualité, au même titre que ceux offerts aux enfants canadiens, celui-ci tarde à passer à l'action.

Ces mouvements de résistance et de lutte contre la dépossession territoriale et en faveur du respect des droits des peuples autochtones proposent de voir les Autochtones n'ont pas comme des êtres passifs, victimes des politiques d'assimilation voire, totalement acculturés, mais plutôt comme des acteurs de changement qui façonnent leur vie, à leur manière, en fonction de leurs aspirations et de leurs valeurs. Ces mouvements et initiatives poussent l'État et société dominante à revoir leur vision réductionniste des peuples autochtones et de l'« Autochtone ». Comme Roussel l'affirme :

Ainsi, un imaginaire colonial prend l'eau — celui de l'Indien voué à disparaître sous la marche inexorable de l'histoire — se trouvant contesté par l'imaginaire mobilisateur de la « résurgence » autochtone. Cette notion, utilisée par certains auteurs (Taiaiake Alfred, Leanne Simpson, Jeff Corntassel), évoque la vitalité autochtone qui forge avec créativité ses propres outils et ses propres stratégies afin de se projeter au-delà du colonialisme, entre tradition actualisée et réinventée (201, p.20).

ANNEXE 2

Analogie de l'iceberg



Message de recrutement

MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ RECHERCHÉS

Étude portant sur l'expérience de jeunes adultes qui ont vécu un placement ou une adoption au sein de familles allochtones et qui ont fait le choix de revenir s'installer dans leur communauté d'origine.

À la demande du Centre Uauitshitun, des universitaires sensibles aux droits des Autochtones ont été mandatés pour effectuer un projet de recherche dans la communauté afin d'étudier les trajectoires des enfants innus au sein du système de protection de la jeunesse.

Cette étude vise à :

- explorer l'expérience de jeunes adultes qui ont vécu un placement ou une adoption au sein de familles allochtones et qui ont fait le choix de revenir s'installer dans leur communauté d'origine.

Cette étude permettra :

- de mieux comprendre l'expérience de jeunes adultes qui ont vécu un placement ou une adoption au sein de familles allochtones et qui ont fait le choix de revenir s'installer dans leur communauté d'origine ;
- d'identifier des pistes d'action prometteuses pour repenser le système de protection de la jeunesse en contexte autochtone et pour renouveler les pratiques des intervenants sociaux qui travaillent auprès des enfants et familles autochtones en

besoin de protection.

L'étude sera réalisée dans la communauté d'Uashat mak Mani Utenam pendant les mois de septembre et octobre 2016. Les personnes intéressées par ce projet sont priées de communiquer avec Marie — Andrée Michel au 418-962-XXXX.

Ps. En respect des protocoles de recherche avec les Autochtones, ce texte pourra faire l'objet de modifications par le partenaire de recherche.

ANNEXE 4

Schéma d'entrevue

Avant de débiter l'entrevue, un temps sera alloué afin de présenter au participant le projet de recherche, de répondre aux questions entourant le processus (objectifs, modalités, déroulement, méthodologie, etc.) et, enfin, de clarifier et signer le formulaire de consentement.

Introduction :

Objectif et sujet de la rencontre : Notre étude cherche à décrire et à comprendre, à travers votre propre expérience de vie, la réalité des jeunes innus qui ont fait l'objet d'un placement permanent ou d'une adoption au sein d'une famille non-autochtone et qui font le choix de revenir vivre au sein de leur communauté d'origine.

Vous avez pleine liberté quant au contenu que vous souhaitez partager avec nous et dans la mesure du possible nous tenterons d'être le moins directives possible. Notre rencontre portera principalement sur votre expérience personnelle et familiale. De façon générale, nous aimerions savoir comment cette expérience a influencé et continue d'influencer votre vie d'aujourd'hui.

Voici les thèmes que nous souhaiterions aborder avec vous (présenter les 4 grandes questions et des exemples de thèmes associés à ces questions pour initier le récit). Les sous-thèmes ne sont pas exhaustifs, vous pouvez en rajouter ou même décider de ne pas aborder certains d'entre eux.

★ De vos origines (d'où je viens ?) :

- Âge, lieu de naissance, langues parlées à la maison (celle de vos parents et grands-parents), composition de la famille. Capacité à parler l'innu, âge du placement à majorité ou de l'adoption ;
- Les souvenirs (recettes, histoires, odeurs, événements, lieux, personnes, etc.) que vous conservez à propos de votre lieu de naissance, de votre famille ; Les valeurs les plus importantes qui étaient véhiculées par le passé dans votre famille ; celles qui le sont toujours. La religion pratiquée et la conception de la spiritualité dans la famille (exemples de pratiques, de rituels ou d'événements particuliers).

★ De votre parcours de vie incluant celui au sein de votre famille d'accueil ou adoptive (Qui je suis ?)

- Votre parcours de vie (les principales étapes qui ont jalonné votre vie : école, emplois, projets) ;
- Des événements et personnes qui ont marqué votre enfance/vie familiale (ruptures, deuils, succès, réalisations, séjours à l'étranger, etc.) ;
- Vos contacts avec votre communauté d'origine ;
- Des efforts de votre famille (d'accueil ou adoptive) pour vous mettre en contact avec la culture innue ;
- L'attitude des membres de votre famille (adoptive) envers votre identité et votre culture innues ;
- L'attitude des personnes de votre entourage, extérieures à votre famille, envers votre identité et votre culture (s'ils s'en rendaient compte).

★ Des défis et des enjeux de votre retour au sein de votre communauté d'origine

(Comment je décris et définis cette expérience ?) :

- Motivations du retour dans la communauté ;
- Attitudes des membres de la communauté envers votre retour et votre parcours de vie (incluant son identité) ;
- Des personnes significatives, des événements significatifs qui ont marqué votre retour au sein de votre communauté ;
- Transmission, histoire et mémoire familiale, identité et culture. (Ici on inclut le photovoice pour marquer le lien avec la communauté et la quête de ces jeunes et les moyens/stratégies qu'ils utilisent pour se réappropriier leur histoire, leur identité culturelle). Défis, difficultés rencontrées dans cette quête ;
- Fiertés/réussites vécues.

★ De votre expérience en lien avec les différents acteurs du système de protection de la jeunesse :

- Compréhension des motifs qui ont conduit à votre placement ou à votre adoption ;
- Votre opinion sur les interventions réalisées et la décision de votre placement ;
- Relation avec les différents acteurs du système de protection de la jeunesse ;
- Votre opinion sur les efforts fait ou non pour tenter de vous maintenir au sein de la communauté ;
- Votre opinion sur les efforts fait ou non pour que vous puissiez demeurer en contact avec votre culture, votre langue, les membres de votre famille ou communauté ;

- Votre opinion sur ce que ce qui aurait pu être fait pour améliorer les services que vous avez reçus.

J'aimerais conclure notre entretien en vous demandant :

★ **Votre vision de l'avenir** (Où je vais ?) :

- Valeurs, normes, croyances auxquelles vous adhérez maintenant et vous voulez transmettre à vos enfants ;
- Les rêves ou les projets qui vous tiennent à cœur et que vous aimeriez réaliser.

Conclusion

Y a-t-il d'autres éléments que vous aimeriez partager avec nous ?

Nous vous rappelons que le formulaire de consentement contient nos coordonnées si vous avez des questions concernant cette recherche. Nous prendrons contact avec vous dans les mois qui vont suivre, pour vous inviter commenter la transcription de nos entretiens.

Merci de votre précieuse collaboration.



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche dans le cadre d'un projet de maîtrise en service social. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

L'expérience de réintégration de jeunes adultes innus au sein de leur communauté d'origine à la suite d'une expérience de placement permanent ou d'adoption en protection de la jeunesse

Personnes responsable du projet

Étudiante chercheuse : Émilie Dugré, étudiante à la maîtrise en service social
Université de Sherbrooke, emilie.dugre@usherbrooke.ca

Directrice de recherche : Louise Lemay, Université de Sherbrooke
819-821-8000 # 61 099

Co-directrice de recherche : Christiane Guay, Université du Québec en
Outaouais
819-595-3900 #2249

Responsable du partenariat : Nadine Vollant, coordonnatrice des services sociaux,
Uauitshitunnadine.vollant@itum.qc.ca

Collaboratrice innue de la recherche : Marie-Andrée Michel maridarai24@hotmail.com

Objectif du projet

L'objectif de la recherche est de mieux comprendre l'expérience de jeunes adultes innus qui ont vécu un placement ou une adoption au sein de familles allochtones et qui ont fait le choix de revenir s'installer dans leur communauté d'origine

Votre participation à ce projet de recherche consiste à fournir quelques heures de votre temps pour nous raconter votre expérience personnelle. Concrètement, il s'agira de participer à une rencontre individuelle qui durera environ 1 h 30 et dans laquelle vous aurez pleine liberté quant au contenu que vous souhaitez partager. La méthodologie retenue pour cette recherche est basée sur l'approche biographique. Cette approche donne la parole aux participants tout en s'assurant que celle-ci soit transmise avec le moins de distorsion possible. Afin de bien respecter le sens de vos propos, vous serez invité à commenter la transcription des entrevues et au besoin, modifier, ajouter ou enlever des informations pour préciser votre pensée. L'entrevue aura lieu à l'endroit qui vous convient, selon vos disponibilités. La technique du Photovoice sera également utilisée. En bref, cette méthode propose au participant de prendre des photographies avant la rencontre. Ainsi vous pourrez, si vous le souhaitez, prendre des photographies de lieux, de personnes, d'objets qui sont significatifs pour vous et qui sont en lien avec votre retour au sein de votre communauté d'origine. Celles-ci serviront de base pour raconter votre expérience lors des entrevues. Les détails de cette étape vous seront expliqués en détail lors du premier contact téléphonique.

Avantages

Votre participation est précieuse. Elle permettra de contribuer à enrichir la réflexion sur le développement d'approches communautaires originales et adaptées aux besoins d'Uashat mak Mani Utenam, permettant d'assurer le bien-être, le développement et la sécurité des jeunes Innus.

Inconvénients et risques associés au projet de recherche

Bien qu'il n'y ait aucun risque majeur associé à cette étude, il se pourrait, lors de l'entrevue, que le fait de parler de votre expérience ravive des souvenirs liés à une expérience désagréable. Au besoin, nous pouvons vous fournir le nom d'un professionnel qui pourra vous donner du support, si vous le souhaitez. À tout moment, vous pouvez refuser de répondre à une question ou mettre fin à l'entrevue sans aucun préjudice.

Nom et coordonnées des services communautaires de première ligne :

Uashat : 418 968-2304, poste 3101

Mani-Utenam : **418 927-3680**

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Vous pouvez vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'étudiante liée au projet. Advenant que vous vous retiriez de l'étude, À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits.

Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour participer à ce projet de recherche.

Confidentialité

Les données recueillies sous forme d'enregistrement audio seront conservées sur un serveur avec un mot de passe, les données papiers seront conservées sous clé à mon domicile, je serai la seule à y avoir accès. Un des principes qui sous-tend le choix des récits de vie, comme méthodologie, est que les connaissances produites par la recherche n'appartiennent pas seulement au chercheur, mais également aux participants. En conséquence, vous pouvez consentir à être identifié et cité comme tel dans les travaux issus de cette recherche.

J'accepte d'être identifié dans les travaux issus de cette recherche : Oui ____

Non ____

Si au contraire, vous désirez conserver l'anonymat, votre nom n'apparaîtra pas sur les enregistrements audio, ni sur les transcriptions. Un nom fictif sera utilisé pour rapporter vos propos dans tous les documents issus de cette recherche. Enfin, les données seront conservées pour une période de cinq ans et en aucun cas, elles ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Les données recueillies serviront à la rédaction d'un mémoire de recherche qui pourra faire l'objet d'une publication. De plus, les résultats de la recherche feront également l'objet d'articles et de conférences ainsi que d'une présentation aux membres de la communauté d'Uashat mak Mani-Utenam à laquelle vous serez conviés.

Enfin, les données recueillies feront également l'objet d'une analyse secondaire dans le cadre d'une étude menée par la professeure Christiane Guay (Département de travail social de l'Université du Québec en Outaouais) portant sur la trajectoire des familles innues d'Uashat mak Mani-Utenam au sein du système de protection de la jeunesse.

J'accepte que les données recueillies lors des entretiens soient utilisées dans le cadre de l'étude mentionnée ci-haut : Oui ____ **Non** ____

Prises de photographies

Les photographies prises par les participants à la recherche serviront à alimenter les discussions lors des entretiens, elles seront également utilisées à des fins d'analyse comme données, au même titre que les propos recueillis. Elles pourront également être employées lors d'un projet d'exposition au sein de la communauté d'Uashat mak Mani-Utenam ou autre événement.

J'accepte que les photographies soient utilisées en vue d'une exposition : Oui ___ Non ___

Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines

Cette recherche a obtenu l'approbation de la responsable des services sociaux d'Uauitshitun, le Centre de santé et de services sociaux d'Uasaht mak Mani-Utenam.

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche. Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à **M. Olivier Laverdière**, président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro sans frais suivant : 1 800 267-8337 poste 62644, ou par courriel à : **cer_lsh@USherbrooke.ca**.

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (*nom en caractères d'imprimerie*), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement d'être enregistré et de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : _____

Fait à _____, le _____ 201__

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, _____ chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : _____